



The Lester and Sally Entin הפקולטה למדעי הרוח ע"ש
Faculty of Humanities לסטר וסאלי אנטין

בית הספר להיסטוריה ע"ש צבי יעבץ
The Zvi Yavetz School of Historical Studies

התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי (1932-2010)

חיבור זה הוגש לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"
באוניברסיטת תל אביב

על ידי

רועי וינטרוב

בהנחיית

פרופ' אייל נווה

דצמבר 2021 | חנוכה תשפ"ב

תוכן עניינים

התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי (1932-2010)

i.....	הקדמת המחבר
iii.....	תקציר
1.....	מבוא
1.....	שאלת המחקר וחשיבותה
6.....	גישות במחקר
14.....	מתודולוגיה, מקורות ומבנה המחקר הנוכחי
20.....	פרק א': המסגרת הקונספטואלית – הוראת היסטוריה כזירת מחקר
20.....	א.1. התפתחות הוראת ההיסטוריה ברחבי העולם
20.....	א.1.1. לאומיות והוראת היסטוריה במערב אירופה
24.....	א.1.2. תולדות הוראת היסטוריה בנסיבות שונות ברחבי העולם
30.....	א.2. עיצוב הוראת ההיסטוריה הממלכתית בישראל
30.....	א.2.1. התפתחותה של ההיסטוריוגרפיה הציונית החילונית
33.....	א.2.2. הוראת היסטוריה במערכת החינוך הממלכתית
44.....	א.3. היווצרותו של שיח אי הנחת בהוראת ההיסטוריה
44.....	א.3.1. תמורות ומחלוקות עולמיות בהוראת ההיסטוריה
56.....	א.3.2. הוראת היסטוריה אמונית
62.....	א.3.3. מחלוקות על הוראת ההיסטוריה בישראל
71.....	א.4. סיכום ביניים
74.....	פרק ב': הוראת ההיסטוריה בתקופת "המזרחי"
74.....	ב.1. הקמת "המזרחי" ובניית תאולוגיה ציונית דתית
82.....	ב.2. התפתחותו של זרם החינוך "המזרחי" ודפוסו בתקופת היישוב
86.....	ב.3. הוראת ההיסטוריה בבתי הספר העממיים של זרם "המזרחי"
86.....	ב.3.1. תוכנית הלימודים בבתי הספר העממיים של "המזרחי"
88.....	ב.3.2. מטרות הוראת היסטוריה בבתי הספר העממיים
91.....	ב.3.3. מאפייני תהליך הלימוד ההיסטוריה בבתי הספר העממיים
97.....	ב.4. הוראת היסטוריה בחינוך העל-יסודי
101.....	ב.5. כתיבת הדור הראשון של ספרי הלימוד להיסטוריה בציונות הדתית
106.....	ב.6. לסיכום התקופה
108.....	פרק ג': מהקמת המדינה עד לתחילת שנות השישים
108.....	ג.1. הקמת החינוך הממלכתי-דתי
113.....	ג.2. תוכנית הלימודים הממלכתית לחינוך היסודי
113.....	ג.2.1. "הצעת תש"י" – עבודה משותפת לקראת תוכנית הלימודים הראשונה
116.....	ג.2.2. תוכנית הלימודים הממלכתית תשי"ד (1954)
124.....	ג.2.3. עדכוני תוכנית הלימודים ליסודי – תשי"ז (1957) ותשכ"א (1961)

- ג.3. תוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה לתיכונים 127
- ג.4. ביטויים נוספים ללימוד המשותף עם החינוך הממלכתי 132
- ג.5. גורמים ונסיבות ללימוד המשותף 135
- ג.6. סיכום ביניים 142

פרק ד': 1961-1967 – מאבקים ויציאה לדרך עצמאית 144

- ד.1. התמתנות הגישה האידיאולוגית-מגייסת במשרד החינוך 144
- ד.2. תמורות בציונות הדתית 148
- ד.2.1. החמ"ד זוקף קומה 148
- ד.2.2. עליית "הצעירים" 151
- ד.3. תחילתו של שינוי – הוראת השואה 155
- ד.3.1. זיכרון השואה בחברה הישראלית ובציונות הדתית 155
- ד.3.2. הוראת השואה בחינוך הממלכתי ובחמ"ד 157
- ד.4. החמ"ד פועל להוראת היסטוריה נפרדת 169
- ד.4.1. פיקוח על תחום ספרי הלימוד ומקומה של סדרת "ישראל והעמים" 169
- ד.4.2. תוכנית הלימודים הייחודית הראשונה לחמ"ד 182
- ד.4.3. תחום הכשרות מורים וימי עיון 185
- ד.5. החמ"ד מחפש כיוון רעיוני-תיאולוגי ללימודי ההיסטוריה 187
- ד.5.1. בירורים ומחלוקות בביטאון "בשדה חמ"ד" 188
- ד.5.2. הדיונים במועצת החמ"ד 195
- ד.6. לסיכום התקופה 200

פרק ה': בין היסטוריה להסתר-יה – ממלחמת ששת הימים עד לאמצע שנות השמונים 205

- ה.1. מלחמת ששת הימים 205
- ה.1.1. גאולה ותיקה-חדשה בחמ"ד 208
- ה.1.1. הוראת היסטוריה גאולית? 215
- ה.2. תקופה חדשה בהוראת ההיסטוריה בציונות הדתית 221
- ה.2.1. הרפורמה בחינוך והיחידה לתוכניות לימודים 221
- ה.2.2. מאבקים והתנצחויות בין החמ"ד ליחידה לתוכניות לימודים 223
- ה.2.2. תוכניות הלימודים לכיתות ו'-ט' – תש"ל (1970) ותשל"ה (1975) 226
- ה.3.2.1. המאפיינים של התוכנית הכללית 226
- ה.3.2.2. תמורות בייצוג קהילות יהודי צפון אפריקה ואסיה 230
- ה.3.2.3. תוכנית הלימודים המותאמת לחמ"ד 233
- ה.3. חיזוק הגישה הדתית בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד 1973-1985 237
- ה.3.1. מלחמת יום הכיפורים ו"המהפך" במשרד החינוך 237
- ה.3.2. המשך המאבקים על עצמאות 239
- ה.3.3. תגבור הוראת ההיסטוריה בחמ"ד 245
- ה.3.3.1. אריה מורגנשטרן והפיקוח שוטף על המקצוע 245
- ה.3.3.2. תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה 248
- ה.4. חומרי הלימוד החדשים 254

254	ה.1.4. חטיבת ביניים
258	ה.2.4. חטיבה עליונה
265	ה.1.2.4. הציונות
270	ה.5. תורניות והממד האמוני
271	ה.1.5. ישיבות תיכוניות וחינוך תורני
277	ה.2.5. לימודי קודש ומחשבת ישראל
282	ה.3.5. סדרת ספרי הלימוד "ימות עולם" מאת הרב יוסף ברמסון
289	ה.4.5. הממד האמוני במערכת החמ"ד
289	ה.1.4.5. ההיבט ההיסטוריוסופי-תיאולוגי
294	ה.2.4.5. מאפייני התפיסה ההיסטורית
301	ה.6. הערכת תמורות התקופה
303	פרק ו': מאמצע שנות השמונים עד לסוף העשור הראשון לשנות האלפיים
303	1.1. "הקצנה דתית" ומאבקים פנימיים
303	1.1.1. התחזקות המגמה התורנית בחמ"ד
309	2.1.1. מאבק נגד "ההקצנה"
313	1.3.1. ניסיונות לחזק את ההיבט הדתי בהוראת ההיסטוריה
324	1.2.1. הוראת ההיסטוריה שלא הייתה בשנות התשעים
324	1.2.1.1. הספר שלא פורסם – תלמידי הגאון מווילנה כראשוני הציונים
329	2.2.1. התפתחויות בתוכניות הלימודים
329	1.2.2.1. תוכנית צימרמן לחטיבת הביניים – גישה חדשה בחינוך הממלכתי
331	2.2.2.1. תגובת החמ"ד – תוכנית הלימודים שלא פורסמה
333	1.3.2.1. רצח רבין
337	3.1. מה נלמד בשנות התשעים?
337	1.3.1. סדרת הספרים "מדור לדור"
342	2.3.1. חטיבה עליונה
348	3.3.1. ההיבטים שבאמצעותם התגבר החמ"ד על המחסור בספרי הלימוד
350	1.3.3.1. חוברות הלימוד של אולפנות צבי"ה
356	4.1. פוסט-ציונות ופוסט-חילוניות
356	1.4.1. סערת ספרי הלימוד והציונות הדתית
363	2.4.1. תגובות ראשוניות בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד
368	5.1. תוכנית לימודים חדשה
371	1.5.1. יסודות משותפים עם החינוך הממלכתי
374	2.5.1. זהירות תיאולוגית ורעיונית
379	3.5.1. עלייתו של נרטיב פוסט-חילוני
379	1.3.5.1. האדם הציוני-הדתי בעולם (פוסט)מודרני
384	2.3.5.1. ייחודיות ההיסטוריה היהודית וסוגיית הרב-תרבותיות
387	6.1. סיכום
389	סיכום

394	.....	אפילוג
397	.....	ביבליוגרפיה
397	.....	ארכיונים
397	.....	ראיונות אישיים
397	.....	קבצי פרוטוקולים, חוזרי מינהל ושאלוני בירות
399	.....	מקורות ראשוניים
413	.....	ספרות מחקר
435	.....	Abstract

הקדמת המחבר

עבודה זו מסכמת את שבע השנים האחרונות בהן ביצעתי את התואר השני והשלישי בבית הספר להיסטוריה באוניברסיטת תל אביב. אני מוקיר על ההזדמנות שניתנה לי להקדיש זמן ומאמצים ללימוד ולמחקר אינטלקטואלי. כהיסטוריון וכלכלן, אני ער לכך שזוהי זכות יתר ממנה נהנה רק שיעור אפסי מבני האדם שחיו על פני כדור הארץ.

הבחירה בנושא העבודה התגבשה לאור פער מחקרי משמעותי בתחום החינוך ההיסטורי בארץ ובעולם – על אודותיו ארחיב במבוא ובפרק א'. בה בעת, המחקר הוא גם פועל יוצא מהחשיבות שאני מייחס לתהליך החינוכי כמו גם העניין והמשיכה שלי כלפי היהדות בכלל והציונות הדתית בפרט. גם אם לעיתים הסתייגתי ממעשיהם או מתפיסת עולמם, אני רוחש כבוד והערכה לדמויות אותן חקרתי ומודע לפער בין הזירה האקדמית התיאורטית לבין אתגרי ואילוצי העשייה בפועל.

השקעתי מאמץ רב כדי לספק תובנות מחקריות חדשות וחשובות. אולם לא פחות מכך, ייחסתי משמעות לאופן שבו ביצעתי את מחקרי. תוך מודעות לנסיבות הסובייקטיביות הבלתי נמנעות, שאפתי לגשת, לנתח ולהציג את החומרים בזהירות וביושר. הדבר דרש ממני "לפשפש ולמשמש" במעשיי, וזו אחת המידות החשובות שביקשתי לפתח במהלך עבודתי. יחד עם זאת, אני בטוח שעבודתי אינה שלמה, ואני מבקש סליחה אם דבריי העליבו או פגעו במאן דהוא.

עבודה זו נכתבה בזכות פרופ' אייל נווה. בסמסטר אביב 2014 השתתפתי בסמינר תחת הנחייתו בנושא מחלוקות על הוראת היסטוריה, מפגש אשר שינה את מסלול חיי. מעבר לתחום המחקר המרתק, הייתה זו דמותו של פרופ' נווה. חוכמתו, ניסיונו, אורך רוחו ומעל הכול – אישיותו ודרכיו, דרכי נַעם ושלום. למדתי וקיבלתי ממנו רבות ואני מקווה שהמשך דרכי, בפן המחקרי והחינוכי, יסב לו נחת רוח וגאווה.

אמא, חגית, החדירה בי את האהבה לחינוך ולחקר האמת. ההדרכה, הליווי והתמיכה שלה – מבית הספר היסודי ועד לסיום הדוקטורט – לא יסולאו בפז. הדיונים עמה דייקו וחידדו את טיעוניי במחקר הנוכחי לא פחות מכל כנס אקדמי או סמינר מחלקתי שבהם השתתפתי. השלים אותה אבא, שמעון, שהקנה לי מגיל צעיר את האהבה להיסטוריה וחינך אותי להרחבת אופקים ולהבנת תהליכים.

אני מחזיק טובה מיוחדת לפרופ' אביעד קליינברג. הוא העניק תמיכה נדיבה למחקרי ובזכותו קם מיזם "עושים היסטוריה", שנתן לי הזדמנות יוצאת דופן להשפיע על לימודי ההיסטוריה במדינה ולהיטיב את

הקשר בין אוניברסיטת תל אביב למשרד החינוך. פרופ' מירי-שפר מוסינזון העניקה לי גיבוי מלא ביוזמותיי והמשיכה את התמיכה הנדיבה של בית הספר, ועל כך אני מוקיר.

היושר, החוכמה והחריצות של גברת אילת שלו ארטו היו מודל למופת בשבילי. היה לה חלק גדול בכך ששנות מחקר הדוקטורט היו טובות, מוצלחות ונעימות מבחינתי. אודה מקרב לב גם לגליה, יעל ולי – על העזרה הרבה שנעשתה בנדיבות, ידידותיות וללא רבב.

פרופ' מאיר חזן, פרופ' אבנר בן-עמוס ופרופ' גדי אלגזי תרמו רבות להתפתחותי כחוקר. אני מוקיר על ההנחיה והביקורת שהם העניקו לי במרוצת השנים האחרונות – היו אלו דברים משמעותיים שהקנו לי דרכי חשיבה ומיומנויות חדשות.

הקשר שנרקם עם גברת חיה גזית הוא, מבחינתי, אחד הפירות החשובים שהניבה עבודה זו. המפגשים והשיחות בינינו היו בעלי ערך רב למחקר, אך גם הרבה מעבר אליו. אודה לד"ר יעל קליין שהסתכלה על דבריי בעין טובה וביקשה לתמוך במחקרי דרך עצותיה וקשריה, שעזרו לי רבות.

אני חב תודה מיוחדת לפרופ' דן מכמן. מעבר לזמן הנדיב שהקדיש לראיון עמו, הוא הביע בי אמון רב כאשר הפקיד בידיי את המסמכים והחומרים ששמר בביתו – דבר שהיה בעל תועלת רבה לפרק האחרון של העבודה. אני מודה גם לרב יונדב זר על הפתיחות והכנות כלפיי – השיחות עמו השאירו בי חותם עמוק. גברת שרה וידר ופרופ' משה צימרמן פינו מזמנם ופתחו את ביתם; ד"ר מלכה כץ וד"ר יוסי בן-גל חלקו מניסיונם והציגו פרספקטיבות חשובות על התחום – כל זאת אינו מובן מאליו ואני בעל הכרת תודה רבה.

לסיום, אודה לשופטים שקראו את העבודה בעיון רב. הביקורת שלהם הייתה בונה והערותיהם עזרו לי לשפר ולדייק את מחקרי.

מבלי להמעט בעזרה ובתמיכה הרבה שקיבלתי, אדגיש כי האחריות לטעויות או לפגמים המצויים בעבודה – מתזות מרכזיות ועד לשגיאות כתיב – מוטלת רק עלי.

"הכרת תודה שומרת על העולם, ובתמורה על כולנו לשמור עליה"

אג'אהן ליאם

תקציר

לימוד ההיסטוריה משקף את האופן שבו נרצה לעצב את תודעתו של הדור הצעיר ואת האופן שבו הוא יבין את מיקומו הארעי במפה הטופוגרפית של המין האנושי. הלימוד מאפשר לדור המכונים ליצוק תוכן וחיות בערכים מופשטים ולשזור אותם אל תוך האחריות הנוכחית המוטלת על כתפי התלמידים הצעירים. הודות לכך מגלם החינוך ההיסטורי תוצר תרבותי ייחודי המשקף מארג יחסים מורכב בין ידע לכוח וטומן בחובו מגוון רחב של סוגיות אידיאולוגיות, פוליטיות, חינוכיות וערכיות.

עבודה זאת פועלת במרחב הדיון על אודות חינוך היסטורי ופורצת דרך בתחום שזכה עד כה לתשומת לב מועטה ביותר. שאלת המחקר המרכזית בוחנת את התפיסה ההיסטורית שביקשה מערכת החינוך הממלכתית דתית (להלן: חמ"ד) להקנות לתלמידיה. המחקר ממפה ומנתח את מאפייני הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, חושף את שורשיה הנתועים בזרם "המזרחי" ובוחר את האופן שבו היא הושפעה מהתמורות הרעיוניות, הפוליטיות והחברתיות המשמעותיות, שהתחוללו בפרק הזמן שבין הקמת המדינה ועד לתחילת העשור השני במאה העשרים ואחת בארץ ובעולם.

חקר היבט זה של הציונות הדתית מוסיף נדבך חשוב לדיון האקדמי על חינוך היסטורי, הן ביחס לזירה העולמית והן ביחס לזירה המקומית. מבחינה בין-לאומית, הוראת ההיסטוריה בחמ"ד משקפת נסיבות ייחודיות של תנועה לאומית מודרנית המגלמת בחובה מתח תיאולוגי-אידיאולוגי אינהרנטי: מחד גיסא, מבקשת הציונות הדתית להקנות לתלמידיה תפיסה אמונית המתבססת על מקומו האימננטי של האלוהים כגורם המניע את התהליך ההיסטורי מתחילתו ועד סופו; מאידך גיסא, כתנועה מודרנית היא שואפת להיצמד לממד ההיסטורי המדעי ולעמוד בסטנדרטים של הדיסציפלינה האקדמית.

בזירה המקומית, העבודה משלימה פער מחקרי משמעותי בתחום התפתחות החינוך ההיסטורי בתנועה הציונית ובמדינת ישראל. למרות המחקר הענף שנכתב על תולדות לימודי ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית, רק מחקרים ספורים עסקו – וגם זו בצורה חלקית ביותר – בכינונה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ובתמורות שהיא עברה במרוצת השנים. בעשורים האחרונים הולכת וגוברת הנחיצות בסגירת פער מחקרי זה, וזאת לאור שחיקתו של הנרטיב הציוני הממלכתי והתחזקותן של גישות אמוניות בחברה הישראלית. בנוסף, הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מגלמת סיסמוגרף הפותח צוהר חדש להיכרות עם מאפייני הציבור הציוני הדתי, המתחיים שנתגלעו בקרבו והתמורות שחווה במרוצת השנים.

מבחינה מתודולוגית, מגוון המקורות שנבחנו בעבודה מהווה חידוש חשוב בתחום חקר תולדות החינוך ההיסטורי בישראל. בדומה למרבית המחקרים בתחום, הציר המרכזי בעבודה מתבסס על תוכניות הלימודים הרשמיות וספרי הלימוד שפורסמו לאורך כל אורכה של התקופה הנחקרת. ואולם עבודה זו אינה מסתפקת רק בניתוח טקסטואלי של התוצר המוגמר, ובאמצעות עבודת ארכיונים מדוקדקת – שכללה ניתוח פרוטוקולים של ועדות תוכניות לימודים וועדות מקצוע, כמו גם התכתבויות בין הגורמים השונים במערכת החינוך ובזירה האקדמית והחינוכית בישראל – היא חושפת את מארג הכוחות שהתגבש בקרב מקבלי ההחלטות ואת התהליכים שהשפיעו על עיצוב תוכניות הלימודים וספרי הלימוד.

יתרה מזאת, העבודה מרחיבה את הפרספקטיבה באמצעות תעודות היסטוריות שרובן המכריע טרם נותח במסגרת אקדמית. תעודות אלה משקפות את הפעילות השוטפת של מינהל החמ"ד ומעידות על תהליך לימוד ההיסטוריה במוסדותיו, כגון: מבחני בגרות; דוחות על שיעורי לימוד; חוזרי מפקח מרכז (מפמ"ר) היסטוריה; מבחנים פנימיים; מערכי שיעור וימי עיון. מכלול התעודות הנבחרות בעבודה – הכולל מגוון רחב של חומרים המשקפים תהליכים ונקודות מבט שונות לעניין נושא דיונו – מאפשר פריצת דרך משמעותית

במיפוי הגורמים הרבים המעורבים בתחום החינוך ההיסטורי ובאפיון הדינמיקות שהתקיימו בין הרבדים השונים במערכת, שהיו אמונים על הבניית תחום ההיסטוריה בחמ"ד ובמדינת ישראל בכלל.

בפרק הראשון משרטטת העבודה את המסגרת הקונספטואלית וסוקרת את הדיון האקדמי הנרחב על התפתחות הוראת ההיסטוריה בעולם בכלל ובמדינת ישראל בפרט. ראשית, הוצגו קשרי הגומלין בין עלייתה של מדינת הלאום המודרנית ובין הבניית התחום ונסקר האופן שבו שימש החינוך ההיסטורי כאמצעי מרכזי ליצירת לכידות חברתית והנחלת ערכי השלטון לאוכלוסיות נרחבות בנסיבות ובהקשרים שונים ברחבי העולם. בהמשך, אופיינו ארבעה מעברים עולמיים בתחומי הדיסציפלינה, החברה, הפוליטיקה והתרבות, שהתחוללו החל משנות השבעים של המאה העשרים והשפיעו עמוקות על הוראת ההיסטוריה. תמורות אלו ערערו את עקרונות היסוד של התחום והובילו להתפרצותו של שיח אי-נחת על מאפייניו ומטרותיו.

אחת המסקנות העיקריות שהתבררו היא הזיקה ההדוקה של הוראת ההיסטוריה בישראל להתפתחויות העולמיות בהוראת התחום. הזירה הישראלית, כך עלה מהמחקר, כוללת במידה כזו או אחרת, מאפיינים של כל אחד מארבעת מקבצי המחלוקות השונים ברחבי העולם. במיוחד בלטה חשיבותו הרבה של ההיבט התרבותי-אמוני בחברה הישראלית. בעשורים האחרונים נמצא הנרטיב הציוני החילוני תחת מתקפה חריפה מצד בעלי תפיסות המבקשים להדגיש את העוול והפשעים שנכרכו בעשיית המפעל הציוני כמו גם את ההדרה שביצעה ההגמוניה האשכנזית-חילונית של תנועת העבודה. זיכרון השואה, כך נראה, נכנס אל תוך הריק האידיאולוגי שנפער והפך יסוד מרכזי בעיצוב המכנה המשותף של הזהות הלאומית והלגיטימציה ההיסטורית של מדינת ישראל. ברם, לצד זאת, כווקטור מרכזי בזירת המאבק האידיאולוגי בחינוך ההיסטורי בישראל הצביע המחקר על התפתחותה של הגישה האמונית מבית מדרשה של הציונות הדתית.

הפרק השני חוקר את השנים הראשונות להתבססות הוראת ההיסטוריה של תנועת הציונות הדתית בארץ ישראל. התברר כי כבר מראשית דרכם לימדו מוסדות החינוך של הציונות הדתית היסטוריה ייחודית ושונה מזו של הזרמים האחרים; אולם בניגוד לרובד המוצהר נמצא כי הוראת ההיסטוריה בזרם המזרחי לא גילמה יצירה חדשה בראי משנת הציונות הדתית. לאמיתו של דבר, התאפיין החינוך ההיסטורי בזרם המזרחי בהססנות רעיונית ותיאולוגית והתבסס בעיקר על תוכנית הלימודים של הזרם הכללי. הדבר ניכר גם בשונות הגבוהה שבה התאפיין הלימוד העל-יסודי, שבהיעדר דרישות ברורות מצד קברניטי המזרחי היה נתון בעיקר לשיקול הדעת של מנהלי המוסדות השונים. פילוג ומחלוקות אפיינו גם את פרסומו של הדור הראשון של ספרי הלימוד "ישראל והעמים" על ידי יעקב כ"ץ, שלמעשה לא זכה לגיבוי מצד מפקחי הזרם. עם זאת, המחקר חשף כי במאפיינים מהותיים ובצמתים היסטוריים חשובים הוראת ההיסטוריה במזרחי נבדלה באופן משמעותי מזו של החינוך הכללי. כך למשל בכל הנוגע לתכנים הרבים בדבר התפתחות הדת היהודית. השוני הבולט ביותר בין התפיסות ההיסטוריות נסב סביב תולדותיה של הציונות. בעוד שמרבית זרמי החינוך ביישוב הדגישו את המהפך של התנועה הציונית ומרידתה בתפיסה היהודית המסורתית, אנשי המזרחי לימדו את התהליך הציוני כהמשך ישיר לשאיפות הדתיות לאורך הדורות. זרם המזרחי, כך התגלה, נרתע מללמד את הפרשנות התיאולוגית הגאולתית לתהליך ההיסטורי, ובמקום זאת ביקש להציג את הציונות כתולדה טבעית ואורגנית של הכמיהות היהודיות במרוצת שלשלת הדורות.

הפרק השלישי בוחן את פרק הזמן מהקמת המדינה ועד לתחילת שנות השישים. בתקופה זו הוכפפה הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך של הציונות הדתית כמעט לחלוטין לרצונם של קברניטי החינוך הממלכתי ונאלצה לזנוח היבטים אמוניים שעיצבו את התפיסה ההיסטורית בזרם המזרחי. הייתה זו תקופה רוויית מאבקים שאילצה את החמ"ד להצדיק את קיומו ולהילחם על משאביו ועל עצמאותו המנהלתית. בתחום תוכני הלימוד הצטמצמו שאיפותיו של החמ"ד אך ורק למקצועות הקודש, שנתפסו כתשתית

הבסיסית ביותר לעיצוב זהותם של תלמידיה. הוראת ההיסטוריה תפסה אפוא מקום שולי בתודעתם של קברניטי החמ"ד והייתה רחוקה מהישג ידם.

במשרד החינוך, לעומת זאת, ניצבה הוראת ההיסטוריה בראש סדר העדיפויות. למחנכי הציונות הדתית הייתה אומנם נציגות בוועדת התוכנית, אולם החקירה חשפה בצורה חד-משמעית כי בסופו של תהליך היה זה השר דינור שעיצב את תוכנית הלימודים בהיסטוריה כראות עיניו. לכאורה התחשב דינור בצורכי הציבור הדתי כאשר הציב בתוכנית הלימודים מספר מטרות ייחודיות למערכת החמ"ד, שנועדו להביא לידי ביטוי את תפיסתו ההיסטורית האמונית; ואולם ניתוח מעמיק מצא כי בפועל תהליך הלימוד שהתוותה התוכנית למוסדות החמ"ד היה כמעט זהה לזה שיועד למערכת הכללית.

המחקר חשף כי מגמת הלימוד המאוחד באה לידי ביטוי גם ברבדים נוספים בתהליך החינוכי, כמו למשל בהנחיות השנתיות של מנכ"ל המשרד שחייבו את כלל מוסדות הלימוד כמו גם בקיומם של ימי עיון והכשרות למורים שנערכו במשותף לשתי המערכות. אפילו בתחום המשמעותי של ספרי הלימוד נמנעו אנשי מינהל החמ"ד ממתן הנחיות מחייבות ומפיקוח על הנעשה בכיתות הלימוד. התברר כי בתי הספר בחמ"ד השתמשו ללא הבחנה בספריו של יעקב כ"ץ כמו גם בספרי לימוד שנועדו לחינוך הכללי.

יציאת החמ"ד לעצמאות, גילה המחקר, החלה בתחילת שנות השישים, ולה מוקדש הפרק הרביעי. בד בבד עם ההתרופפות האידיאולוגית במערכת הממלכתית, הפך החמ"ד בשנים אלו למערכת מגובשת וחסונה. לכך נוספו תמורות עומק רעיוניות, כמו למשל בדור הצעיר של המפד"ל, אשר קראו לציונות הדתית לצאת מהפריזמה המגזרית המצומצמת ולשאוף להשפעה ציבורית רחבת היקף. בלימודי ההיסטוריה, מצא המחקר, קיבל הדבר ביטוי בפעם הראשונה סביב אירועי משפט אייכמן, בחודש אפריל 1961. סוגיה זו, שבאותם ימים גילמה את האתגר האמוני העמוק ביותר שעיימו התמודדו יהודים דתיים, היא שגרמה למחנכי החמ"ד לדרוש התייחסות חינוכית – הן מבחינה רעיונית-דידקטית והן מבחינת תוכני לימוד – מותאמת לציבור התלמידים הציוני הדתי. באופן תקדימי משרד החינוך אכן נעתר לבקשתם.

התקדים בנוגע לנושא השואה התניע תהליך ממושך שבו ביקש החמ"ד לבצע בירור מעמיק בדבר גישתו להוראת ההיסטוריה ויציאה אפשרית לדרך עצמאית בתחום. שאיפה זו באה לידי ביטוי במספר היבטים שונים בתהליך הלימוד, כמו למשל בפיקוח על הוצאת ספרי לימוד ובאישורם כמו גם בהפרדה מלאה בהכשרות מורים ובימי עיון. בשנת 1964, לראשונה מאז כינון מערכת החינוך הממלכתית, פורסמה תוכנית לימודים ייחודית בתחום ההיסטוריה למוסדות החמ"ד. התוכנית הייחודית, שעסקה ב"תולדות עם ישראל בדורות האחרונים", אומנם לא גילמה סיפור היסטורי שונה בתכלית, אך הוסיפה היבטים ודגשים שהיו משמעותיים לציבור הציוני הדתי וכן התמודדות היהדות עם המודרנה והקשר הסגולי לעם ישראל.

בתקופה זו בלט במטה החמ"ד ובביטאון מוריו העיסוק הגובר בשאלת עיצוב תחום ההיסטוריה. ברם, ניכר היה כי אנשי החמ"ד התקשו להגיע להסכמה רחבה. הדיונים המעמיקים במועצת החמ"ד על מטרות החינוך ההיסטורי חשפו את היעדרו של קו אידיאולוגי-תיאולוגי ברור בנוגע למטרות ההוראה ולמאפייניה הרצויים. שאלות באשר לדרך הלימוד על מעורבות האל בהיסטוריה או מערכת היחסים בין עם ישראל לאומות העולם היוו קרקע למחלוקות עמוקות בין חברי המועצה, וכך הוועדה המיוחדת של החמ"ד בנידון, שנועדה לחבר מבואות ותוכניות לימוד ייחודיות, לא הצליחה לגבש המלצות גם לאחר מספר שנות עבודה.

הפרק החמישי נפתח עם מלחמת ששת הימים. תוצאות המלחמה הציפו את היסוד המשיחי הלטנטי שאפיין את משנת הציונות הדתית מראשיתה ושימשו זרז לתהליכי העצמאות בלימודי ההיסטוריה שהחלו כבר בתחילת שנות השישים. החזרה למרחבים המקראיים בניצחון מזהיר שלהבה את שני התהליכים הללו וחוללה תמורות עמוקות בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד. במהרה היה ניכר כי שינוי המגמה לא התמצה רק

בהצהרות כלליות או בדיבורים תיאורטיים אלא בשינוי מהותי בלימוד, על שלל רבדיו. הנה כך, גם הדור הוותיק של הציונות הדתית, שאט אט פינה את מקומו במערכת, היה חלק מהמגמה ותמך בה. עם זאת, ניתוח הפרוטוקולים וההתכתבויות בתוך משרד החינוך כמו גם סקירת התוכניות וחומרי הלימוד הראה באופן חד-משמעי כי התגברותו של היסוד המשיחי בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד הייתה תהליך מורכב ורווי מחלוקות. בקרב הציבור הציוני דתי ואף בקרב מפקחי החמ"ד בלטו גורמים מרכזיים שהסתייגו מהכנסת היבטים תיאולוגיים ללימוד ההיסטוריה ונאבקו לדבוק בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית. הללו גם קיבלו גיבוי משמעותי ממגמת האקדמיזציה וההתמקצעות שהתחוללה במשרד החינוך החל מאמצע שנות השישים, וביתר שאת בשנות השבעים של המאה העשרים.

העדכון של תוכניות הלימודים שנערך סביב הרפורמה במערכת החינוך, היווה הזדמנות לאנשי החמ"ד לבצע תמורות משמעותיות בתחום ההיסטוריה בצורה עצמאית. בהמשך לכך, מינהל החמ"ד והצוות הדתי באגף לתוכניות לימודים הפיקו חומרי לימוד ייחודיים שגילמו את ההתאמות החדשות. הללו כללו בין היתר: תגבור ההיסטוריה היהודית, דגש על דמויות רבניות ומסגור תהליך הציונות כהמשך של עליות דתיות ממפנה המאה התשע עשרה. ועדיין, חרף העצמאות שקיבלו אנשי החמ"ד, ניכר כי הם הקפידו לא לשלב תכנים תיאולוגיים מפורשים בתוכניות ובחומרי הלימוד. במילים אחרות, אף על פי שהתפיסה האמונית-משיחית הייתה אחת המטרות החשובות של התקופה, ושמה החשובה שבהן, והנסיבות הארגוניות-מבניות אפשרו זאת – חומרי הלימוד למקצוע ההיסטוריה נמנעו מללמד באופן מפורש את תפיסת "אתחלתא דגאולה" הציונית דתית. יתרה מכך, סדרת ספריו של הרב יוסף ברמסון מ"ישיבת ירושלים לצעירים" שנכתבה בראי תפיסה היסטוריוסופית-תיאולוגית זו – נדחתה לשימוש על ידי מפקחי החמ"ד.

הפתרון לדיסוננס זה, כך הראה המחקר, מצוי בהרחבת הפרספקטיבה של ניתוח החינוך ההיסטורי בחמ"ד. את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד יש להבין בהקשר למקצועות לימוד נוספים וכחלק מהמעטפת החינוכית של המערכת כולה. המחקר הצביע על שני היבטים מרכזיים שבאמצעותם הלך והתגבש הנרטיב האמוני-גאולי של מערכת החמ"ד לאחר מלחמת ששת הימים, וביתר שאת לאחר מלחמת יום הכיפורים. ההיבט הראשון הוא התפתחות החינוך התורני בדמותם של הישיבות התיכונית וזרמי החינוך הפרטיים. ההיבט השני עניינו במקצועות הקודש, ובמיוחד בעליית מעמדו של מקצוע מחשבת ישראל. באמצעות ניתוח חוזרים של ראש החמ"ד, הנחיות למורים, דוחות מפקחים וחומרי לימוד ייחודיים נחשף במחקר זה כיצד נעשתה אינטגרציה בין הרובד הפרשני המטפיזי המוקנה במעטפת החינוכית של החמ"ד לבין הציר הריאלי-אמפירי הנלמד במקצוע ההיסטוריה. מנגנון דו-ממדי זה אפשר לחמ"ד להתגבר על המחלוקות בין צדדים שונים בתוך הציבור הציוני דתי. בעוד הציר ההיסטורי הממשי-דיסציפלינרי היווה בסיס משותף לכלל המערכת, הממד הפרשני שימש כמרחב אמוני המאפשר שונות גבוהה בין מוסדות החינוך בציונות הדתית. הפרק השישי והאחרון עוסק בתקופה שבין אמצע שנות השמונים לעשור השני של המאה העשרים ואחת, שבמהלכה נוצר לראשונה נרטיב ציוני דתי בהוראת ההיסטוריה במערכת החמ"ד. לא עוד התאמות במטרות של תוכנית הלימודים, תוספות והשמטות של תכנים היסטוריים, יצירה של חומרי לימוד בנושאים מסוימים או יוזמות של מוסדות חינוך מיוחדים; בתקופה זו מדובר בכינונו של "סיפור על" היסטורי שלם שנועד לכל מוסדות החמ"ד, ואולי אף מעבר אליהן – לכל מוסדות החינוך הממלכתי היהודי. כינון הנרטיב הציוני הדתי בהוראת ההיסטוריה לא התבצע בצורה פשוטה, חד-כיוונית, אלא היווה תהליך מורכב שכלל תגובה והתגברות על לחצים שונים שהגיעו מחוץ למערכת החמ"ד וגם מתוכה. כל זאת על רקע אתגרים תיאולוגיים וחברתיים, החל מפינוי ימית, רצח רבין וההתנתקות, דרך עימות עם ביקורת פוסט-ציונית ועד להתמודדות עם דפוסי האינדיבידואליזם בחברה הישראלית ההיפר-קפיטליסטית במפנה המאה העשרים ואחת.

בשנים המדוברות הפכה משנתו הגאולית של הרצי"ה לתפיסה הגמונית בחינוך הציוני הדתי, אך בה בעת התגברו בתוך הציבור הקולות הביקורתיים כלפיה. הוראת ההיסטוריה, שנמצאה בתוך שבין האמונה לדיסציפלינה, הפכה להיות זירה מרכזית למחלוקות פנימיות בציבור הציוני דתי. הנה כך, למרות העצמאות המוחלטת בתחום הוראת ההיסטוריה, התקשה החמ"ד שוב ושוב להתגבר על הפערים הרעיוניים הפנימיים. מעל הכול בלט האופן שבו המחלוקות בין אנשי האקדמיה ובין המפמ"ר אריה מורגנשטרן אילצו את זה האחרון לדחות את פרסמו של ספר לימוד על אודות תקופת הלימוד המרכזית ביותר – התנועה הציונית ויישוב הארץ – עד שלבסוף טיוטות הספר נגנזו.

בנסיבות האמורות, המדיניות שנקט בה החמ"ד בתחום ההיסטוריה הייתה לפנות לבסיס המשותף הרחב ביותר באמצעות צמצום של יחידות החובה והתמקדות מוחלטת בהיסטוריה של עם ישראל. מעבר לציר בסיסי זה, העניק החמ"ד אוטונומיה משמעותית לכל מוסד חינוכי לבחור אם וכיצד להעניק פרשנות תיאולוגית לאירועים ההיסטוריים. בתקופה זו בלטה גם הפעילות העצמאית של רשתות חינוך שונות, כמו "אמית" ו"צביה", שהפיקו חומרי לימוד ששיקפו את ההיבטים הייחודיים בתפיסת עולמם. החמ"ד אומנם לא העניק אישור רשמי לחומרים אלו, אך מפקחיו הבינו כי מדובר בצורך שיש הכרח לאפשר.

הגישות החדשות של תוכניות הלימודים בחינוך הממלכתי והסערה הציבורית סביב ספרי הלימוד הממלכתיים שפורסמו בסוף שנות התשעים, האיצו בחמ"ד לצאת ולכתוב תוכנית לימודים חדשה מהיסוד. היה זה תהליך מעמיק שעירב מספר רב של גורמים ציונים דתיים מהאקדמיה ובעלי תפקידים שונים במערכת החמ"ד ובמרכז לתוכניות לימודים. במסגרת זו ביקש החמ"ד ליצור תהליך הוראת היסטוריה המסוגל להכיל את המורכבות והשונות של הציבור הציוני דתי, אך בה בעת כזה שיספק אמירה אידיאולוגית וערכית ברורה. לצד ההתאמות והדגשים שאפינו את לימודי ההיסטוריה בציונות הדתית כבר משנות השישים, הייתה זו בנייה של נרטיב חדש. נרטיב שאימץ את הביקורת הפוסט-מודרנית כנגד תזת הקדמה והמודרנה, אולם במקום להוביל לייאוש מ"סיפורי העל" הוא כונן "סיפור על" חדש, ציוני דתי. זהו "סיפור על" טלאולוגי שלא מתבסס על האידיאולוגיות המודרניות אלא כזה הנטוע בתורת ישראל ובחזון הנביאים. לסיכום, ניתן אפוא להבין את התפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד כתהליך המשקף את התמורות התרבותיות שהתחוללו בחברה הישראלית, כמו גם בחלקים גדולים בחברה המערבית במהלך המאה העשרים ובתחילת האלף החדש. במבט על, שמונת העשורים שנחקרו בעבודה המדווחת אפשרו למפות ולאפיין את התמורה העצומה שחלה בהוראת ההיסטוריה בציונות הדתית. היה זה מעבר מגישה זהירה ומסויגת, המרגישה נחיתות לעמדה התבונית-המדעית של הקדמה המודרנית, אל עבר שאיפות הגמוניות שניזונו מהתרופות אידיאולוגיות וביקורת עצמית מצד הציבור החילוני. זהו תהליך שבו השפה והאמונה הדתית חזרו למרכז הזירה הציבורית, התהליך הפוסט-חילוני במובנו של יורגן האברמס.

כך נשזרת התפתחותה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד במגמות הבין-לאומיות בתחום ומשקפת את הדינמיקה של ארבעת המעברים העולמיים שיצרו את שיח אי-הנחת בזירת החינוך ההיסטורי. מצד אחד, נהנה החינוך ההיסטורי בציונות הדתית מההשפעות של המעברים ששינו את התחום ויצרו מרחב המאפשר להכיל גישות חדשות, ביניהן גישות אמוניות. מצד אחר, ראתה הציונות הדתית בחינוך ההיסטורי אמצעי פרואקטיבי בזירה זו, כזה העונה על הפער הרעיוני שנתגלע סביב המעבר הרביעי – השבר התרבותי. ההתמודדות עם שבר זה, כך נדמה, מסוגלת בתורה להשפיע חזרה ולעצב את הסוגיות הקשורות למעברים האחרים. על כן, שאפה הציונות הדתית לברור את ההתפתחויות הדיסציפלינריות, לחזק את התפיסה הלאומית, וליצור אליטה חדשה – אך הפעם לא כחלק מפרויקט הלאומיות החילוניות המודרנית, אלא מתוך עקרונות האמונה היהודית.

מבוא

שאלת המחקר וחיבורה

השאלה מה היא היסטוריה שקולה כמעט לשאלה מה הם חייו. בצעד קיומי אקזיסטנציאליסטי פונה האדם אל אירועי העבר ואורג אותם לכדי סיפור המאפשר לו לגלות את מקומו במציאות האנושית המתהווה.¹ ישנן מספר רב של אפשרויות לבנות ולהבין את ההיסטוריה: ככזו הנעה בזמן מעגלי או לינארי; כמתאפיינת בקיבעון או בשינוי; כתוצר מטריאליסטי או כביטוי לרוח התקופה האידיאליסטית; כתהליך טלאולוגי או כערמת "גלי חורבות" שמתגבהת עד לשמים.² תהא התפיסה אשר תהא, דבר אחד מוסכם – חקר העבר משמש כאמצעי הכרחי העוזר לבני האדם לפרש את ההווה ולצפות פני עתיד. אפילו חוסר ההתעניינות בהיסטוריה, שיתכן שבדורנו צובר תאוצה – משקף גם הוא את האופן שבו מבין הדור הצעיר את מאפייני ההיסטוריה ואת תרומתה להבנת חייו. וכשם שההיסטוריה וההיסטוריון מצויים בתנועה מתמדת כדברי אדוארד הלט קר (Carr),³ גם התשובות לשאלה מהי ההיסטוריה משתנות במרוצת הדורות והעיתים.

החינוך ההיסטורי הוא תולדה ישירה של תשובות משתנות אלו. לימוד ההיסטוריה משקף את האופן שבו נרצה לעצב את תודעתו של הדור הצעיר, את האופן שבו הוא יבין את מיקומו הארעי במפה הטופוגרפית של המין האנושי. הלימוד מאפשר לדור המחנכים ליצוק תוכן וחיות בערכים מופשטים ולשזור אותם אל תוך האחריות הנוכחית המוטלת על כתפי התלמידים הצעירים. הודות לכך מגלם החינוך ההיסטורי תוצר תרבותי ייחודי המשקף מארג יחסים מורכב בין ידע לכוח וטומן בחובו מגוון רחב של סוגיות אידיאולוגיות, פוליטיות, חינוכיות וערכיות.

מדינת הלאום היא הביטוי המובהק ביותר בזמן המודרני לשימוש בחינוך ההיסטורי ככלי מרכזי בהנחלת מורשת קולקטיבית. ההיסטוריונים מילאו תפקיד מרכזי במסגרת עליית הלאומיות המודרנית באירופה,⁴ ולמרות המחלוקת במחקר בנוגע למקורה של הלאומיות, שוררת הסכמה רחבה ביחס לחשיבותה של

¹ על ההווה כתהליך של התהוות ראו את ההתייחסות של מארק בלוך להגותו של גטה הצעיר אצל: מארק בלוך, **אפולוגיה על ההיסטוריה או מקצועו של ההיסטוריון**, מוסד ביאליק, ירושלים 2002, עמ' 71.
² וולטר בנימין, **מבחר כתבים, כרך ב: הרהורים**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1996, עמ' 313.
³ אדוארד ה. קר, **היסטוריה מהי?**, מודן, תל אביב 1986, עמ' 139-157.

⁴ Stefan Berger and Christoph Conrad, *The Past as History: National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*, Palgrave, Basingstoke 2015; Anthony D. Smith, "Nationalism and the Historians," *International Journal of Comparative Sociology*, 33, 1 (1992), pp. 58-80; Stuart Macintyre, Juan Maiguashca, and Attila Pók (Eds.), *The Oxford History of Historical Writing Volume 4: 1800-1945*, Oxford University Press, Oxford 2011.

התפיסה ההיסטורית בגיבוש החברה ובהבניית זהותה. ההיסטוריה אפשרה לכוון עבר משותף ורציף תוך הצבעה על מאפיינים תרבותיים ייחודיים, שהעניקו ממשות ולגיטימציה לקהילה וליכדו את חבריה.⁵ בתוך כך נחשף הקשר הישיר בין צמיחת הלאומיות לבין פיתוח תוכניות לימודים בהיסטוריה ושילובן במערכת החינוך הפורמלית. במסגרת זאת, נותח האופן שבו תהליך החינוך תרגם את ההיסטוריה של הקבוצה לכדי נרטיב מובנה הכולל מערכת של אירועים, דמויות, רעיונות וערכים הנתפסים כעבר המשותף, הייחודי והמכונן של הקהילה – הקאנון ההיסטורי.⁶

שינוי מגמה בתחום החינוך ההיסטורי ניכר בארבעת העשורים האחרונים, כאשר נתגלעו ברחבי העולם ובישראל בכלל זה ויכוחים סוערים על ייצוגו של העבר בחינוך ההיסטורי. במדינות רבות התחוללו בהקשרים שונים מחלוקות עזות על המורשת, על הזיכרון ועל הזהות הלאומית. מחלוקות אלו משקפות את מורכבותו של התחום ומדגישות את חשיבותו בעיני אינטלקטואלים, פוליטיקאים, אנשי ציבור ומינהל, מחנכים והורים כאחד.⁷ המחקר אפיין את התפרצותו והתפתחותו של שיח האי-נחת כלפי החינוך ההיסטורי כביטוי של מצב מעבר הנתפס כמשבר. מצב זה, כך נטען, הוא פועל יוצא של ההתפתחויות בדיסציפלינה ההיסטורית והשינויים בתפיסה של למידה משמעותית בחברה דמוקרטית, כמו גם תוצאה של מציאות העוברת תמורות דמוגרפיות, חברתיות ופוליטיות לצד מעברים אידיאולוגיים ותרבותיים.⁸

המקרה הישראלי מספק נקודת מבט מרכזית בשיח המחקרי העולמי על חינוך היסטורי. הקונפליקט היהודי-ערבי המתמשך ומורכבותה של החברה הישראלית, לצד קיומו של שלטון דמוקרטי המאפשר שיח פתוח, הופכים את מדינת ישראל לזירה חשובה בדיון האקדמי. אין תמה אפוא, כי ניתן למצוא התייחסות לסוגיה הישראלית ברוב המחקרים הבין-לאומיים המובילים בתחום.⁹

⁵ בין היתר ניתן לציין את: בנדיקט אנדרסון, *קהילות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה*, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב 1999, עמ' 228-235; אנתוני ד. סמית, *האומה בהיסטוריה*, החברה ההיסטורית הישראלית, ירושלים 2003, עמ' 72-100.

⁶ Mario Carretero, Mikel Asensio, and María Rodríguez-Moneo, (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Information Age Publication, Charlotte 2012; Siep Stuurman and Maria Grever (eds.), *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*, Palgrave, Basingstoke 2007.

⁷ אייל נווה, *עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל*, מופ"ת והקיבוץ המאוחד, תל-אביב 2017; בדבר מחלוקות ברחבי העולם ראו למשל:

Irene Nakou and Isabel Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education: International Review of History Education*, Information Age Publishing, Charlotte 2010; Maria Repoussi, "Common Trends in Contemporary Debates on History Education", *Yearbook of The International Society Of History Didactics*, (2008/2009), pp. 75-90; Tony Taylor and Robert Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*, Information Age Publication, Charlotte 2011.

⁸ נווה, *עבר בסערה*, עמ' 198-263.

⁹ מבין הדוגמאות הרבות בעשור הקודם, ראו למשל:

Tsafir Goldberg, "On Whose Side Are You?: Difficult Histories in the Israeli context," in Terrie Epstein and Carla Peck (eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural*

עבודה זאת תפעל במרחב הדיון על אודות לחינוך היסטורי ותשאף לפרוץ דרך בתחום שזכה עד כה לתשומת לב מועטה. שאלת המחקר המרכזית תבחן את התפיסה ההיסטורית שביקשה מערכת החינוך הממלכתית דתית (להלן: חמ"ד) להקנות לתלמידיה. המחקר ימפה וינתח את מאפייני הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, יחשוף את שורשיה הנטועים בזרם "המזרחי" ויבחן את האופן שבו היא הושפעה מהתמורות הרעיוניות, הפוליטיות והחברתיות המשמעותיות שהתחוללו בפרק הזמן שחלף מהקמת המדינה ועד לתחילת העשור השני של המאה העשרים ואחת. המחקר יסתיים עם פרסומה של התוכנית האחרונה ללימודי היסטוריה בחמ"ד משנת 2010, שכללה מספר חידושים משמעותיים בנושאי הלימוד כמו גם במטרותיה ובמאפייניה.

מערכת החינוך של הציונות הדתית היא מקרה בוחן חשוב בדיון האקדמי העולמי על חינוך היסטורי. היכרות מעמיקה עימה עשויה להוסיף נדבך ייחודי למחקר הקיים, בראש ובראשונה בשל היותה מערכת חינוך המושתתת על יסודות דתיים-אמוניים המעצבים את הוראת התחום. חינוך היסטורי המשלב בין יסודות תיאולוגיים ולאומיים זכה עד כה להתייחסות מחקרית מצומצמת, שכן ברוב המדינות המאפשרות שיח ביקורתי בתחום מופרדת הדת מן המדינה וממילא אין הנרטיב האמוני משולב בלימודי ההיסטוריה הרשמיים. עיקר המחקר התמקד באופן שבו מיוצגת הדת בתהליך הלימוד, ולא בנייתו הוראת היסטוריה היוצאת מנקודת מבט דתית.¹⁰

מחקרים בין לאומיים בודדים ניתחו חינוך היסטורי שמקורו בעקרונות דתיים, כמו למשל המחקרים בדבר המחלוקות ההיסטוריות בהודו בשנות התשעים¹¹ והחינוך הקתולי באוקראינה ובצפון אירלנד.¹²

Approach, Routledge, New York 2017, pp. 145-159; Tsafirir Goldberg and Geerte Savenije, "Teaching Controversial Issues in History," in S Scott A. Metzger and Lauren M. Harris (eds.) *International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, New York 2018, pp. 503-526; Zvi Bekerman and Michalinos Zembylas, *Mediating Collective Memories and Official Histories in Conflict-Affected Societies: Pedagogical Responses to Individual Narratives and Competing Collective Memories*, in Henrik Åström Elmersjö, Anna Clark, Monika Vinterek (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*, Palgrave, London 2017, pp. 133-153; Eyal Naveh, "Public Uproar over History Curriculum and Textbooks in Israel" in Barca and Nakou (eds.), *Contemporary Public Debates Over History Education*, pp. 133-151.

¹⁰ ראו למשל את הספר השנתי של החברה הבין-לאומית ללימודי היסטוריה שעסק בגיוון תרבותי ודתי וההשפעות שלו על חינוך היסטורי:

The International Society for History Didactics, "Cultural and Religious Diversity and Its Implications for History Education", *Yearbook of the International Society for History Didactics*, (2013).

דוגמה למחקר הענף על היחס לאסלאם בהוראת ההיסטוריה במדינות אירופה וצפון אמריקה: Gerdien Jonker, "Caught in a Nutshell: Islam and the Rise of History Textbooks in Germany (1700-2005)", *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 1 (2011), pp. 61-80.

¹¹ Romila Thapar, "The History Debate and School Textbooks in India: a Personal Memoir", *History Workshop Journal*, 67 (2009), pp. 87-98

¹² Keith Barton, Alan McCully, "History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland", *Journal of Curriculum Studies*, 37, 1 (2005), pp. 85-116; Tetiana Shevchenko, "Religion in the National Historical Narrative

מחקרים אלו התמקדו באופן שבו הוראת ההיסטוריה גויסה להוכיח את עליונותה של הדת ואת צדקת דרכם ההיסטורית של האנשים המאמינים בה. למרות ההשפעה הגדולה של העקרונות הדתיים במערכות חינוך אלו לא כללו המחקרים התייחסות למעורבות אלוהית פעילה בהיסטוריה או ניתוח של נרטיב המשקף את התהליך ההיסטורי כמימוש תוכנית אלוהית. מן הצד האחר, היו מספר מחקרים שהתמקדו במערכות חינוך שלחלוטין זנחו את עקרונות הדיסציפלינה, מערכות שבהן המסובב הבלעדי המעצב את תולדות המציאות האנושית הוא הכוח האלוהי.¹³ לפיכך, המחקרים הללו לא דנו באסטרטגיות השונות שנועדו להתגבר על המתח שבין האימננטיות האלוהית ובין המתודה ההיסטורית המדעית.¹⁴

הוראת ההיסטוריה בחמ"ד משקפת אפוא נסיבות ייחודיות של תנועה לאומית מודרנית המגלמת בחובה מתח תיאולוגי-אידיאולוגי אינהרנטי: מחד גיסא, מבקשת הציונות הדתית להקנות לתלמידיה תפיסה אמונית המתבססת על מקומו האימננטי של האלוהים כגורם המניע את התהליך ההיסטורי מתחילתו ועד סופו; מאידך גיסא, כתנועה מודרנית היא שואפת להיצמד לממד ההיסטורי המדעי ולעמוד בסטנדרטיים של הדיסציפלינה האקדמית. ליבת התזה של חיים יוסף ירושלמי בספרו רב ההשפעה "זכור" מחדדת את הפרדוקסליות בשאיפתה של הציונות הדתית:

ככל שהיסטוריוגרפיה זו אומנם "מודרנית" ודורשת יחס של רצינות, הרי היא צריכה לדחות, לפחות מבחינה תפקודית, את ההנחות שהיו לפנים ביסודן של כל התפיסות היהודיות של ההיסטוריה. למעשה, היא צריכה לעמוד בניגוד חריף לנושא שלה עצמו, ולא בפרט זה או אחר, אלא במה שנחשב לעיקר העיקרים שבו: האמונה שההשגחה האלוהית היא לא סיבה ראשונה בלבד, אלא גורם מסובב פעיל בהיסטוריה היהודית, וכך האמונה, הנובעת מזו הקודמת, בייחודה של ההיסטוריה היהודית עצמה.¹⁵

of the Early Modern Times in Contemporary Ukrainian Schooling", *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7, 1 (2015), pp. 66-93.

¹³ Jonny Scaramanga and Michael J. Reiss, "Accelerated Christian Education: A Case Study of the Use of Race in Voucher-funded Private Christian Schools," *Journal of Curriculum Studies*, 50, 3 (2018), pp. 333-351; Wendy Costa, *Description and Critical Analysis of the Elementary Social Studies Curriculum in the School of Tomorrow, Inc.*, Doctoral dissertation, University of California, Davis 1996; Jenny Berglund, "Islamic Religious Education in State Funded Muslim Schools in Sweden: A Sign of Secularization or Not?," *Tidskrift for Islamforskning*, 8, 1 (2014), pp. 275-301.

¹⁴ מחקר שפרסמתי לאחרונה עם פרופ' אייל נווה עוסק באסטרטגיות השונות להתגבר על המתח שבין הדבקות בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית לבין אמונה באלוהות אימננטית. המחקר מתמקד בספרי לימוד בחמ"ד שפורסמו לאחר סיום פרק הזמן שנחקר בעבודת דוקטורט זו. ראו:

Roy Weintraub and Eyal Naveh, "Faith-based history education: the case of redemptionist Religious Zionism," *Journal of Curriculum Studies*, 52, 1 (2020), pp. 45-63.

¹⁵ יוסף חיים ירושלמי, *זכור: היסטוריה יהודית וזיכרון יהודי*, עם עובד, תל-אביב 1988, עמ' 113.

היבט מרכזי נוסף בעל משמעות בין לאומית הגלום בחקירת החמ"ד נוגע לדינמיקה של נרטיב אמוני בהקשר חברתי מודרני ופוסט-מודרני. בין אם נאפיין את הנוכחות הדתית המתעצמת בתקופתנו כתופעה פוסט-חילונית,¹⁶ או חלק אינטגרלי בעידן החילוני,¹⁷ ברור לכול כי האמונה הדתית היא תופעה רבת עוצמה גם בעולם המודרני המתקדם במאה העשרים ואחת. במבחן הזמן נדמה, כי ההיפותזה לפיה תהליכי המודרניזציה והקדמה המדעית יעלימו את הדת מהעולם אינה זוכה לאישוש. דומה שדווקא היפותזה זו היא שהולכת ומתפוגגת. כך הצביע החוקר המשפיע פיטר סייס על התופעה בתחום החינוך ההיסטורי:

In 1969, J.H. Plumb celebrated "the death of the past". He was confident that academic history, with its avowed political disinterest, methodological rigor and ideological neutrality had successfully displaced parochial, provincial and faith-driven collective memory. He spoke too soon.¹⁸

התפתחותו של הנרטיב האמוני-היסטורי בחמ"ד נוגע גם לאופן שבו מתמודדות קבוצות בעלות תפיסת עולם המתנגשת במידה זו או אחרת עם עקרונותיו של הנרטיב ההיסטורי של הציבור בקרבו הן חיות. ספרות המחקר העולמית הצביעה על התמודדות זו כאחד הגורמים המהותיים למחלוקות רבות על הוראת העבר.¹⁹ במרחב העולמי – מאפשר ניתוח הסוגיה להעמיק את ההבנה בדבר השפעתן של תמורות דמוגרפיות וחברתיות משמעותיות, ביניהן תהליכי הגירה של אוכלוסיות ושינויים בקרב אליטות פוליטיות, שעמדו במרכזם של פולמוסים עזים על חינוך היסטורי. למרות הדיון הנרחב בסוגיה, העיסוק בעלייתן של אוכלוסיות בעלות נרטיב דתי הוגבל בעיקרו לאירועים מהפכניים, כגון קריסת הגוש הסובייטי במזרח אירופה. הנה כך, חקירה מעמיקה של תולדותיו של נרטיב דתי של קבוצה שהלכה והתחזקה באופן ממושך והדרגתי לא זכתה עד לימים אלו לחקירה מתודית מעמיקה בדיון העולמי בתחום.

בזירה המקומית – נועדה עבודה זו לענות על פער מחקרי משמעותי בתחום התפתחות החינוך ההיסטורי בתנועה הציונית ובמדינת ישראל. כפי שאראה להלן, למרות המחקר המעמיק והמגוון שנכתב על ההיסטוריה של לימודי ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית, רק מחקרים ספורים עסקו בכינונה של

¹⁶ Jürgen Habermas, "Notes on Post-secular Society," *New Perspectives Quarterly*, 25 (2018), pp. 17–29.

¹⁷ Charles Taylor, *A Secular Age*, Harvard University Press, Cambridge 2017.

¹⁸ Peter Seixas, "Historical consciousness and historical thinking," in Mario Carretero, Stefan Berger and Maria Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave, London 2017, p. 69.

¹⁹ נווה, **עבר בסערה**, עמ' 256-258.

Susanne Popp, "National Textbook Controversies in a Globalizing World", *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 28/29 (2009), pp. 109-122.

הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ובתמורות שהיא עברה במרוצת השנים. יתרה מכך, גם במחקרים אלו נותרו תקופות מרכזיות והיבטים חשובים בהיסטוריה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ללא כל התייחסות. נדמה כי הנחיצות בסגירת הפער המחקרי הולכת ומתגברת בעשורים האחרונים, לאור שחיקתו של הנרטיב הציוני הממלכתי והתחזקותן של גישות אמוניות בחברה הישראלית.

זאת ועוד, כפי שיתבהר לאורך העבודה, חקירת הוראת ההיסטוריה בחמ"ד אף תוסיף נדבך חשוב בתחום חקר תולדות הציבור הציוני דתי בכלל ובוזה של מערכת החינוך שלו בפרט. כתוצר תרבותי קונטינגנטי, הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מהווה סיסמוגרף הפותח צוהר ייחודי להיכרות עם מאפייני הציבור הציוני הדתי, על המתחים שנתגלעו בקרבו והתמורות שחווה במרוצת השנים. תחום ההיסטוריה בבתי הספר – שמעמדו מצוי במרחב שבין מקצוע קודש למקצוע חול וככזה עוצב בתלות עם החינוך הממלכתי החילוני – מהווה אפוא זירה מצוינת כדי להעמיק את ההבנה על ההתפתחות הרעיונית והארגונית של מערכת החמ"ד ורשתות חינוך נוספות שצמחו בקרב הציונות הדתית.

גישות במחקר

את תחום החינוך ההיסטורי ניתן לחקור מזוויות רבות תוך התמקדות ברבדים שונים המרכיבים אותו. כך למשל מספר נרחב של מחקרים מתמקד בן הפדגוגי,²⁰ בעוד שאחרים מבקשים להניח תשתית תיאורטית למטרות החינוכיות של התחום.²¹ חלק גדול מהמחקרים מתמקד באופן שבו מתעצבת ההבנה והתפיסה ההיסטורית בקרב התלמידים,²² ואילו אחרים בוחנים את תהליך הכשרת המורים ואת תפקודם בכיתה.²³

²⁰ זוהי למשל התמקדותו של כתב העת הוותיק *The History Teacher*, ראו: <https://thehistoryteacher.org>. לדוגמה עדכנית בגישה זו מצד חוקרים ישראלים:

Michal Honig and Dan Porat, "Reading Biographical Texts: A Gateway to Historical Disciplinary Reading," *Journal of Curriculum Studies*, 51, 5 (109), pp. 619-642.

²¹ Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto 2004; Paul Zanzanian and Kenneth Nordgren (eds.), "Special Issue: Revisiting Historical Consciousness as a Theoretical Construct and Exploring its Broad Understanding for Contemporary Education and Educational Research," *Journal of Curriculum Studies*, 51, 6 (2019), pp. 771-873.

אסתר יוגב, "הדיאלוג הגאדאמריאני: מיזוג אופקים, פיוס מפוכח והוראת ההיסטוריה בישראל", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2008, עמ' 214-234.

²² Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001; Kadriye Ercikan and Peter Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York 2015; Tsafir Goldberg, "Is This the Other Within Me? The Varied Effects of Engaging in Interfaith Learning," *Religious Education*, 115,3 (2020), pp. 245-254; Zehavit Gross, "Holocaust Memory and Cultural Trauma: Israeli Adolescents' Poetry and Heritage Journeys to Poland," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41, 1 (2020), pp. 57-69.

²³ Tsafir Goldberg, Wolfgang Wagner, and Nebojša Petrović, "From Sensitive Historical Issues to History Teachers' Sensibility: A Look Across and Within Countries," *Pedagogy, Culture & Society*, 27, 1 (2019), pp. 7-38.

במחקר זה אבקש להתמקד בפן ההיסטורי-אידיאולוגי, הבוחן את האופן שבו מבנים את הוראת ההיסטוריה, וכיצד משקפת הבניה זו תמורות תרבותיות ורעיוניות בקרב החברה הנחקרת.

לאורך השנים, ובעיקר בעשורים האחרונים, נכתבה ספרות מחקר מקיפה ומעמיקה הן בתחום הוראת ההיסטוריה בישראל והן על מערכת החמ"ד. את ההתפתחות של הוראת ההיסטוריה בישראל אציג בהרחבה בפרק א' בעבודה זו, כאשר אשזור אותה אל תוך התפתחויות הבין-לאומיות בתחום. כעת אתמקד בהיסטוריוגרפיה על מערכת החמ"ד, שזכתה אף היא להתייחסות מחקרית מהיבטים שונים: הלכתיים, רעיוניים, פדגוגיים, חברתיים ופסיכולוגיים.²⁴

בדומה להיסטוריוגרפיה של החינוך העברי,²⁵ התאפיין חקר תולדות החמ"ד עד שלהי שנות השבעים בהיעדר הפרדה ברורה בין החוקר לבין מושא מחקרו. בתקופה האמורה לא נעשה ניסיון ליצור קריטריונים אובייקטיביים לביסוס לגיטימציה אקדמית מקצועית. דוגמה מובהקת לכך היא עבודתו של יהודה קיל משנת 1977, שכתב את הסקירה המעמיקה הראשונה על תולדות החמ"ד בעת ששימש כראש אגף החינוך הדתי.²⁶ בשנים אלו ניתן לזהות שינוי במגמה הודות לעבודותיו של החוקר מרדכי (מוטי) בר-לב. במיוחד בולטות עבודותיו על אודות התפתחותן ותפקידן החינוכי והחברתי של הישיבות התיכוניות, המקראה לתולדות החמ"ד והביבליוגרפיה בנושא שאותה הוא ערך.²⁷ יהיה נכון לומר, כי מחקריו של בר-לב הם שהניחו לאורך השנים את היסודות למבנה הדעת בתחום.

במחקר העדכני בולטות שתי מונוגרפיות מקיפות על תולדות החמ"ד שנערכו בעשור הראשון לשנות האלפיים – האחת על ידי דוד טאוב²⁸ והשנייה על ידי מתתיהו דגן.²⁹ זה האחרון מילא במשך שנים רבות תפקידים בכירים במינהל ובמועצת החמ"ד, ולכן לא ניתן לראות בו חלק מדור החוקרים החדש של החמ"ד. טאוב, דגן וחוקרים נוספים הדגישו את החשיבות המיוחדת לעצמאותה של מערכת החינוך הדתית והציגו את התפתחותה הרעיונית והארגונית על רקע המתחים הרבים – הפוליטיים, האידיאולוגיים והתיאולוגיים

²⁴ לסקירה על הגישות השונות בחקר החמ"ד ראו: זהבית גרוס, "הכלים הקונצפטואליים העומדים לרשותו של חוקר החינוך הדתי", **דור לדור**, מד (2013), 17-35.
²⁵ רחל אלבוים-דרור, "להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה: ראשית ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל", **עיונים בתקומת ישראל**, 9, (1999), עמ' 1-36.
²⁶ יהודה קיל, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, אגף החינוך הדתי, ירושלים 1977, עמ' 5.
²⁷ ספר לזכרו ובו רשימה מלאה של פרסומיו ותרומתם המדעית: זהבית גרוס ויובל דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי: אסופת מאמרים על החינוך הממלכתי-הדתי ועל החינוך הבלתי פורמלי לזכרו של פרופ' מוטי בר לב**, תל אביב ורמת גן, 2004.
²⁸ דוד טאוב, **בין ממלכתיות לייחודיות: עימותים ושורשיהם בחינוך הדתי לאומי, דור לדור**, ט"כ (2007).
²⁹ מתתיהו דגן, **החינוך הצינוני הדתי במבחן הזמן והתקופה: חמישים שנות החינוך הממלכתי הדתי בישראל**, משרד הבטחון, תל-אביב 2006.

– שליוו את בנייתה של המערכת בתקופת היישוב וממשיכים לעצב אותה גם בימינו אנו.³⁰ מהמחקר עולה כי המקור המרכזי למתחים אלו הוא ההתנגשות המתמדת בין ערכים דתיים לערכים לאומיים, ממלכתיים ואוניברסליים. התנגשות זאת אחראית לעימותים פנימיים בתחומי עולם המחשבה של הציבור הציוני הדתי ומערכת החינוך שלו גם למאבקים לבלימת השפעותיהם של גורמים חיצוניים על המתחולל בקרב ציבור זה.

הסקירה ההיסטורית שנפרסה במחקרים הללו התמקדה הן בממד המוסדי והן בממד הרעיוני של מינהל החמ"ד.³¹ חלקו הארי של המחקרים ניתח פעילות פוליטית, ארגונית ומנהלתית במינהל החינוך הדתי ובמועצת החינוך הדתית ובחן את מערכת היחסים שקיימו עם משרד החינוך. חקירה זאת נעשתה תוך שימוש בתעודות היסטוריות, ובהן פרוטוקולים, תקנות, פרסומים רשמיים ופרסומים בכלי תקשורת. היבט חשוב נוסף שנבחן במחקרים נגע לדמויות מרכזיות שעיצבו את פני החינוך הדתי הציוני. הובלטו הגותם ופועלם של רבנים מרכזיים, ביניהם הרב ריינס, הרב זאב יעבץ והרב אברהם יצחק הכהן (הראי"ה) קוק,³² ושל אישים ציבוריים לרבות עובדי משרד החינוך, כגון חברי הכנסת משה אונא וזבולון המר וראשי מינהל החמ"ד יוסף גולדשמידט, אברהם רון, יהודה קיל ויעקב הדני.³³

בתחום הרעיוני – דיאנה קלר ביצעה בתחילת שנות התשעים מחקר השוואתי בין החינוך הממלכתי ובין החמ"ד. ניתוח החמ"ד נשען על חוזרים שניפקו ראשי המינהל הדתי אשר נבחנו דיאכרונית באופן תמטי וטקסטואלי. לשיטתה של קלר, שיקף החמ"ד מראשית דרכו אידיאולוגיה משיחית, ה"מעניקה פירוש דתי בלתי נלאה לאירועים הקשורים לקיומה של מדינת ישראל ויוצרים זיקה בינה לבין המיתולוגיה היהודית הדתית".³⁴ טענה דומה השמיע דב שוורץ, כאשר חשף את מאפייני הקיצוניות של מתווי המדיניות של החמ"ד והציג את המעטפת התיאולוגית משיחית שבה פעלו.³⁵

לעומת קלר ושוורץ שתיארו את התפתחות החמ"ד כמקשה אחת, הדגישה זהבית גרוס את התקופות השונות שאפיינו את תולדותיו. בשנות האלפיים בחנה גרוס את תפקידיו החברתיים של החינוך הציוני דתי

³⁰ לסקירות היסטוריות נוספות של החמ"ד ראו: יוסף שורצולד, **החינוך הממלכתי-דתי: מציאות ומחקר**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1990; יעקב כץ, "החינוך הממלכתי-הדתי בישראל", בתוך: גרוס, דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי**, עמ' 73-83; לילך רוזנברג-פרידמן ויצחק רקנטי (עורכים), **זהות(ת) החמ"ד - מאה שנים לחינוך הציוני-דתי**, יד בן-צבי, ירושלים 2011.

³¹ מיפוי של הממדים השונים בחקר תולדות החינוך ראו אצל: יובל דרור, "ממדים בהיסטוריוגרפיה של החינוך" **דור לדור**, לה (2010), עמ' 217-242.

³² טאוב, **בין ממלכתיות לייחודיות: עימותים ושורשיהם בחינוך הדתי לאומי, דור לדור**, עמ' 24-96.

³³ דגן, **החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה**.

³⁴ דיאנה קלר, **החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי דתי: שתי מערכות אידיאולוגיות**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1992, עמ' 181.

³⁵ דב שוורץ, "על הקיצוניות הציונית הדתית: חינוך ואידיאולוגיה", **דור לדור**, מד (2013), עמ' 83-126.

תוך היזקקות לגישה מורפולוגית, המתייחסת לתהליכים חברתיים, פוליטיים וכלכליים, שחוותה הציונות הדתית מראשית ימיה ועד לתחילת שנות האלפיים. במחקרה ביצעה גרוס חלוקה לתקופות (פריודיזציה) של פעילותו החברתית של החינוך הציוני הדתי לארבע תקופות עיקריות: 1902-1967 – התפקיד החברתי; 1982-1967 – התפקיד המשימתי; 1982-1997 – תפקיד השעיר לעזאזל; 1997 עד לסוף העשור הראשון של שנות האלפיים – תפקיד השונה.³⁶ פריודיזציה זו תספק סכמה תיאורטית שכנגדה אבחן את התמורות בחינוך ההיסטורי בחמ"ד; אלא שבמחקרי אשתמש בחקר לימודי ההיסטוריה כדי להציע חלוקה נוספת משמעותית של תת-תקופות מעבר לחלוקה הסוציולוגית שהציעה גרוס ואבחן היבטים החינויים להשלמת התמונה בדבר האופן שבו תפס החמ"ד את תפקידו בחברה הישראלית.

במסגרת ספרות המחקר הענפה העוסקת במערכת החמ"ד רק חלק שולי בלבד הוקדש לדיון בתחום הוראת ההיסטוריה. בשונה מההיבטים שנסקרו במחקרים הרבים והמקיפים שצינו לעיל, נושא החינוך ההיסטורי נותח במספר מועט של עבודות. התייחסות ראשונה לתחום סיפקה עבודת הדוקטורט של רות פירר משנת 1980, שעיקרה עסק בזרמים החילוניים השונים. לטענתה של פירר, במרחב החינוך הציוני דתי לאורך כל תקופת מחקרה – קרי החל מ-1900 ועד ל-1980 – בלט מקומה המרכזי של תפיסת "אתחלתא דגאולה" על שלל ביטוייו הדטרמיניסטיים של חוק הגאולה בתולדות עם ישראל.³⁷

לעומת טענותיה של פירר על אופי קבוע לספרי הלימוד בחמ"ד הצביע אלי פודה על התמורות המהותיות שחלו בספרי הלימוד במערכת החינוך הממלכתית, ובכללם גם אלו של החמ"ד, בתחום הסכסוך היהודי-ערבי. במחקריו, שהתמקדו בעיקר בחינוך הממלכתי, הגדיר פודה שלושה "דורות" של ספרי לימוד ביחס לייצוג הערבים ולימוד הסכסוך: "ילדות" משנת 1920 ועד 1967; "התבגרות" משנת 1967 ועד 1984; ו"בגרות", משנת 1984 ועד לשנת 2010.³⁸ לדידו של פודה, בתחום הסכסוך לא היו הבדלים מהותיים במגמות של התפתחותם של ספרי הלימוד בחינוך הממלכתי לבין אלו בחמ"ד.³⁹ במחקרי אעשה שימוש בממצאיו של פודה, אך אבקש להראות כי כאשר מרחיבים את הפרספקטיבה לכלל חומרי הלימוד בתחום ההיסטוריה

³⁶ זהבית גרוס, "הכלים הקונספטואליים העומדים לרשותו של חוקר החינוך הדתי", *דור לדור*, מד (2013), עמ' 17-35. Zehavit Gross, "State Religious Education in Israel: Between Tradition and Modernity", *Prospects*, 33, 2 (2003), pp. 149-164.

³⁷ רות פירר, *השפעת הערכים הציוניים על ספרי לימוד לתולדות עם ישראל בא"י*, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1980, עמ' 296-318.

³⁸ הממצאים פורסמו בצורה נרחבת לראשונה בספרו שיצא בשנת 2002. שמונה שנים לאחר מכן, פרסם פודה מחקר חדש שביקש לבחון את השינויים בספרי הלימוד שפורסמו בעשור הראשון בשנות האלפיים. הוא מצא כי למרות התמורות בתוכניות הלימודים והאינתיפאדה השנייה לא חלו שינויים בספרי הלימוד שמצדיקים הגדרתו של דור חדש. ראו:

Elie Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, Bergin and Garvey, Westport, 2002; Elie Podeh, "Univocality within multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian conflict as reflected in Israeli history textbooks, 2000-2010," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2, 2 (2010), pp. 46-62.

³⁹ Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, p. 150.

בחמ"ד כמו גם למעטפת הרעיונית-תיאולוגית של המערכת – דווקא ניכר הבדל משמעותי בין המגמות ההיסטוריות בחמ"ד לבין אלו בחינוך הממלכתי באשר למאפיינים ולפרשנות הניתנת ללימוד הסכסוך. במסגרת זאת, ובהתייחסות לפריודיזציה של גרוס, אטען לאורך המחקר כי יש להבין את "דורות" ספרי הלימוד בחמ"ד בצורה תלויה אך נבדלת מאלו שבחינוך הממלכתי.

היבטים מסוימים בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד נידונו במידה מוגבלת במאמריהם של עמוס הופמן וישראל ברטל שפורסמו בשנת 2002. במאמרו הדגיש הופמן את ההבדל התהומי המצוי בין העקרונות והמטרות של הוראת ההיסטוריה במערכת החמ"ד ובין אלו של המערכת החילונית.⁴⁰ לעומתו שרטט ברטל תמונה מורכבת יותר, תוך עמידה על המשותף בין שתי המערכות והאופן בו הפנים החמ"ד חשיבה היסטורית התפתחותית ומונחי זמן מודרניים.⁴¹ למרות הטענות החשובות העולות ממאמרים אלו, ניכר כי היבטים מהותיים אותם ניתן לבחון באמצעות הוראת ההיסטוריה נותרו ללא התייחסות מחקרית יסודית ושיטתית.

שנה לאחר מאמריהם של הופמן וברטל, פרסם דן פורת מאמר המנתח את הגישה ההיסטורית-פדגוגית הייחודית שביקש ההיסטוריון יעקב כ"ץ ליישם בסדרת ספרי הלימוד רבת-ההשפעה שהוא חיבר לחינוך הציוני הדתי – "ישראל והעמים". פורת הראה, כי למרות שספריו של כ"ץ לא שיקפו את חידושו המחקריים בתחום ההיסטוריה החברתית של עם ישראל, הוא בהחלט ניסה להתרחק מהגישה החינוכית המגייסת של דינור. בתוך כך הצביע פורת גם על האופן שבו הסתייג הפיקוח של זרם המזרחי מספריו של כ"ץ.⁴² סוגיה זו נדונה בזווית אחרת גם במאמרו של קימי קפלן, שהראה כי ראשי זרם המזרחי העדיפו את ספריו של משה אויערבך, שהתקבלו בעיקר בחינוך החרדי.⁴³ מאמרו של פורת יהווה בסיס חשוב לניתוח פעלו של כ"ץ וסדרת ספריו; אולם אבקש להוסיף עליו מספר היבטים שנעדרו ממנו, בין היתר בנוגע לתוכן של הספרים והנרטיב שהם גיבשו, לתמורות שחלו בהוצאות השונות של הספרים לאורך השנים ולמקומם המשתנה בתהליך הלימודים בחמ"ד.

בשנת 2016 פרסם דרור גרינבלום את ספרו על התמורות שחלו בציונות הדתית ביחסה לשימוש בכוח. הספר, שהתבסס על עבודת הדוקטורט של גרינבלום משנת 2009,⁴⁴ משרטט את האופן בו העמדות

⁴⁰ עמוס הופמן, "בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בהיסטוריה, תשט"ו-תשנ"ה", בתוך: עמוס הופמן ויצחק שניל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**, רכס, אבן יהודה 2002, עמ' 131-162.

⁴¹ ישראל ברטל, "ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?", בתוך: אבנר בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**, רמות, תל אביב 2002, עמ' 121-136.

⁴² Dan Porat, "One Historian, Two Histories: Jacob Katz and the Formation of a National Israeli Identity," *Jewish Social Studies*, 9, 3 (2003), pp. 56–75.

⁴³ קימי קפלן, "ספרי לימוד להיסטוריה בחברה החרדית: הדור הראשון", **עיונים בתקומת ישראל**, 17 (2007), עמ' 1-41.

⁴⁴ דרור גרינבלום, **מגבורת הרוח לקידוש הכח: כח וגבורה בציונות הדתית בין תש"ח לתשכ"ז**, דוקטורט, אוניברסיטת חיפה 2009.

המשיחיות-אקטיביסטיות המקדשות את השימוש בכוח הלכו וצברו אהדה והשפעה עוד קודם למלחמת ששת הימים.⁴⁵ בניגוד לקלר, לפירר ולשוורץ שהציגו את החינוך הציוני דתי כבעל מאפיינים משיחיים כבר מראשית דרכו, הראה גרינבלום – בין היתר תוך ניתוח נושא לימודי השואה ומיתוס כפר עציון במערכת החינוך הפורמלית – כי מדובר במגמה שהחלה לאחר קום המדינה. הוא גם הבדיל עצמו במובן זה מהפריודיזציה של גרוס שהצביעה על מלחמת ששת הימים כנקודת המפנה. הממצאים העולים ממחקרי זה תומכים בטענתו של גרינבלום, שהתמורות בחמ"ד אירעו קודם למלחמת ששת הימים; ואולם באמצעות ניתוח של כלל תחום לימודי ההיסטוריה אראה כי יש חשיבות בחלוקה נוספת לתת-תקופות בתוך פרק הזמן שעליו הצביע גרינבלום.

בעשרים השנים האחרונות נערכו שני מחקרים מקיפים שהתמקדו בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. הראשון מביניהם הוא עבודת הדוקטורט של דפנה מוסקוביץ משנת 2001. מוסקוביץ בחנה את דפוסי ההתמודדות של הוראת מקצועות ההיסטוריה והספרות בחמ"ד עם השקפת העולם המודרנית והפוסט-מודרנית. בתחום ההיסטוריה התבצע ניתוח שיח מעמיק של ספרי לימוד, שרובם פורסמו בשנות השמונים והתשעים. המחקר הציג את האופן שבו ביקשו הספרים להנחיל את תפיסת העולם הציונית דתית בהקשר של סוגיות רעיוניות, כגון האמנציפציה, הציונות ונושא השואה. לטענתה של מוסקוביץ, את המטרה הזו קידמו הכותבים על ידי שימוש במגוון של הטיות טקסט, ובראשן מסירת מידע חלקי והיעדר סימטריה בתיאור של קבוצות ועמדות אידיאולוגיות.⁴⁶ בנוסף הציגה מוסקוביץ באמצעות סקירה של הגות חינוכית גישות שונות שאותן יישמה הציונות הדתית במטרה להתמודד עם שאלות היסטוריוסופיות שעלולות היו לאתגר את תפיסת עולמה.⁴⁷

למיטב הבנתי, למרות חשיבותה, לוקה עבודתה של מוסקוביץ במספר מגבלות ובעיות מתודולוגיות ככל שהדבר נוגע לשאלות מחקרי. ראשית, העבודה התבססה בעיקר על ספרי לימוד שפורסמו בפרק זמן מוגבל שלא אפשר ניתוח דיאכרוני להבנת התמורות שחלו בתחום. שנית, תקופות היסטוריות רבות בתוכניות הלימודים כלל לא נכללו בעבודה וממילא ניתוח ספרי לימוד שעסקו בהם חרגו מגבולותיה. האמור לעיל הוא פועל יוצא, בין היתר, מן ההבדל המהותי שבין מסגרת החשיבה החינוכית-רעיונית של מוסקוביץ לבין הזווית ההיסטורית שאותה אני מבקש להאיר במחקרי. מוסקוביץ התעלמה מכל הקשר היסטורי של ספרי

⁴⁵ דרור גרינבלום, *מגבורת הרוח לקידוש הכח: כח וגבורה בציונות הדתית בין תש"ח לתשכ"ז*, הוצאת הספרים של האוניברסיטה הפתוחה, רעננה 2016.

⁴⁶ דפנה מוסקוביץ, *הוראת שני מקצועות הומניסטיים בחינוך הממלכתי דתי*, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 2001.

⁴⁷ שם, עמ' 231-277; עודד שרמר, *אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות*, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2004, עמ' 266-279.

הלימוד, על גווניו הרעיוניים, הפוליטיים והחברתיים. הנה כך, מוסקוביץ ביססה את מסקנותיה על ניתוח מגוון חומרים שפורסמו על פני פרק זמן של למעלה משלושה עשורים, וזאת ללא הבחנה בתמורות ובמגמות שהם מגלמים. לאור כל האמור, אפשר שמסקנותיה נכונות לצורכי מחקרה, אך כפי שאראה הן מספקות ממצאים חלקיים לעניין הסוגיות מושא עבודתי, והן אף עלולות להוביל לתשובות שגויות לשאלות הנידונות במחקרי.

המחקר העדכני הבולט ביותר שהתייחס להוראת ההיסטוריה בחמ"ד הוא עבודת הדוקטורט של יוסי בן-גל, שפורסמה בשנת 2017. למרות הכותרת שנקבעה לה – "מאה שנות הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית, תרמ"ב-תשמ"א, 1981-1882" – רוב רובה של העבודה התמקד לאמיתו של דבר בשלושת העשורים הראשונים להקמת המדינה. העבודה נקטה בגישה ההיסטורית דיאכרונית וגילמה מספר חידושים חשובים. כך למשל, היא כללה עבודת ארכיונים מעמיקה ששפכה אור על מקורות רבים, החל מפרוטוקולים ועד לתוכניות לימודים ייחודיות, שלא זכו להתייחסות מחקרית קודם לכתובתה. הודות לכך הצליח בן-גל להצביע לראשונה על מספר מאפיינים חשובים במארג היחסים שבין החמ"ד ובין החינוך הממלכתי בתחום הוראת ההיסטוריה במדינת ישראל. דוגמאות לכך משמשות העבודות על תוכניות הלימודים הזמניות בתחילת שנות החמישים⁴⁸ כמו גם המחלוקות של החמ"ד עם המרכז לתוכניות לימודים לאורך שנות השישים.⁴⁹

בעבודתו חילק בן-גל את ניתוח תחום הוראת ההיסטוריה לארבעה צירים: "האידיאולוגי – מטרות ההוראה"; "הפדגוגי – תוכניות הלימודים ושעות ההוראה"; "ההיסטוריוגרפי – ספרי הלימוד"; "המעשי – המנגנונים והמאבקים". את הצירים הללו בחנה העבודה בצורה דיאכרונית בפרקים מקבילים. מצירים אלו היא זיקקה שלוש תמות שהיו במוקד הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ובהן היא דנה לאחר מכן: "תולדות עם ישראל אל מול דברי הימים"; "היסטוריה ותנ"ך"; "דיסציפלינה וחינוך". הדיון בשלוש התמות, שהתנהל לאחר הדיון בארבעת הצירים, נבחן גם הוא בצורה דיאכרונית.⁵⁰

⁴⁸ יוסי בן-גל, **מאה שנות הוראה ההיסטוריה בציונות-הדתית, תרמ"ב-תשמ"א, 1981-1882**, דוקטורט, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע 2017, עמ' 73-93.

⁴⁹ **שם**, עמ' 104-120.

⁵⁰ **שם**, עמ' 300-359.

בנסיבות מסוימות ייתכן וגישה זו עשויה להיות בעלת פוטנציאל מחקרי, אך נדמה כי במקרה דנן היא יצרה לא פעם נתק מלאכותי בין הצירים,⁵¹ וכך גם גרמה לניתוח מעגלי של אירועים והתפתחויות.⁵² נראה אפוא שהניסיון לשרטט את מארג היחסים בין הצירים וליצור סינתזה בין הרבדים השונים של תהליך הלימודים לא צלח. מצב דברים זה הוביל את בן-גל לטעון שלא היו מגמות ייחודיות וברורות שניתנות להבחנה בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. בהמשך לכך הוא הסיק כי למרות פרק הזמן המשמעותי שנסקר בעבודתו – "מקום הוראת ההיסטוריה בהגות החינוכית של החמ"ד לא ידע תנודות יוצאות דופן".⁵³ עוד הוסיף כי הוראת ההיסטוריה בחמ"ד לא עברה שינויים משמעותיים שכן "הטיפול בתמורות המרכזיות אינו סדיר ושיטתי", דבר שהוביל לכך "שהישגים רבים הופכים להיות אפיזודה קצרת מועד והשפעתם נגוזה עד לפעם הבאה והדיון מתחיל מהתחלה".⁵⁴ יתר על כן, במקום אחר הוא אף ציין שלא נמצאו הבדלים משמעותיים בתהליכים שהתחוללו בחמ"ד ובין אלו שאפיינו את החינוך הממלכתי וכתב כי "בכל ארבעת צירי המחקר: האידיאולוגי, הפדגוגי, ההיסטוריוגרפי והמעשי, לא נמצאה תגובה שונה מהותית בעוצמתה לתהליכים ההיסטוריים שהתרחשו בתקופה זו בין שתי מערכות החינוך".⁵⁵

למרות היקפה וחשיבותה של עבודתו של בן-גל מבקש מחקרי להוסיף היבטים רבים שכלל לא נדונו בה, ובתוך כך אף להציג תמונה שונה בתכלית מזו שתיאר בן-גל. כאמור, מחקרי מתייחס לפרק כרונולוגי משמעותי מאוד של כ שלושה עשורים – מתחילת שנות השמונים ועד לתחילת העשור השני בשנות האלפיים – פרק שלא זכה להתייחסות בעבודתו של בן-גל. בנוסף לתמורות המשמעותיות שעברו על הציבור הצינוני הדתי בפרק זמן זה הוא כולל, כפי שתואר לעיל, גם התפתחויות חשובות ביותר בתחום הוראת ההיסטוריה בעולם ובמדינת ישראל בפרט. יתרה מכך, גם באותם חלקים ממחקרי הנוגעים לפרק הזמן שנבחן בעבודתו של בן-גל, אבקש להציג תהליכים היסטוריים שונים מהותית מאלו שהצטיירו על ידו.

הודות לניתוח מתכלל של רבדיו השונים של תהליך הוראת ההיסטוריה, לצד אפיון ספציפי של הגורמים השונים הפועלים במסגרת החמ"ד, אראה כי הוראת ההיסטוריה בחמ"ד התאפיינה במגמות היסטוריות ברורות. אומנם היו אלו מגמות מורכבות, ששיקפו מאבקים פנימיים וחיצוניים, אך מדובר היה בתהליכים מובהקים וחשובים. כך למשל אחד ההיבטים החשובים במחקרי נוגע לאפיון הדינמיות המשתנה בין

⁵¹ כך למשל את ספרי הלימוד ניתח בן-גל כ"מקרה בוחן" ולא בהקשר התהליך ההיסטורי שבא לידי ביטוי בצירים האחרים של הניתוח. שם, עמ' 201-251.

⁵² ראו למשל את הדיון החוזר לגבי המחלוקות החשובות בין החמ"ד לבין המרכז לתוכניות לימודים בשנות השישים: שם, עמ' 104-110, 252-269.

⁵³ שם, עמ' 360.

⁵⁴ שם.

⁵⁵ שם, עמ' 371.

הגורמים השונים בתהליך עיצוב הוראת ההיסטוריה – אפיון שאובד כאשר מנסים לקבע גורמים אלו בצירים בלתי משתנים. אראה, למשל, כי העצמאות שהייתה לחמ"ד בעיצוב תוכנית לימודים בתחילת שנות החמישים אינה דומה לזו שממנה נהנתה בסוף שנות השישים ובוודאי לא לזו בשנות התשעים. כך גם באשר לתמורות שהתחוללו במארג היחסים שבין החמ"ד ובין גורמים נוספים במשרד החינוך או לגופים פרטיים באשר לכתיבת ספרי הלימוד.

זאת ועוד, למרות היקף המקורות שעליהם התבסס בן-גל, שהיווה חידוש חשוב בדיון המחקרי, עדיין מדובר היה בקורפוס חלקי שחייב הרחבה והשלמה לצורך קבלת תמונה מלאה. הנה כך במהלך מחקרי מצאתי שלל של מקורות חדשים – מהערות על טיוטות של ספרי לימוד דרך חלופת מכתבים בין מפקחי משרד החינוך ועד לעצומות של תלמידים – שזו להם הזדמנות ראשונה להיחשף במסגרת מחקר אקדמי, ובאפשרותם להאיר מזוויות חדשות את התפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ובמדינת ישראל בכלל. בנוסף אבקש לטעון שסיום מחקרו של בן-גל בתחילת שנות השמונים גרמה לכך שמספר תהליכים חשובים במיוחד חמקו מעבודתו. מדובר בהתפתחויות רעיוניות ושינויים ארגוניים בחמ"ד שבאו לידי ביטוי במלוא עוצמתם רק במהלך שנות השמונים והתשעים, גם אם כפי שאראה, שורשיהם היו נטועים היטב כבר במהלך ההתרחשויות של שנות השישים.

היבט נוסף שעשוי להסביר את הפער המשמעותי בין ממצאי מחקרי לבין מסקנותיו של בן-גל הוא בחירתו של בן-גל להחריג את נושא השואה, ולא לחקור אותו במסגרת הדוקטורט שכן לדעתו חשיבותו הרבה של נושא השואה מחייב מסגרת מחקרית נפרדת.⁵⁶ בעבודתי אטען כי דווקא היכרות מעמיקה של הוראת נושא השואה היא קריטית להבנת התפיסה ההיסטורית שמבקשת החמ"ד להקנות לתלמידיה, וכי כבר בתחילת שנות השישים הפך נושא השואה לסוגיית מפתח בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד. ממילא ברור שהשארתי של נושא זה מחוץ למסגרת המחקר עלולה להוביל למסקנות שונות ביותר באשר להתפתחות התחום ומאפייניו.

מתודולוגיה, מקורות ומבנה המחקר הנוכחי

הפער המחקרי המשמעותי בנוגע לאופן שבו התפתחה הוראת ההיסטוריה בחמ"ד עד ימינו הוא בין הגורמים העיקריים שהכוונו את מטרות עבודה זו ואת הבחירות המתודולוגיות שנגזרו מהן. לנוכח הפער המחקרי ביקשה עבודה זו להניח תשתית מחקרית שתפרוץ דרך חדשה להבנת התעצבותה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד – החל מתוכנית הלימודים הראשונה של זרם המזרחי בתקופת המנדט ועד לפרסומה של תוכנית

⁵⁶ שם, עמ' 374 והערה 90 בעמ' 380.

הלימודים לחטיבה העליונה בשנת 2010. הווי אומר, עבודה זו מתפרסת על טווח זמן משמעותי של כשמונים שנה, החל מתחילת שנות השלושים של המאה העשרים ועד לתחילת העשור השני של המאה העשרים ואחת.

פרק זמן זה טומן בחובו מספר אתגרים אינטלקטואלים, אך בה בעת מגלם פוטנציאל מחקרי שקשה להפריז בערכו. אחד היתרונות הבולטים שיש למחקר המקיף פרק זמן כה ממושך זכה לביסוס תיאורטי במסגרת החשיבה של פרנן ברודל (Braudel) על תפיסות הזמן השונות. בהקשר זה שמונת העשורים אותם בוחן מחקרי מהווים משך זמן קונוונקטורלי במונחיו של ברודל – היינו משך זמן המאפשר לבחון תמורות חברתיות, דינמיקה של אמונות חדשות, השתנותם של כוחות וקונפליקטים חברתיים.⁵⁷ בזכות הניתוח הדיאכרוני – החל מראשית הבניית התחום ולאורך שמונה עשורים של תמורות משמעותיות – תיבחן הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית על רקע תנאים ונסיבות משתנים, החושפים את המתחים הסמויים ומציפים את המשקעים החבויים מתחת לפני השטח.

שמונת העשורים אותם מנתח המחקר, שראשיתם בתקופת המנדט ואחריתם בתקופת הסמארטפון, מספקים כאמור גם אתגר משמעותי. ידוע כי לעיתים, לצד זרמי העומק שחשיפתם חיונית, טמון המפתח להבנת תמורות ומאפיינים חשובים במיוחד דווקא באירועים נקודתיים ואינטראקציות ייחודיות. אשר על כן, במקביל לבחינה טלסקופית של תהליכים ואירועים גדולים על פני עשורים, יכלול מחקר זה גם ניתוח מיקרוסקופי לא מתפשר, שיתבטא בין היתר בבחינה מדוקדקת של הערות כתב יד בשולי מכתבים, צורות התבטאות בשיבות או מאבק על השיח בידעון תנועתי. עם זאת, מודע למגבלותיי, וכמו בכל כתיבה היסטורית – קל וחומר בכזו המקיפה פרק זמן כה ממושך – איאלץ לתעדף מקורות מסוימים על פני אחרים בהתאם לתרומתם למחקר, על פי מיטב הבנתי. יהיו מברקים או מאמרי דעה שינתחו באופן דקדקני על פני מספר עמודים ויהיו ספרי לימוד שלא יזכו אלא לסקירה יחסית שטחית ממבט על. איני מתיימר לחמוק מההיבט הסובייקטיבי בבניית הנרטיב, אך על כתפיי מוטלת האחריות להצדיק את בחירותיי המחקריות.

הבחירה העקרונית והמתודולוגית לחקור פרק זמן של עשרות שנים גם היא כשלעצמה אילצה את המחקר להגביל את ההתייחסות למספר סוגיות היסטוריות חשובות שהתגלו במהלכו. בין יתר הסוגיות האמורות ניתן לציין את: תפקידו החשוב של יהודה קיל בעיצוב החמ"ד ומעמדו במערכת החינוך בארץ כמו גם המאבק

⁵⁷ עוזי אלידע, "הים התיכון והמודל ההיסטוריוגרפי הטוטלי-גלובלי של פרנן ברודל", בתוך, פרנן ברודל, **הים התיכון: מרחב והיסטוריה**, כרמל, ירושלים 2001, עמ' 153–179;

Jack H. Hexter, "Fernand Braudel and the Monde Braudellien," *Journal of Modern History*, 44 (1972), pp. 480-539; Ulysses Santamaria and Anne M. Bailey, "A Note on Braudel's Structure as Duration," *History and Theory*, 23, 1 (1984), pp. 78–83.

של מפקחי החמ"ד לקבלת עצמאות בתחום תוכנית הלימודים;⁵⁸ האופן שבו עלייתו של החינוך התורני השפיעה מלמטה על תהליכי קבלת ההחלטות במשרד החינוך;⁵⁹ הניסיונות השונים של החמ"ד להתגבר על ההטרונגויות בקרב הציבור הציוני הדתי;⁶⁰ מקומו של פולמוס תלמידי הגאון מווילנה בתודעה הציונית הדתית ובתהליך הלימודים;⁶¹ וההשפעה של מקצועות הקודש והמעטפת החינוכית בחמ"ד על התודעה ההיסטורית של התלמידים.⁶² התעמקות בסוגיות הללו יש בה כדי לתרום רבות להבנת התפתחות החינוך ההיסטורי בישראל כמו גם להיסטוריה של הציבור הציוני הדתי ולמערכת החינוך שלו. אפשר שאחדות מן הסוגיות הללו אף טומנות בחובן פוטנציאל לנושא עבודה עצמאית; ואולם חקירה מדוקדקת שלהם במסגרת מחקר זה הייתה חוטאת למשימתו העיקרית. מטרת העל של עבודה זו היא כאמור ייצוב תשתית מחקרית רחבה להבנת הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, והשגתה חייבה היכרות מעמיקה עם תהליכים שהתחוללו לאורך כל שמונת העשורים הנדונים.

שיטת המחקר המרכזית בה אשתמש בעבודה היא ניתוח טקסטואלי ביקורתי של מקורות ראשוניים. מגוון המקורות שעליהם אתבסס מהווים חידוש מתודולוגי חשוב בתחום חקר ההתפתחות של הוראת ההיסטוריה בישראל. בדומה למרבית המחקרים בתחום, הציר המרכזי במחקרי יתבסס על תוכניות הלימוד הרשמיות וספרי הלימוד שפורסמו לאורך כל אורכה של התקופה הנחקרת. במערכות חינוך מקיפות, הכוללות עשרות ואף מאות אלפי תלמידים, חומרים אלו נחשבים לעדות הנאמנה ביותר לתהליך הלימוד ובמקביל כבבואה לתפיסת עולמם של קברניטי החינוך ולמטרותיהם.⁶³ בניגוד למחקרים רבים אחרים, חקר תוכניות הלימודים וספרי הלימוד לא יתמצה רק בניתוח טקסטואלי של התוצר המוגמר. באמצעות עבודת ארכיונים מדוקדקת – שכללה ניתוח פרוטוקולים של ועדות תוכניות לימודים ומקצוע כמו גם התכתבויות בין הגורמים השונים במערכת החינוך ובזירה האקדמית והחינוכית בישראל – אבקש להבין את הדינמיקות שנוצרו בקרב מקבלי ההחלטות ואת התהליכים שהשפיעו על עיצוב תוכניות הלימודים וספרי הלימוד.

⁵⁸ להלן פרקים ג' ו-ד'.

⁵⁹ להלן פרקים ד', ה' ו-ו'.

⁶⁰ להלן פרקים ה' ו-ו'.

⁶¹ שם.

⁶² שם.

⁶³ על חשיבות ספרי הלימוד בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד בעשור הראשון בשנות האלפיים ראו: רינה יצחקי, יעל טלמון, טל ברגר-טיקוצ'ינסקי, **לקראת פיתוח תכנית לימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' בבית הספר הממלכתי-דתי**, (ירושלים, 2007), עמ' 37-39, 69-70, 74-79. על החשיבות של ספרי הלימוד בחקר החינוך ההיסטורי בעולם:

Mario Carretero, Stefan Berger, and Maria Grever, "Introduction: Historical Cultures and Education in Transition," in Carretero, Berger and Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, pp. 1-35; Michael Apple, Linda Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the Textbook*, Routledge, New York 1991; Hanna Schissler, "Navigating a globalizing world: Thoughts on Textbook Analysis, Teaching, and Learning," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1, 1, (2009), pp. 203-207.

יתרה מזאת, במחקרי לא אסתפק רק בניתוח תוכנית הלימודים וספרי הלימוד ואבקש להעמיק את הפרספקטיבה באמצעות תעודות היסטוריות המהוות צוהר לפעילות השוטפת של מינהל החמ"ד ולמערכת היחסים שקיים עם מוסדות החינוך השונים ברחבי הארץ. בתוך כך, אנתח מסמכים בעלי זיקה למינהל החינוך הדתי אשר מעידים על אופן הלימוד בפועל. בדרך זו אבקש להאיר את אופיו של תהליך הלימוד בכיתות, תוך הימנעות מהתבססות על חומרי לימוד אקראיים שעלולים, בשל גודלו והיקפו של החמ"ד, להטות את מסקנות המחקר. במסגרת תעודות אלו ניתן למנות: מבחני בגרות; דוחות מפקחים על שיעורי לימוד; התכתבויות בין מוסדות הלימוד ומינהל החינוך על תוכני לימוד; חוזרי מפמ"ר היסטוריה; דוגמאות למבחנים פנימיים, מערכי שיעור וסדנאות בבתי הספר; ימי עיון וקורסי השתלמויות; ביטאון ארגון המורים הדתיים "בשדה חמד" ועוד. תעודות היסטוריות אלו, שרובן המכריע טרם נותחו במסגרת אקדמית, יעניקו תרומה חשובה במיוחד למחקרי וגם יעידו על הפוטנציאל המשמעותי שיש לגישה מחקרית זו גם ביחס לסוגיות שכבר נחקרו בעבר, אך בחינתן התבססה על תוכניות הלימודים וספרי הלימוד בלבד.

לצד חומרים אלו, קיימת כמובן גם חשיבות רבה לבחינת ההקשר המבני והרעיוני שבתוכו התעצבה ומתקיימת הוראת ההיסטוריה בחמ"ד; לפיכך אתייחס במחקרי גם למקורות הנוגעים למגמות ארגוניות, חינוכיות ורעיוניות משפיעות בציבור הציוני הדתי. בין היתר יסקרו מקורות העוסקים בעלייתן של הישיבות התיכוניות והאולפנות, בהתפתחותן של רשתות חינוך פרטיות ובמארג היחסים בין החמ"ד לבין משרד החינוך. לצד זאת ייבחנו כתבים, פרסומים, ימי עיון ופעילויות חוץ קוריקולריות המעידים על המעטפת החינוכית שהתוותה מערכת החמ"ד ואשר הוטמעה באופן שוטף.

שלל התעודות ההיסטוריות שייבחנו במחקר – הכוללות מגוון רחב של חומרים המשקפים תהליכים ונקודות מבט שונות בדבר נושא דיוננו – יאפשר פריצת דרך משמעותית במיפוי הגורמים הרבים המעורבים בתחום ובאפיון הדינמיקות שהתקיימו בין הרבדים השונים במערכת שהיו אמונים על הבניית תחום ההיסטוריה בחמ"ד ובכלל מדינת ישראל. המחקר יבהיר כי מארג היחסים בין הגורמים השונים במרחב המדובר כמו גם מעמדם של התוצרים השונים הם בבחינת תופעות היסטוריות קונטינגנטיות, דהיינו זהו מארג כוחות המשתנה כפועל יוצא מהתנאים ומהנסיבות של התקופה. עם ההתקדמות בניתוח המקורות יתברר עד כמה תהליך עיצוב הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, החל מוועדות תוכניות הלימודים דרך כתיבת ספרי הלימוד ואישורם ועד ליצירת מערכי השיעור, השתנה בצורה משמעותית לאורך השנים. השפעתה של הפקידות הבכירה במשרד החינוך על תהליך כתיבת תוכנית הלימודים בשנות השישים אינה דומה לזאת שהתרחשה בתחילת שנות האלפיים. מנגנון הכתיבה ונוהלי האישור של ספרי לימוד בחמ"ד בשנות הארבעים

שונים מאלו שהתקיימו בסוף שנות השישים. דוגמאות אלו ועוד רבות נוספות יהוו נדבך חשוב במיוחד במחקר שיעזור להבין את האופן בו התעצבה הוראת ההיסטוריה ויראה כיצד היא השתנתה במרוצת השנים.

למרות היקפה הנרחב של עבודה זו היא נאלצת ליצור לעצמה גבולות קשיחים ולחתוך בצורה מלאכותית במרקם המציאות השלם. כך למשל, ההיבטים החשובים שדנים בתהליך ההוראה בכיתה מרגע שבו "נסגרת הדלת" כמו גם האופן שבו מתעצבת בפועל התודעה ההיסטורית בקרב קהל התלמידים המגוון – יוחרגו ממסגרת העבודה. כמו כן, העבודה תתייחס לתוכניות לימודים ויוזמות מקומיות ייחודיות, אך תתמקד רק בכאלו המשקפות מגמות ותופעות נרחבות החורגות מאירועים נקודתיים או מוסדות בודדים. גבולות העבודה אילצו אותי גם להימנע מבחינה של תהליך הוראת ההיסטוריה בתנועת הקיבוץ הדתי. סוגיה זאת דורשת מסגרת קונספטואלית והקשר היסטורי נפרד. כך למשל, לא ניתן להפריד את חקירת הקיבוץ הדתי מהמאפיינים והתמורות שהתחוללו בחינוך ההיסטורי בתנועות הקיבוציות החילוניות. אלו נושאים חשובים ומרתקים הנמצאים במוקד עבודת המוסמך שלי,⁶⁴ אך הם חורגים מגבולות מחקר זה. אני תקווה שהשתית המחקרית שתוצב במסגרת עבודתי זו תהווה קרקע פורייה למחקרים עתידיים בסוגיות אלו וברבות נוספות.⁶⁵

חקירת התפתחות הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית תעשה באמצעות ניתוח כרונולוגי המתפרש על פני חמישה פרקי זמן, החל מתקופת זרם החינוך של המזרחי ועד לסוף העשור הראשון של שנות האלפיים. הבחירה בגישה כרונולוגית, ולא בחלוקה תמטית למשל, היא פועל יוצא של השאיפה ליצור ניתוח מתכלל ודיאכרוני של האופן שבו השתנו הרבדים וההיבטים השונים בעיצוב הוראת התחום. דרך זו תאפשר הצגתו של תרשים זרימה מורכב שישקף נכוחה את עיצוב התחום שהיה נתון למאבקים ולתמורות משמעותיות במרוצת השנים. במידה לא מובטלת הפריודיזציה של הפרקים התבססה על ספרות המחקר הקיימת, ובמיוחד על מחקריה על זהבית גרוס על אודות תפקידיו של החמ"ד,⁶⁶ אך בה בעת נועדה לבטא את ממצאי

⁶⁴ רועי וינטרוב, **תהפוכות בהיסטוריה מהפכנית: הוראת ההיסטוריה בקיבוץ הארצי, 1931-1973**, עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2016.

⁶⁵ עבודת דוקטורט זו כבר היוותה תשתית למספר מחקרים שפרסמתי אשר עסקו בפרק הזמן לאחר פרסום תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה בחמ"ד בשנת 2010, קרי לאחר פרק הזמן הנחקר בדוקטורט: רועי וינטרוב, "הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי בפתח העשור השמיני לישראל: סיפור אחר? סיפורים אחרים!", **עיונים**, 33 (2020), עמ' 187-219.

Weintraub and Naveh, "Faith-based history education: the case of redemptionist Religious Zionism"; Roy Weintraub, "The Bible, Hayden White and the Settlements: Teaching Religious Zionist History in the Postmodern Era," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11, 2 (2019), pp. 45-65; Roy Weintraub and Nimrod Tal, "Within the National Confines: Israeli History Education and the Multicultural Challenge," *Pedagogy, Culture & Society* (2021), DOI: 10.1080/14681366.2021.1934892.

⁶⁶ גרוס, "הכלים הקונספטואליים העומדים לרשותו של חוקר החינוך הדתי", עמ' 17-35. Gross, "State Religious Education in Israel: Between Tradition and Modernity," pp. 149-164.

מחקר זה. התברר שבהיבטים מסוימים תחום הוראת ההיסטוריה דרש חלוקת זמן שונה, כזו שתשקף באורח נאמן יותר את ההתפתחויות והתקופות השונות שהוא עבר.

קודם שאפנה למושא החקירה בפרקים הכרונולוגיים, אמפה את תחום המחקר שבו פועלת עבודה זו ואגדיר את ההקשר והקטגוריות שבאמצעותן אבקש לחקור ולהבין את התפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. לצורך כך בחרתי להקדיש את הפרק הראשון לדיון המחקרי הבין-לאומי על ההיסטוריה של תחום החינוך ההיסטורי ברחבי העולם ובמסגרתו אשלב גם את מאפייני המחקר על התחום במדינת ישראל ומסקנותיו. סקירה זאת תאפשר לי להצביע על הפערים המחקריים הקיימים בדיון העולמי ביחס להוראת היסטוריה היוצאת מעקרון אמוני, ועל החוסרים בדיון שנשב סביב מערכת החינוך הציונית הדתית בפרט.

פרק א'

המסגרת הקונספטואלית – הוראת היסטוריה כזירת מחקר

א.1. התפתחות הוראת ההיסטוריה ברחבי העולם

א.1.1. לאומיות והוראת היסטוריה במערב אירופה

מעטים הנושאים בכותלי הפקולטות למדעי הרוח והחברה שעל אודותם לא מתחוללים חילוקי דעות. מרכזיותו של החינוך ההיסטורי בעיצוב הזהות האישית והציבורית הוא אחד מתחומים בודדים אלו. בין אם הלאומיות היא תופעה חדשה או עתיקה, בין אם היא פונקציה של התנאים והנסיבות הכלכליים או שמא מימוש של תרבות וסמלים אתניים; בין אם מדובר על תהליך של ניצול, של קדמה או דווקא של חזרה לעבר מפואר – בקרב החוקרים שוררת הסכמה שהחינוך ההיסטורי נמצא בלב ליבה של האומה. החינוך ההיסטורי, כך מוסכם, הוא עוגן אפיסטמולוגי המעצב את זהותו של הדור הצעיר ומגבש את לכידותה של החברה ואת נאמנותה למשטר.⁶⁷

המאה התשע עשרה הייתה תקופה מכרעת בהתפתחות המחקר ההיסטורי. במהלך מאה זו הוגדר חקר העבר באופן סדור ועוצבו מאפייניו של המחקר ההיסטורי המודרני. רכישת הידע על העבר הייתה אחת ממוקדי המחקר של מפעל המחשבה האירופי בשאיפתו להבין את הכוחות הפועלים על האדם ולהסיק תובנות על משמעות חייו. העוסקים בחקר העבר, לרבות אלו שהיו בעלי אמונה דתית, זנחו את ההצדקה הדתית ופנו לחיפוש שכלתני, שנועד לתאר ולהסביר את התופעות ההיסטוריות באמצעות כללי הלוגיקה והדיאלקטיקה. לא עוד הישענות על כתבים מסורתיים או הסברים של אנשי דת אלא פנייה לחקירה תבונית וביקורתית.⁶⁸

חוקרי ההיסטוריה ביקשו להתרחק מתחומי הספרות והפילוסופיה ופנו להתמקד במחקר האמפירי. בהובלת ליאופולד פון רנקה, שאפו ההיסטוריונים לחשוף את האמת ההיסטורית "כמו שהייתה ממש",

⁶⁷ לעבודות מכוננות בתחום חקר הלאומיות המדגישות את חשיבות החינוך ההיסטורי ראו בין היתר את: בנדיקט אנדרסון, **קהילות מדומיינות**, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב 1999, עמ' 235-228; אנתוני ד. סמית, **האומה בהיסטוריה**, החברה ההיסטורית הישראלית, ירושלים 2003, עמ' 72-100.

⁶⁸ יואב גלבר, **היסטוריה, זיכרון ותעמולה**, עם עובד, רעננה 2007, עמ' 55-61; Felix Gilbert, "The Professionalization of History in the Nineteenth Century," in John Higham, Leonard Krieger, and Felix Gilbert (Eds.), *History: The Development of Historical Studies in the United States*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1965, pp. 320-339.

אולם תוך מודעות לכך שידם קצרה מלהשלים את המשימה באופן מוחלט.⁶⁹ לראשונה, נדרשו חוקרי ההיסטוריה ליישם מתודות ביקורתיות בניתוח מקורות ולעמוד בתקנים אחידים בעריכת החומר ואופן הצגתו. במוקד עבודתו של ההיסטוריון הועמדו מסמכי הארכיון. באמצעות ניתוח ביקורתי וניסיון להצגה מהימנה, ביקשו החוקרים לבסס את הכתיבה ההיסטורית על יסודות מוצקים ולצאת כנגד שלל השמועות והאגדות שאפיינו את התחום עד כה. התפנית בחקר העבר נשזרה בהתפתחותה של ההיסטוריה כדיסציפלינה אקדמית עצמאית. תחום ההיסטוריה הופרד מלימודי הדת והמשפט ובאוניברסיטאות הוקמו מכוני מחקר ומחלקות להוראת התחום. כך נוצר תפקיד חדש של חוקר המתמקצע בחקר ולימוד התחום – הפרופסור להיסטוריה. במקביל, יצאו לאור כתבי עת היסטוריים ופרסומים מקצועיים נוספים, שתרמו לקיבועם של תקני מחקר אחידים ולהתפשטותם במוסדות המחקר השונים.⁷⁰

התוצר העיקרי של הכתיבה ההיסטורית החדשה התמקד בעיצוב וטיפול הזהות הלאומית. הרבה מעבר לפן הטכני של קרבה פיזית ולשונית למקורות הארכיוניים המקומיים, רבים מההיסטוריונים תמכו ברעיון ריבונות העם והפכו לפרוטגוניסטים בעלייתן של הלאומיות והתפיסות הליברליות. תחילה בגרמניה ולאחר מכן בכל רחבי אירופה, סיפקו ההיסטוריונים את היסודות המוסריים והאינטלקטואליים למאבק בכוחות הפאודליים והאבסולוטיים וליצירת האומה בקהילותיהם. ההיסטוריוגרפיה הלאומית התאפיינה בחשיפה של זהות ייחודית ונבדלת, עתיקת יומין, המאחדת את כל העדות והשכבות בחברה לקהילה אחת אורגנית והומוגנית. מטבע הדברים, התרכזה ההיסטוריה הלאומית בעיקר בתולדות הלאום, אך במקביל היא גם הציגה עולם המורכב מלאומים נפרדים. במסגרת זאת, שימשה הכתיבה על תחומי המלחמות ומדיניות החוץ כאמצעי להדגשת ההבדלים והתחרות בין הלאומים השונים. ניתן לומר אפוא, כי ההיסטוריוגרפיה הגדירה ומיצקה את הלאום בשני כיוונים בו זמנית, הן באופן פנימי-מהותני והן על ידי שרטוט גבולות חיצוניים.⁷¹

ההיסטוריונים מצדם נהנו מהעניין הציבורי הרב בחיפוש אחר זהות לאומית, ולא פחות חשוב מכך מהתמיכה תקציבית של ממשלות אירופה, שהייתה גורם מכריע בתהליך הקמתם של מכוני המחקר

⁶⁹ גלבר, *היסטוריה, זיכרון ותעמולה*, עמ' 59.

⁷⁰ Stuart Macintyre, Juan Maiguashca, and Attila Pók (Eds.), *The Oxford History of Historical Writing Volume 4: 1800-1945*, Oxford University Press, Oxford 2011; Stefan Berger and Christoph Conrad, *The Past as History: National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2015, pp. 80-95.

⁷¹ Berger and Conrad, *The Past as History*; Chris Lorenz, "Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies", in Peter Sexias (Eds.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto 2004, pp. 25-48; Christopher Hill, *National History and the World of Nations: Capital, State, and the Rhetoric of History in Japan, France, and the United States*, Duke University Press, Durham 2009; Daniel Woolf, *A Global History of History*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.

והמוסדות הגבוהים ללימוד היסטוריה. תמיכה זו הייתה פועל יוצא של הצורך להשפיע על תפיסת העולם של האוכלוסייה וההכרה במקומה של ההיסטוריה כעוגן אפיסטמולוגי המעצב זהות אישית וקולקטיבית. במאה התשע עשרה החלו להיכנס לזירה הפוליטית קבוצות באוכלוסייה שעד כה היו מודרות ממנה. ממשלות אירופה נוכחו לראות את כוחו של מעמד הביניים אשר נהפך לגוף משמעותי שביכולתו להשפיע ולשנות סדרי עולם. הדבר אילץ את הממשלות להתחשב במגוון דעות וגישות שונות של אנשים, שבעבר נתפסו כנתינים או אובייקטים לשליטה. בנסיבות אלה, נתפסה ההיסטוריה על ידי המנהיגים ככלי ראשון במעלה לעיצוב וביסוס הסדר הפוליטי והחברתי החדש.

תהליך חשוב נוסף שהתרחש בתקופה בא לידי ביטוי במרכז האדמיניסטרציה ותפקידים חברתיים תחת מעטפת הממשל. שירותים חברתיים רחבי היקף הוצאו מתאגידים מסחריים ועברו לאחריות הבלעדית של הממשלות. אחד המוקדים החשובים ביותר בו התרחש תהליך המרכז היה בתחום החינוך. מערכות החינוך הציבוריות התפתחו בצפון אירופה ובשלוותיהן החל מסוף המאה השמונה עשרה ונהפכו במהלך המאה התשע עשרה לאחד המפעלים המרכזיים של מדינות הלאום החדשות. החינוך הפך למעשה למונופול ממשלתי וככזה למנגנון שאפשר את הקניית תפיסותיה הרעיוניות-פוליטיות של ההנהגה.⁷²

מערכות החינוך היו מוסדות חיברות שהתבססו על עולם מושגים חילוני שדגל ברעיון הקדמה והמודרנה ונועדו להרחיב את תהליך השותפות האזרחית לכל הפרטים בחברה. מתוקף היקפו ההמוני של החינוך הציבורי ושאיפותיו ליצירת קולקטיב אזרחי הומוגני, נולד הצורך בשימוש בתוכניות לימוד אחידות.⁷³ תוכניות אלו הוכתבו על ידי המערכת הפוליטית והיוו את הצינור המרכזי באמצעותו יכלו קובעי המדיניות להרכיב, לעצב ולכוון את תפיסת העולם של הדור הצעיר. לפיכך, אמצעים אלו היוו חלק אינטגרלי מתהליך הבניית הלאום והלכידות החברתית. בנסיבות המתוארות, נהפכה הוראת ההיסטוריה לאבן הפינה של החינוך למדינה, ללאום, לאזרחות ולאמונות הנלוות אליהם – החינוך לפטריטיזם.⁷⁴

הברית של מדינת הלאום עם ההיסטוריוגרפיה החדשה באה לידי ביטוי במיוחד במסגרת מערכות החינוך הציבוריות. לאור תפקידה המרכזי בעיצוב הזהות האישי והציבורי, הוראת ההיסטוריה ניצבה בראש סדר

⁷² Francisco O. Ramirez and John Boli, "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization," *Sociology of Education*, 60, 1 (1987), pp. 2-17.

⁷³ John W. Meyer, Francisco O. Ramirez, and Yasemin Nuhoğlu Soysal, "World Expansion of Mass Education, 1870-1980," *Sociology of Education*, 65, 2 (1992), pp. 128-149.

⁷⁴ אבנר בן עמוס ודניאל בר-טל (עורכים), **פטריטיזם: אוהבים אותך מולדת**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2004, עמ' 14. William E. Marsden, "All in a good cause": Geography, History and the Politicization of the Curriculum in Nineteenth and Twentieth Century England," *Journal of Curriculum Studies*, 21, 6 (1989), pp. 509-526.

העדיפויות של מדינות הלאום בתהליך החינוך. באמצעות חשיפת והפצת הגורל המשותף של כל תושבי המדינה, ההיסטוריה שימשה ככלי להדגשתו, ולעיתים אף ליצירתו, של המכנה המשותף בין האנשים השונים. במסגרת זאת, תהליך ההוראה נועד להסתיר את מגוון האינטרסים של הקבוצות החברתיות השונות במדינה. "יצרנו את איטליה" אמר המדינאי האיטלקי ד'אזליו במשפט שצוטט רבות, "עכשיו אנחנו צריכים ליצור את האיטלקים".⁷⁵

עוד לפני עלייתן של מדינות הלאום החלו לימודי ההיסטוריה להיכנס באופן רשמי למערכות החינוך האירופאיות. כבר בסוף המאה השמונה עשרה נכלל תחום ההיסטוריה בתוכניות לימודים ברחבי פרוסיה. על פני השטח, נטען כי המניעים ללימוד ההיסטוריה היו להנכיח לתלמידים את ערכי הנאורות והקדמה. למרות טענות אלו, דווקא קורותיה של המהפכה הצרפתית הושמטו מתכני הלימוד, שכן השלטונות חששו כי לימוד הנושא יהווה מופת לחברה הפרוסית ויניע גם אותה לבצע מהפכה חברתית. למעשה, לימוד התחום התמקד בהיסטוריה של "ארץ האבות" ומטרתו הייתה להקנות לתלמידים נאמנות ומסירות לארצם ולשליטים.⁷⁶

לאורך המאה התשע חדרו לימודי ההיסטוריה למערכות החינוך ברחבי מערב אירופה, ומעל הכל הייתה מטרתם להשריש בחברה נאמנות לאומה, נכונות להקרבה ומסירות לשלטון. "חקירת העבר הלאומי" הסביר שר החינוך האוסטרי לקיסר פרנץ יוזף "מעודדת פטריטיזם, נאמנות, אהבה וקשר לשושלת הירושה".⁷⁷ החינוך הלאומני והמיליטנטי הגיע לשיאו ערב מלחמת העולם הראשונה. כפועל יוצא של המאבקים האימפריאליים והתפתחותו של הדרוויניזם החברתי. בשנים אלו ניתן היה לזהות בתכני הלימוד נוכחות מוגברת של היבטים פטריטיים, הרואיים ואף גזעניים. זוועות המלחמה אומנם מיתנו מעט את עוצמתן של רוחות הלאומיות האלימה, אך המטרות המסורתיות של הוראת ההיסטוריה – שעניינן הבניית הזהות החברתית והחדרת נאמנות למדינה ומוסדותיה – נותרו ללא שינוי.⁷⁸

שרטוט עברה של האומה והתפתחותה ניצב במרכז מטרותיה של הוראת ההיסטוריה. תהליך החינוך תרגם את ההיסטוריה של הקבוצה לכדי נרטיב מובנה הכולל מערכת של אירועים, דמויות, רעיונות וערכים הנתפסים כעבר המשותף, הייחודי והמכונן של הקהילה – הקאנון ההיסטורי.⁷⁹ קאנון זה, החליף את הנרטיב

⁷⁵ Arie Wilschut, "History at the Mercy of Politicians and Ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th Centuries", *Curriculum Studies*, 42, 5 (2010), pp. 693-723.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 694-695.

⁷⁷ Gilbert, "The Professionalization of History in the Nineteenth Century," p. 321.

⁷⁸ Wilschut, "History at the Mercy of Politicians and Ideologies", p. 698.

⁷⁹ Stuurman and Grever (Eds.), *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*.

הדתי ששלט בעבר ובעקרונותיו נטועים ביסודות חילוניים המבקשים לפעול תחת אמות מידה מדעיות. בנרטיב החילוני-לאומי נלמדו תכנים שונים בתכלית מהנרטיב הדתי-נוצרי, אך בין הנרטיבים ניכר דמיון במבנה הסכמתי שלהם. בדומה לנרטיב הדתי, גם הנרטיב הלאומי-חילוני החדש התאפיין בעקרונות אסכטולוגיים המשרטטים תמונה עתידית אוטופית. אולם בניגוד לנרטיב הישן, אחרית הימים שנלמדה לא הייתה עוד גאולה אלוהית, אלא הגשמתם של הקדמה חברתית-כלכלית וערכי הדמוקרטיה.⁸⁰

הוראת ההיסטוריה נסללה על פי "נרטיב על", נרטיב יחיד אשר לא הוטל בספק. עיקר התוכן התרכז בהיסטוריה המקומית, ב"ארץ האבות", ורק חלק קטן בו התייחס לפן האנושי העולמי. הלימוד הסביר את מאפייני הזהות הלאומית במובן מהותני ולא במונחים היסטוריים, לאורם של תנאים ונסיבות שונים. הוא הציג את פעולותיה וקורותיה של הקבוצה החברתית השולטת באור חיובי וביקש לדחות ולשלול מקורות שהיו עלולים לסתור את ההסבר החברתי המקובל על מאורעות העבר. הלימוד שיבח את ההתפתחויות הפוליטיות המקומיות והתמקד בהישגי הלאום, תוך דחיקת מעלתם ותרומתם של עמים אחרים. היבט חשוב בתהליך הלימוד היה יצירת הדיכוטומיה בין ה"אנחנו" ההומוגני לבין ה"האחר" שלרוב הוצג כמסוכן. דרך פרספקטיבה זו נלמדו מלחמות האומה ונעשה שימוש מוגבר וחסר ביקורתיות בדמויות סמליות שהוצגו כגיבורי האומה וזאת כנגד הנבלים הזרים. את המאפיינים הללו קשר תהליך הלימוד בצורה ישירה לנסיבות ההווה של האומה ועל פיהם הכתיב את פרשנות המציאות הנוכחית ודרך הפעולה הראויה.⁸¹

א.2.1. תולדות הוראת היסטוריה בנסיבות שונות ברחבי העולם

הוראת ההיסטוריה שתוארה צמחה במערב אירופה, אך במהרה ניתן היה לזהות את מאפייניה ברחבי העולם. בארצות הברית נהפכה הוראת ההיסטוריה למקצוע החובה בתוכנית הלימודים הארצית רק לאחר מלחמת העולם הראשונה, אולם כבר במאה התשע עשרה נמכרו עשרות מיליוני עותקים של ספרי לימוד בתחום. הרבה מעבר לידיעת העבר, הספרים נוצרו על מנת להקנות לתלמידים דמות אידיאלית ואחידה של האזרח האמריקני. למרות השיעור המשמעותי של מהגרים מתרבויות שונות, ניכר כי התוכן של ההוראה נקבע באופן כמעט מוחלט על ידי קבוצה הגמונית של גברים לבנים ופרוטסטנטיים, ממעמד בינוני או גבוה, שביקשו להכתיב את סט הערכים והמאפיינים האמריקנים הראויים. חדר בית הספר לא נתפס כמקום

⁸⁰ Nicole Tutiaux-Guillon, "A Traditional Frame for Global History: The Narrative of Modernity in French Secondary School", in Carretero, Asensio, Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, pp. 113-114.

⁸¹ Carretero, Rodríguez-Moneo, Asensio, *History Education and the Construction of the National Identity*, pp. 1-14.

לפלורליזם תרבותי אלא כאמצעי להשרשת מערכת ערכים אלו, תוך דרישה מאוכלוסיית המגרים לזנוח לחלוטין את תרבותם.⁸²

בדומה למדינות מערב אירופה, מטרת הלימוד בארצות הברית הייתה להנחיל לדור הצעיר את רגשי הפטריוטיזם והאחדות הלאומית כמו גם כבוד והערכה למורשת המפוארת של האומה. ספרי הלימוד במאה התשע עשרה כונו במחקר האקדמי כ"שומרי המסורת".⁸³ הם גילמו את תפיסת ה"ייעוד הגלוי", הציגו סיפור היסטורי של קידמה והתפתחות בלתי מתפשרת, תמכו בחופש הפרט והביעו חשדנות והסתייגות מרעיונות קולקטיביים.⁸⁴ במסגרת גבולות אלו ובעיקר לפני מלחמת האזרחים, הסתמך כי הספרים לא הציגו משנה אחידה, אלא שיקפו את מורכבות החברה האמריקנית ואף הציגו מספר גישות חדשניות בנוגע להגבלת כלכלת השוק ושוויון חברתי.⁸⁵

לאורה של הזהות האמריקנית האידיאלית ובמיוחד על רקע גלי ההגירה מאירלנד, שאף הלימוד להאדיר את ערכי המוסר של הפרוטסטנטיים ועקרונות מעמד הביניים הקפיטליסטי, כגון יושרה, חריצות, צייתנות, יצרנות וחסכנות. ספרי הלימוד הציגו העדפה ברורה ללאומים הפרוטסטנטיים בצפון אירופה. הגרמנים נחשבו כאומה יצרנית וכנה, בעוד שהשווייצרים תוארו כדתיים ומוסריים. כמו כן, על אף המתחות עם בריטניה, זכו האנגלים ליחס של כבוד תוך הדגשת חשיבותה של מורשתם בתחומי התרבות, השפה והחוק. לעומת זאת, בלט היחס המזלזל למדינות דרום אירופה ולאומות הקתוליות, שלוקות ב"אמונות תפלות", כמו גם הלעג המחפיר כלפי עמים מחוץ לאירופה.⁸⁶

בחזרה ליבשת אירופה, התהפכות השלטונית בפולין במאה התשע עשרה ותחילת המאה העשרים, מספקות צוהר להבנת הערך הרב שיוחס להוראת ההיסטוריה בתהליך ליכוד האומה. כבר ברפורמות החינוכיות בסוף המאה השמונה עשרה נלמדה ההיסטוריה כמקצוע נפרד ובעל מקום משמעותי בתוכניות הלימוד. במאה התשע עשרה מערכות החינוך בפולין המחולקת נשלטו על ידי שלושה כוחות שונים שביקשו למוסס את הזהות הפולנית ולחזק בעיקר את זו הרוסית והגרמנית. בשטחים תחת שליטה פרוסית ורוסית,

⁸²Stuart Foster, "Whose History? Portrayal of Immigrant Groups in U.S. History Textbook, 1800-Present," in Stuart Foster and Keith Crawford (Eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Information Age Publishing, Charlotte 2006, pp. 155-157.

⁸³ Ruth M. Elson, *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century*, University of Nebraska Press, Lincoln 1964.

⁸⁴ Foster, "Whose History? Portrayal of Immigrant Groups in U.S. History Textbook," 155-157.

⁸⁵ Edward McInnis, "History's Purpose in Antebellum Textbooks," *American Educational History Journal*, 39, 1 (2012), pp. 127-143.

⁸⁶ Foster, "Whose History? Portrayal of Immigrant Groups in U.S. History Textbook," pp. 158-163.

ההיסטוריה הפולנית זכתה למקום מצומצם ביותר בתוכניות הלימוד הרשמיות, ולעיתים אף הושמטה מהן כליל. למרות שאיפותיהם של השלטונות הזרים, הצליחו הפולנים לשמר את הזיכרון הקולקטיבי הלאומי באמצעות חינוך ביתי וטקסים ציבוריים.⁸⁷

עם סיום מלחמת העולם הראשונה והקמת הרפובליקה הפולנית השנייה היוותה הוראת ההיסטוריה הלאומית את אחד היסודות המרכזיים בחינוך הכללי במדינה. תודות לחינוך ההיסטורי, כך האמינו בני התקופה, הצליח העם הפולני לשמר את אחדותו חרף התקופה הארוכה בה הוא פוצל תחת שלטונם של כוחות זרים. משאבים רבים הוקצו לפיתוח תוכניות לימודים חדשות ולהקמת מסלולים מקצועיים להכשרת מורים בתחום. עד לפרוץ מלחמת העולם השנייה, כללה הוראת ההיסטוריה במדינה מספר התפתחויות דידקטיות אך התמקדה בעיקר בשאיפה ליצירת זהות פולנית אחידה ובהקניית ערכי אזרחות ראוייה ונאמנות לרפובליקה.⁸⁸

למרות ההבדלים התרבותיים והיחס השונה להיסטוריה במזרח אסיה, ההשפעה המערבית על החינוך ההיסטורי הייתה ניכרת גם באזור זה. בסוף המאה התשע עשרה ובתחילת המאה העשרים, החלה יפן, ובהמשך גם סין, לאמץ את מערכות החינוך המודרניות, שהתבססו על המודל האירופאי. כחלק מתהליך זה, נוספו היבטים פטריטיים, כגון הצדעה לדגל הלאום, שירת ההמנון והתפתח תהליך הוראת היסטוריה שלראשונה מיקם את המדינות בתוך עולם של לאומים, תוך מטרה להשריש גאווה ונאמנות ללאום הפרטיקולרי שלהם.⁸⁹ בתהליך הוראת ההיסטוריה, זיהה המחקר מספר מאפיינים ייחודיים למדינות האזור, שמקורם בעיקר במסורת ההיסטוריוגרפית והחינוכית עתיקת יומין של סין ויפן המושפעת מהגישה הקונפוציאנית. על פי מחשבה זו, ההיסטוריה היא בראש ובראשונה מקור למופת מוסרי, המתרכז בסוגיות ניהול המדינה ועל פיו מוגדרת הקטגוריות של טוב ורע. המסר העיקרי של הלימוד נועד לחזק את אחדותה וחוסנה של האומה, והשליטים נשפטו בעיקר על בסיס הצלחתם או כישלונם בהיבט זה. ההיסטוריה נתפסה אפוא כאמצעי המרכזי להוכחת הלגיטימיות השלטונית באמצעות עליונותו המוסרית של יורש השלטון.⁹⁰

⁸⁷ Violetta Julkowska, "The History of Polish Reflection on the Didactics of History," in Manuel Köster, Holger Thünemann, and Meik Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH, Frankfurt 2014, pp. 133-137.

⁸⁸ *Ibid.*, 137-138.

⁸⁹ Edward Vickers, "Introduction: History, Politics and Identity in East Asia," *International Journal of Educational Research*, 37 (2002), pp. 537-538.

⁹⁰ Alise Jones, "Politics and history curriculum reform in post-Mao China," *International Journal of Educational Research*, 37 (2002), pp. 545-547.

מערכות החינוך ההמוניות היו הצינור העיקרי לרכישת ידע והיכרות עם אירופה והמערב. כך למשל בסין, הוראת ההיסטוריה העולמית נלמדה כמקצוע נפרד מזו המקומית והייתה מקור חשוב לחיזוק הזהות המקומית באמצעות הצגת "האחר". הוראת ההיסטוריה שיבחה את המחשבה המדעית והקדמה הטכנולוגית והציגה אותם כמודל אליו יש לשאוף. ברם, החלק המרכזי בלימודי ההיסטוריה העולמית עסק במקורותיהם ובמאפייניהם של תהליכי הקולוניאליזם והאימפריאליזם האירופאי. במסגרת זאת, ביקש הלימוד להדגיש את התחלואים הפוליטיים במערב ומעל הכל את הניצול הקשה הכרוך בתהליכים אלו ממנו ממשיכה לסבול האומה הסינית.⁹¹

אם במשטרים שהתאפיינו בשיח דמוקרטי פתוח הייתה ההיסטוריה נתונה ל"רחמי פוליטיקאים ואידיאולוגיות",⁹² אין תמה שבמשטרים טוטליטריים הוראת התחום ניצבה בראש תהליך האינדוקטרינציה. על מקצוע ההיסטוריה, כך הורה תזכיר של שר הפנים ברייך השלישי וויליאם פריק מחודש מאי 1933, להוביל את תהליך החינוך של האומה והדור הצעיר.⁹³ במסגרת מאמצי חינוך האומה, יצרה ההנהגה הנאצית היסטוריה חדשה תוך השקעת משאבים עצומים בפיתוח תוכניות לימוד, חיבור ספרי לימוד חדשים לחלוטין ובהכשרתם של מורים מיוחדים להיסטוריה גרמנית. תהליך הבניית ההיסטוריה התרחש תחת פיקוח צמוד של משרד החינוך הנאצי, שהקפיד על בחירת התכנים, עיצובם של ספרי הלימוד והקפיד על פרטים עד כדי בחינת גודלן של אותיות וכותרות.⁹⁴

הוראת ההיסטוריה נועדה להראות כיצד המפלגה הנאצית מחייה למעשה מורשת גרמנית מפוארת ובהנהגת הפיהרר תוביל את העם הגרמני לניצחון, לתהילת עולם ולגאולה. ספרי הלימוד שירטטו בצורה מיסטיית את קדושתה של האומה הארית והציגו תהליך היסטורי אסכטולוגי רווי מאבקי גזע עקובים מדם, שבסופו זוכה העם הגרמני למנהיגותו של הפיהרר והתגשמות האידיאל הארי. "הוא יצר את הצבא הטוב בעולם. הוא בנה חומה שתגן על העולם מפני המערב והקומוניזם. הוא הציל את כלכלת גרמניה" תיאר ספר הלימוד את פעולותיו של היטלר והוסיף "הוא עשה מה ששום אדם ומנהיג עלי אדמות לא יכול היה לעשות:

⁹¹ Gotelind Muller, "Teaching 'The Others' History' in Chinese Schools" in Gotelind Muller (Ed.) *Designing History in East Asian Textbooks: Identity Politics and Transnational Aspirations*, Routledge, New-York 2011, pp. 32-38.

⁹² Wilschut, "History at the Mercy of Politicians and Ideologies."

⁹³ Richard Evans, *The Third Reich in Power, 1933-1939*, Allen Lane, London, 2006, p. 263.

⁹⁴ תמר קטקו, *מקרח ברא אותנו: החינוך בשירות הנאציזם*, רסלינג, תל-אביב 2016, עמ' 52-33.

הוא יצר את הגרמני החדש!"⁹⁵ מטרת העל של תהליך ההוראה הייתה להאדיר את מעשה ההקרבה למען האומה והפיהרר, תוך התפארות בסיפורי קרבות הרואיים וקידוש המוות למען המולדת.⁹⁶

אחד המאפיינים המיסטיים המרכזיים בנרטיב ההיסטורי, היה הכוח השטני שאיים להחריב את האומה הגרמנית הקדושה – היהודים. הנוכחות היהודית באומה הגרמנית תוארה כמגפה המסוגלת לגרום לריקבון הגוף כולו. "ההשפעה השלילית וההרסנית שיש ליהודים על הגזע שלנו היא כה עמוקה" תיאר ספר לימוד לכיתה ד', "שכמעט קשה להבחין בהם ביננו".⁹⁷ לאורך כל תקופות ההיסטוריה, החל מהגעתו של היהודי הראשון בתקופה הרומית המאוחרת דרך ימי הביניים ועד לתחילת המאה העשרים, תוארו בפרוטרוט עוצמתו והשפעותיו של האיום היהודי. בין אם בזיהום ביולוגי של הגזע הארי ובין אם במזימות כלכליות לניצול והריסת הכלכלה הגרמנית. תהליך הלימוד לא השאיר ספק כי היהודים היוו את הסכנה הגדולה ביותר על להמשך קיומה של האומה הגרמנית ולטוהר הגזע הארי.⁹⁸

הוראת היסטוריה ייחודית התקיימה גם במסגרת מערכת החינוך במשטר הטוטליטרי הגדול במאה העשרים. המפלגה הסובייטית התאפיינה בתפיסה היסטורית טלאולוגית בראי הפרדיגמה המטריאליסטית דיאלקטית המרקסיסטית. על פי תפיסה זו, התעצבה החברה האנושית לאורך ההיסטוריה על פי התנאים החומריים של הזמן והמקום. נסיבות חומריות אלו, שאופיינו בשליטתו של מיעוט המנצל כלכלית את ההמון, הובילו באופן דטרמיניסטי לגיבושם של ניגודים חברתיים שמצדם יולידו בסופו של תהליך מהפכה מדינית, כלכלית ותרבותית. באופן דיאלקטי, מהפכה זאת היא שהולידה תהליך חדש של מאבקים חברתיים-כלכליים וכן הלאה לאורך תקופות ההיסטוריה. על רקע התפתחות הקפיטליזם ועוצמתו, תפקידה של המפלגה הבולשביקית היה להוביל את המהפכה החברתית העולמית הסופית וליצור קומונה עתידית מתוקנת, נטולת מעמדות ולאום.⁹⁹ ניתן לומר אפוא, כי בניגוד להוראת ההיסטוריה במדינות הלאום, לימוד התחום בברית המועצות ובמדינות נוספות בגוש המזרחי,¹⁰⁰ ביקש להעניק לגיטימציה לדרכה של ההנהגה

⁹⁵ קטקו, **מקרח ברא אوتו**, עמ' 140.

⁹⁶ Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich a Study of Race and History in Nazi textbooks*, State University of New York Press, Albany 1985.

⁹⁷ קטקו, **מקרח ברא אוטו**, עמ' 149.

⁹⁸ Gregory P. Wegner, *Anti-Semitism and Schooling under the Third Reich*, Routledge Falmer, New York 2002, pp. 117-156.

⁹⁹ Roger D. Markwick, *Rewriting History in Soviet Russia: the Politics of Revisionist Historiography, 1956-1974*, Palgrave, New York 2001, pp. 42-47, 75-110; Vera Kaplan, "The Vicissitudes of Socialism in Russian History Textbooks," *History & Memory*, 21, 2 (2009), pp. 83-109.

¹⁰⁰ Joanna Wojdon, "The Impact of Communist Rule on History Education in Poland," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 4, 1 (2012), pp. 61-77.

על בסיס הבנת החוקיות המרקסיסטית כפי שהשתקפה בנסיבות ההיסטוריות, ולא כתולדה של זהות ייחודית או עבר משותף.

ברם, גם במסגרת זו באו לידי ביטוי המאפיינים המסורתיים של הוראת היסטוריה לאומית והדגשת ערכי הפטריוטיות. נוכח ההנדסה החברתית הפנימית והאיומים החיצוניים בתקופתו של יוסף סטלין נולד צורך ליצור אדם סובייטי חדש, לא בעל חזון פרולטרי פנימי אלא דווקא כאמצעי לפטריוטיות סובייטי. בנסיבות אלה, בתוכניות הלימוד הוקדש מקום נכבד להיסטוריה הלאומית הרוסית ולסיפורי גבורה של דמויות שהגנו באופן הרואי על ארץ המולדת. לצד זאת, ביקש הלימוד לחזק את הקשר בין מדינות ברית המועצות באמצעות הצבעה על דוגמאות ליחסי אחווה ששרו בין העמים השונים, גם כאשר נאלץ למצוא אותן במחוזות היסטוריים רחוקים מאוד.¹⁰¹

למרות היקפם המצומצם, מן הראוי לתת את הדעת לקולות הביקורתיים שהושמעו כנגד הקו האחיד של הוראת היסטוריה כמכשיר פוליטי להקניית ערכים פטריוטיים ונאמנות למשטר. קולות אלו היו בודדים והתאפשרו כמובן רק במדינות בעלות תרבות פוליטית דמוקרטית שלא סבלו מאיום קיומי ממשי. עיקר הפעילות בנושא הובלה על ידי נשות חינוך, במדינות סקנדינביה ובארה"ב, שיצאו נגד האופי המלחמתי והלאומני של תכני הלימוד וקראו להכניס היבטים היסטוריים תרבותיים ואוניברסליים. ברם, קולות אלו היו כטיפה בים הפטריוטי, ובאופן גורף הסתיימו מאמציהן של אותן נשים בכישלון מוחלט, תוך האשמתן במניע פוליטי פציפיסטי וסטייה מהגישה המדעית האובייקטיבית.¹⁰²

התפתחות מסוימת בניסיונות לביצוע שינויים בהוראת היסטוריה ניכרת לאחר מלחמת העולם הראשונה. עוצמת האלימות והיקפי ההרג הנכחו בפני פוליטיקאים ואנשי חינוך את הסכנות הכרוכות בחינוך לאומני מצומצם המושתת על הנחלת פחד ושנאה כלפי הזר. בתופעה שחצתה תרבותיות ומדינות, אינטלקטואלים, אנשי ציבור, מחנכים וחוקרי חינוך קראו לעצב מחדש את לימודי היסטוריה, במטרה להציג תמונה יותר מאוזנת ואמפתית כלפי עמים וקבוצות אוכלוסייה שונות.¹⁰³ במהלך שנות העשרים והשלושים של המאה העשרים כונסו מספר ועדות בנושא שהציעו מודלים לשיתופי פעולה בין-לאומיים ושינוי ספרי הלימוד. שיאו של התהליך הגיע בשנת 1937, כאשר עשרים ושש מדינות חתמו על הצהרה "בדבר

¹⁰¹ Kals-Goran Karlsson, "History Teaching in Twentieth-century Russia and the Soviet Union," in Ben Eklof (Ed.), *School and Society in Tsarist and Soviet Russia*, St Martin's Press, London 1993, pp. 204-218.

¹⁰² Jonathan M. Hansen, "De-Nationalize History and What Have We Done?" in Carretero, Mario, Asensio, Mikel, Rodríguez-Moneo, María, (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, pp. 17-19.

¹⁰³ UNESCO, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Material: As Aids to International Understanding*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 1949, pp. 11-12.

הוראת ההיסטוריה", שקראה למתן את ההצהרות הלוחמניות בתוכניות הלימוד, להרחיב את לימודי ההיסטוריה העולמית ולהקים ועדות מקצועיות בתחום ספרי הלימוד.¹⁰⁴ חרף הניסיונות המגוונים לשינוי, בפועל התמורות בתהליך ההוראה היו מוגבלות מאוד. "לעשות היסטוריה מבלי לכלול את ליבת המקצוע – הנרטיב הלאומי" קבעו ראשי פרויקט מחקר רב השנים "היסטוריה מעבר לגבולות", שבחן את השינויים בהוראת ההיסטוריה לאחר מלחמת העולם הראשונה, "הסתמן כמשימה בלתי אפשרית".¹⁰⁵

המפה ששורטטה בחלק זה של עבודתי משקפת את האופן בו במרוצת המאה התשע עשרה ובמחצית הראשונה של המאה העשרים, היוותה הוראת ההיסטוריה כלי בידי המשטרים השונים להקניית זהות אישית, לכידות חברתית ולגיטימציה שלטונית. בצורה ברורה ובמגוון רחב מאוד של מקרים, הציג המחקר האקדמי את האופן בו שימשו לימודי ההיסטוריה כאמצעי ראשון במעלה לעיצוב תפיסת עולם פטריוטית, שנועדה להצדיק את דרכי השלטון המקומי ולהדגיש את האיומים הזרים – מבחינה גיאוגרפית, דמוגרפית ואידיאולוגית – על אחדות האומה ועתידה. על רקע הבנה זאת, תפנה העבודה לבחון את הדיון האקדמי בדבר התפיסה ההיסטורית של התנועה הציונית ועיצובם של לימודי התחום במערכת החינוך היהודית בישראל.

א.2. עיצוב הוראת ההיסטוריה הממלכתית בישראל

א.1.2. התפתחותה של ההיסטוריוגרפיה הציונית החילונית

שורשיה של ההיסטוריוגרפיה הציונית טמונים בהתפתחותה של ההיסטוריוגרפיה היהודית המודרנית כפי שהתעצבה בפועלם של אנשי "חוכמת ישראל" בתחילת המאה התשע עשרה. התנועה הוקמה על ידי מלומדים יהודים צעירים שרכשו את השכלתם באוניברסיטאות החדשות בגרמניה ואשר ביקשו לדחות את הנחות היסוד הדתיות של הזיכרון הקיבוצי היהודי ולחקור את היהדות באופן אובייקטיבי ומדעי. לצד היותו למחקר לשמו, נועד מחקרם לספק מענה על שאלת הזהות היהודית בזמן המודרני ולהצדיק את השאיפה הפוליטית להשגת אמנציפציה. תוך קשר הדוק להגותם של הגל, הרדר, רנקה ועוד רבים נוספים,

¹⁰⁴ Henrik A. Elmersjö, "History Beyond Borders: Peace Education, History Textbook Revision, and the Internationalization of History Teaching in the Twentieth Century," *Historical Encounters*, 1, 1 (2014), pp. 62-74; Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig 2010, pp. 9-10.

¹⁰⁵ Henrik A. Elmersjö and Daniel Lindmark, "Nationalism, Peace Education and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886-1940," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 2 (2010), p. 72.

על תהליך דומה במדינות נוספות ראו:
Arie Wilschut, *Images of Time: The Role of Historical Consciousness of Time in Learning History*, Information Age Publishing, Charlotte 2012, pp. 1-9.

יצרו אנשי "חכמת ישראל" ומשכילים נוספים ממזרח אירופה שהושפעו מהם, היסטוריה שהתיימרה לחשוף באופן מדעי את הזהות היהודית ולאפשר את קיומו של היהודי בתוך החברה המודרנית המשכילה והרציונלית.¹⁰⁶

תפנית משמעותית בהיסטוריוגרפיה היהודית ניכרת בשנות השמונים והתשעים של המאה התשע עשרה. לאור צמיחת המחשבה הלאומית בקרב הציבור היהודי באירופה אמצה הכתיבה ההיסטורית היהודית אוריינטציה לאומית מובהקת. בתקופה זו ביקשו ההיסטוריונים – בראשם פרנץ סמולנסקיין ושמעון דובנוב – להתייחס אל תולדות היהודים כאל תולדותיה של האומה. בעשייתם הם ראו שליחות לאומית העונה לאתגרים המאיימים על העם היהודי, הן מפני ההתבוללות מפנים והן מפני האנטישמיות מחוץ. כתיבתם התבססה על עקרונות הרציפות והלכידות ההיסטורית של האומה והדגישה שאין להתייחס לקיומו ההיסטורי של העם היהודי רק במונחים של פעילות רוחנית, אלא גם במונחים חברתיים ופוליטיים. במרוצת השנים עקרונות אלו הם שהניחו את היסודות להיסטוריוגרפיה הציונית שאפיינה את תקופת היישוב ואת ימי ראשית המדינה.¹⁰⁷

ההיסטוריוגרפיה הציונית צמחה מתוך עולם המושגים והרעיונות של התנועה הציונית. עד לתחילת שנות השלושים, למעשה לא הייתה הפרדה ברורה בין ההיסטוריוגרפיה הציונית וההנהגה הפוליטית של התנועה. ביטוי לסוגה זו ניתן לראות לאחר מלחמת העולם הראשונה בעבודותיהם של נחום סוקולוב "היסטוריה של הציונות" ושל יצחק בן צבי ודוד בן-גוריון "ארץ ישראל בעבר ובהווה", שביקשו לכתוב היסטוריה כוללת של התנועה הציונית. כתיבה היסטורית מקצועית התפתחה בתחילת שנות השלושים עם ייסוד לימודי ההיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטה העברית בירושלים.¹⁰⁸ "התנועה הציונית והספרות העברית במזרח אירופה עשו בלי ספק הרבה, כדי להבין את תולדות ישראל", הסביר יצחק בער – מגדולי ההיסטוריונים הציונים – את מניעיו שלו ושל עמיתו, "אבל נחוץ היה להעביר את הרעיונות שבאו משם אל המדע ההיסטורי בעצמו".¹⁰⁹

¹⁰⁶ David N. Myers, *Re-inventing the Jewish Past: European Jewish Intellectuals and the Zionist Return to History*, Oxford University Press, New York 1995, pp.13-37;

יצחק קונפורטי, *זמן עבר: ההיסטוריוגרפיה הציונית ועיצוב הזיכרון הלאומי*, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2006, עמ' 71-57.

¹⁰⁷ קונפורטי, *זמן עבר*, עמ' 80-94.

¹⁰⁸ אריאל ריין, "היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית: במשותף או בנפרד? לשאלת הגדרת לימודי ההיסטוריה באוניברסיטה העברית בעשור הראשון לקיומה, 1925-1935", בתוך: שאול כ"ץ ומיכאל הד (עורכים), *תולדות האוניברסיטה העברית: שורשים והתחלות*, מאגנס, ירושלים 1997, עמ' 520-521.

¹⁰⁹ "ליובלו של ב"צ דינבורג, דברי הנואמים בחגיגת היבול", דבר, כ"א בטבת תרצ"ד (1.8.1934), עמ' 4, כפי שמובא אצל: אריאל ריין, "דפוס היסטוריוגרפיה הלאומית ביצירתו של בן-ציון דינור", *ציון*, סח, ד (2003), עמ' 425.

חרף היומרה המדעית, קיימת תמימות דעים במחקר האקדמי כי למעשה המניע האידיאולוגי-לאומי – השאיפה לקומם ריבונות מחודשת בארץ ישראל – הוא שכיוון את מטרות המחקר ועיצב מסקנותיו. דוגמה מובהקת לכך הינה גישתו של בן-ציון דינור (1884-1973), מראשי חקר ההיסטוריה הציונית ולימים ממעצבי החינוך ההיסטורי במדינת ישראל. לשיטתו של דינור, טענה החוקרת אריאל ריין, הכרת העבר "איננה נתון אובייקטיבי קבוע, אלא תהליך מתמיד של התייחסות מחודשת למקורות, על פי מה שהגדיר כצורכי הדור".¹¹⁰ על כך הוסיף הסוציולוג אורי רם "מבחינת דינור כתיבת ההיסטוריה היהודית לא היתה רק בגדר מקצוע אלא אף בחזקת שליחות היסטורית בפני עצמה. כתיבת ההיסטוריה הלאומית היתה חלק מן המעשה ההיסטורי הלאומי שהוא השתתף בו".¹¹¹ אף יצחק קונפורטי, שבמחקרו ביקש למתן את הביקורת שנשמעה על "המצאת" העבר היהודי, נאלץ להודות כי חלקים מרכזיים בעבודותיו של דינור נבעו "ממעורבותו העמוקה, הרגשית והאינטלקטואלית, בעשייה הציונית" ואין תמה כי "יש בכך טעם לפגם מבחינת המחויבות למחקר המדעי".¹¹²

מספר מוטיבים מרכזיים אפיינו את הכתיבה ההיסטורית הציונית, הן של ההנהגה הפוליטית והן של זו המקצועית. מעל הכל, בלב החידוש של ההיסטוריוגרפיה הציונית ניצב הממד הטריטוריאלי, זיקתו של העם היהודי לארץ ישראל. למרות הפיזור הפיסי והריחוק הגיאוגרפי, המשיכה ארץ ישראל להיות המרכז הבלתי מעורער של העם היהודי. הקשר לארץ לא התמצה בהיבטים רוחניים-תרבותיים אלא ממש בחשיבותו הפיזית: רציפותו של היישוב היהודי בארץ ישראל ותפקידו המרכזי "כעין מקלט היסטורי לתגובותיהם של קיבוצי התפוצות, אשר כל גליהם מתדפקים על שעריו וכל סערותיהם – הדיהן נקלטים לתוכו".¹¹³ דהיינו לאורך ההיסטוריה היישוב היהודי שמר על רציפותו ושלמותו והמשיך להיות אבן שואבת לעליות יהודיות. מפעלה של התנועה הציונית בארץ ישראל אפוא הוא מימוש כיסופי הדורות היהודים לאורך ההיסטוריה.

הקשר המהותני של העם היהודי אל ארץ ישראל נשזר אל תוך מאפיין מרכזי נוסף בתפיסת העולם הציונית ובכתיבה ההיסטורית שלה – שלילת הגולה. בעיני אנשי התנועה הציונית נתפסה הגלות כמקור צרותיו של העם היהודי וככזו המוליכה אותו לקראת סיום טרגי. ההיסטוריה והתרבות היהודית בגולה תוארו כחיי סבל וחרפה, והמרידה בחיים אלו הוצגה כתכונה המהותית של התנועה הציונית. באמצעות

¹¹⁰ אריאל ריין, "בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה", בתוך: רבקה פלדחי, עמנואל אטקס, **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 1999, עמ' 389.

¹¹¹ אורי רם, "הימים ההם הזמן הזה", בתוך: פנחס גינור ואבי בראלי (עורכים), **ציונות: פולמוס בן זמננו**, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע 1996, עמ' 131.

¹¹² קונפורטי, **זמן עבר**, עמ' 107-108.

¹¹³ בן-ציון דינור, **במאבק הדורות: של עם ישראל על ארצו מחורבן ביתר עד תקומת ישראל**, כרך שני, מוסד ביאליק, ירושלים 1975, עמ' 81.

השלילה התקיפה של הגלות התאפשר לתרבות הציונית-חלוצית להדגיש את עליונותה על פני היהדות המסורתית ממנה צמחה, ולסמן את "האחר" הלא רצוי. אל מול דמותו של היהודי הזקן, הכפוף וחסר האונים, פנתה הציונות לסיפורי הגבורה והמלחמה והציבה את "היהודי החדש" בדמותו של גבר "עברי", שזוף, חסון ואמיץ. לימים ה"צבר"¹¹⁴.

ההיסטוריונים הציונים היו שותפים גם הם להפגנת הבוז והשלילה ביחס לחיי הגלות. אולם, יחד עם היבטים אלו, הם ראו בתולדות הגלות משום ציר מרכזי שאפשר תיאור של ישות לאומית יהודית רציפה ומאוחדת החותרת לשוב לארצה. לפיכך, בניגוד לדרכו של דוד בן-גוריון, שהרבה להתעלם מתולדות הגלות ולבצע קפיצה היסטורית מתקופת ימי בית שני לבין מפעלה של התנועה הציונית, ייחסו בער ודינור חשיבות רבה להיסטוריה היהודית בגולה ופרסמו מספר מחקרים מקיפים על אודותיה. מבחינתם, מהותה של שלילת הגולה הייתה להכיר לעומק את הסבל והדיכוי האינהרנטיים בחיי הגלות והסכנה שהם טומנים לעצם קיומו של העם היהודי. הערובה היחידה להמשך קיום העם היא אפוא ביסוס ריבונות יהודית בארץ ישראל.¹¹⁵

א.2.2. הוראת היסטוריה במערכת החינוך הממלכתית

אנשי התנועה הציונית ראו בחינוך מכשיר ראשון במעלה לשינוי האדם ולהנחלת ערכי התנועה ומטרותיה לדור הצעיר. לאורך השנים אופיו של תהליך החינוך היה מקור למאבקים פוליטיים רבים, אשר שיקפו את המחלוקות האידיאולוגיות בתוך התנועה הציונית על דמות החברה העתידית של המדינה היהודית. במטרה למנוע קרעים בתנועה הלאומית, לאורך שנות העשרים פוצלה מערכת החינוך לזרמים אידיאולוגיים אוטונומיים. הזרם הראשון שהוקם, ועל אודותיו אדון בהרחבה בפרק הבא, הינו "המזרחי", שנועד להסדיר את מעמדו של החינוך הדתי בהתיישבות. מספר שנים לאחר מכן פוצלו המוסדות החילוניים לזרם "העובדים", שכלל בעיקר את חינוך הילדים בקיבוצים, במושבים ובשכונות הפועלים בערים והזרם "הכללי", שזיקתו הפוליטית הייתה רופפת ומטרתו המוצהרת הייתה לשרת את כל שכבות העם.¹¹⁶

¹¹⁴ עוז אלמוג, **הצבר – דיוקן**, עם עובד, תל אביב 1997; אניטה שפירא, **ההליכה על קו האופק**, עם עובד, תל-אביב 1997.

¹¹⁵ קונפורטי, **זמן עבר**, עמ' 123-159.

¹¹⁶ מתי דוידסון, **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953: פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן-ציון דינור, 1951-1955**, דוקטורט, אוניברסיטת תל-אביב 2002, עמ' 1-21; שמעון רשף ויובל דרור, **החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919 – 1948**, מוסד ביאליק, ירושלים 1999, עמ' 17-37.

על דור המחנכים היהודים שעסקו בתחום ההיסטוריה בתקופת המנדט, על הדימיון וההבדלים בינם לבין מערכת החינוך הערבית, ראו:

Yuni Furas, *Educating Palestine: Teaching and Learning History Under the Mandate*, Oxford University Press, Oxford 2020.

תהליך השינוי במערכת החינוך החל עם הקמת המדינה ויישומה של תפיסת הממלכתיות שהוביל דוד בן-גוריון. על פי גישת בן-גוריון, הממלכתיות מבטאת את מרכזיות מנגנוני המדינה, ועדיפותם המוחלטת על פני גורמים אחרים, תוך תביעה לאחדות לאומית ולנאמנות ללא סייג למדינה ולמוסדותיה. בשנים הראשונות להקמת המדינה תם עידן הוולונטריות והמדינה נטלה על עצמה משימות שבוצעו עד כה על ידי ארגונים שונים במערכת הפוליטית בתקופת היישוב. הממשלה פעלה לרכז את מנגנוני השלטון וכלי הממלכתיות הפך להיות מוקד העשייה והכוח במדינה. בהובלת בן-גוריון ביקשה המדינה לכפות את מרותה על תנועות חברתיות-פוליטיות ולהקים מנגנון ממשלתי שיחלוש על השירותים הציבוריים. את השירותים המפלגתיים – כגון: חינוך, תעסוקה וקליטת עלייה – תבע בן-גוריון להמיר במערכת שירות אחידה הניתנת לכלל האזרחים על ידי המדינה ובשמה. הצעד המשמעותי ביותר במסגרת תהליך זה, אשר היווה גם כדגם לסקטורים נוספים, היה ביטולם של הארגונים הצבאיים השונים והקמתו של הצבא הממלכתי, צבא הגנה לישראל.¹¹⁷

מרכזיותו של תחום החינוך התחדדה נוכח האתגרים המשמעותיים עמם נאלצה מדינת ישראל להתמודד בשנות קיומה הראשונות, אשר איימו על אופייה ואף על עצם קיומה. לצד האיומים הביטחוניים החמורים מצד המדינות השכנות, התבטאו האתגרים בזרם העלייה ההמוני, שהכפיל תוך מספר שנים את אוכלוסיית המדינה. כך, בתוך שנים בודדות הורכבה האוכלוסייה היהודית בישראל מקבוצות אתניות בעלות מסורות שונות, לא בהכרח ציוניות, וערכים תרבותיים שונים ומנוגדים שאיימו על צביונה של המדינה. חשיבותה של מערכת החינוך בקליטת העלייה גברה לאור העובדה שמספר הילדים ובני הנוער הגיע לכדי שליש ממספר העולים והם היוו כמעט מחצית מהתלמידים במערכת.¹¹⁸ בנסיבות אלו, הראו החוקרים כי הנהגת המדינה תפסה את מערכת החינוך כאמצעי בעל חשיבות עליונה בהאחדת החברה במדינה הצעירה וב"הלאמתה".¹¹⁹

לנוכח "הקרקע הבווערת תחת רגליו של העם היהודי", שאף בן-גוריון ליצור חינוך כללי לאומי המשותף לכל האוכלוסייה – הן בתכניו האידיאולוגיים והן בשיטותיו הפדגוגיות.¹²⁰ ניתן לסמן את תחילתו של תהליך האחדתה של מערכת החינוך בחקיקת "חוק חינוך חובה, התש"ט-1949", שהרחיב את סמכויותיה של

¹¹⁷ אליעזר דון יחיא, "ממלכתיות ויהדות בהגותו ובמדיניותו של בן-גוריון", **הצינונות**, יד (1989), עמ' 51-88; אייל כפכפי, **מדינה מחפשת עם: ביטול זרם העובדים בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל-אביב 1991, עמ' 23-34; נתן ינאי, "התפיסה הממלכתית של בן-גוריון", **קתדרה**, 4 (1987), עמ' 169-189; אבי בראלי, "הממלכתיות ותנועת העבודה בראשית שנות החמישים: הנחות מבניות", בתוך: מרדכי בר-און (עורך), **אתגר הריבונות: יצירה והגות בעשור הראשון למדינה**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1999, עמ' 23-44.

¹¹⁸ דוידסון, **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953**, עמ' 18.

¹¹⁹ צבי צמרת, **עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**, המרכז למורשת בן-גוריון, קרית שדה-בוקר 1997, עמ' 75-108, 190-249; יהושע מטיאש, "בסימן הלאמת החינוך: היסטוריה בחינוך הממלכתי", בתוך: אבנר בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון**, עמ' 15-26; אורי רם, "הימים ההם הזמן הזה", עמ' 140-152; אייל נווה ואסתר יוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, בבל, תל אביב 2002, עמ' 28-38; אריה קיזל, **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תוכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית**, מכון מופ"ת, תל-אביב 2008, עמ' 163 - 168.

¹²⁰ נווה ויוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, עמ' 35.

הממשלה בתחום החינוך והיה מהחוקים הראשונים שנחקקו בכנסת הראשונה.¹²¹ במרוצת השנים הבאות התרחש בזירה הפוליטית מאבק חריף לביטול הפלורליזם האידיאולוגי שאפיין את היישוב בארץ והצמיח את הזרמים החינוכיים השונים. באוגוסט 1953 חוקק "חוק החינוך הממלכתי" אשר הכפיף את כל מוסדות החינוך במדינה תחת פיקוח ממשלתי. באמצעות הסמכות הריכוזית שהעניק החוק, הן מההיבט התוכני-פדגוגי והן מההיבט המנהלי-ארגוני, אוחדו למעשה זרמי החינוך החילוניים מתקופת היישוב.¹²²

תודות לתרומתו בהבניית הזהות הלאומית, ניצב תחום ההיסטוריה במרכז תהליך ההאחדה במערכת החינוך. עובדה זאת התחדדה במיוחד לאור דמותו של שר החינוך במהלך תקופה זו – ההיסטוריון בן-ציון דינור, ששימש בתפקיד בין השנים 1951 ל-1955. דינור היה שותף לגישה הממלכתית של בן-גוריון והיה הרוח החיה מאחורי מהלכים פוליטיים רבים שהביאו לחקיקת חוק החינוך הממלכתי ולעיצוב עקרונותיו.¹²³ כפי שפורט לעיל, דינור היה מההיסטוריונים החשובים באוניברסיטה העברית וניכר כי כתיבת ההיסטוריה היהודית הייתה מבחינתו הרבה מעבר למקצוע, ונתפסה כשליחות אידיאולוגית התומכת במפעל הציוני. מטבע הדברים, במהלך כהונתו של דינור כשר החינוך, לימודי ההיסטוריה היו במיוחד קרובים לליבו והוא ראה בהם ציר חשוב ביותר במערכת הממלכתית, המעניק פירוש לעבר היהודי על פי צרכי ההווה של המדינה הצעירה.¹²⁴

מחקרים אקדמיים רבים ניתחו האופן בו משרד החינוך בהובלת דינור נקט תפיסה היסטורית אתנוצנטרית-מגייסת, שנועדה "להשריש" את הזהות הלאומית ו"לנטוע" אהבה למדינת ישראל. המחקרים תיארו כיצד דינור ועמיתיו ביקשו ליצור נרטיב היסטורי לאומי אחד ומאוחד תוך דחייתה של כל גישה פלורליסטית. למרות הניסיון החינוכי מתקופת היישוב, שאף דינור לקדם שינוי משמעותי בהוראת ההיסטוריה בראי גישתו החינוכית המגייסת. לשיטתו, תוכניות הלימודים החדשות היו צריכות להיות מותאמות לנסיבות המציאות של שנות החמישים ולעצב את הדור הצעיר בצורה אחידה על בסיס ערכי הציוניות והנאמנות למדינה. בניגוד לתקופת היישוב, החינוך לא יכול היה עוד לאפשר פלורליזם אידיאולוגי ולהקדיש מאמצים לפיתוח האישי של התלמידים, שכן היה צורך לעצב את אישיותם כאזרחים נאמנים של

¹²¹ דוידסון, **חוק חינוך ממלכתי**, עמ' 14.

¹²² **שם**, עמ' 27.

¹²³ ריין, "בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה", עמ' 384-386.

¹²⁴ מטיאש, "בסימן הלאמת החינוך", עמ' 21-22; נווה ויוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, עמ' 37-38.

מדינת ישראל החדשה.¹²⁵ ברוח מגייסת זו בחר דינור לסכם את הדברים שנשא בפני אנשי מערכת החינוך בפתח תוכנית הליבה הראשונה :

הזמן שההיסטוריה הקציבה לנו אינו רב ביותר, ועלינו לפעול ולעבוד במהירות הגדולה ביותר ובמתח גבוה ביותר לקראת המשימות הגדולות שהוטלו עלינו : להיות עם עובד ויוצר, החי על עבודתו ויוצר בה ; להיות עם חפשי בארצו, היודע גם לחיות בחירות ובעצמאות וגם להגן עליה בעוז ובתבונה – להיות ראוי לשם ישראל המקבץ את נדחיו וממשיך במסכת-התרבות המפוארת.¹²⁶

תוכנית הלימודים הראשונה פורסמה בשנת תשי"ד ויועדה לבתי הספר היסודיים. הלימודים במסגרות אלו הסתיימו בכיתה ח' והייתה להם חשיבות רבה כיוון שרבים מילדי ישראל בתקופה זו כלל לא המשיכו לבית הספר התיכון. כותבי התוכנית הבהירו את תפקידה של המדינה כמחנכת ואת מחויבותה להנחיל ערכים לאומיים בוני אומה. התוכנית עוצבה על פי מוטיב הייעוד של חינוך היסטורי-לאומי, המבקש לא רק להצדיק את השאיפה לעצמאות וריבונות אלא גם לתת טעם ולגיטימציה למאבק המלווה בהגשמתו. דהיינו התוכנית נועדה לכד את הדור הצעיר סביב זהות לאומית ישראלית אחידה ולא פחות מכך גם לספק הנמקה היסטורית רציונלית לצעדים שנוקטת המדינה.¹²⁷

המסר המגייס של תוכנית הלימודים להיסטוריה ניכר כבר בניסוח מטרותיה, ביניהן נכתב כי יש "לנטוע בהם [התלמידים – ר"ן] את האהבה למדינת ישראל ואת הרצון לפעול למענה ולשמור על קיומה".¹²⁸ הרחיבו לעסוק בכך מטרות תוכנית הלימודים לתיכון משנת תשט"ז :

להחדיר בלב התלמיד את הכרת חשיבותה של מדינת ישראל למען הבטחת קיומו הביולוגי והמשכת קיומו ההיסטורי של עם ישראל, לפתח בו את רגש האחריות האישית לביסוסה של המדינה ולהתפתחותה, לנטוע בלבו את הרצון לספק את צרכיה ואת הנכונות לשרתה.¹²⁹

¹²⁵ קונפורטי, **זמן עבר**, עמ' 238.
¹²⁶ בן-ציון דינור, "עם תכנית הלימודים החדשה : דברי הקדמה למורים, למנהלים ולמפקחים", בתוך : משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, המדפיס הממשלתי, ירושלים תשי"ד, עמ' יד.
¹²⁷ קיזל, **היסטוריה משועבדת**, עמ' 25.
¹²⁸ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, תשי"ד, עמ' יח.
¹²⁹ משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט-יב)**, דפוס הממשלה, ירושלים תשט"ז, עמ' 35.

דברים אלו מעידים על תביעתם של מתכנני תוכנית הלימודים להשריש בתלמידים את התפיסה של העם כגוף אורגני, ביולוגי, ומיד בהמשך לכך להתריע בפני הסכנות העומדות לפניו ומאיימות על המשך קיומו. באמצעות עקרונות אלו, שאפו המתכננים לעורר בתלמידים את תחושת השייכות והאחריות לאומה וכפועל יוצא מכך לגייס אותם לשרת את צרכי המדינה.

התוכנית כולה עוצבה על פי התפיסה האורגנית-טלאולוגית הציונית, לפיה ההיסטוריה היהודית היא סיפור הגירוש מציון והשיבה אליו. התכנים שנבחרו יועדו להאדיר את תולדותיו של עם ישראל, להדגיש את המאפיינים המסייעים לבנות את הזהות הפטריוטית העברית ולחזק מיתוסים מנקודת מבט הרואית לאומית. בראש ובראשונה ביקשו כותבי התוכנית להקנות לתלמידים תמונה של העם כגוף אורגני שלמרות התלאות והאתגרים, "שמר במשך הגלות על דתו, מנהיגו ודעותיו" ולא חדל "להתקיים כעם אחד בכל ארצות פזוריו".¹³⁰ זוהי למעשה תכונת היסוד של הנרטיב הציוני, המבקש לכוון מאפיינים הומוגניים של העם היהודי המקיפים את כל התקופות ואת כל המקומות.

לצד התפיסה הלאומית-הרומנטית, הודגש כי עם ישראל אינו עם בעל היסטוריה רגילה, על התלמידים היה להבין את ייחודיותו ולהכיר את "העבר הגדול" שלו, שבא לידי ביטוי ב"מורשתו הרוחנית, פעלו וחזונו".¹³¹ כותבי התוכנית נקטו ברטוריקה של גוף ראשון על מנת ליצור תחושה של קרבה ואחדות והכל כדי "להשריש בלב התלמידים את ההכרה כי עמנו שהוא מעתיקי העמים והעם הראשון שהאמין באל יחיד, טיפח אידיאלים חברתיים נשגבים ושימש כח מניע להתקדמותו המוסרית של העולם".¹³² כלומר, מחד גיסא הוצג העם היהודי כעם ככל העמים, כישות השייכת למשפחת העמים העולמית, ומהחברים הוותיקים שבה. ברם, מאידך גיסא, הודגש כי חשיבותו היא יוצאת דופן והשפעתו ניכרה על האנושות כולה. באמצעות מאפיינים אלו, התאפשר להציג את קיומה של האומה באופן טבעי במסגרת עולם הלאומים, תוך שמירה על ייחודיותה והצגת ערכה הנעלה.

משקל רב ניתן ללימוד התקופות ההיסטוריות הקודמות שנועדו לחשוף את תהליך גיבושו של העם ואת חשיבותה של ארץ ישראל כעריסתה של האומה. בניגוד לתפיסה היהודית המסורתית, התקופה המקראית לא הוצגה במונחים דתיים, אלא קיבלה צביון ציוני לאומי אשר האיר את תולדותיו של העם על פי מאפייניה של אומה ריבונית מודרנית. תולדות עם ישראל החלו עם התנחלותם של בני ישראל בארץ כנען והתאחדותם

¹³⁰ משרד החינוך והתרבות, תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי, תשי"ד, עמ' יז.

¹³¹ שם.

¹³² שם, עמ' יח.

לעם. למרות שהסיפורים המכוננים בדת היהודית על אודות יציאת מצרים ומתן תורה נכללו בפרקי הלימוד, תוכנית הלימודים דרשה מפורשות מהמורים לתת את תשומת הלב דווקא לסוגיות צבאיות ומדיניות בראשן: "כיבוש הארץ והתנחלות בה מתוך מאבק ממושך עם עמי כנען".¹³³ בהמשך ניתן דגש להיווסדות המלוכה והפיכת שבטי ישראל לעם אחד, כאשר מהותה של תורת ישראל הוסברה כ"תובעת צדק חברתי".¹³⁴ באמצעות גישה זו למעשה נדחקו לשוליים ההיבטים הדתיים של התקופה והוקנה לאומה היהודית ממד היסטורי ארצי ומדיני.¹³⁵

מטרה מרכזית ביותר של מעצבי תוכנית הייתה להקנות לתלמידים תפיסה של אחדות האומה. לפיכך בשיעורי התקופות הקדומות לא הסתפק הלימוד בהצגת היסודות הריבוניים של האומה וביקש להנכיח בפני התלמידים כי חוסנו של עם ישראל והסיבה שבזכותה הוא ניצל מחורבן הייתה לכידותו, "התגברות על אויבים" כך הוסבר הייתה "ע"י ברית-שבטים" ומנגד כישלונותיו של העם לאורך התקופה היו מחמת "פרוד ללבות", "ריב אחים" ו"פילוגים פנימיים". ברוח זו השופטים היו לגיבורי העם כיוון שהצליחו "בליכוד השבטים השכנים",¹³⁶ ולאחר חורבן בית שני התלמידים התבקשו להפנים "כיצד שמרו היהודים על קשרי אחים ביניהם" והקפידו על "תרבותם הלאומית" גם "בשעבוד ובנכר".¹³⁷ חשיבתו של מאפיין האחדות והלכידות הייתה כה עליונה שגם מטרות הלימוד בנושא "תקומות ישראל", שעסק בקורותיה של התנועה הציונית, חרגו מצמיחת הציונות במאה התשע עשרה וביקשו להטמיע בתלמיד את ההבנה כי לאורך כל ימי הגלות שמר העם "על עצמאות רוחנית וארגונית".¹³⁸

המאפיין המשלים של אחדות האומה היה הקשר הרציף שלה לארץ ישראל. כותבי התוכנית הדגישו כי זיקתו של העם לארץ באה לידי ביטוי הן ביישוב היהודי שהתקיים בו והן במרכזיות הארץ בחיי הקהילות היהודיות בגולה. בראי התפיסה ההיסטורית הציונית על פי בן צבי ובהמשך גם אצל דינור, התוכנית הדגישה "כי היישוב היהודי בארץ לא פסק כל ימי הגלות".¹³⁹ לכן, בכל אחת מהתקופות הקדישו פרקי הלימוד מקום משמעותי ליישוב העברי בארץ, ל"ארגונו הפנימי, תרבותו, סמכותו וקשריו עם הגולה".¹⁴⁰ על רקע מסגרת מחשבתית זאת ברורה גישתו ההיסטורית של דינור, הרואה את ראשיתה של גלות העם רק עם כיבוש הארץ על ידי המוסלמי ולא לאחר חורבן בית שני. כך למעשה הצטמצם באופן משמעותי פרק הזמן בו נעדר רוב

¹³³ שם, עמ' 29.

¹³⁴ שם, עמ' 30.

¹³⁵ קונפורטי, זמן עבר, עמ' 239-240.

¹³⁶ משרד החינוך והתרבות, תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי, תשי"ד, עמ' 29.

¹³⁷ שם, עמ' 83.

¹³⁸ שם, עמ' 180.

¹³⁹ שם, עמ' 189.

¹⁴⁰ שם, עמ' 126; רוח זו באה לידי ביטוי גם אצל: משרד החינוך והתרבות, תכניות לימוד בבית-הספר התיכון, תשט"ז, עמ' 39.

העם מארצו.¹⁴¹ מן הצד השני, הבליטו מתכנני התוכנית את חשיבותה המכרעת של הארץ בחיי האומה בגלותה. לאורך התקופות ההיסטוריות הדגיש הלימוד את מסעות היהודים לארץ ישראל. המסעות הועלו על נס והוצגו כביטוי לשאיפה המתמדת של העם לשוב למולדתו. במטרות התוכנית נכתב "שהקמת מדינת ישראל היא פרי כיסופים ונאמנות של דורות"¹⁴² ולאורך התוכנית נמתח קו ישר בין התקוות משיחיות בשלהי ימי הביניים לבין המפעל הציוני.¹⁴³ חיבור אשר העניק לתנועה הציונית עומק היסטורי הרבה מעבר למאה התשע עשרה, והפך אותה למגשימת חזון הדורות.

תוכנית הלימודים הציגה את הגלות כתקופה חשוכה ומחפירה בחיי האומה. פרקי הלימוד הצניעו את המורשת התרבותית והרוחנית של הקהילות. במקום זאת התמקדו בתיאורי הרדיפות, הפרעות והגזרות עמן התמודד העם היהודי לאורך כל גלותו. "גורלם הקשה של היהודים באירופה במאות יד-טו"; "מאמצי הכנסיה הנוצרית להעביר את היהודים על דתם"; "העירוניים והנסיכים כשותפים ברדיפת היהודים מטעמים כלכליים"; "חורבן מרכזי היהודים באירופה"; "פרעות קנ"א והמרה מאונס"; "גזירת ת"ח ות"ט", הם היו הידיעות שניצבו במרכז מטרות הוראת הגלות בכיתה ז'.¹⁴⁴ ברוח גישה זו נלמד גם הפרק שהוקדש למרכז היהודי בפולין. אומנם הפרק החל בהתפתחות הישוב היהודי במזרח אירופה, אך במהרה עבר לדון בפרשת גזירות ת"ח ות"ט וחורבן קהילות אוקראינה.

על מנת לחדד את צדקת הדרך הציונית, ניתן דגש מיוחד לכישלונה של האמנציפציה שהובילה ל"התגברות השנאה החברתית ליהודים" ועלייתה של האנטישמיות במאה התשע עשרה. מטרות הלימוד היו "ידיעה כי שנאת-ישראל גרמה לרדיפות, לנישול מעמדות כלכליות, לעלילות שקר, להסתתת ההמון, לפרעות ולגירושים".¹⁴⁵ בהמשך נלמדו בפירוט התלאות והחורבן של יהדות אירופה במאה העשרים. תואר סבלם הקשה של הקהילות היהודיות במלחמת העולם הראשונה ודנו באופן בו נדחקו היהודים מעמדותיהם הכלכליות והחברתיות במדינות החדשות לאחר המלחמה. השואה, שהייתה עדיין לנושא רגיש ואף מודחק בחברה הישראלית, נלמדה באופן מצומצם ביותר וזכתה לפרק אחד בלבד בכל שנות הלימוד, וגם זאת בשילוב עם ידיעות על מהלך מלחמת העולם השנייה.¹⁴⁶

¹⁴¹ קונפורטי, **זמן עבר**, עמ' 240; רם, "הימים ההם הזמן הזה", עמ' 139.

¹⁴² משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, תשי"ד, עמ' יח.

¹⁴³ נווה ויוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, עמ' 38-39.

¹⁴⁴ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, תשי"ד, עמ' 126-129.

¹⁴⁵ **שם**, עמ' 177.

¹⁴⁶ **שם**; משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון**, תשט"ז.

מערכת היחסים בין ההיסטוריה של עם ישראל להיסטוריה העולמית הייתה אחת הסוגיות המרכזיות בתהליך כתיבת תוכנית הלימודים.¹⁴⁷ חשיבותה של הסוגיה השתקפה גם בדיונים על אודותיה באוניברסיטה העברית בירושלים כבר בשנות השלושים. לאחר מחלוקות פנימיות בקרב חברי הסגל, הוחלט בשנת 1935 בפקולטה למדעי הרוח של האוניברסיטה על הקמת שני חוגים ראשיים שונים לתחום ההיסטורי: חוג להיסטוריה יהודית – במסגרת המכון למדעי היהדות וחוג להיסטוריה כללית, כמחלקה עצמאית בפקולטה למדעי הרוח. הטענה העקרונית מאחורי בחירה זו נגעה לחשש שההיסטוריה היהודית תילמד "כלאחר יד" ויסודות חשובים בה יתמוססו אל תוך ים התכנים בהיסטוריה הכללית.¹⁴⁸

בניגוד להחלטה באוניברסיטת העברית, בתוכנית הלימודים לבתי הספר החליט משרד החינוך לא להפריד את ההיסטוריה היהודית מזו הכללית וללמד אותם באופן משולב. ניתוח פרקי הלימוד הראה כי לא רק שההיסטוריה היהודית לא התמוססה אל ים התכנים של ההיסטוריה הכללית, אלא שההפך הוא הנכון. רק כרבע מפרקי תוכנית תשי"ד, ארבע עשר מתוך חמישים ושלוש, עסקו בהיסטוריה הכללית. קווי ההתפתחות של ההיסטוריה העולמית והציביליזציה האנושית למעשה הוסטו לשוליים ונלמדו רק המאורעות שבמסגרתם חיו ופעלו היהודים במשך הדורות.¹⁴⁹ תהליך הלימוד התמקד כמעט אך ורק בהיסטוריה האירופאית, ולמעשה מן המרחב ההיסטורי נעלמו אזורים גיאוגרפיים, חברות ואומות שלמות. בתקופה המודרנית נקשרו לימודי ההיסטוריה העולמית באופן ישיר לקורות היהודים וביקשו להציג את התנועה הציונית כמגשימת חזון הנאורות. לאור כל אלו, טען החוקר אריה קיזל כי ההיסטוריה העולמית "שימשה רק ככלי שרת להבנת האירועים שעברו על עם ישראל".¹⁵⁰

חרף המקום הנרחב שהוקדש לתולדות עם ישראל, בולט היעדרם של תכני לימוד בדבר קהילות יהודי צפון אפריקה והמזרח. קהילות אלו כמעט שלא הופיעו בתוכנית הלימודים. לאחר לימוד יהדות ספרד בימי הביניים, שעסק בעיקר באינקוויזיציה ובגירוש, התמקדו התכנים באופן כמעט בלעדי במרכזים היהודים באירופה. בחירה זו היא פועל יוצא של שאיפות כותבי התוכנית להאדיר את התנועה הציונית ולהקנות ערכים חילוניים מודרניים אירופאים. לשיטתם, היוו קהילות היהודיות בצפון אפריקה ובמזרח חלק שולי בפעילות התנועה הציונית ותרבותן נתפסה כתרבות עממית דתית, שלכאורה לא התאימה לשאיפות

¹⁴⁷ קיזל, **היסטוריה משועבדת**, עמ' 21.

¹⁴⁸ אריאל ריין, "היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית: במשותף או בנפרד?", עמ' 530-532.

¹⁴⁹ נווה ויוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, עמ' 9.

¹⁵⁰ קיזל, **היסטוריה משועבדת**, עמ' 28.

החינוכיות של המדינה החדשה. על כן, ההיסטוריה של קהילות אלו למעשה נדחקה מתוכנית הלימודים, שהתמקדה בקורות העם היהודי בראי התרבות האירופאית וערכי הנאורות.¹⁵¹

הדור הראשון של ספרי הלימוד תאם בצורה מלאה את עקרונות תוכנית הלימודים ומטרותיה. הספרים נכתבו ועוצבו בהובלת מיכאל זיו ומיכאל הנדל, גורמים מרכזיים במשרד החינוך, שנתנו גיבוי וחיזוק לגישה האתנוצנטרית המגייסת מבית מדרשו של דינור. ספרי הלימוד נכתבו מתוך נקודת מבט לאומית העוקבת אחר התפתחות האומה היהודית ולאורה נבחרו תכני ההיסטוריה העולמית, תוך התמקדות כמעט בלעדית בתרבות המערב. מוטיב מרכזי בלימוד ביקש להציג את הכורח שבמהפכה ובמאבק צבאי אלים על מנת להשיג עצמאות לאומית. זהו מחיר כבד, כך הוסבר, שכל אומה צריכה לשלם במימוש ריבונותה. הן בהיסטוריה של עם ישראל והן בזו הכללית, נשזרו סיפורי גבורה והקרבה כחוט השני לאורך התקופות ההיסטוריות השונות. במרכז הלימוד העמידו כותבי הספרים את ההיסטוריה הצבאית והפוליטיות, שעסקה בגיבורי המלחמות והמהפכות, בשליטים ובהתפתחויות הפוליטיות.¹⁵² הייתה זו האסכולה המקובלת בשנות החמישים, אך גם היא התאימה למטרות החינוכיות המגייסות של התוכנית, "חינוך מגמתי רצוי" על פי זיו, הוסיף: "על לימוד ההיסטוריה לטפח בתלמיד אקטיביזם חברתי [...] אין כוונתנו לגדל היסטוריונים, כי אם אזרחים המשתתפים ביצירתה ועיצובה של ההיסטוריה".¹⁵³

שאיפות קברניטי המדינה וראשי מערכת החינוך חרגו מתחום תכני הלימוד. במטרה להעצים את סיפור המהפכה הציונית ולהשרישו כמיתוס מכונן, הובנתה מערכת מקיפה של טקסים אל תוך שיגרת בית הספר. באמצעות מערכת של טקסים, ימי זיכרון וחגים נוצר "לוח-שנה פטריוטי", שסייע להשריש בתלמידים הזדהות מלאה ושלמה עם המדינה. הנאמנות למדינה הוצגה כערך עליון וסמליה – הדגל, ההמנון וסמל המנורה – מילאו תפקיד מרכזי בכל הטקסים והיוו מוקדים של הזדהות. תוכן הטקסים הבית-ספריים עזר לתמוך בקפיצה ההיסטורית מימי בית שני למפעל הציונות, כאשר הוא מתח קו ישיר בין התקופות הקדומות לבין מאורעות זמנם. הטקסים יצרו תחושה של המשכיות גורל ותקומה בכוחותיו של העם עצמו. כך למשל, מלחמת העצמאות נתפסה כתגובה וכפתרון למאורעות היסטוריים עתיקים ולוחמי דור תש"ח הוצגו כצאצאי המכבים. לאור האמור, טען החוקר אבנר בן עמוס כי הטקסים כוננו נרטיב מלאכותי שאיחד את

¹⁵¹ נווה ויוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, עמ' 39.

¹⁵² קיזל, **היסטוריה משועבדת**, עמ' 59-70.

¹⁵³ מיכאל זיו, "הוראת דברי הימים בבית-הספר (מגמות וצרכים)", אורים, (תשט"ז), עמ' 13-14. כפי שמובא אצל נווה ויוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, עמ' 40.

"תפיסת הזמן המשיחית", המקיימת את עם ישראל בהווה נמשך, עם התפיסה המדעית-המודרנית, בה יש הבחנה בין תקופות וחוקיות של סיבה ומסובב.¹⁵⁴

יש לציין כי הגישה האינסטרומנטלית של משרד החינוך לא הייתה חפה מכלל ביקורת. במיוחד בלטו כתביו של חוקר החינוך מהאוניברסיטה העברית צבי אדר, שהזהיר מפני הסכנות הטמונות ב"סילופו של העבר" וב"מיתולוגיזציה והירואיזציה של ההיסטוריה ושל האישים הפועלים בה". ברם, בדומה לאשר התרחש באירופה ובצפון אמריקה, הביקורת הייתה מצומצמת ביותר ולמעשה לא הייתה בעלת השפעה מהותית כלשהי על הוראת התחום. הנה כך, בשנת 1961 פורסמה תוכנית לימודים חדשה להוראת ההיסטוריה – תוכנית תשכ"א – שהמשיכה ברוח זהה את עקרונות התוכנית הראשונה מאמצע שנות החמישים.¹⁵⁵ הן מבחינת יעדיה והן מבחינת מאפייני הנרטיב ההיסטורי שגיבשה, תוכנית תשכ"א כמעט ולא כללה שינויים.

חרף מאמצי המדינה לבטל את הפלורליזם החינוכי ולהתוות חינוך היסטורי חילוני אחיד ומונוליטי, הסתמן כי בחברה הישראלית הצעירה נותרו מספר כיסים חינוכיים עצמאיים. הדבר התרחש בעיקר בקרב קבוצות חברתיות בעלות כוח פוליטי ואידיאולוגי, שהיו מסוגלת לעמוד נגד עוצמת המנגנון הממלכתי. דוגמה בולטת לכך מהווה ה"קיבוץ הארצי", שהתגבש במרוצת שנות קיומו כתנועה קיבוצית בעלת צביון אידיאולוגי מרקסיסטי מובהק. בעיני אנשי הקיבוץ הארצי, הקמת המערכת הממלכתית ותהליך האחדת החינוך נתפסו כצעדים מסוכנים החותרים תחת עצמאותו והמשך קיומו של החינוך התנועתי ומטבע הדברים הוביל להתנגדות עזה מאוד.¹⁵⁶

נוכח מרכזיותה של התפיסה ההיסטורית בפרדיגמה המרקסיסטית, ראו אנשי התנועה בהוראת ההיסטוריה כלי ראשון במעלה לביסוס התפיסה הרעיונית-פוליטית של הקיבוץ הארצי. תכני התחום ומאפייניו יועדו להעניק לתלמידים תפיסה היסטורית ייחודית – החוקיות המטריאליסטית דיאלקטית. ההיכרות עם חוקיות זאת – כך סברו מנהיגי התנועה ואנשי החינוך שלה – תוביל באופן חד משמעי להכרה בצדקת האידיאולוגיה של הקיבוץ הארצי ופועלו. התפיסה המטריאליסטית דיאלקטית שימשה כפריזמה

¹⁵⁴ אבנר בן-עמוס ואילנה בית-אל, "טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזיכרון בבתי-הספר בישראל", בתוך: רבקה פלדחי ועמנואל אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה; הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, עמ' 464-479; אבנר בן-עמוס, "במעגל הרוקד והמזמר: טקסים וחגיגות פטריוטים בחברה הישראלית", בתוך: בן-עמוס ובר-טל, **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת**, עמ' 296-304.

¹⁵⁵ קיזל, **היסטוריה משועבדת**, עמ' 37-39; עמוס הופמן, "בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בהיסטוריה, תשט"ו-תשנ"ה", בתוך: עמוס הופמן ויצחק שניל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**, רכס, אבן יהודה 2002, עמ' 131-162.

¹⁵⁶ רועי וינטרוב, **תהפוכות בהיסטוריה מהפכנית: הוראת ההיסטוריה בקיבוץ הארצי, 1931-1973**, עמ' 71-78.

להבנת תהליכים ושרטוט הנרטיב ההיסטורי החל מנושאי המזרח הקדום ועד לתחום האימפריאליזם במפנה המאה העשרים. הלימוד התמקד בהיבטים חברתיים-כלכליים באמצעות התבססות על מושגים הלוקוחים מהתפיסה המרקסיסטית, תוך הבלטת אופיים של יחסי הניצול והמאבק המעמדי שהתנהל בכל אחת מן התקופות שנלמדו.¹⁵⁷

דווקא ההבנה המשותפת לשתי המערכות, זו הממלכתית וזו של הקיבוץ הארצי, בדבר חשיבות הוראת התחום, היא שהייתה אחראית למחלוקות שהתפתחו. למרות חפיפה מסוימת במטרותיהן של המערכות בהיבט של הקניית זהות יהודית-ציונית ייחודית, נתגלעו פערים אידיאולוגיים משמעותיים בין הצדדים. בעוד שהחינוך הממלכתי הציב את החינוך ללאומיות ציונית כמטרה יחידה, עליונה, הרי שהחינוך הקיבוצי ייצב לצידה מטרות שלהבנתו לא נפלו בחשיבותו, בדמות ביסוס התודעה התנועתית וחיזוק ערכים מעמדיים-מהפכניים. לא זו בלבד שמדובר במספר מטרות בעלות ערך גבוה, אלא שמעצם טיבן גילמו הללו מידה מסוימת של סתירה הקשה ליישוב. לאחר מספר פגישות ודיונים בין הצדדים, התברר כי הקיבוץ הארצי הסכים לפשרות מסוימות, אך בעיקר הייתה זו המערכת הממלכתית שנאלצה לקבל לאורך שנות החמישים את תורתה הדידקטית ואת תפיסתה ההיסטורית של התנועה הקיבוצית.¹⁵⁸

מכל האמור לעיל ניתן לאפיין בצורה ברורה כי הוראת ההיסטוריה במדינת ישראל הייתה חלק מתהליך עולמי בו התעצב תחום החינוך ההיסטורי במסגרת עליית מדינת הלאום המודרנית. למרות הכיסים העצמאיים והביקורת שהוצגה, קיימת תמימות דעים במחקר כי בשנות החמישים והשישים הוראת ההיסטוריה החילונית במדינת ישראל נשלטה בצורה הדוקה על ידי משרד החינוך, אשר התווה קו מונוליטי-מגייס אחיד ללא עוררין. המניע הפטריוטי האידיאולוגי, ששאף ללכד את הדור הצעיר ולהשריש את נאמנותו למדינה, הוא שקבע את מטרות ההוראה ושעיצב את התכנים ההיסטוריים שנלמדו. ניצנים ראשוניים לשינוי המגמה, ניתן להבחין בסוף שנות השישים ובתוכנית הלימודים תשל"ה מאמצע שנות השבעים. בחלק הבא אציג את התמורות המשמעותיות שהתחוללו בתחום החינוך ההיסטורי בישראל ואטען כי יש לראות תמורות אלו בפרספקטיבה רחבה, על רקע תהליכי עומק עולמיים. לפיכך אדון תחילה בתהליכים העולמיים ואז אפנה לנתח את התפתחות הוראת התחום בישראל לאור זאת. אבקש להראות כיצד תהליכים היו גורם מרכזי למחלוקות על הוראת ההיסטוריה בארץ ובעולם ואת האופן בו הם ממשיכים להשפיע על הדיון העולמי בחקר התחום כיום.

¹⁵⁷ שם, עמ' 23-70.
¹⁵⁸ שם, עמ' 74-78.

א.3. היווצרותו של שיח אי הנחת בהוראת ההיסטוריה

א.1.3. תמורות ומחלוקות עולמיות בהוראת ההיסטוריה

”The Use and Abuse of History”, ספרו של ההיסטוריון הצרפתי המוערך מרק פרו (Ferro), פורסם בשנת 1981 ובישר על בואו של עידן חדש בדיון האקדמי על חקר הוראת ההיסטוריה. הספר, שהפך במרוצת השנים לאחד מעמודי התווך של המחקר בתחום, כלל סקירה מקיפה שנועדה לשפוך אור על האופן המניפולטיבי בו משתמשות מערכות חינוך ברחבי העולם בתחום ההיסטוריה. מהמעמד ההגמוני של ”ההיסטוריה הלבנה” בארה”ב, דרך האופן בו האוכלוסייה הערבית הוצגה כמחזיקה הבלעדית של האסלאם האוטנטי ועד למעמדו של הקיסר ביפן, חשף פרו את המניעים האידיאולוגיים פוליטיים שעיצבו את תהליך הוראת ההיסטוריה במשטרים שונים רחבי העולם.¹⁵⁹

ספרו של פרו לא היה המחקר הביקורתי הראשון שהציג את העיוותים האידיאולוגיים בתהליך החינוך ההיסטורי. אולם, ייחודו היה בכך ששאף לחרוג ממסגרת מדינית כזו או אחרת ולהצביע על בעיה שורשית באמצעות ניתוח השוואתי של התהליך החינוכי ברחבי העולם. להיבט זה ניתן להוסיף את מעמדו המוערך של פרו בקרב הקהילה האקדמית ומעל הכל את נסיבות התקופה, שהיוו קרקע פורייה למסקנות המחקר והעניקו להן נופך משמעותי. במרוצת שנות השמונים והתשעים החלו יותר ויותר חוקרים בצפון אמריקה ומערב אירופה לפרסם מחקרים ביקורתיים על תכני הלימוד ומאפייניו הדידקטיים של תחום ההיסטוריה במערכות החינוך השונות.¹⁶⁰

מחקרים רפלקסיביים אלו נוצרו על רקע מחלוקות עזות שנתגלעו ברחבי העולם על ייצוגו של העבר במערכות החינוך. בתהליך דינאמי של היזון הדדי, מצד אחד נכתבו המחקרים לאורן של המחלוקות ומצד שני היה להם משקל משמעותי בליבוין והתפתחותן. הוויכוחים הקשים התקיימו במדינות שונות בהקשרים מגוונים ובין היתר לקחו בהם חלק חוקרים באקדמיה, פוליטיקאים ועובדי ציבור, אנשי תקשורת ומחנכים.

¹⁵⁹ Marc Ferro, *The Use and Abuse of History: Or How the Past is Taught*, Routledge and Kegan Paul, London 1984.

הגרסה בשפת המקור, צרפתית, פורסמה בשנת 1981.
¹⁶⁰ מבין שלל הדוגמאות הרבות ראו למשל:

Volker Bregahn and Hanna Schissler, *Perception of History: International Textbook Research on Britain, Germany and US*, Berghahn, Oxford 1987; Kaith Crawford, “History of the Right: The Battle for Control of the National curriculum history 1989-1994,” *British Journal of Educational Studies*, 43, 4 (1995), pp. 433-456; Cynthia Kros, *Trusting to Process: Reflection on the Flaws in the negotiating of the History Curriculum in South Africa*, University of the Witwatersrand, Johannesburg 1996; Edward Linethat and Tom Engelhardt (Eds.), *History Wars: the Enola Gay and Other Battles for American Past*, Holt, New York 1996; Apple and Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the Textbook*.

הדיון העולמי על חינוך היסטורי הפך לשיח רווי פולמוס אשר חשף שסעים רעיוניים וחברתיים. המחלוקות, שכונו בספרות המחקרית בשלל שמות כגון "מלחמות התרבות", "מלחמות ההיסטוריה", "מלחמות הזיכרון", "מלחמות הזהות", הפכו בעצמן לתופעה היסטורית חשובה. הנה כך במרוצת שנות האלפיים, פורסמה ספרות מחקר ענפה שסקרה את המחלוקות העולמיות בתחום וביקשה להציג אותן כתופעה עולמית רבת פנים.¹⁶¹

בספרו "עבר בסערה" ביקש ההיסטוריון אייל נווה לפרש את התפרצותו ואת התפתחותו של שיח האי-נחת כלפי החינוך ההיסטורי כביטוי של מצב מעבר הנתפס כמשבר. נווה אפיין את המחלוקות הציבוריות ברחבי העולם כנגזרת של זרמי עומק עולמיים שהתרחשו בעשורים האחרונים בארבעה היבטים מרכזיים: התפתחויות בדיסציפלינה ההיסטורית ובתפיסה של למידה משמעותית; תמורות חברתיות, דמוגרפיות וכלכליות; מעמדה המשתנה של מדינת הלאום; והשבר התרבותי בעולם המערבי המודרני.¹⁶² באמצעות מודל מחשבתי זה אבסס את הקטגוריות האנליטיות לסקירת המחלוקות השונות על ייצוג העבר בתהליך החינוך ולניתוח מאפייניהן.

המעבר הראשון עליו הצביע נווה מתייחס באופן ישיר לתמורות בשני עמודי היסוד של החינוך ההיסטורי: הדיסציפלינה ההיסטורית וההגות הפדגוגית. בתחום המחקר ההיסטורי האקדמי, התחוללו בשליש האחרון של המאה העשרים שתי מגמות משמעותיות, אחת פנימית והשנייה חיצונית. במגמה הראשונה, הפנימית, התרחב תחום הדעת ההיסטורי למושאי מחקר חדשים, שהיו עד אז עלומים למדי. לאחר שנות השבעים צמחו תפישות ואסכולות חדשות אשר השמיעו ביקורת קשה על חקר ההיסטוריה המצומצם שהתמקד בעבר הפוליטי-מדיני של האליטות, שלעיתים אף נתפס בעצמו כחלק ממנגנון הטמעה של אידיאולוגיה כלשהי. ההיסטוריוגרפיה פרצה את גבולות הארכיון והחלה לפנות לתחומים חדשים בתולדות האנושות, כגון היסטוריה של חיי יום-יום, היסטוריה תרבותית, היסטוריה מגדרית, היסטוריה של ייצוגים, מיקרו היסטוריה, היסטוריה שבעל-פה, היסטוריה של רעיונות ועוד תחומים והסתעפויות רבות. מחקרים רבים

¹⁶¹ Yearbook of the International Society of History Didactics, *History Teaching in the Crossfire of Political Interests*, 29/30, (2008/2009); Irene Nakou and Isabel Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education: International Review of History Education*, Information Age Publication, Charlotte 2010; Jason Nichols, *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Symposium, Didcot 2006; Taylor and Guyver, (Eds.), *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*; Elmersjö, Clark, Vinterek (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories*.

¹⁶² אייל נווה, *עבר בסערה*, עמ' 245-264.

השכילו לשלב דיסציפלינות נוספות – סוציולוגיה, משפט, מדעים, לימודי מגדר ועוד – וכך הדגישו את הפוטנציאל הבין תחומי של המקצוע ופרצו כיווני מחקר חדשים.¹⁶³

המגמה השנייה שעיצבה את חקר ההיסטוריה בתקופה זו עניינה בעלייתן של הגישות הפוסטמודרניות. האמרה כי לא ניתן להגדיר את המונח פוסטמודרניזם היא אפולוגטיקה שכיחה, המסתמנת כמעט כתנאי הכרחי בדיונים בנושא. אולם, לאמרה זו גם אחיזה במציאות – נוכח המורכבות של התופעה דן אשר כוללת מגוון רחב מאוד של גישות, שימושים וביטויים, שלעיתים אף סותרים אחד את השני. יחד עם זאת, ובדומה לשאר הדיונים בנושא, גם אני נאלץ לצמצם את המושג ואגדיר את הפוסטמודרניזם, על פי מובנו באנציקלופדיה לפילוסופיה של אוניברסיטת סטנפורד: מערכת מגוונת של פרקטיקות ביקורתיות, אסטרטגיות ורטוריות המערערות מושגים כגון הימצאות, זהות, ודאות אפיסטמית וחד משמעויות.¹⁶⁴

השפעתן של הגישות הפוסטמודרניות על תחום ההיסטוריה הייתה רבת משמעות. מוגבלותו של חוקר ההיסטוריה להתקדם אל עבר האמת האובייקטיבית היא אינה סוגיה חדשה, והיוותה מוקד לדיונים פוריים כבר מאמצע המאה התשע עשרה.¹⁶⁵ ברם, בניגוד לעיסוק בסוגיה זו עד אז, ביקשו הגישות הפוסטמודרניות לחתור תחת הנחות בסיסיות הרבה יותר. ברובד האפיסטמולוגי גישות אלו ערערו את ערכו המדעי של המחקר ההיסטורי, גם כזה העומד בקריטריונים האקדמיים המחמירים ביותר, וכפרו ביכולתו של החוקר לשקף בצורה אוטנטית וללא עיוותים אירוע כלשהו שהתרחש בעבר. יתרה מכך, גישות מסוימות אף ביקשו לחתור תחת מעמדם האונטולוגי, הממשי, של אירועים עצמם. ההבחנות העקרוניות בין אובייקטיביות לבין סובייקטיביות כמו גם בין עובדות היסטוריות לבין פרשנות החוקר, טושטשו ובגישות הרלטיביסטיות הקיצוניות אף התבטלו לחלוטין.¹⁶⁶ תפיסותיו ומבנה אישיותו של ההיסטוריון, כך נטען, הן שהבנו את האופן בו נחקרו אירועי העבר והן אלו שיצרו את התהליך ההיסטורי, שאינו אלא נרטיב – עלילה סובייקטיבית.¹⁶⁷

שלל הפרקטיקות והגישות הפוסטמודרניות הובילו לערעור עמוק על עצם השאיפה לייצג באופן מדעי ואובייקטיבי את אירועי העבר, והשאירו חותם משמעותי על האוריינטציה של הדיסציפלינה ההיסטוריה

¹⁶³ יוסף מאלי (עורך), **זמנים חדשים: מחקרים בהיסטוריוגרפיה המודרנית**, האוניברסיטה הפתוחה, רעננה 2008, עמ' 7-33; גלבר, **היסטוריה, זיכרון ותעמולה**, עמ' 103-55.

¹⁶⁴ Aylesworth, Gary, "Postmodernism," in Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition). Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism>.

¹⁶⁵ גלבר, **היסטוריה, זיכרון ותעמולה**, עמ' 59.

¹⁶⁶ Georg G. Iggers, *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, Wesleyan University Press, Middletown 2012, pp. 97-140.

¹⁶⁷ Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1973.

ולא פחות חשוב מכך גם על האופן בו היא נתפסת בעיני הציבור הרחב. יחד עם זאת, וחרף מרכזיותן של הגישות הפוסטמודרניות, חשוב להדגיש כי מרבית חוקרי ההיסטוריה הסתייגו וממשיכים להסתייג מאימוץ מלא של גישות של רלטיביזם קיצוני ובאמצעות מתודה תבונית מבקשים לחתור ככל שבידם אחר חשיפת אמת היסטורית.¹⁶⁸

נוכח שתי המגמות ההיסטוריוגרפיות האמורות, נתגלע פער משמעותי בין ההתפתחויות המחקריות באקדמיה לבין האופן בו נלמד התחום ההיסטורי במערכות החינוך. מטבע הדברים, מעולם לא נדרשו מערכות החינוך ההמוניות, המיועדות להפצת ידע ההיסטורי לציבור רחב, לעמוד בסטנדרטים מחקרניים אקדמיים. עם זאת, ההתרחבות המשמעותית במושאי המחקר ובמיוחד השפעתן של הגישות הפוסטמודרניות על הדיסציפלינה האקדמית הייתה קשה במיוחד לאימוץ במערכות החינוך, הנדרשות להקנות תפיסה היסטורית מוצקה וכזו המשרתת את מדינת הלאום. כך, הלך וגדל המרחק האידיאולוגי והמקצועי בין ההיסטוריונים באוניברסיטה לבין האחראים על התחום במערכות החינוך, עד לכדי נתק ואף ניכור בין הגורמים.¹⁶⁹

הדילמות החינוכיות שנוצרו כתוצאה מהשינויים מרחיקי הלכת בדיסציפלינה ההיסטורית, גברו עוד יותר נוכח התמורות בתפיסה של למידה משמעותית וחינוך ראוי. דרכי הלמידה המסורתית היוו מוקד לביקורת רחבה מצד אנשי אקדמיה והציבור הרחב, שטענו כי תהליך הלימוד בנוי כמערכת מכנית בה המורה משמש כמעין צינור העברת חומר לכלי הקיבול – התלמידים. כמות עצומה של פרסומים אקדמיים, ועדות מקצועיות ודיונים ציבוריים ביקשו בעשורים האחרונים להרחיב את שדה הלמידה ולהציע סוגים חדשים של אינטראקציה לימודית.¹⁷⁰ בתחום ההיסטוריה, הופנתה הביקורת כלפי שיטות הלימוד שהתרכזו בעיקר בשינון של תכנים, כגון תאריכים, שמות אישים, מקומות ומושגים. שיטות אלו החלו להיתפס כטכניות ומיושנות. בעידן המידע, למידה בעל פה נתפסה כפעולה חסרת תועלת וכבזבז זמן. הנה כך, התפתחה מגמה

¹⁶⁸ Iggers, *Historiography in the Twentieth Century*: 149-160.

¹⁶⁹ ספרות מקיפה דנה ממגוון זוויות על המרחק שנפער בין יצירת הידע ההיסטורי באקדמיה לבין תהליך הקנייתו במערכות החינוך התיכוניות, ראו דיון אצל: נוה, **עבר בסערה**, עמ' 245-249;

Mario Carretero, *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*, Information Age Publication, Charlotte 2011, pp. 1-32.

¹⁷⁰ ראו למשל את הדיונים השונים אצל: איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, רמות, תל אביב 1997, וגם:

Fernando Reimers and Connie Chung, (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, Cambridge 2016.

מרכזית שביקשה לשנות את אופיו של מקצוע ההיסטוריה ולעבור משימת דגש על תכנים ללימוד ופיתוח מיומנויות של חשיבה ביקורתית, בין היתר באמצעות הצגת דילמות, משחקי תפקידים ועוד.¹⁷¹

אל מול השינויים הקונספטואליים והדידקטיים שביקשו אנשי חינוך להטמיע בלימודי ההיסטוריה, ניצבה אופוזיציה איתנה. חסידי המורשת, עליהם נמנו בעיקר פוליטיקאים והוגי דעות שמרנים, נעמדו על רגליהם האחוריות במטרה למנוע את מה שנתפס בעיניהם כהתדרדרות המקצוע ופגיעה החמורה בזהות ובגאווה הלאומית התלמידים. מחלוקות אלו התחוללו במדינות בהן התקיימה חברה דמוקרטית יציבה ופתוחה, שאפשרה לאתגר את הוראת ההיסטוריה המסורתית ולא נאלצה לעסוק בסוגיות היסטוריות רגישות יותר, כפי שיתואר בהמשך. בריטניה, אוסטרליה וניו זילנד הן דוגמאות בולטות למחלוקות מסוג זה. כבר משנות השבעים נעשו ניסיונות שונים, באמצעות ועדות מקצועיות וצוותי משימה ייעודיים, לפיתוח תוכניות למידה חדשניות. בין אם התוכניות החדשות שאפו לשלב את ההתפתחויות המחקריות העדכניות ובין אם הן התמקדו בפיתוח מיומנויות וחשיבה ביקורתית, הן זכו להתנגדות תקיפה מצד גורמים פוליטיים וחינוכיים. המאבקים בין המצדדים במורשת לבין אלו המבקשים להכניס את החידושים ממשיכים להתקיים אל תוך העשור השני של המאה העשרים ואחת.¹⁷²

המעבר השני על אודותיו הצביע נווה, מתייחס לתמורות במציאות חברתית, הדמוגרפית והכלכלית. אוכלוסיות הומוגניות יחסית, שהיוו במשך שנים את ליבת הלומדים במדינות רבות, שינו את אופיין. תהליכי ההגירה והגלובליזציה החלו מאתגרים את הנרטיב ההיסטורי הלאומי המונוליטי. הגידול בשיעור המהגרים והמיעוטים נשזר בשינוי תודעתי שזנח את תפיסת כור ההיתוך ופנה לתפיסה פלורליסטית רב-תרבותית המכירה בשונות. מבחינה חברתית, אליטות הגמוניות, שבעבר היו האחריות הכמעט בלעדיות על כתיבת ההיסטוריה והפצתה במערכות החינוך, איבדו מכוחן במנגנונים הפוליטיים ומהתמיכה הציבורית בהן ברמה הארצית. החינוך ההיסטורי המסורתי, שעוצב בראי אליטות אלו, עורר התנגדות עזה בקרב קבוצות ומגזרים שונים שהחלו לקבל הכרה ציבורית, משפטית ופוליטית. למגמות אלו יש להוסיף את מדיניות ההפרטה

¹⁷¹ Ian Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London 2011.

¹⁷² Ruth Sandwell, "We Were Allowed to Disagree Because We Couldn't Agree on Anything: Seventeen Voices in Canadian Debates Over History Education," in Taylor and Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom*, pp. 51-76; Rosalyn Ashby and Christopher Edwards, "Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England," in Nakou and Barca, (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*, pp. 27-46.

הכלכלית, שהחלישה את מוסדות המדינה ושחקה את תחושת הסולידיות החברתית כמו גם את הזהות הקולקטיבית של האזרחים.¹⁷³

בהקשר זה בולטות המחלוקות על הוראת התחום בארה"ב. כפי שהוצג לעיל, החינוך ההיסטורי בארה"ב הבנה נרטיב אחיד שבמרכזו ניצבה הדמות האידיאלית – גבר לבן ממוצא אנגלו-סקסי ופרוטסטנטי – הנושאת ומגשימה את ערכי הנאורות והקדמה המערביים. התושבים הילידים, האפריקנים שהובאו כעבדים והמיעוטים האסייתיים וההיספניים נדחקו למעשה מחוץ לגבולות הזהות הקולקטיבית האמריקנית. במרוצת הזמן, הצטמצמה ההגמוניה האירופאית מבחינה דמוגרפית וכוחה נשחק עם ביטולה של החקיקה המפלה וביצוען של רפורמות שביקשו לשלב בזירה הציבורית נשים ומיעוטים ממוצא לאירופי. המערכת האקדמית ביקשה להשתחרר מהגישה האירופוצנטרית ולעבור לאסכולה רב-תרבותית המכירה בשונות ובגיוון. במערכת החינוך התבטאה המגמה בשאיפה לטפח גאווה במורשת התרבותית של כל לומד, ולהציף את האפליה שהתקיימה בהיסטוריה האמריקנית וממשיכה להתקיים בצורות שונות.¹⁷⁴ ברם, בקרב גורמים רבים נתפסה המגמה כמתקפה על הזהות הלאומית ובתגובה פעלו הללו להדגיש את הזהות האירופאית-מערבית כמאפיין עיקרי ללאומיות האמריקאית. המתנגדים השמיעו ביקורת עזה שהצביעה על הסכנה הגדולה הטמונה במגמות החדשות. לטענתם, ההתפתחויות בחינוך ההיסטורי התאפיינו בגישה אנטי פטריוטית ואף חתרו תחת ערכיה הבסיסיים של תרבות המערב והמורשת האמריקנית הנגזרת מהם. עוצמת המחלוקות שככה בשנות האלפיים ובאופן מובהק ניתן להצביע על כניסתן של גישות רב תרבותיות ופלורליסטיות למערכות החינוך ברחבי ארצות הברית.¹⁷⁵

דפוס דומה אפשר לזהות במדינות יבשת אירופה, שהיוו זירה למגוון רחב של דעות באשר לאופיו הרב תרבותי של החינוך ההיסטורי – החל מפתחות פלורליסטית מלאה ועד לקריאה לשמרנות מצומצמת. כך למשל בצרפת, בה נבנה לאורך שנים תהליך החינוך סביב קנון היסטורי שהציג את ההיסטוריה הצרפתית מאז המהפכה כמודל לקדמה והתפתחות הציביליזציה האנושית. תהליך ההוראה התעלם מהרקע התרבותי המקומי של התלמידים ולימד נרטיב היסטורי שהדגיש את עליונותם של ערכי הרפובליקה הצרפתית. בעוד

¹⁷³ James H. Mittelman, *The Globalization Syndrome Transformation and Resistance*, Princeton University Press, Princeton 2000; Jan A. Scholte, *Globalization: A Critical Introduction*, Palgrave Macmillan, New York 2005.

¹⁷⁴ Gary Nash, Charlotte Crabtree, and Ross Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*, Vintage, New York 2000; Peter Stearns, "History Debates: The United States," in Nakou and Barca, (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*, pp. 53-55.

¹⁷⁵ Keith Barton, "Wars and Rumors of War: The Rhetoric and Reality of History Education in the United States," in Taylor and Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom*, pp. 187-202.

שבאופן אישי התלמיד יכול היה לשמר את זהותו הייחודית, ההיכרות עם התרבות הצרפתית האזרחית ואימוצה נתפסו כמטרותיו העיקריות של תהליך החינוך.¹⁷⁶

החל משנות השבעים תמורות דמוגרפיות משמעותיות כמו גם השפעתן של התפתחויות בדיסציפלינה ההיסטורית, קראו תיגר על הגישה האתנית המונוליטית שאפיינה את מערכת החינוך הצרפתית במשך עשורים רבים. מערכת החינוך הצרפתית נאלצה להתמודד עם קהלים מאתגרים שכללו אחוז גבוה של מהגרים בקרב הלומדים. במטרה למנוע מהתלמידים לפתח ניכור כלפי מוצאם, הועלתה דרישה לכלול בתהליך הלימוד נרטיבים היסטוריים של קבוצות אתניות שונות ולחנך את התלמידים להכיר ולקבל את הרקע התרבותי הייחודי שלהם. ברם, גם במקרה זה התרחבות מושאי המחקר והביטויים הפלורליסטיים היו מקור לביקורת קשה מצד פוליטיקאים ואנשי חינוך, שביקשו לבלום את המגמה ולשמר את יסודותיו של הקנון הצרפתי ואת הדגש על תרבות לאומית משותפת.¹⁷⁷

תהליך הגלובליזציה והתמורות הדמוגרפיות קשורים ישירות גם למעבר השלישי במודל האנליטי של נווה – השינוי במעמדה של מדינת הלאום. מגמות פוליטיות, של גלובליזציה מצד אחד ושל לוקליזציה מצד שני, לצד תמורות אידיאולוגיות עמוקות החותרות תחת ערכה המהותני, ערערו את מעמדה של מדינת הלאום כביטוי המובהק לזהות קולקטיבית משותפת. מהזווית העולמית, פעילותם של מנגנונים פוליטיים רב לאומיים ועל מדינתיים לצד קשרי כלכלה ומעבר חופשי, מטשטשים את המרחב המדינתי כמרחב של זהות.¹⁷⁸ מאידך גיסא, דווקא על רקע התפתחויות אלו, גוברת חשיבותה של המסגרת המקומית המבקשת לייצר זהות ייחודית לצד הזהות הלאומית ולעיתים אף כמתחרה לה.¹⁷⁹

¹⁷⁶ Rainer Ohliger, "Privileged Migrants in Germany, France and the Netherlands", in Hanna Schissler and Yasemin Nuhoglu Soysal, *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, Berghahn Books, New York 2005, pp. 40-41; Nicole Tutiaux-Guillon, "French School History Confronts the Multicultural" in Stuurman and Grever, *Beyond the Canon: History for the 21st Century*, pp. 173-180.

¹⁷⁷ Tutiaux-Guillon, "French School History Confronts the Multicultural," pp. 180-187; Marcus Otto, "The Challenge of Decolonization School History Textbooks as Media and Objects of the Postcolonial Politics of Memory in France Since the 1960s," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5, 1 (2013), pp. 14-32.

¹⁷⁸ Thomas Friedman, *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2005.

¹⁷⁹ Tim O'Riordan (Ed.), *Globalism, Localism, and Identity: Fresh Perspectives on the Transition to Sustainability*, Earthscan Publications, London, 2001; Anssi Paasi, "The resurgence of the 'Region' and 'Regional Identity': Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe," *Review of International Studies*, 35, (2009), pp. 121-146; Roland Robertson, "Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity," in Mike Featherstone, Scott Lash, and Roland Robertson (Eds.), *Global Modernities*, Sage Publications, London 1995, pp. 25-44.

הזהות הלאומית אותגרה באופן משמעותי גם ברובד הרעיוני. בתחילת שנות השמונים מעמדה המהותני והגליטימציה ההיסטורית של מדינת הלאום היוו מוקד לביקורת אקדמית חריפה. מחקריהם רבי ההשפעה של אריק הובסבאום וטרנס ראנגר, ארנסט גלנר ובנדיקט אנדרסון פורסמו בשנת 1983 והציגו תזות שונות שחתרו תחת הנרטיב הלאומי המסורתי.¹⁸⁰ למגמה מחקרית זו ניתן להוסיף את מפעלו ההיסטוריוגרפי הכביר של פייר נורה שהכניס לדיון האקדמי את ההבחנה על אודות חשיבותו של הזיכרון קולקטיבי. בניגוד לדיסציפלינה ההיסטורית האקדמית, השואפת לפעול בהתאם לכללים נוקשים ופונה לקהילה מצומצמת יחסית, לדידו של נורה הזיכרון הקולקטיבי אינו נשען על יסודות מדעיים אלא הוא השתקפות של צרכי החברה. דווקא זיכרון, החשוף "לכל השימושים והמניפולציות", קבע נורה הוא שהיה בעל חשיבות מכרעת בעיצוב הזהות הלאומית.¹⁸¹ דהיינו, במקום תופעה תרבותית עתיקת יומין המושרשת בנפש האדם, המחקרים השונים ביקשו להציג את הלאומיות כמערכת פוליטית חדשה, שהיא פונקציה של התנאים החברתיים-הכלכליים המודרניים.

מטבע הדברים, התערערות מעמדה של מדינת הלאום השפיעה בצורה משמעותית על הוראת ההיסטוריה, שקשורה באופן הדוק לתהליך עיצוב הזהות הלאומית. השפעה מיידית של התפתחויות אלו התבטאה בתביעה להרחיב את הזווית הלאומית הצרה שאפיינה את הוראת ההיסטוריה, באמצעות הסטת יותר משקל לתכנים העוסקים בהיסטוריה אנושית אוניברסלית. במקום המטרות הלאומיות הפטריוטיות של ההוראה המסורתית, נדרש הלימוד להתמקד בהקנייתם של ערכי מוסר עולמיים. דוגמא בולטת לכך ניתן לראות בפעילות הנמרצת של מנגנוני האיחוד האירופי בפיתוח ספרי לימוד ותוכניות הכשרה למורים, שנועדו להתעלות מעל לתפיסה הלאומית וליצור זהות היסטורית על מדינתית אירופאית.¹⁸²

ברובד עמוק יותר, היחלשותה של הזהות הלאומית יצר מרחב שאפשר התבוננות מפקחת יותר על הצדדים האפלים בהיסטוריה של האומה. תודות לקריסת מעמדו הבלתי מעורער של הנרטיב הלאומי

¹⁸⁰ Eric Hobsbawm, and Terence Ranger, *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983; Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, Blackwell, Oxford 1983;

אנדרסון, **קהילות מדומיינות**.

¹⁸¹ פייר נורה, "בין זיכרון להיסטוריה – על הבעיה של המקום", **זמנים: רבעון להיסטוריה**, 45 (1993), עמ' 4-19.

¹⁸² Yasemin Soysal, "The Construction of European Identity 1945-Present," in Stuart and Keith, (Eds.), *What Shall We Tell the Children?*, pp. 113-130; Thomas Nygren, Monika Vinterek, Robert Thorp, and Margaret Taylor, "Promoting a Historiographic Gaze Through Multiperspectivity in History Teaching", in Elmersjö, Clark, and Vinterek, (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, pp. 207-228; Karina V. Korostelina, and Simone Lässig, (Eds.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, Routledge, London 2013, pp. 1-119; Stefan Berger, "De-Nationalizing History Teaching and Nationalizing it Differently!," in Carretero, Asensio, and Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, pp. 33-48; Robert Guyver (Ed.), *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and International Perspectives*, Bloomsbury Academic, London 2016.

המסורת, החלו נשמעות קריאות המבקשות להתמודד ואף לכפר על הפשעים והעוולות שהמדינה או החברה ביצעו לאורך ההיסטוריה. לימוד השואה והשלטון הנאצי במערכת החינוך הגרמנית הוא הדוגמה המובהקת ביותר להתמודדות עם עבר של פשע נתעב. מאז סיום מלחמת העולם השנייה, הוראת ההיסטוריה במדינה עברה תהפוכות משמעותיות ביחסה לנושא זה, מגישה של הדחקה ובריחה מאחריות לשאיפה לפתח היכרות מעמיקה עם הנושא והלקחים ממנו.

במהלך שנות החמישים והשישים, היקף הזוועות לצד הקרבה האישית של גורמים רבים במערכת החינוך לסוגיה הובילו לכך שהתקופה הנאצית כמעט ולא נלמדה בתוכנית הלימודים במערב גרמניה. בתקופה האמורה, היה והמורים בחרו מיוזמתם לעסוק בשואה היא נלמדה כחלק מקורות המלחמה ולא כנושא עצמאי. תהליך הלימוד ביקש להתמקד במסורת ההומניסטית הגרמנית והתרבות הענפה שהתפתחה בה. הרייך השלישי הוצג כטעות היסטורית ומורים רבים התעלמו ממנו על מנת לא לעורר שאלות קשות. חילופי הדורות והקולות שקראו להתנתק מהישענות על העבר הגרמני המפואר כמקור להבניית זהות, אפשרו בשנות השבעים ובעיקר בשנות השמונים לקיים מהפך ביחס להוראת העבר הגרמני האפל. במרוצת שנים אלו הלך וגדל בתוכניות הלימודים המקום שהוקדש ללימודי התקופה הנאצית והשואה, שהפכו לנושא בפני עצמו. תוכניות הלימודים החלו לכלול תיאורים מפורטים של השמדת היהודים ואף תכנים על ההיסטוריה של העם היהודי באירופה בתקופה שקדמה למלחמה.¹⁸³ שינוי הנוסף בהוראת התחום התרחש לאחר איחוד גרמניה, עם התגברותו של ההיבט ההומאני האוניברסלי. השואה כבר לא נלמדה כבעיה ייחודית בהיסטוריה הגרמנית, אלא מוסגרה תחת הזוועות העוללות להתרחש במשטרים טוטליטריים.¹⁸⁴

בגרמניה המשיכה להישמע ביקורת שטענה כי השואה נלמדת מתוך ניכור רגשי המסיט את האחריות לפשעים לגורמים רחוקים. יחד עם זאת, אין ספק שההתמודדות הגרמנית עם עברה של האומה משקפת קבלת אחריות בצורה משמעותית הרבה יותר לעומת זו העולה מהוראת ההיסטוריה של בעלת בריתה במלחמה – יפן. מיד עם סיום המלחמה התפתחו ביפן גישות שונות להתמודדות עם הפשעים החמורים שביצעה המדינה במהלך מלחמת העולם השנייה. לאורך השנים התפתחו מחלוקות עזות בין גופים פרוגרסיביים ואקדמיים שקראו להציג תמונה מדויקת יותר של העוולות היפניות לבין מפלגות השלטון

¹⁸³ Yasemin Soysal "Identity and Transnationalization in Germany School Textbooks," in Laura E. Hein, Mark Selden, (Eds.), *Censoring History – Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*, Sharpe, New York 2000), pp. 127-149.

¹⁸⁴ Wolfgang Meseth, "Education after Auschwitz in a United Germany," *European Education*, 44, 3 (2012), pp. 13-38.

וחוגים שמרניים שטענו כי אין לכלול בתוכנית הלימוד תכנים שיכפישו את האומה ויציגו אותה באופן

שלילי.¹⁸⁵

חרף מאבקים משפטיים עיקשים וסערות תקשורתיות נרחבות שארכו עשרות שנים ניכר כי הצלחתם של גורמים שביקשו לחשוף את פשעיה של האומה היפנית ולהתמודד עמם הייתה מוגבלת ביותר. למרות התייחסות מסוימת לסבלן של אומות אסייתיות נוספות, המשיכו ספרי הלימוד במדינה להתעלם מפשעים חמורים של הצבא היפני כמו הטבח בננקינג ושעבודן של נשים אסייתיות, במיוחד ממוצא קוריאני וסיני, לשפחות מין.¹⁸⁶ בניגוד למדינות נוספות בעולם המלמדות את מלחמת העולם השנייה כתופעה היסטורית בעלת משמעויות אנושיות אוניברסליות, ביפן המלחמה עודנה נלמדת מזווית לאומית צרה הבורחת מאחריות ואף מטילה את האשמה לפתיחת המלחמה על מדינות האויב לשעבר.¹⁸⁷

במסגרת התמורות הפוליטיות העולמיות וההתמודדות עם עבר אפל, ניתן לאפיין גם משברים אידיאולוגיים שהיו פועל יוצא מקריסה רעיונית ופוליטית של משטרים או תפיסות עולם. כך למשל במקרה של דרום אפריקה לאחר משטר האפרטהייד, בו התחוללו מחלוקות קשות על האופן בו נדרש היה לעצב מחדש את הנרטיב ההיסטורי כמו גם להתמודד עם המעשים הקשים של האוכלוסייה הלבנה.¹⁸⁸ דוגמה משמעותית נוספת במקבץ זה היא התהפוכות בתחום הוראת ההיסטוריה ברוסיה לאחר התפוררותו של הקונן ההיסטורי הסובייטי שנלמד בבית הספר של ברית המועצות. אחר עשרות שנים של פיקוח הדוק, נדרשה מערכת החינוך ברוסיה ליצור נרטיב היסטורי חדש במקום הקונן המרקסיסטי-לניניסטי שעיוותו נחשפו והיוו מוקד להתקפה חריפה.¹⁸⁹

ספרי הלימוד בהיסטוריה שפורסמו בתחילת שנות התשעים שיקפו את המשבר בזהות הלאומית הרוסית. לעומת הגאווה הלאומית שאפיינה מדינות רבות שקמו לאחר פירוק ברית המועצות, ברוסיה נעדרה לכידות חברתית ובמקומה נכחו תחושות של אשמה ומבוכה בשל העבר הסובייטי כמו גם פחד וחשש באשר לעתיד

¹⁸⁵ Yoshiko Nozaki, "Japanese Politics and the History Textbook Controversy," in Edward Vickers and Alisa Jones, (Eds.), *History Education and National Identity in East Asia*, Routledge, New York 2005, pp. 275–306.

¹⁸⁶ Alexander Bukh, "Japan's History Textbooks Debate: National Identity in Narratives of Victimhood and Victimization," *Asian Survey*, 47, 5, (2007), pp. 699-704.

¹⁸⁷ Jason Nicholls, "Beyond the National and the Transnational: Perspectives of WWII in U.S.A, Italian, Swedish, Japanese, and English School History Textbooks," in Stuart and Crawford (Eds.), *What Shall We Tell Our Children*, pp. 99-101.

¹⁸⁸ Rob Siebörger, "The Post-Apartheid South African School History Curriculum," in Taylor and Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom*, pp. 143-158.

¹⁸⁹ Vera Kaplan, "The Vicissitudes of Socialism in Russian History Textbooks," *History & Memory*, 21, 2 (2009), pp. 83-109.

הכלכלי. ברוח זו, פורסמו מספר ספרי לימוד חדשים שביטאו גישה אנטי קומוניסטית. ספרים אלו התמקדו באופן כמעט בלעדי בפשעי המשטר הסובייטי ותחלואותיו. כך, גבורת מלחמת העולם השנייה נדחקה לשולי תוכנית הלימודים והמדיניות של השלטון הסובייטי הוצגה כמקשה אחת המתמצה בטרור, תוך התעלמות מגישות שונות של מנהיגי המפלגה לאורך השנים. תכני הלימוד העלו על נס את הדמוקרטיה, את הכלכלה הפרטית ואת זכויות האזרח. מצב דברים זה יצר בעייתיות רבה בזהות הלאומית של התלמידים, שכן למעשה עקרונו של מעולם לא אפיינו את ההיסטוריה הרוסית. ניתן לומר אפוא, כי ספרי הלימוד הציגו את רוסיה כאומה נכשלת שהובלה לאורך שנים על ידי שלטון טרור וככזו שלא הצליחה ליישם את עקרונות הדמוקרטיה הליברלית המתקדמים.¹⁹⁰

תכני הלימוד האמורים עוררו סערה ציבורית ונתקלו בהתנגדות קשה מצד גופים לאומיים ומסורתיים. במרוצת שנות התשעים ספרי הלימוד היוו זירה למאבקים רעיוניים בין גישות היסטוריות שונות. תחת הנהגתו של ולדימיר פוטין, במהלך שנות האלפיים שככו המחלוקות ההיסטוריות. השלטון הרוסי תחת פוטין דרש להתרחק מהפלורליזם הרעיוני שהתקיים במערכת החינוך ובמקום זאת ביסס תפיסה היסטורית רוסית אחידה המושתתת על המורשת הרוסית הייחודית והמפוארת. לאורך השנים התברר כי השלטון הרוסי הלך והגביר את הפיקוח על לימודי ההיסטוריה במדינה והחזירם למתכונת ההוראה המסורתית, שנועדה לפתח בתלמידים נאמנות לארצם ולהעניק הצדקה מוחלטת למדינה ומוסדותיה.¹⁹¹

המעבר האחרון עליו הצביע נווה הוא השבר התרבותי המתייחס לצמיחתה של התפיסה האנטי-אידיאליסטית. תפיסה זו כוללת שילוב של גישות פוסטמודרניות פסימיות ורלטיביסטיות השוללות את מושג הקדמה המערבי לצד גישות שמרניות נאו-ליברליות המוותרת על אידיאלים אנושים גדולים לאור ההכרה במוגבלות ובאנוכיות האדם. גישות ביקורתיות אלו משקפות את קריסת התכלית, הטלוס, שאפיינה את התודעה המודרנית והיווצרותה של האפטיה האידיאולוגית השוררת בחברה המערבית בעשורים האחרונים. קטגוריה זו של מחלוקות מבטאת אפוא את האכזבה שהנחילו כישלונותיהם של "סיפורי העל"

¹⁹⁰ Tatyana Volodina, "Teaching History in Russia after the Collapse of the USSR," *The History Teacher*, 38, 2 (2005), pp. 179-188.

¹⁹¹ Karina Korostelina, "War of Text Books: History Education in Russia and Ukraine," *Communist and Post-Communist Studies*, 43 (2010), pp. 129-137; Joseph Zajda, "Transforming Images of Nation-Building: Ideology and Nationalism in History School Textbooks in Putin's Russia, 2001-2010," in Taylor and Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom*, pp. 125-142; Nelli Piattoeva, "Citizenship and Nationality in Changing Europe: A Comparative Study of the Aims of Citizenship Education in Russian and Finnish National Education Policy Texts," *Journal of Curriculum Studies*, 41, 6 (2009), pp. 723-744; Igor' Dolutskii, "The Unified State Examination in History as a Means of Retraditionalization," *Russian Education & Society*, 56, 9 (2014), pp. 56-81.

שניצבו ביסודות תפיסות העולם השונות של החברה המערבית החילונית.¹⁹² "דווקא מודעותנו להיסטוריה הופכת אהבה זו לבלתי-אפשרית" כתב פרנסיס פוקוימה והוסיף שלאדם כבר "אין טעם להקריב את חייו למען דבר כלשהו, מאחר שהוא יודע, שההיסטוריה הייתה מלאה מלחמות חסרות טעם".¹⁹³

עולם הרוח והמחשבה המערבית חווה משבר עמוק דווקא בשל העובדה שעקרונות מדעיים ותבוניים, שנתפסו בעבר כמנוע לקדמה ולהגשמה אנושית, הם שהניעו אנשי תרבות לבצע מעשי הרג ואלימות בקנה מידה חסר תקדים. יתר על כן, הזוועות האדירות שהתחוללו בשם האידיאולוגיות הגדולות של המאה העשרים תחת סיסמאות של תיקון האדם והחברה, הובילו לפיתוח חשדנות והסתייגות כלפי כל פרויקט אנושי המתיימר לפעול בשם ערכים מוחלטים וחזון אוטופי. לתגובה זו התווספה הביקורת הניאו מרקסיסטית וחלק מהגישות הפוסטמודרניות ששללו את מושג הקדמה החומרני-צרכני, תוך שהם חושפים את היבטיה הדכאניים של המערכת הכלכלית המודרנית ואת מהותה הריקנית.¹⁹⁴ הנה כך, גם ראיית העולם הנאו-ליברלית הרווחת בעשורים האחרונים כבר אינה מגלמת שאיפה ליצירת חברת מופת או הגשמה אנושית, אלא נתפסת בעיקר כמערכת של איזון ובקרה בין הדרישה לחופש לבין הגבלת הרוע האנושי. עבור אנשי העולם המערבי, "בריאות גופם – האוכל והשתייה הבאים אל פיהם, התרגול הגופני שלהם, מצבם הגופני – הפך לדיבוק גדול הרבה יותר מהשאלות המוסריות שהטרידו את אבותיהם".¹⁹⁵

לשבר התרבותי-אידיאולוגי הייתה השפעה מכרעת על התפיסה ההיסטורית. החברה המערבית המצולקת לאחר אושוויץ והירושימה ביקשה להרחיק עצמה מכל פרשנות טלאולוגית הרואה בהיסטוריה כהליך תכליתי. ההיסטוריה, שבעבר הייתה הזירה המרכזית לחשיפת הייעוד הערכי והגשמה חברתית ופרטית, למעשה איבדה את המשמעויות הרעיוניות-ערכיות שלה. הוראת ההיסטוריה, שנועדה באופן מסורתי להקנות לתלמיד תפיסת עולם מסוימת החותרת למאמץ מגייס, חדלה במציאות החברתית חסרת החזון ודלת הערכים לשמש כמקור עיקרי להבנת התרבות האנושית ותכליתה. שחיקת "סיפורי העל" של המודרנה והקדמה יצרו בתהליך לימודי ההיסטוריה ריק אידיאולוגי משמעותי, שהוביל לפולמוסים על אודות מהותה של הוראת המקצוע ותפקידה בחינוך הדור הצעיר.¹⁹⁶

¹⁹² ז'אן פרנסוא ליטור, **המצב הפוסטמודרני: שתי שיחות מתוך בצדק**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1999.

¹⁹³ פרנסיס פוקוימה, **קץ ההיסטוריה והאדם האחרון**, אור-עם, תל אביב 1993, עמ' 297-298.

¹⁹⁴ Slavoj Žižek (Ed.), *Mapping Ideology*, Verso, London 1994.

¹⁹⁵ פוקוימה, **קץ ההיסטוריה והאדם האחרון**, עמ' 297.

¹⁹⁶ Sirkka Ahonen, "The Lure of Grand Narratives: A Dilemma for History Teachers," in Elmersjö, Clark, Anna, and Vinterek (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, pp. 41-62; Hanna Schissler, "Navigating a Globalizing World: Thoughts on Textbook Analysis," *Journal of Educational Media, Memory & Society* 1, 1, (2009), pp. 203-226; Guyver (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State*; Maria Grever

התחזקותה של הגישה ההיסטורית הדתית-אמונית היא אחת המגמות המשמעותיות ביותר שהתאפשרו בזכות המרחב האידיאולוגי שיצרו משברי המודרנה. התמדתן ואף התחזקותן של אמונות דתיות ברחבי העולם ניתצו את ההנחה הרווחת כי תהליך המודרניזציה והצמיחה הכלכלית אומר בהכרח תהליך של חילון וזניחת עקרונות אמוניים. איפכא מסתברא, חרף הקדמה המדעית והשפע הכלכלי, במדינות רבות המשיכה האמונה הדתית להוות תפקיד חשוב בתפיסת העולם האישית כמו גם בעיצוב הספירה הציבורית. יתרה מכך, במקרים רבים נראה כי האמונה הדתית מילאה ריק תרבותי אקזיסטנציאלי שנפער בחברה המערבית הפוסטמודרנית.¹⁹⁷

חינוך היסטורי המשלב בין יסודות תיאולוגיים ולאומיים זכה עד כה להתייחסות מחקרית מצומצמת. במשטרים רבים בעולם, בעיקר במדינות מוסלמיות, שהגבילו בצורה ניכר את ערכי ההומניזם והחילוניות המערבית, שוררת הגמוניה של נרטיב היסטורי אמוני.¹⁹⁸ ברם, בניגוד למשטרים אלו, ברוב המדינות המאפשרות שיח ביקורתי בתחום הוראת ההיסטוריה, מופרדת הדת מן המדינה וממילא אין הנרטיב האמוני משולב בלימודי ההיסטוריה הרשמיים. לפיכך, עיקר המחקר על אודות מארג היחסים שבין חינוך היסטורי ולבין היבטים אמוניים, התמקד באופן בו מיוצגת הדת בתהליך הלימוד, ולא בניתוח הוראת היסטוריה היוצאת מנקודת מבט דתית.¹⁹⁹

הסוגיה הדתית המרכזית הנחקרת בתחום הוראת ההיסטוריה עוסקת במקומה של דת האסלאם והיחס כלפיה בתהליך הלימודים ברחבי מדינות המערב. הסתמן שלאורך המאה העשרים, ובמיוחד לאחר מלחמת העולם השנייה, חל שיפור ניכר באיכות התוכן הנלמד על אודות דת האסלאם, שעד אז הציג המוסלמים

and Robbert-Jan Adriaansen, "Historical Culture: A Concept Revisited," in Carretero, Berger and Grever, *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, pp. 73-89.

¹⁹⁷ Jurgen Habermas, "Notes on Post-secular Society,"; Jurgen Habermas et al., *An Awareness of What is Missing: Faith and Reason in a Post-Secular Age*, Polity, Cambridge 2010; José Casanova, *Public Religions in the Modern World*, Chicago: University of Chicago Press, Chicago 1994;

יעקב ידגר, מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילונית בישראל, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, רעננה 2012, עמ' 15-45; יונה גודמן ושלמה פישר, "להבנתן של חילוניות ודתיות בישראל: תזת החילון וחלופות מושגיות", בתוך: יוסי יונה ויהודה גודמן (עורכים), במערבולת זהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2004, עמ' 346-390.

¹⁹⁸ Maryam Soltan Zadeh, *History Education and the Construction of National Identity in Iran*, PhD dissertation, Florida International University, Miami 2012.

¹⁹⁹ ראו למשל את הספר השנתי של החברה הבין-לאומית ללימודי היסטוריה שעסק בגיוון תרבותי ודתי וההשפעות שלו על חינוך היסטורי וגם את הגיליון ברבעון JEEMS שהוקדש לנושא ייצוג האסלאם בהוראת ההיסטוריה:

The International Society for History Didactics, "Cultural and Religious Diversity and Its Implications for History Education," *Yearbook of the International Society for History Didactics*, (2013); Marie Mc Andrew, Amina Triki-Yamani, and Falk Pingel (Eds.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 1, (2011), special issue.

כאיום וכ"אחר" אידיאלי – המהווה אנטי-תזה לקדמה האירופאית.²⁰⁰ אולם, למרות השיפור היחסי, הצביעו מחקרים רבים על המקום השולי שממשיכות מערכות החינוך להקדיש לדת האסלאם ותרבות העולם הערבי, כמו גם האופן השטחי בו הם מוצגים.²⁰¹ לעיתים אף נטען, כי בתוכניות הלימוד המורכבות הסוציו-פוליטית והאידיאולוגית של האסלאם רודדה לכדי תיאור שלילי של אגרסיביות בלתי רציונלית הממשיכה את ההיסטוריה של מלחמות הדת האכזריות נגד אויביו של אללה.²⁰²

לצד זאת, ניתן להצביע על מספר מחקרים בודדים שהתמקדו בניתוח סוגיות דתית במסגרת הוראת היסטוריה במדינות דמוקרטיות. כך למשל ניתן להצביע על המחלוקות על ספרי הלימוד בהודו בשלהי שנות התשעים. בשנת 1999, עם עלייתה לשלטון של מפלגת בהאראטיה ג'נאטה, "מפלגת העם ההודית" שאפה הממשלה להחדיר למערכת החינוך את עקרונות ההינדוטבה – האידיאולוגיה של הלאומנות ההינדית. במסגרת זאת, נדרש מהוראת היסטוריה להתמקד בעקרונות דתיים הינדיים ולהציג בצורה מונוליטית את הלאומיות ההודית המודרנית, כהמשך של הזהות ההינדואיסטית, תוך דחייה של כל תרבות או דת אחרת.²⁰³

הזהות הדתית שימשה פונקציה פוליטית חשובה גם בהוראת היסטוריה בבתי הספר הקתוליים בצפון אירלנד. כבר מחלוקת אירלנד בשנת 1921 התאפיינה צפון אירלנד במערכת חינוך כפולה שהתחלקה על פי הזהות הדתית – המערכת "הנשלטת" הפרוטסטנטית והמערכת "השמורה" הקתולית. עד להשתתת תוכנית הלימודים האירית בשנת 1991, הייתה לכל אחת ממערכות החינוך עצמאות בעיצוב תחום ההיסטוריה. הנה כך, בתי הספר הפרוטסטנטיים, אשר דגלו בגישה האחדות הלאומית, הקנו מקום מרכזי להיסטוריה של בריטניה והדגישו את זיקתה לאי האירי, על היבטיה השונים כגון ההתיישבות, השליטה הפוליטית והתמיכה הצבאית. לעומת זאת, בתי הספר במערכת "השמורה", הציגו את ההיסטוריה הבריטית באי האירי כדיכוי קולוניאליסטי בו נרדפו הקתוליים ונמנעו מהם זכויות בסיסיות בתחומי העבודה והבעלות על קרקעות.²⁰⁴

²⁰⁰ Gerdien Jonker, "Caught in a Nutshell: Islam and the Rise of History Textbooks in Germany (1700-2005)," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 1 (2011), pp. 61-80.

²⁰¹ Ibid., 71-77; Alexander W. Wiseman, "Representations of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks," *Digest of Middle East Studies*, 23, 2 (2014), pp. 312-344; UNESCO, *Guidebook for History Textbooks Authors. On a Common Path: New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds: The Case of the Mediterranean*, 2012, pp. 21-24. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227041e.pdf>.

²⁰² Mehrunnisa Ahmad Ali, Nashwa Salem, Béchir Oueslati, and Marie Mc Andrew, "The Reduction of Islam and Muslims in Ontario's Social Studies Textbook," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 1 (2011), pp. 25-44.

²⁰³ Romila Thapar, "The History Debate and School Textbooks in India: a Personal Memoir," *History Workshop Journal*, 67 (2009), pp. 87-98.

²⁰⁴ Luke Terra, "New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland," *Journal of Curriculum Studies*, 46, 2, (2014), pp. 225-229.

תמורות מהותיות התחללו בהוראת התחום החל משנות התשעים, כאשר הוצאו לפועל תוכניות לימודים ארציות שנועדו ליישב את הסכסוך. לימודי ההיסטוריה במדינה עברו מהפך והתרחקו מלימוד מונוליטי-מגייס אל עבר תהליך הוראה ביקורתי ורב פרספקטיבות, אשר נועד להקנות לתלמידים תפיסה מורכבת המפתחת אמפטיה וסובלנות ההדדית.²⁰⁵

זירה נוספת שהושפעה באופן מהותי מהיסוד הדתי אמוני היא מערכת החינוך הציבורית באוקראינה. לאחר עצמאותה בשנת 1991, שמרו קברניטי המדינה על המבנה הריכוזי מהתקופה הסובייטית ופעלו לעצב מערכת החינוך על בסיס יסודות ההיסטוריה הלאומית והאתנית של העם האוקראיני.²⁰⁶ בתהליך זה היוותה הדת האורתודוקסית עמוד תווך מרכזי בזהות הלאומית ולפיכך הוראת ההיסטוריה גויסה להוכיח את עליונותה של הדת ואת צדקת דרכם ההיסטורית של האנשים המאמינים בה. תוך התעלמות מממצאיו של המחקר ההיסטורי האקדמי, בספרי הלימוד הוצג העם האוקראיני כבעל מאפיינים של חברה דתית אדוקה, שסבלה לאורך הדורות מעוינות ואלימות מזרמים נוצריים אחרים. כמו כן, במסגרת המאמץ לתחום את הזהות הלאומית, ניכר כי ספרי הלימוד בודדו את קורותיה של הכנסייה האורתודוקסית האוקראינית מהקשר עולמי נרחב על גוון היבטיו הכלכליים, משפטיים וחברתיים.²⁰⁷

מכל האמור לעיל, ניכר כי לאורך המחצית השנייה של המאה העשרים כמו גם בתחילת שנות האלפיים, היוו עקרונות דתיים גורם משמעותי בעיצוב הוראת ההיסטוריה במספר מדינות דמוקרטיות ברחבי העולם. אף על פי כן, למרות ההשפעה הגדולה של עקרונות אלו על מערכות החינוך, ניכר שהוראת ההיסטוריה במדינות אלו לא כללה התייחסות למעורבות אלוהית פעילה בהיסטוריה או נרטיב היסטורי המשקף את מהלך ההיסטוריה ככזה המממש תוכנית אלוהית. מקומה של האמונה הדתית בתוכניות הלימודים הוגבל בעיקר לדיון בצדקת דרכם של הכנסייה ושל האנשים המאמינים ומשמשת כיסוד זהותי המבדיל את האומה

²⁰⁵ Alison Kitson, "History Teaching and Reconciliation in Northern Ireland," in Elizabeth Cole (Ed.) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Rowman & Littlefield, Lanham 2007, pp. 123-155; Terra, "New histories for a new state," pp. 229-248; Alan McCully, "History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past," *Education, Citizenship and Social Justice*, 7, 2 (2012), pp. 145-159; Alan McCully and Fionnuala Waldron, "A Question of Identity? Purpose, Policy and Practice in the Teaching of History in Northern Ireland and the Republic of Ireland" in Hilary Cooper and Jon Nichol (Eds.), *Identity, Trauma, Sensitive and Controversial Issues in the Teaching of History*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2015, pp. 2-24.

²⁰⁶ Karina Korostelina, "War of textbooks: History education in Russia and Ukraine," *Communist and Post-Communist Studies*, 43 (2010), pp. 129-132.

²⁰⁷ Tetiana Shevchenko, "Religion in the National Historical Narrative of the Early Modern Times in Contemporary Ukrainian Schooling," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7, 1 (2015), pp. 66-93.

מקבוצות התייחסות אחרות. במובנים רבים, ניתן היה להחליף את הדת בסממן זהות אחר והדבר לא היה משנה בצורה תהומית את הבנתו של המהלך ההיסטורי וחוקיו.

לעומת מדינות אלו, המחקר הצביע על מספר בודד של מערכות חינוך שבהן הכוח האלוהי הוא שמעצב את תולדות המציאות האנושית. כך למשל בדבר מערכת החינוך הפרטית של בתי הספר הפרוטסטנטיים הפונדמנטליסטיים שפועלת בארה"ב ובאירופה, ה-Accelerated Christian Education (להלן ACE). במערכת חינוכית זו, מטרת העל בהוראת ההיסטוריה היא לחשוף בפני התלמיד את נוכחותו ומעורבותו המתמדת של האלוהים בתהליך ההיסטורי. "איננו יכולים ללמוד היסטוריה מבלי להכיר בכך שהאלוהים הוא היוצר והמסיים של כל ההיסטוריה", הדגישו כותבי ספרי הלימוד והוסיפו "it is His-story", כלומר זה הסיפור שלו, של האל.²⁰⁸

תהליך הלימוד כלל אינו מייחס חשיבות לממד ההיסטורי הדיסציפלינרי, כאשר הגורם המסובב המעצב את ההיסטוריה האנושית הינו ההשגחה האלוהית. במסגרת חשיבה זאת, נלמדים סיפורי התורה כאמת ממשית המעידה על ראשית התפתחות ההיסטוריה האנושית. כך למשל את פועלם של החלוצים האמריקנים ניתחו הספרים תוך השוואה לסיפור המקראי על יציאתם של אברהם ושרה מחרן אל עבר הארץ המובטחת.²⁰⁹

במטרה להנחיל לתלמידים את עיקרי האמונה, עוצבו לימודי ההיסטוריה של ה-ACE כך שתושר ההבנה כי אירועי ההיסטוריה מבטאים יחסים של שכר ועונש האלוהי. כך נכתב בראש אחד מספרי הלימוד לחטיבה העליונה:

History involves the plan of God and Man's reaction to that plan. Man can either yield to God's plan or rebel against it.²¹⁰

החל מלימודי התקופות קדומות ועד למאה העשרים, מוכח בצורה חד משמעית כי הציות לדברי האל הוא הוא הגורם הבלעדי לגדולתן ולשגשוגן של תרבויות ברחבי העולם. מצדו השני של המטבע, הצרות והרעות

²⁰⁸ הדברים מתורגמים מאנגלית. הציטוט המקורי מופיע אצל:

Scaramanga and Reiss, "Accelerated Christian Education," p. 10.

²⁰⁹ Wendy Costa, *Description and Critical Analysis of the Elementary Social Studies Curriculum in the School of Tomorrow, Inc.*, Ph.D. dissertation, University of California, Davis 1996

²¹⁰ CEE, Social Studies, PAC 107, 2010, p.1.

הן פועל יוצא של הפניית העורף לרצון האל.²¹¹ כך למשל, תוך התעלמות בוטה מעוולות הקולוניאליזם, הוסבר כי הצלחתה של האימפריה הבריטית הושגה תודות ליסודותיה הנוצריים והדבקות המוסרית שלה. אולם, בהמשך לקו מחשבה זה נלמד כי במרוצת הזמן השפעתם הגוברת של עמדות שיש בהן משום כפירה כגון הדרוויניזם והקומוניזם פגעה אנושות באמונה המסורתית ולכן הובילה לירידת האימפריה מגדולתה.²¹² המעורבות האלוהית אינה מוגבלת לתהליכי מאקרו, ולפרקים היא נלמדת כגורם משמעותי אף במאורעות ספציפיים. מלחמת האזרחים האמריקנית למשל, הוסברה בספרי הלימוד כאירוע בעזרתו "הצלח אלוהים לקרב רבים לישו".²¹³

נוכח מקומו המרכזי של העם היהודי בתיאולוגיה של מערכת ה-ACE אין תמה כי מדינת ישראל זוכה למקום נכבד בלימודי המאה העשרים. גם בסוגיה זו הוצגו האירועים ההיסטוריים כפועל יוצא של מעורבות אלוהית ישירה. חלק משמעותי הוקדש למלחמת ששת הימים והודגש כי ההשתלטות היהודית על ירושלים היא שלב לקראת התממשות הנבואה התנכ"ית על השיקוץ המשומם העתידי שיבצע האנטי-כריסט בבית המקדש. וכך שאל הספר את התלמידים בצורה רטורית: "הנוכל להטיל ספק בכך שידו של האלוהים הייתה זו שקבעה את תוצאות המלחמה?".²¹⁴ בהמשך הלימוד סקר הספר את המלחמות והמאבקים הביטחוניים הרבים שחוותה מדינת ישראל במרוצת השנים. הסיבה למאבקים אלו, קבע הספר, איננה נעוצה בתנאים ובנסיבות המציאות המורכבת של הסכסוך הישראלי-ערבי, אלא ביסוד תיאולוגי מהותי: הנבואות התנ"כיות קבעו שלא יהיה שלום אמיתי במזרח התיכון ובישראל עד אשר ישו יחזור ארצו לכוון ממלכתו.²¹⁵

חרף המאפיינים הגזעניים של מערכת ה-ACE,²¹⁶ ניכר כי לימודי ההיסטוריה במסגרתם אינם מבקשים לכוון זהות לאומית ייחודית. בראש ובראשונה מיועדים לימודים אלה להטמיע בתלמידים את ההבנה כי החוקיות האלוהית היא מוחלטת ואינה מותנית במקום ובזמן. הלימוד מבקש אפוא להוכיח את תקפותה מערכת השכר והעונש האלוהי בפרספקטיבה אוניברסלית, החל מאלכסנדר מוקדון והאימפריה הרומית

²¹¹ Jonny Scaramanga, *Systems of indoctrination: Accelerated Christian Education in England*, Ph.D dissertation, University College London, London 2017, pp. 115-116.

²¹² Scaramanga and Reiss, "Accelerated Christian Education," p. 10.

²¹³ Costa, *Description and Critical Analysis of the Elementary Social Studies Curriculum in the School of Tomorrow*, p. 102.

²¹⁴ CEE, Social Studies, PAC 107, p. 8.

²¹⁵ CEE, Social Studies, PAC 108, 2010, p. 47.

²¹⁶ Scaramanga and Reiss, "Accelerated Christian Education."

בתקופות הקדומות ועד להצלחתה הכלכלית של זמביה בזמן המודרני.²¹⁷ במסגרת זאת, מוקדש מקום משמעותי בתהליך ההוראה למסיונריים נוצרים ברחבי העולם וקורות חייהם מועלים על נס.²¹⁸

דוגמה נוספת למערכת חינוך שבה הכוח האלוהי דוחק את היסודות הדיסציפלינריים אל מחוץ לתוכנית הלימודים ניתן למצוא בלימודי ההיסטוריה המוסלמים במערכת בתי הספר המוסלמיים העצמאיים בשבדיה. בעבודת השדה שלה הראתה ג'ני ברגלונד (Berglund) כיצד כתבי הקודש המוסלמים הם הבסיס ללימודי ההיסטוריה. גם כאן, בדומה למערכת ה-ACE, הנרטיבים ההיסטוריים לא נועדו להקנות זהות לאומית אלא לבסס את האמונה המוסלמית כמו גם לשמש מודל לאופן בו על מוסלמי ראוי לנהוג ולפעול. הסיפורים ההיסטוריים אפוא נותקו לחלוטין מהממד המחקרי האקדמי וכוללים נסים והתערבות אלוהית המוכיחה את האמונה המוסלמית. כך למשל נלמד האופן בו אללה מתגמל את אלו שמעניקים צדקה לעניים ומאיך פוגע ברכוש של אלו שאינם חולקים עושרם עם נדכאי החברה.²¹⁹

על רקע דברים אלו, ניכר החידוש המחקרי הטמון בניתוח הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. מחד גיסא, בניגוד למערכות החינוך באירלנד ואוקראינה למשל, בעיני הציונות הדתית ההשגחה האלוהית היא היבט מהותי המשפיע על האירועים ההיסטוריים ומעצב את המציאות האנושית. מאידך גיסא, בעוד שמערכת ה-ACE ובתי הספר המוסלמיים העצמאיים בשבדיה מתעלמים לחלוטין ממצאי הדיסציפלינה ההיסטורית, החמ"ד דובק במתודות מדעיות ומבקש להיצמד לממד ההיסטורי הריאלי שמתעדכן מהתפתחויות המחקר האקדמי. חקירת החמ"ד מאפשרת אפוא להאיר בזוויות חדשות את המטרות, המתחים והאתגרים שמעצבים חינוך היסטורי אשר נשען על אמונה באלוהות אימננטית ובה בעת מבקש לשמר את עקרונות החקירה האקדמית ההיסטורית.

²¹⁷ Ibid., p. 11; Costa, *Description and Critical Analysis of the Elementary Social Studies Curriculum in the School of Tomorrow*, p. 106-107.

²¹⁸ Costa, *Description and Critical Analysis of the Elementary Social Studies Curriculum in the School of Tomorrow*, p. 97-102.

²¹⁹ Jenny Berglund, "Islamic religious education in state funded muslim schools in Sweden: A sign of secularization or not?" *Tidsskrift för Islamforskning, the Nordic Welfare State*, 8, 1 (2014), pp. 275-301.

בדומה לאופן בו הוראת ההיסטוריה בישראל שיקפה בראשיתה את הגישה המסורתית של הוראת התחום בעולם, שנועדה להקנות זהות לאומית מונוליטית ומגייסת, כך היא גם הושפעה מרוחות השינוי העולמיות שתוארו לעיל. בראי התהליך שהתרחש בחינוך ההיסטורי ברחבי העולם, גם דפוסי התחום במדינת ישראל חוו תמורות משמעותיות בשליש האחרון של המאה העשרים. ניצנים ראשונים לשינוי ניתן לזהות כבר לקראת סוף שנות השישים, אולם בקרב המחקר האקדמי שוררת הסכמה כי היו אלה שנות השבעים והשמונים בהן באו לידי ביטוי לראשונה תמורות במאפייניה של הוראת ההיסטוריה, על תכניה ומטרותיה. את התמורות החשובות ראו החוקרים כפונקציה של ההתפתחויות הפוליטיות וחברתיות במדינת ישראל, כמו גם כביטוי לשינויים בדיסציפלינה ההיסטורית ואימוץ של מגמות פדגוגיות חדשות.²²⁰

החברה הישראלית בשלהי שנות השישים, ובוודאי שבעשורים שלאחר מכן, שינתה את פניה לעומת מאפייניה בעת כתיבת תוכנית הלימודים הראשונה באמצע שנות החמישים. תהליכי המודרניזציה, הפיתוח הכלכלי וההתקרבות התרבותית לארה"ב ואירופה, דחקו את האופי הקולקטיבי מגייס של השנים הראשונות להקמת המדינה והולידו אידאלים של חברה מערבית אינדיבידואליסטית והישגית. האתוס המהפכני, החלוצי, השיתופי שהיווה את לבה של הפרוגרמה הציונית הלך ונמוג, והקבוצות ההגמוניות שהובילו את המדינה היו לבעלי מאפיינים מעין בורגניים, שאמונם שמרו על קולקטיביזם משימתי אך גם פיתחו אינדיבידואליזם צרכני.²²¹

התמורות בדפוסי החברה הישראלית חדרו במהרה למערכת החינוך. במטרה להגביר את המקצועיות ולשקף את המגמות הדיסציפלינריות החדשות, הוקמה בשנת 1966 היחידה לתוכניות לימודים במשרד החינוך, שהושפעה רבות מההתפתחויות האקדמיות בארה"ב. בשנת 1968 התקיימה רפורמה בחינוך שנועדה להתמודד עם השסעים התרבותיים, הכלכליים והחברתיים בין הקבוצה הישראלית הוותיקה והאשכנזית לבין העולים החדשים יוצאי ארצות המזרח. השינוי העיקרי ברפורמה היה הארכת לימודי החובה לכיתה ט'

²²⁰ רות פירר, **סוכנים של החינוך הציוני**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1985, עמ' 185-187; נווה ויוגב, **היסטוריות**; אריה קיזל, **היסטוריה משועבדת**, עמ' 37-44.
²²¹ דני גוטוויין, "החלוציות הבורגנית": תרבות פופולרית והאתוס של 'מעמד הביניים המימסדי' – שירי נעמי שמר, 1958 - 1967, **ישראל**, 20 (2012), עמ' 21-80.

תוך יצירת חטיבות הביניים. שינוי זה, כך קיוו יוזמי התוכנית, יפחית את שיעור הנושרים מבתי הספר ויספק תמיכה לאוכלוסיות מוחלשות ויגביר את האינטגרציה החברתית.²²²

על רקע התמורות במערכת החינוך והאכזבה העמוקה מההנהגה לאחר מלחמת יום הכיפורים, פורסם הדור השלישי של תוכניות ללימודי היסטוריה בבתי הספר הממלכתיים. התוכנית לכיתות ו' עד ט' משנת 1975 והתוכנית לחטיבה העליונה משנת 1977 הושפעו רבות מקשרי החוגים לחינוך בישראל עם האקדמיה האמריקנית ושיקפו את המגמה החדשה של העלאת חשיבותם של הישגים והפחתת הדגש המשימתי ייעודי של הגנת העם והמדינה. במוקד התוכניות עדיין ניצב טיפוח רגש ההזדהות הלאומית ומטרותן הראשונה הייתה "להביא את התלמיד לידיעה ולהבנה בתולדות ישראל ובתולדות העמים, תוך הדגשת ייחוד דרכו של עם ישראל".²²³ ברם, ברובד המוצהר, ניכר ניסיון להטמיע שינוי משמעותי בתהליך הלימוד והעברת הידע.

בניגוד לתוכניות הקודמות, ביקשו מעצבי התוכניות החדשות להימנע מהנחלת עמדות קבועות מראש מטעם המדינה.²²⁴ התוכנית הדגישה את חשיבות ההשתתפות הפעילה של התלמידים בתהליך הלימוד, וזאת במטרה לפתח בהם מיומנויות למידה וחשיבה היסטורית ביקורתית²²⁵ כמו גם לתרום ל"טיפוחה של הרגשת הזכות והצורך לשפוט אירועים ותופעות היסטוריים על-פי ערכים כלל-אנושיים".²²⁶ גישה זו התבטאה גם בספרי הלימוד החילוניים בתחום שיצאו בעקבות התוכנית. לדבריה של החוקרת רות פירר ספרי התקופה שיקפו "נטיה מובהקת לדיסציפלינה היסטורית המתאפיינת בחיזוק המיתודה הביקורתית ובביטול נימות הירוואיזציה ומיתולוגיזציה", שהתוו את ספרי הלימוד מהדורות הקודמים.²²⁷

במהלך שנות השבעים ובתחילת שנות השמונים הוכנסו בצורה משמעותית לתוכניות הלימודים שני נושאים מהותיים בתולדות עם ישראל: הסכסוך הערבי-ישראלי והשואה. תכנים הנוגעים לרקע של הסכסוך ולאופיו נלמדו לראשונה בתוכנית הלימודים לכיתות ו' עד ט' משנת 1975. בשלב הראשון, נלמדה הסוגיה בכיתה ט', כשנקודת הפתיחה לדיון היוותה הצהרת בלפור. בהמשך עסק הלימוד בהתנגדות של התנועה הלאומית הערבית בשנות השלושים, במלחמת השחרור והפרק האחרון בנושא זה היה "מבצע קדש". תכני

²²² יובל דרור, "רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית: מה אפשר ללמוד מההיסטוריה על דוח דברת?", בתוך: דן ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית?, מכון ון ליר, ירושלים 2006, עמ' 35-38.

²²³ המרכז לתכניות לימודים, תוכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית-הספר הממלכתי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז, עמ' 3.

²²⁴ נווה, עבר בסערה, עמ' 39.

²²⁵ קיזל, היסטוריה משועבדת, עמ' 42; נווה ויוגב, היסטוריות, עמ' 55-56.

²²⁶ המרכז לתכניות לימודים, תוכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה, תשל"ז, עמ' 7.

²²⁷ פירר, סוכנים של החינוך הציוני, עמ' 185.

הלימוד בדבר הסכסוך הערבי-ישראלי הציגו נרטיב חד צדדי המדגיש את התוקפנות הערבית, המסרבת להכיר בזכות קיומה של מדינת ישראל ודוחה את ניסיונותיה הרבים לכינון שלום באזור.²²⁸

הסכסוך גם היווה נושא חובה בשלב העמקה של תהליך הלימוד בחטיבה העליונה. במסגרת זאת, כלל לימוד הנושא דיון מורכב יותר, שעסק בגישות השונות לבעיה הערבית בקרב היישוב היהודי ואף כלל התייחסות לבעיית הפליטים הפלסטינית.²²⁹ אולם, ניכר שספרי הלימוד שנכתבו בעקבות התוכנית החדשה ואפשרו הבנה מקיפה יותר של תכני הנושא, המשיכו לכלול תיאורים סטראוטיפים ומסקנות חד צדדיות. בנסיבות אלה טען החוקר אלי פודה, כי התיימרותם של ספרי הלימוד להציג תמונת מדויקת של תולדות הסכסוך, תוך הצגת חומרים היסטוריים מגוונים כגון מפות דווקא הקשתה על זיהוי העיוותים ההיסטוריים והעובדות שהושמטו מתכני הלימוד.²³⁰

בסוף שנות השבעים בוצע שינוי ניכר במעמדם של לימודי השואה בתוכנית הלימודים. אומנם השמדת יהדות אירופה הוזכרה כבר בתוכנית הלימודים הראשונה משנת 1954. ברם, גם תוכנית זו וגם תוכנית תשכ"א הקדישו מקום מצומצם ביותר לדיון בנושא, ובמסגרתו עיקר הלימוד התייחס לניסיונות ההתנגדות השונים של היהודים.²³¹ בין אם הייתה זו ההכרה הציבורית בזוועות השואה במשפט אייכמן, החרדה הקולקטיבית שעברה על ישראל ב"תקופת ההמתנה", קריסת הדימוי היהודי ההרואי והכל יכול לאחר מלחמת יום הכיפורים או אולי שילוב של שלושתן, במהלך שנות השבעים נפתח עידן חדש במקומה של השואה באתוס הישראלי ובתוך כך במערכת החינוך במדינה.²³²

תוכנית הלימודים עד כיתה ט' המשיכה לכלול את הנושא בצורה שולית ביותר והוקדשו לו שיעורים בלבד. תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה כבר הקדישה לשואה נושא לימוד שלם, "אנטישמיות ושואה", אולם הוא לא נמנה עם נושאי החובה ושובץ כאחד מנושאי ההרחבה בלימודי ההיסטוריה – לצד עשרים ושניים נושאים נוספים מהם יכלו המורים לבחור. השינוי המשמעותי במעמדו של נושא השואה הגיע בשנת 1979, עם החלטת משרד החינוך, בהובלת המזכירות הפדגוגית ומפמ"ר המקצוע, להקצות ללימוד השואה

²²⁸ המרכז לתכניות לימודים, **תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו' עד ט' - בביה"ס הממלכתי והממלכתי דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ה, עמ' 42-46.

²²⁹ המרכז לתכניות לימודים, **תוכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה**, תשל"ז, עמ' 39-40.

²³⁰ Elie Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, pp. 147-148.

²³¹ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**, תשי"ד; משרד החינוך והתרבות, **תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשכ"א, עמ' 23-24.

²³² אניטה שפירא, "השואה: זיכרון פרטי וזיכרון ציבורי", בתוך: שפירא, **יהודים חדשים, יהודים ישנים**, עם עובד, תל אביב 1997, עמ' 86-88.

Dan Porat, "From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education," *Journal of Contemporary History*, 39, 4 (2004), pp. 619-636.

כשלושים שעות שנתיות וזאת ללא קשר לשיעורים שעוסקים במאה העשרים ותולדות עם ישראל בזמן המודרני. השינוי עוגן באופן רשמי עם חקיקתו של התיקון לחוק החינוך הממלכתי משנת 1980 שהציב את זיכרון השואה והגבורה כיעד לימוד מרכזי.²³³

השינוי ביחס להוראת השואה השתקף בדיונים שהתקיימו על אופי לימוד הנושא לאחר פרסום תוכנית הלימודים בחטיבה העליונה. בעקבות התוכנית נכתבו בנושא השואה שתי מקראות שהציגו גישות שונות ללימודה. מטרתה של המקראה הראשונה, שנכתבה על ידי צוות בראשותו של חיים שצקר מהאוניברסיטה העברית בירושלים, שאפה להתמקד בהכרת אירועי התקופה תוך הדגשת סוגיות מחקריות שונות. מקראה זו ניסתה לעודד לימוד אקטיבי פתוח מצד התלמידים, ולפיכך נמנעה מלהציג את השואה ככלי להפקת לקחים או להעברת מסרים מסוימים. לעומת גישה זו, ניצבה תוכנית הלימודים שפרסם אריק כרמון, אז מרצה לחינוך באוניברסיטת באר-שבע, "השואה – נושא לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי". תוכנית זו עסקה בהיבטים הכרונולוגיים, האידיאולוגיים והסוציולוגיים שהובילו לרצח העם היהודי וביקשה לראות בהתנהגות הרצחנית הנאצית משום תהליך אוניברסלי העלול להתרחש בכל חברה. הגישה של כרמון גילמה אפוא שינוי של ממש בתפיסת השואה כסוגיה לימודית חינוכית והיא עוררה התנגדות מצד היסטוריונים רבים. ובסופו של דבר, משרד החינוך לא אישר באופן רשמי את הצעת התוכנית של כרמון.²³⁴

חשוב להתעכב ולהדגיש כי עצם קיומן של גישות שונות בייחס לייצוג העבר במערכת החינוך מעיד על השינוי הגדול שחל בהוראת התחום לעומת ההגמוניה המונוליתית של מעצבי התחום בראשית ימי המדינה. ברם, חרף החידושים הפדגוגיים בדור החדש של תוכניות הלימודים בהיסטוריה והכנסתם של תכנים רגישים מבחינת הזהות הישראלית, המשיכה התוכנית להיות חסומה בפני מורשת יוצאי מדינות צפון אפריקה והמזרח התיכון. קריסת מדיניות כור ההיתוך והלחץ החברתי שהוצת בעקבות פעילות "הפנתרים השחורים" הובילו בשנת 1976 להקמת "המרכז לשילוב מורשת עדות המזרח" במשרד החינוך. הניסיון להכניס מודלים תרבותיים של קהילות עדות המזרח הניב הצלחה מסוימת בלימודי הספרות והאזרחות, אך השפעתו על לימודי ההיסטוריה הייתה שולית בלבד. למרות ירידת הפתוס האידיאולוגי-משימתי, לא סיפקה

²³³ נילי קרן, "שימור הזיכרון בתוך השכחה": המאבק על לימודי השואה בישראל, **זמנים**, 64 (1998), עמ' 56-63.

²³⁴ "שם".

התוכנית מרחב לפלורליזם והמשיכה להציג את קהילות המזרח במונחים השגורים באתוס הציוני, כקהילות מסורתיות, קדם-מודרניות, שתרומתן למפעל הציוני הייתה זניחה.²³⁵

התמורות שגילמו תוכניות הלימודים משנות השבעים וספרי הלימוד שפורסמו בעקבותיהן היו הניצנים הראשונים שבישרו את בואן של סערות ציבוריות ומחלוקות עזות בדבר תפיסת העולם הציונית וייצוג ההיסטוריה במערכת החינוך בישראל. בעוד שאת התמורות בשנות השבעים ניתן לייחס בעיקר לשני המעברים הראשונים שתוארו – ההתפתחויות בתפיסה של חינוך משמעותי והתפוררותה של הסולידריות החברתית בעקבות התפתחויות כלכליות-חברתיות – במרוצת הזמן הפכה הוראת ההיסטוריה לסוגיה מורכבת הרבה יותר. לצד התחזקותן של המגמות משנות השבעים, בעשורים הבאים התחוללו בחברה הישראלית תמורות מהותיות במעמדה של הלאומיות הישראלית כמו גם במקומה של הרוח האידיאולוגית הציונית. על כן, בשלושת העשורים האחרונים הפכה הוראת ההיסטוריה בישראל לזירת מחלוקות מורכבת ורב-ממדית, שהושפעה למעשה מכל המעברים העולמיים בתחום.

מעמדה הבלתי מעורער של הלאומיות הישראלית החל להיסדק בשנות השמונים עם פתיחתה של מערכת סוערת על עיצוב הזהות הישראלית והזיכרון הקולקטיבי במדינה. לראשונה מצא עצמו הנרטיב ההיסטורי הציוני תחת מתקפה עזה מצד אקדמאים, אינטלקטואלים, אמנים ואנשי תקשורת. למגמה זו הוצמד המונח "פוסט ציונות", שלמעשה כלל גישות רבות פנים, ולעיתים אף חלוקות ביניהן, של ביקורת ורפלקציה על תולדותיו של המפעל הציוני ותפיסת עולמו. עיקרה של העמדה הפוסט-ציונית, התבטא בניסיון להשתחרר מהשאיפות והאידיאלים של המפעל הציוני ולפתח הבנה מפוכחת על אודות תולדותיו ומאפייניו, תוך שבירת מיתוסים מכוננים לצד חשיפת מניפולציות והטעיות שנעשו בהבניית המורשת הלאומית.²³⁶

"ההיסטוריונים החדשים" הייתה אחת הקבוצות המשפיעות ביותר שאתגרה את הנרטיב הציוני הרשמי. בתחילת שנות השמונים הופיעו בזו אחר זו עבודותיהם של חוקרים חדשים שביקשו לקרוא תיגר על הנחות מרכזיות בזיכרון הקולקטיבי הישראלי. עבודותיהם התמקדו בכתיבת ההיסטוריה של תקופות מלחמת העצמאות והקמת המדינה, שלטענתם התבססה על תיעוד מוגבל ובעיקר הטיה אידיאולוגית חמורה של

²³⁵ נווה, **עבר בסערה**, עמ' 40-41; אבנר בן-עמוס, "פלורליזם בלתי-אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתוכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל", בתוך: דוד חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת: ספר יובל העשרים של בית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב**, רמות, רעננה 1995, עמ' 272-274.

²³⁶ טוביה פרילינג, "תהליכים של הברכה בזהות סדוקה (מבוא)", בתוך: טוביה פרילינג (עורך), **תשובה לעמית הפוסט-ציוני**, ידיעות אחרונות, תל אביב 2003, עמ' 13-62; אמנון רובינשטיין, **מהרצל ועד רבין והלאה: מאה שנות ציונות**, שוקן, ירושלים 1997, עמ' 237-282;

Laurence Silberstein, *The Postzionism Debates: Knowledge and Power in Israeli Culture*, Routledge, New York 2013.

כותבי ההיסטוריה. החוקרים החדשים הציגו תמונה חדשה של המלחמה, שערערה את האתוס הציוני ההרואי והמוסרי והעבירה את כובד המשקל לאסונות שנגרמו לערבים בארץ. במקום תמונת ניצחון מזהירה, הדגישו ההיסטוריונים את הגירוש ההמוני בידי הכוחות הישראליים ואף דיווחו על מעשי טבח ואכזריות שאירעו בכפרים הפלסטינים. לצד זאת, הם חתרו לפוגג את ההירואיקה במלחמת העצמאות, והציגו תמונה מאוזנת של יחסי הכוחות המזויינים במלחמה כאנטי תזה למיתוס היהודים המעטים מול צבאות ערב הרבים.²³⁷

במסגרת קשת הגישות הפוסט-ציוניות, התפתחה בסוף שנות השמונים ביקורת נוספת כלפי תפיסת העבר הלאומית, הפעם בסוגיית עיצוב זיכרון השואה בישראל. לטענת המבקרים, במרוצת השנים המדיניות הישראלית עיוותה בצורה חמורה את זיכרון השואה ולקחיה. במקום לדון במשמעות העמוקה וההקשר המוסרי של השואה כשבר אנושי אוניברסלי, הושרשה האמונה "שהעולם כולו נגדנו ואנחנו הקורבן הנצחי"²³⁸ וזיכרון השואה צומצם למכשיר הצדקה להקמתה של המדינה היהודית. קו ישיר נמתח בין קורבנות השואה לבין האתוס הציוני. לאור כל אלו, המדיניות הישראלית, כך נטען, רדדה את כובד המשקל של השואה ואף פגעה בזיכרון התרחשותה.²³⁹

בשנות התשעים היו אלה הסוציולוגים שהוסיפו נדבך משמעותי בהתקפה על מדיניותה של התנועה הציונית. קבוצת "הסוציולוגים הביקורתיים", שגישותיה החלו להתעצב כבר בסוף שנות השבעים, הציגה מגוון של גישות תיאורטיות ביקורתיות אשר חשפו מאפייני ניצול והדרה בחברה הישראלית על דורותיה ושללו את האתוס הלאומי שלה.²⁴⁰ במרכז מחקריהם עסקו הסוציולוגים בהיבטים הדורסניים והאנטי דמוקרטיים במדיניות כור ההיתוך, בזלזול ובאפליה העדתית, ביחס הדכאני למיעוט הערבי, במדיניות המיליטריסטית של הממסד ובמעמד האישה. חוקרים אלה יצאו נגד הפרשנויות הסוציולוגיות הרווחות, לפיהן החברה הישראלית הינה ישות אורגנית, מאוחדת ושוחרת שלום. במקום זאת, הציגו את ישראל כחברה חדורת מאבקי כוח וסכסוכים המתאפיינת בפרקטיקות של הדרה.²⁴¹ השפעתן של הגישות ה"פוסט-ציוניות" השונות על זירות התרבות הישראלית הייתה משמעותית ביותר. ערעור הנחות היסוד

²³⁷ נווה, **עבר בסערה**, עמ' 56-57.

Silberstein, *The Postzionism Debates*, pp. 102-111.

²³⁸ יהודה אלקנה, "בזכות השכחה", **הארץ**, 2 במרץ 1988.

²³⁹ Silberstein, *The Postzionism Debates*, pp. 118-120.

²⁴⁰ אורי רם, "החברה ומדע החברה: סוציולוגיה ממסדית וסוציולוגיה ביקורתית בישראל", בתוך אורי רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים**, ברירות, תל אביב 1993, עמ' 7-39; משה ליסק, "סוציולוגיה ביקורתית וסוציולוגיה ממסדית בקהילה האקדמית הישראלית: מאבקים אידיאולוגיים או שיח אקדמי ענייני?" בתוך: גינוסר ובראלי (עורכים), **ציונות: פולמוס בן-זמננו**, עמ' 60-98.

²⁴¹ לורנס סילברשטיין, "היסטוריונים חדשים וסוציולוגים ביקורתיים בין פוסט-ציונות לפוסטמודרניזם", **תיאוריה וביקורת**, 8 (1996), עמ' 107-108.

באידיאולוגיה הציונות הצמיח ביקורת קשה והתנגדות עזה מצד אנשי הממסד הוותיק של תנועת העבודה כמו גם מקרב אנשי ימין, שראו בביקורת משום כפירה בעצם זכותה של ישראל להתקיים כמדינת לאום של העם היהודי.²⁴²

הסערות הציבוריות בדבר תפיסת העבר הציונית חדרו לתחום החינוך תוך שנים ספורות. על רקע השסעים העמוקים בחברה הישראלית בשנות התשעים, היו אלה ספרי הלימוד בהיסטוריה שנכתבו בעקבות תוכנית הלימודים משנת 1995 שהציתו מחלוקות אקדמיות, פוליטיות ותקשורתיות על הנחלת הזיכרון הלאומי. במטרה להתאים את תהליך הלימוד לתמורות המשמעותיות שעברו על החברה הישראלית כמו גם על הדיסציפלינה ההיסטורית ושדה הלמידה והחינוך מאז שנות השבעים החליט משרד החינוך בתחילת שנות התשעים לבצע שינויים ניכרים בתוכנית הלימודים בהיסטוריה.²⁴³ בד בבד, הצהיר המשרד על דגם פתוח יותר של כתיבת ספרי לימוד המכיר בשונות בקרב בתי הספר והחל להעביר את כתיבת ספרי הלימודי לגורמים מסחריים, תוך הנחה שהתחרות החופשית תשביח את איכות הספרים ותרחיב את היצעם.²⁴⁴

תוכנית הלימודים החדשה לחטיבת הביניים פורסמה בשנת 1995 ולראשונה מאז תולדות המדינה היא נועדה רק לבתי הספר הממלכתיים וללא התייחסות למערכת החמ"ד – סוגיה בה אדון בהרחבה בהמשך המחקר.²⁴⁵ התוכנית החדשה חיזקה את המגמות שהחלו בתוכנית תשל"ה, וביקשה לחשוף את התלמיד אל המחקר ההיסטורי החדש ולפתח בו יכולות של חשיבה ביקורתית וגישה אמפתית כלפי אירועי העבר. התוכנית שיקפה את הגידול המשמעותי במקורות המידע החדשים הנגישים לתלמיד, ואף כללה מספר התייחסויות אל המחקר הביקורתי שהתפתח בדבר תולדות המפעל הציוני ומדינת ישראל. תוכנית הלימודים ביצעה שינוי משמעותי בלימודי ההיסטוריה היהודית, כאשר בחרה לשלבם במסגרת לימודי ההיסטוריה הכללית, ולא כנושא נבדל הנלמד בפני עצמו. כמו כן, בראי ההתפתחות הדיסציפלינרית הרחיבה תוכנית הלימודים את העיסוק בהיבטים היסטוריים חברתיים ותרבותיים והעניקה מקום משמעותי להיסטוריה עכשווית ולימוד נושאים בין-תחומיים.²⁴⁶

²⁴² אורי רם, "פוסט-ציונות: העשור הראשון — סוציולוגיה של ערעור על הגמוניה לאומית", בתוך: אבי בראלי, דניאל גוטוין וטוביה פרילינג (עורכים), **חברה וכלכלה בישראל: מבט עכשווי** (כרך ב'), מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון, באר שבע 2005, עמ' 803-854; נווה, **עבר בסערה**, עמ' 103-117.

²⁴³ נווה ויוגב, **היסטוריות**, עמ' 65-66; קיזל, **היסטוריה משועבדת**, עמ' 44-46.

²⁴⁴ נווה, **עבר בסערה**, עמ' 93-94.

²⁴⁵ ראו עבודה זו להלן פרק ו' סעיף 2.2.

²⁴⁶ נווה ויוגב, **היסטוריות**, עמ' 65-70; לביקורת על תהליכים אלו ראו: יורם חזוני, "על המהפכה השקטה במערכת החינוך", **תכלת: כתב-עת למחשבה ישראלית**, 10 (2001), עמ' 41-64.

הסערה הציבורית בסוגיה פרצה בסוף שנות התשעים עם אישורם של שני ספרי לימוד חדשים שנועדו לכיתות ט' ושעסקו בתולדות המאה העשרים: "המאה ה-20: על סף המחר" מאת אייל נווה ו"עולם של תמורות" שכתב צוות של משרד החינוך בהובלת דני יעקובי. פרסום מחמיא בעיתון הניו יורק טיימס העלה לתודעה את המגמות החדשות בספרי הלימוד, שהתמודדו בצורה ביקורתית עם הנחות יסוד בהיסטוריה הישראלית וביקשו להציג אותן כסוגיות לדיון.²⁴⁷ הספרים זכו לביקורת קשה ועוררו את חמתם של גופים ציבוריים ואקדמיים בעלי אוריינטציה ימנית, שראו בהם סילוף היסטורי חמור וערעור על עצם הזכות לקיומה של מדינת ישראל. במשך מעל לשנתיים גרר הפולמוס עיסוק ציבורי נרחב שכלל דיונים בוועדות הכנסת, כינוסים אקדמיים, פרסומים מחקרניים וכתבות תקשורתיות רבות.²⁴⁸

בעקבות הסערה הציבורית, כמעט ולא נעשה שימוש בשני ספרי הלימוד האמורים. לאחר מסע מפרך אומנם אושר לפרסום ספר הלימוד "המאה ה-20", אך הביקורת החריפה שספג גרמה למורים ולאנשי חינוך להסתייג משימוש בו מחשש לתגובות עוינות מצד תלמידים והורים. האירוע החשוב ביותר סביב ההתרחשויות הנידונות נגע לספר "עולם של תמורות" – שנגזר בהחלטת שרת החינוך דאז, חברת מפלגת הליכוד לימור לבנת. החלטת השרה לפסול את הספר לחלוטין חרגה מעבר למה שהתבקש ממסקנות דוח צוות מומחים, שבחן את הספר ודרש לבצע בו שינויים יסודיים. מדובר בפעם הראשונה בתולדות מערכת החינוך בישראל בה נפסל ספר לימוד שהזמין משרד החינוך ועבר אישור רשמי, וזאת על ידי איש ציבור במינוי פוליטי.²⁴⁹

המחלוקות הציבוריות הנרחבות על ספרי הלימוד במפנה המילניום בישרו את התהוותו של מצב אי הנחת בישראל באשר לייצוג העבר בתהליך הלימוד. גם לאחר ששככה סערת ספרי הלימוד, המשיכו שנות האלפיים להתאפיין במחלוקות רבות וסוערות על החינוך ההיסטורי במדינה. המחלוקות נתגלעו בתגובה ליוזמות שונות של שרי החינוך ודמויות ציבוריות אחרות כמו גם לניסיונות של חוקרים, מורים או גופים אזרחיים לאתגר את גבולות הנרטיב הרשמי. הפולמוסים הקשים התבטאו בין היתר בשינויים בתוכניות לימודים, בשלילה של פעילות גופים אזרחיים ובפיטורים של גורמים מקצועיים בכירים במשרד. במרכז אותן מחלוקות ניצבו סוגיות שונות לרבות: תוכנית "100 המושגים" של השרה לבנת, שרטוט הקו הירוק במפות בית הספר בתקופתה של השרה יולי תמיר, הדרישה ללימוד טבח כפר קאסם, הקיפוח המתמשך של עדות

²⁴⁷ על התמורות שחלו בספרי הלימוד ביחס לסכסוך הישראלי והאימוץ המסויים של ההיסטוריה הרוויזיוניסטית של "ההיסטוריונים החדשים" ראו:

Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, pp. 92-108.

²⁴⁸ נווה, **עבר בסערה**, עמ' 93-126; יואב גלבר, **הוראת ההיסטוריה בישראל ובעולם**, המכון לאסטרטגיה ציונית, ירושלים 2009, עמ' 17, 25-28.

²⁴⁹ נווה, **שם**.

המזרח, יוזמת הסיורים לחברון ולארץ האבות, האופי הרדוד של לימודי השואה והיחס לשימוש במושג ה"נכבה"²⁵⁰.

מעל הכל, שנות האלפיים, רוויות המחלוקות והפולמוסים, העידו על מצבו השחוק של הנרטיב הציוני הקנוני. החברה החילונית בישראל שהתאפיינה באינדיבידואליזם ופונקציונליות קפיטליסטית, וויתרה למעשה על חזון עתידי לחברת מופת. בעשורים האחרונים חברה זו שוב אינה מונעת משאיפה לתיקון והגשמת ייעוד חברתי, אלא מתוך הסתפקות במתן תנאים הוגנים לקיום אנושי וניסיון לאזן עוולות כאלו ואחרות. מבחינה אידיאולוגית אפוא, נפגע מעמדה החשוב של ההיסטוריה והיא חדלה להיות מקור לחשיפת משמעות הקיום האנושי והגשמתה. הריק האידיאולוגי שנפער בעקבות שחיקתו של האתוס הציוני נותר ללא מענה אחיד ומוסכם.²⁵¹ הנה כך, במונחי המודל האנליטי שהתווה, בשלושת העשורים האחרונים נהפכה הוראת ההיסטוריה בישראל לזירת מחלוקות מורכבת ורב-ממדית, שניזונה למעשה מכל ארבעת המעברים העולמיים בתחום.

מטבע הדברים הימצאותו של המרחב האידיאולוגי הריק שנפער בעקבות ירידת האתוס הציוני, עודד את התגבשותם של נרטיבים היסטוריים חדשים. נראה כי בעשורים האחרונים הפך זיכרון השואה ליסוד העיקרי בעיצוב המכנה המשותף של הזהות הלאומית וביסוס הלגיטימציה ההיסטורית של מדינת ישראל. החברה הישראלית, שבעבר ביקרה את הפסיביות של קורבנות השואה וביקשה להרחיק עצמה מהם, שינתה את עמדה. במרוצת השנים נהפכו הזוועות שעבר העם היהודי לאבן יסוד בזהות הישראלית. בטקסי זיכרון ממלכתיים, בנאומי מנהיגים, מוזיאונים ואמצעי תקשורת הוצגה השואה כחלק אינטגרלי בתהליך הקמת המדינה, וכהוכחה הניצחת להכרחיותה.²⁵²

רוח זו באה לידי ביטוי גם בתוכניות הלימוד והחל מתחילת שנות השמונים, הלך וגדל המקום שהוקדש ללימודי השואה בתוכנית הלימודים להיסטוריה. בשנות האלפיים כבר היווה הנושא כשלושים אחוזים מציון הברורות במקצוע. בד בבד, לווה הגידול בשעות הלימוד ביצירתם של מפעלים חינוכיים רבים, שכללו סדנאות לימוד במסגרת גופים שהוקמו לזכר השואה, ביקורים מודרכים בתערוכות, שיח עם ניצולים,

²⁵⁰ שם, 159-127.

²⁵¹ ברוך קימרלינג, **מהגרים, מתיישבים, ילידים: המדינה והחברה בישראל - בין ריבוי תרבויות למלחמת תרבות**, עם עובד, תל אביב 2004; אורי רם, **הגלובליזציה של ישראל: מק'ורלד בתל אביב, ג'יהאד בירושלים**, רסלינג, תל אביב 2005.
²⁵² אייל נווה, "אפילוג: שואה, צבא ואמונה כתשתית זהותית מסתגרת של החינוך בישראל", בתוך: שרון גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2017, עמ' 273-297; אבנר בן-עמוס ותמי הופמן, "באנו לשחרר את מיידנק": מסעות צה"ל לפולין וגיוס זיכרון השואה", **סוציולוגיה ישראלית**, י"ב, 2 (2011), עמ' 331-354.

עבודות שורשים ומעל הכל – היציאה למסע לפולין.²⁵³ באופן זה, הסתמן כי את מקומו של הנרטיב ההיסטורי הראשון במערכת החינוך הישראלית "מגלות לקוממיות" תפס הנרטיב החדש בדמות "משואה לתקומה".

לצד מרכזיותו של נרטיב השואה, הסתמנה התחזקות של מגמה נוספת כתוצאה מהשחיקה במעמדו של הקנון הציוני החילוני – עליית השפעתו של הנרטיב ההיסטורי האמוני.²⁵⁴ "התפרקותו של המטא-נרטיב הציוני (ואתו גם זה הסוציאליסטי)" הסביר החוקר תומר פרסיקו "גררה תנועה של חיפוש אחר סיפור חלופי כדי לעצב בעזרתו תמונת עולם", שתעניק לחברה הישראלית לגיטימציה היסטורית ותכונן מערכת יחסים מעודכנת עם המורשת היהודית.²⁵⁵ חרף חשיבותו של נרטיב זה, מאפייניו השונים במערכת החמ"ד ואופן התפתחותו במרוצת שנות המדינה טרם זכו להתייחסות מחקרית שיטתית ומקיפה.

א.4. סיכום ביניים

בפרק זה נסקר הדין האקדמי הנרחב על התפתחות הוראת ההיסטוריה בעולם בכלל ובמדינת ישראל בפרט. בראש ובראשונה משקף המחקר הענף את האופי הקונטינגנטי של הוראת התחום. ראשית, הוצגו קשרי הגומלין בין עלייתה של מדינת הלאום המודרנית לבין הבניית התחום. מתוקף תפקידו המרכזי בעיצוב הזהות האישית והחברתית, מוקם תחום ההיסטוריה בלב ליבו של תהליך החינוך הציבורי. בנסיבות והקשרים שונים ברחבי העולם, הוצג כיצד שימשה הוראת ההיסטוריה כאמצעי מרכזי ליצירת לכידות חברתית והנחלת ערכי השלטון לאוכלוסיות נרחבות. בהמשך, הצבעתי על ארבעה זרמי עומק עולמיים בתחומי הדיסציפלינה, החברה, הפוליטיקה והתרבות, שהתחוללו החל משנות השבעים והשפיעו עמוקות על הוראת ההיסטוריה. תמורות עולמיות אלו ערערו את עקרונות היסוד של הוראת ההיסטוריה והובילו להתפרצותו של שיח אי-נחת על אודות מאפייניה ומטרותיה.

²⁵³ גבע (עורכת), **שואה: שעת חינוך**; הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, **הערכת מסעות בני נוער לפולין בשנת 2009: השפעות קוגניטיביות ערכיות ורגשיות**, נדלה בתאריך 5 באפריל 2018 מתוך: <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Polin.htm>

²⁵⁴ קימרלינג, **מהגרים, מתיישבים ילידים**, עמ' 186-236; גודמן ופישר, "להבנתן של חילוניות ודתיות בישראל", בתוך: יונה וגודמן (עורכים), **במערכות זהויות**, עמ' 346-390; נווה, **עבר בסערה**, עמ' 242-244; יגיל לוי, **המפקד האליון: התאוקרטיזציה של הצבא בישראל**, עם עובד, תל אביב 2015; מנחם מאוטנר, **משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת**, עם עובד, תל אביב 2008; אמנון רובינשטיין, **מהרצל עד רבין והלאה: מאה שנות ציונות**, עמ' 283-311; נעימה ברזל, **המתנחלים בלבבות: הסוחפים ל"גאולה עכשיו" והמהלכים בדרך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2017, עמ' 549-566; יאיר שלג, **מעברי ישן ליהודי חדש: רנסנס היהדות בחברה הישראלית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2010.

²⁵⁵ תומר פרסיקו, "הפרטת הדת וקידוש האומה: קריסת הקולקטיביזם הציוני ותולדותיה", **אקדמות**, 30 (2015), עמ' 56. ראו גם: Eyal Naveh, "Israel's past at 70: The Twofold Attack on the Zionist Historical Narrative," *Israel Studies*, 23, 3 (2018), pp. 76-83.

במסגרת התמורה האחרונה, השבר האידיאולוגי-תרבותי, הצגתי את הדיון בדבר מערכת היחסים שבין הוראת ההיסטוריה לבין יסודות אמוניים. התברר כי עיקר הספרות בנושא הוקדשה לאופן בו לימודי ההיסטוריה היוצאים מנקודת מבט חילונית מתייחסים למסורות דתיות, כמו גם לאורח חייהם ולמעשיהם של אנשים מאמינים. בנוסף, ניכר כי המחקרים הבודדים שאכן בחנו הוראת היסטוריה הנשענת על עקרונות דתיים התמקדו באופן בו הוראת ההיסטוריה גויסה להוכחת עליונותה של הדת וצדקת דרכם ההיסטורית של האנשים המאמינים בה. גם מחקרים אלה לא כללו התייחסות למעורבות אלוהית פעילה בהיסטוריה. בנסיבות האמורות, התברר כי הניסיונות השונים להתמודד על המתח שבין האימננטיות האלוהית ובין המתודה ההיסטורית המדעית טרם זכו להתייחסות מעמיקה. חקירת החמ"ד מאפשרת אפוא לבחון זוויות חדשות בהוראת היסטוריה על רקע המטרות והאתגרים שמציב חינוך היסטורי הנשען על אמונה באלוהות אימננטית ואך מבקש לשמר את עקרונות החקירה המדעית.

אחת המסקנות העיקריות העולה מהחקירה עד כה עניינה הזיקה ההדוקה של הוראת ההיסטוריה במדינת ישראל להתפתחויות העולמיות בהוראת התחום. בדומה להתפתחויות ברחבי מדינות רבות בעולם, הוראת ההיסטוריה בישראל נתפסה כאמצעי הכרחי וראשון במעלה להבניית החברה החדשה וליכוד שורותיה. למרות הרקע האקדמי של מעצבי התוכנית, שיקפו לימודי ההיסטוריה גישה אתנוצנטרית, מגייסת ומונוליטית. הוראת התחום עוצבה על פי התפיסה האורגנית-טלאולוגית הציונית, לפיה ההיסטוריה היהודית היא סיפור הגירוש מציון והשיבה אליו. לימוד תולדותיו של עם ישראל נועד אפוא להדגיש את המאפיינים המסייעים בבניית הזהות הפטריוטית הישראלית ובחיזוק מיתוסים מנקודת מבט הרואית לאומית.

המחלוקות העזות שהתחוללו במדינת ישראל על ייצוג העבר בתהליך החינוך ראוי שתבחנה בהקשר הבין-לאומי הרחב. הללו עוצבו והתפתחו על רקע בזרמי העומק העולמיים שחתרו תחת עקרונות הוראת ההיסטוריה המסורתית. באמצעות הקטגוריות האנליטיות הבין-לאומיות התברר כי מדינת ישראל הינה זירת מחלוקות רב ממדית המהווה מקרה מורכב ביותר. הזירה הישראלית, כך עלה מהמחקר, כוללת במידה כזו או אחרת, מאפיינים של כל אחד מארבעת מקבצי המחלוקות השונים ברחבי העולם. במיוחד בלטה חשיבתו הרבה של ההיבט התרבותי-אמוני בחברה הישראלית. בעשורים האחרונים, נמצא הנרטיב הציוני החילוני המסורתי תחת התקפה חריפה מצד תפיסות שמבקשות להדגיש את העוול והפשעים שנכרכו בעשיית המפעל הציוני כמו גם את ההדרה שביצעה ההגמוניה האשכנזית-חילונית של תנועת העבודה. זיכרון השואה, כך נראה, נכנס אל תוך הריק האידיאולוגי שנפער והפך יסוד מרכזי בעיצוב המכנה המשותף של הזהות הלאומית והלגיטימציה ההיסטורית של מדינת ישראל. ברם, לצד זאת, כווקטור מרכזי בזירת

המאבק האידיאולוגי בחינוך ההיסטורי בישראל החל להצביע המחקר על הגישה האמונית מבית מדרשה של הציונות הדתית. גישה שעד כה זכתה להתייחסות מחקרית דלה ביותר. הפרקים הבאים בעבודה זו יבקשו לקדם מטרה זאת.

פרק ב'

הוראת ההיסטוריה בתקופת "המזרחי"

ב.1. הקמת "המזרחי" ובניית תאולוגיה ציונות דתית

עוד קודם להקמת סיעת "המזרחי" לקחו יהודים שומרי מצוות ויראי שמיים חלק משמעותי ופעיל תנועה הציונית. מבלי להכריע באשר לתרומתם של "מבשרי הציונות" להתפתחות התנועה הציונית,²⁵⁶ אין עוררין על מקומם המרכזי של יהודים דתיים במסגרת תנועת "חובבי ציון". במובן מסוים, שם נעוצים שורשי הציונות הדתית. רבנים חשובים, בראשם שמואל מוהליבר, מרדכי אלישברג ונפתלי צבי יהודה ברלין (הנצי"ב) היו גורמים מובילים בתנועה והיו בעלי השפעה רבה על דמותה, הן מבחינה רעיונית-רוחנית והן מבחינה עשייתה בפועל. כבר בתקופה זו נאלצו הללו להיאבק על צביונה המסורתי של ההתיישבות בארץ ישראל ואף לפתור סוגיות הלכתיות משמעותיות בנושא, כגון פולמוס השמיטה בשנת תרמ"ט (1888-1889).²⁵⁷ על אף האמור, אבקש להצביע על הצעד המהפכני של הקמת סיעת המזרחי בתנועה הציונית בשנת 1902 כמועד הולדתה של הציונות הדתית.²⁵⁸

בחירתו של הרב יצחק יעקב ריינס להקים את סיעת המזרחי ולהצטרף באופן רשמי לממסד הציוני החילוני הייתה רבת משמעות. בעוד שאנשי תנועת חובבי ציון לא פעלו מתוך זהות של מחנות פוליטיים רשמיים, חברות בסיעת המזרחי הגדירה יהודיים דתיים כפעילים פוליטיים בתוך מנגנון חילוני. יתרה מכך, ההצטרפות לממסד חילוני, שהיוותה כשלעצמה צעד פורץ דרך, חייבה את הממסד להכיר בעמדת המיעוט של הציבור הדתי. במסגרת חובבי ציון ביססו הרבנים את כוחם על תמיכת ההמון השקט בדרכם, ומכאן נבעה הדרישה החוזרת של הרב מוהליבר להנהגת התנועה. בניגוד לכך, במזרחי הייתה זו הפעם הראשונה שהעולם הדתי והרבני הסכים להיות בעמדת מיעוט מובהקת וקיבל על עצמו לפעול תחת מסגרת ארגונית

²⁵⁶ יעקב כ"ץ, "לבירור המושג "מבשרי הציונות", בתוך: ירחמיאל כהן (עורך), **מחקרים בתולדות ישראל בעת החדשה, חלק ב'**, זלמן שזר, ירושלים 1998, עמ' 335-356; יוסף שלמון, "ראשית הלאומיות היהודית בראי המחקר", **עיונים בתקומת ישראל**, 8 (1998), עמ' 565-579.

²⁵⁷ יוסף שלמון, "הרב שמואל מוהליבר – רבם של חובבי ציון", בתוך: דב שוורץ ואבי שגיא (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: אישים ושיטות**, הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2003, עמ' 362-363; אהוד לוז, **מקבילים נפגשים: דת ולאומיות בתנועה הציונית במזרח-אירופה בראשיתה**, עם עובד, תל אביב 1985; יוסף גולדשטיין, **אנו היינו הראשונים: תולדות חיבת ציון 1881-1918**, מוסד ביאליק, ירושלים 2015.

²⁵⁸ בנקיטת עמדה זו, אני בוחר לצדד בגישתו של דב שוורץ בפולמוס ארוך השנים שלו עם יוסף שלמון. לטענת שוורץ אין לראות בהוגי תנועת ציון מבשרים או גורם מתרים של תנועת המזרחי. על גישתו המינימליסטית והפסיבית של הנצי"ב בדבר הלאומיות היהודית ראו גם: אוריה אדלר, **משנתו המדינית של הרב נפתלי צבי יהודה ברלין**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2012.

הנמצאת בידיה של הנהגה חילונית. זאת ועוד, המזרחי הצטרפה באופן מודע לתנועה חילונית שיעדיה חרגו באופן מוצהר מהתחום המדיני הצר, וכללו גם שאיפות תרבותיות, חינוכיות וחברתיות.²⁵⁹

סיעת המזרחי הוקמה בראש ובראשונה מתוך צורך לבלום את התפשטות תהליכי החילון ודחיקתו של הצביון היהודי האורתודוקסי בפעילותה של התנועה הציונית. התארגנות המזרחי התרחשה בעיצומו של המאבק בשאלת "הקולטורה" בקונגרסים הציוניים. בקרב חברים רבים בתנועה הציונית כולה עלתה דרישה כי העשייה של התנועה לא תוגבל לענייניו הגשמיים של העם היהודי. לשיטתם, הייתה התנועה חייבת לעסוק בשאלות הרוח, התרבות והחינוך של העם היהודי, כחלק אינטגרלי מתהליך התחיה הלאומית של עם ישראל. לדרישה זו קמה אופוזיציה איתנה, בעיקר מצד הגורמים הדתיים, שטענה כי לא ניתן לגשר בין הפערים התרבותיים לבין הצדדים השונים בתנועה הציונית ויש להשאיר את הפעילות החינוכית לאגודות הציוניות המקומיות או למפלגות. בשנת 1901 המאבק העיקש של "הפרקציה הדמוקרטית" החילונית, שאיגדה את התומכים במעורבות תרבותית של התנועה הציונית, נשא פירות חשובים. בוויכוח קולני שהתחולל בקונגרס הציוני החמישי, ידם של הדתיים הייתה על התחתונה והוכרע כי ההסתדרות תהיה מחויבת לעסוק בעבודה חינוכית ברוח לאומית.²⁶⁰

החלטת הקונגרס החמישי והמאבק העקשני של "הפרקציה הדמוקרטית" הבהירו לציונים הדתיים כי עליהם להעמיד כוח נגדי משמעותי אל מול מגמות של סקולריזציה ושלילת המסורת בקרב התנועה הציונית. לא פחות חשוב מהתהליכים בתנועה עצמה, לנגד מקימי המזרחי עמד הצורך למתן את הרושם השלילי שנוצר כלפי התנועה הציונית, בעיקר על ידי רבני האורתודוקסיה האנטי-ציונית. הללו ניזונו בעיקר מהתעצמות הפעילות התרבותית בתנועה הציונית וביקשו להציג את התמיכה בה כשוות ערך לנטישת המסורת. בחודש מרץ בשנת 1902 (אדר א', תרס"ב) התכנסו בוויילנה שבעים ושניים עסקנים, ביניהם עשרים וארבעה רבנים, ודנו בתוכנית הפעולה של הסיעה החדשה שעמדו לייסד. השם שנבחר לסיעה היה "המזרחי", נוטריקון של "מרכז רוחני" בו השתמש בעבר הרב מוהליבר למרכז ההסברה שלו.²⁶¹

²⁵⁹ דב שוורץ, "מראשית הצמיחה להגשמה: תולדות התנועה הציונית-הדתית ורעיונותיה", עמ' 25-26; יוסף שלמון, "הרב יצחק יעקב ריינס – פרופיל של מנהיג ציוני דתי", **ציונות דתית: היסטוריה, רעיון, חברה**, א (2017), עמ' 9; אהוד לוז, **מקבילים נפגשים**, עמ' 96-100.

²⁶⁰ גאולה בת-יהודה, "שאלת ה"קולטורה" והמזרחי", בתוך: מרדכי אליאב ויצחק רפאל (עורכים), **ספר שרגאי: פרקים בחקר הציונות הדתית והעליה לארץ-ישראל**, מוסד הרב קוק, ירושלים 1981, עמ' 66-73.

²⁶¹ לוז, **מקבילים נפגשים**, עמ' 299-304; שלמון, "הרב יצחק יעקב ריינס – פרופיל של מנהיג ציוני דתי", עמ' 17-18; ישראל קלוזנר, "בראשית יסוד המזרחי על-ידי הרב י"י ריינס" בתוך: רפאל יצחק ושלמה זלמן שרגאי (עורכים), **ספר הציונות הדתית: עיונים, מאמרים, רשימות, תעודות**, מוסד הרב קוק, ירושלים 1977, עמ' 325-371.

את נחיצות פעילותם ביססו אנשי המזרחי באמצעות טיעון כפול. מחד גיסא, כלפי היהודים החרדים טען המזרחי כי הוא נוצר לשם חיזוק ההיבטים הדתיים והרחקת סוגיות התרבות והחינוך מהתוכנית הציונית הכללית. מאידך גיסא, כלפי "החופשיים" טען המזרחי שהוא מסוגל לגייס לרעיון הציוני חלקים רבים בקרב שלומי אמוני ישראל במזרח אירופה. חרף מאמציהם של אנשי המזרחי, אנשי הפרקציה הדמוקרטית ראו במזרחי גורם שמרן המחזיק באמונות דתיות בהן לא ניתן להכיר. ומנגד, בקרב היהדות האורתודוקסית עמדתו של המזרחי נתפסה כגישה מהפכנית שבלתי ניתנת לאימוץ. תקוותם של אנשי המזרחי כי הם יצליחו להוות גשר בין בית המדרש לבין התנועה הציונית, וככאלה יזכו לתמיכה משני צידי המתרס, התבדתה במהרה.²⁶²

מבחינה תיאולוגית, הציונות הדתית חוללה מהפכה בכך שמיסדה את היוזמה האנושית ומרדה באופן בוטה בפסיביות הגלותית שהמתינה לגאולה משמים. הגם שהמניע העיקרי של אנשי המזרחי היה פרגמטי וביקש להעניק לעם היהודי מקלט מרדיפות הגלות, אנשי הרוח של הציונות הדתית ביצעו בחינה מחודשת של עקרונות האמונה היהודית היסודיים ביותר ועל פיה עיצבו את האידיאה הלאומית. על פניו הוקם המזרחי במטרה להתמקד בשאיפה המדינית בתנועה הציונית, אך בפועל, טען החוקר דב שוורץ כי הרבנים ואנשי הרוח בתנועה הבינו כי האתגר הציוני הדתי מחייב יצירה של טיפוס דתי חדש, אדם נגאל שידע לקחת חלק בבניין ישות מדינית מודרנית, ושעצב עולמו הרוחני בראי עשייה זו.²⁶³

למשנתו של שוורץ, אנשי הרוח של הציונות הדתית שאפו לקונסטרוקציה תיאולוגית חדשה של תפיסת היהדות. שאיפה זו נבעה מצד החיוב – מנכונותם לפתיחות תרבותית ורעיונית, קרי אימוץ מאפיינים מודרניים מובהקים – ומצד השלילה ניזונה מהבידוד מהעולם הרבני ממנו צמחו. מראשית קיומו, נאלץ המזרחי להתמודד עם ביקורת חריפה מצד העולם התורני בו גדל. בעשורים הראשונים לתנועה הציונית הדתית, השתייכות אליה משמעה היה פרישה כמעט מוחלטת מהעולם הרבני האורתודוקסי.²⁶⁴ הציונות הדתית לא בחרה במרד ואף לא ראתה בו ערך בפני עצמו. דומה שהדבר היה תוצר מתבקש בנסיבות בהן רוב מנהיגי עולם התורה התנגדו לתנועה הציונית ושללו אותה על הסף. הפעילות הציונית כללה אקטיביזם מגשים ופוליטי שהיה מנוגד לעולם התורה הקיים.²⁶⁵

²⁶² יוסף שלמון, "הרב יצחק יעקב ריינס – פרופיל של מנהיג ציוני דתי", עמ' 19-28; לוז, **מקבילים נפגשים**, עמ' 317-335.

²⁶³ דב שוורץ, **הציונות הדתית בין הגיון למשיחיות**, עם עובד, תל אביב 1999, עמ' 16.

²⁶⁴ דב שוורץ, **אמונה על פרשת דרכים**, עם עובד, תל אביב 1996, עמ' 172.

²⁶⁵ שוורץ, **הציונות הדתית בין הגיון למשיחיות**, עמ' 23-24.

האשמה התיאולוגית העיקרית שהוטחה בציונות הדתית מצד הציבור החרדי הלא-ציוני נגעה לרעיון ל"דחיקת הקץ". האמונה היהודית המסורתית ראתה את הגאולה כתהליך ניסי, הגשמה משיחית של חזון אחרית הימים. על פי תפיסה זאת אלוהים הוא היוזם והמנהיג הבלעדי של הגאולה מתחילתה ועד סופה, בעוד שעל העם היהודי להמתין לה באופן פסיבי תוך דבקות באמונתו ובמצוותיו. לאמונה זו בסיס נרחב, בין היתר היא נשענת על המסורת התלמודית שנקבעה במסכת כתובת באשר ל"שלושת השבועות". על פי מדרש זה השביע האל את ישראל לא לפעול להקדמת הקץ, וציווה עליהם להמתין לתחילת תהליך הגאולה השמימי. שבועה זאת מקבלת משנה תוקף באמצעות האזהרה בדבר העונש הכבד הצפוי לעם ישראל במידה ויסטו מדרך זאת "אני מותיר את בשרכם כצבאות וכאילות השדה".²⁶⁶ בעיני החרדים הלא-ציוניים, שאיפתה של התנועה הציונית לכונן מדינת לאום יהודי בארץ ישראל נתפסה כצעד מסוכן הנוטל למעשה את היוזמה המשיחית. פעילות אנשי הציונות הדתית הובנה אפוא כמרידה חמורה בציווי האלוהי בעלת השלכות הרות אסון על עם היהודי.²⁶⁷

אולם מעבר לאישום התיאולוגי, האתגר הגדול ביותר עמו התמודדו אנשי הציונות הדתית היה נעוץ בקושי להצדיק את שיתוף פעולה עם "עוברי עבירה". סוגיית שיתוף הפעולה עם הכופרים נמצאה במוקד הביקורת החריפה שהשמיעו גורמים דתיים מחוץ לתנועה הציונית ועוררה פולמוסים קשים חוזרים ונשנים בתוך המזרחי. האידיאולוגיה הציונית איימה על החברה המסורתית בכל קהילה יהודית, והיוותה אתגר מתמשך ומקיף בתחומי חיים רבים. לטענת החרדים הלא-ציוניים הציונות מעוותת מיסודה ואין לשתף עימה פעולה בשום מקום ובשום תחום. לשיטתם, המטרה הנעלה של יישוב ארץ ישראל איננה יכולה להתגשם על ידי פורקי עול תורה ומצוות. נטען כי יהודי המתישב בארץ ישראל ואינו מקיים מצוות, לא זו בלבד שהוא עצמו חוטא, אלא שהוא מחלל את הארץ הקדושה ומטמאה.²⁶⁸

במובן הרחב יותר, הציונות נראתה כמינות מסוכנת, שהיוותה איום גדול בהרבה אף מההשכלה והרפורמה. לגישת המתנגדים, הפרשנות החילונית שהעניקה התנועה הציונית לערכים מסורתיים למעשה שללה לחלוטין את האפשרות להחזיר את הכופרים לדרך התורה. הציונים היוו אפוא סכנה משמעותית הרבה יותר מאשר המתבוללים. בעוד שהאחרונים הכירו בכך שהיהודים האמיתיים הינם שומרי התורה והמצוות, הציוניים התיימרו להציג פרשנות מחודשת של היהדות, תוך סילוף מוחלט שלה. דהיינו, אנשי

²⁶⁶ תלמוד בבלי, מסכת כתובת, דף קי"א.
²⁶⁷ יוסף שלמון, **אם תעירו ואם תעוררו: אורתודוקסיה במצרי הלאומיות**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 2006, עמ' 25-26; לוז, **מקבילים נפגשים**, עמ' 69-79.
²⁶⁸ שלמון, **אם תעירו ואם תעוררו**, עמ' 20-27; לוז, **קווים מקבילים**, עמ' 269-298.

התנועה הציונית כלל לא הכירו בחטאיהם ודחו את הטענה כי סטו מדרך תורת האמת. החשש הגדול של האורתודוקסיה הלא-ציונית היה שהציונים לא רק חוטאים בעצמם, אלא גם מחטיאים רבים, וכוונתם הינה לעקור את יסודות האמונה וההשקפה היהודית ולהמירן בזהות לאומית-חילונית. במובן זה היוותה הציונות איום חמור יותר מכל משיחיות השקר שקמו לישראל במרוצת הדורות. היא לא הייתה אלא תכסיס חדש של הסטרא אחרא להדיח את העם מדרך התורה. פעילותה של המזרחי, שהכניסה באופן ממסדי שומרי מצוות אל התנועה הציונית, נתפסה כ"טיהור השרץ", כגושפנקא לכפירה וחיזוק השפעתם המסוכנת של עוברי עבירה על העם היהודי.²⁶⁹

ההתמודדות של המזרחי עם הטענות שהוטחו כלפיו הייתה רבת רבדים. ברובד הגלוי, הציגו הרב ריינס ואנשי המזרחי גישה שמרנית וכיוונו את דבריהם ליהודים החרדים, אותם ניסו לגייס לתנועה. אולם, התפתחויות במחקר בעשורים האחרונים החלו לטעון כי הגותם של אנשי הרוח במזרחי טמנה בחובה גם ממד פנימי-אותנטי שכלל למעשה התמודדות תיאולוגית רדיקלית. ברובד הגלוי, על פני השטח, ביקש הרב ריינס למקם את המפעל הציוני במרחב גשמי-פרגמטי גרידא. לרעיון הציוני, כך נטען בפרסומים לציבור החרדי, אין שום יומרה להיות תחליף לתהליך הגאולה האלוהי. למעשה אין לו שום זיקה לדת ולאמונה היהודית ולפיכך יכולים גם שומרי תורה ומצוות לאמצו. על פי גישה זאת כל יעדה של התנועה הציונית הוא חומרי, ומתמזה בהטבת מצבו האומלל של העם היהודי. עצמאות מדינית לעם היהודי הינה פתרון רדיקלי, אך הכרחי לשאלת הקיום הפיסי של היהודים, קורבנות הרדיפות והשעבוד בארצות הגולה. ארץ ישראל היא אפוא "מקלט בטוח" מפני הפרעות והמצוקה שאפיינו וכרוכים באופן אינהרנטי בחיי הגלות תחת שלטונות הגויים.²⁷⁰

הטיעון האמור בדבר הייעוד הגשמי של התנועה הציונית שמקורו בצורך הישרדותי הוא שאפשר לאנשי המזרחי להצדיק את שיתוף הפעולה עם עוברי העבירה. ההתחברות עם יהודים פורקי עול תורה ומצוות אינה שותפות תרבותית-רוחנית – דבר שהוא אסור – כי אם צעד מעשי למען אינטרס משותף של הקבוצות השונות. יצירת מקלט בטוח לעם היהודי היא מעשה מחויב מכורח נסיבות המציאות הגלותית העגומה, ולפיכך לא רק שיתוף הפעולה אינו פסול, אלא הוא טומן בחובו פוטנציאל חיובי משמעותי. לא זו אף זו,

²⁶⁹ לוז, **קווים מקבילים**, עמ' 269-298; שלמון, **אם תעירו ואם תעוררו: אורתודוקסיה במצרי הלאומיות**, עמ' 13-14, 213-235; דליה לוי, "אור לישרים – מניפסט אנטי-ציוני – ותגובות אחדות", **הציוניות**, י"ט (1995), עמ' 31-65; מאיר סיידלר, "ביין איוב איום" ליכלי בידי ההשגחה העליונה: הציונות בתפיסתו הלאומית של יצחק ברויארי", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: אישים ושיטות**, עמ' 221-222.

²⁷⁰ לוז, **קווים מקבילים**, עמ' 299-313; גאולה בת-יהודה, **איש המאורות: רבי יצחק יעקב ריינס**, מוסד הרב קוק, ירושלים 1985, עמ' 79-90; אליעזר דון-יחיא, "אידיאולוגיה ומדיניות בציונות הדתית, הגותו הציונית של הרב ריינס ומדיניות ה"מזרחי" בהנהגתו", **הציונות**, ח' (תשמ"ג), עמ' 105-108.

למשנתו של ריינס העשייה הציונית אפשרה לרבים שרחקו מאוד מהיהדות, והגיעו אל סף ההתבוללות, להתקרב מחדש אל שורשיהם ולסייע בהצלת ושיקום בני עמם. במובן זה, בידה של הפעילות הציונית אף לעזור בבלימה של מגמות מודרניות שאיימו על הקהילות היהודיות המסורתיות ולהשאיר צעירים רבים במסגרת האומה והדת היהודית.²⁷¹

נדמה שהאסטרטגיה רבת הרבדים של הרב ריינס והוגי המזרחי הצליחה להטעות גם חוקרים רבים. רק בעשורים האחרונים החלה להיות נפוצה גישה היסטוריוגרפית שחשפה את המשמעויות התיאלוגיות מרחיקות הלכת שבאו לידי ביטוי בממד הפנימי-האותנטי. מחקרים אלו טענו כי מסגור המפעל הציוני תחת גבולות חומריים-פראגמטיים בלבד, נבע משיקולים פוליטיים שביקשו לגייס את היהדות החרדית לתנועת המזרחי. בפועל, טענו החוקרים, הבינו רבני המזרחי כי לא ניתן לנתק את ההתעוררות הלאומית של העם היהודי מן הגאולה האלוהית המובטחת בדברי הנביאים. ברוח זו תוכנית הפעולה של התנועה לא הגבילה עצמה לפתרון מעשי בלבד של הבעיה היהודית בגלות, כי אם ביקשה לשרטט השקפת עולם כוללת ומקיפה הנשענת על פרשנות ציונית דתית ייחודית.²⁷²

הוגי הציונות הדתית נדרשו לבחון מחדש סוגיות תיאולוגיות עדינות ומורכבות ביותר. הצדקת תהליך הלאומיות היהודית על ידי הוגי הציונות הדתית הייתה כרוכה בלא פחות מבחינה מחודשת של תורת התארים האלוהיים, הדנה במהות האלוהות ובאפשרותה של התפיסה האנושית להבין ולתאר אותה. בבסיס המהפך התיאלוגי הרדיקלי של הציונות הדתית ניצב המעבר מטראנסצנדנציה לאימנציה אלוהית. על פי תפיסה זו, שהייתה נפוצה בעיקר במחשבה הקבלית והחסידית, האל אינו משפיע על העולם מרחוק – ממקום קודשו הרם והנישא – אלא הוא נוכח בו ומניע אותו מתוכו. דהיינו, לא מדובר על תפיסה של מעורבות אלוהית חד-פעמית – כמו למשל באקט הבריאה, או בחינת סיבה ומסובב, שאינם תלויים לאחר קיומו של המסובב. במקום זאת, הכוח האלוהי מובן ככזה המתערב בעולם החומרי באופן תמידי ומתמשך.²⁷³

למשנת הוגי הציונות הדתית, הרצון האלוהי המופשט והתכנים הטראנסצנדנטיים אינם מתמצים במערכת חוקי הטבע, כי אם באים לידי ביטוי באופן מתמשך בהתרחשויות הארציות וביזומה האנושית.²⁷⁴ המעורבות

²⁷¹ דון-יחיא, "אידיאולוגיה ומדיניות בציונות הדתית", עמ' 109-113; בת-יהודה, **איש המאורות**, עמ' ; לוי, **קוים מקבילים**, עמ' 305-312; יוסף שפירא, **הגות, הלכה וציונות: על עולמו הרוחני של הרב יצחק יעקב ריינס**, הקיבוץ המאוחד, רעננה 2002, עמ' 126-133.

²⁷² שוורץ, **אמונה על פרשת דרכים**, 165-170; שוורץ, **הציונות הדתית בין הגיון למשיחיות**, עמ' 63-77; יוסף שפירא, "הרב יצחק יעקב ריינס – מייסדה של הציונות הדתית: הלכה, הגות, מעשה", בתוך: שגיא ושוורץ, **מאה שנות ציונות: היבטיים אישיים**, עמ' 400; יוסף שלמון, "הרב יצחק יעקב ריינס – פרופיל של מנהיג ציוני דתי", עמ' 9, במיוחד הערה 1.

²⁷³ דב שוורץ, **אמונה על פרשת דרכים**, עמ' 65-66.

²⁷⁴ דב שוורץ, **הציונות הדתית בין הגיון למשיחיות**, עמ' 43-46.

האלוהית היא מכווניה את האדם, מבחינה פסיכולוגית ומעשית וכזאת היא הכוח הפנימי המניע את ההיסטוריה האנושות בכלל והיהודית בפרט. בתוך כך, הוגי הציונות הדתית אף הגדילו והבחינו בצורת השגחה ייחודית שעיצבה את ההיסטוריה של עם ישראל. על פי משנתם, בלב כל איש ישראל, מצוי כוח אלוהי המורה לו דרכיו ומונע ממנו מלטעות ולסטות. בזכות כוח ייחודי זה, כך הסבירו הרב ריינס והרב זאב יעבץ, הצליח העם היהודי "לעמוד כסלע איתן בלב ימים בעת שהגלים רעשו והתגעשו, והתעתדו לשטפו מן העולם".²⁷⁵

יחד עם זאת, לצד ההבחנה בנוכחות האלוהית הפעילה בתהליך ההיסטורי, חשוב להדגיש כי תפיסת האלוהות שאפיינה את הדור הראשון של רבני המזרחי והוגיו התמצתה ברובה בגישה אימננטית חלקית ומתונה יחסית. גישה זאת נמנעה מלאמץ תפיסה אימננטית טוטלית לפיה העולם כולו הינו שיקוף של המציאות האלוהית המוחלטת וביכרה שלא לדון באופן מוצהר ומפורש במעורבות האלוהית ולנתח אותה באמצעות מודל תיאולוגי שיטתי. במרוצת השנים, כפי שיתואר בהמשך העבודה, לתפיסת האימננטיה האלוהית המוחלטת תהיה השפעה מכרעת על העולם הציוני הדתי וזאת עם עלייתה של אסכולת הרב אברהם יצחק הכהן קוק (הראי"ה) קוק וחוג תלמידיו.²⁷⁶

ניתן לומר אפוא, כי תפיסת האימננטיה האלוהית ניצבה בבסיס המהפך הרדיקלי לפיו ההתעוררות הלאומית של העם היהודי ופעילותה של התנועה הציונית הינם פועל יוצא של ההשגחה האלוהית. בניגוד לביקורת החרדית בדבר "דחיקת הקץ", לתפיסת הוגי המזרחי, העשייה הציונית לא זו בלבד שלא פגמה בתוכנית הגאולה האלוהית, אלא למעשה שיקפה והגשימה את רצון האל.²⁷⁷ במשנת הציונות הדתית, הסוגיות התיאולוגיות נמצאו בזיקה הדוקה לתהליכי הלאומיות והמשיחיות. משנתם מוססה את הדיכטומיה בין אידיאולוגיה מעשית לבין רעיון מופשט, ובעיקר בין אידיאה לאומית לאידיאה דתית. לא רק שלא ניתן להפריד בין השניים, אלא למעשה חד הם.

המפנה הרדיקלי ביחס למעורבות האלוהית ולפרשנות מאורעות התקופה הוא שאפשר לאנשי המזרחי להיפתח לתמורות תרבותיות-רעיוניות ולאמץ תפיסות מודרניות מובהקות אשר נמצאו בבסיס המהפכה

²⁷⁵ שוורץ, **אמונה על פרשת דרכים**, עמ' 67-75. הציטוט מובא שם בעמוד 72 ולקוח מתוך: יצחק יעקב ריינס, **אור שבעת ימים**, ווילנא, תרנ"ו, שער שלישי, פרק ג' דף כה ע"ב.

²⁷⁶ **שם**, עמ' 64-115.

²⁷⁷ **שם**, עמ' 64-115; יוסקה אחיטוב, "לקראת ציונות דתית בלתי-אשלייתית" ובנימין בראון, "להשכיל את רצון ה' מן המציאות": הפולמוס על מקומה של ההיסטוריה בקביעת דרכה של היהדות", בתוך: אבי שגיא, דב שוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2003, עמ' 7-30 ועמ' 77-106.

הציונית החילונית.²⁷⁸ המזרחי השכיל להכיר בעקרון השינוי המאפיין את המציאות האנושית ובמקום להגיב בצורה מסתגרת ומתגוננת, ראה את הצורך ביצירתו של טיפוס יהודי דתי חדש. יהודי שומר תורה ומצוות הממזג לתוך אורח חייו הדתי את האקטיביזם האנושי. כזה שנוקט יוזמה מעשית ורואה בה ביטוי לריבונות האדם על גורלו. זהו אדם ירא שמיים המאמין בנוכחות יד האלוהים במציאות האנושית ובד בבד, מבין כי יכולת הבחירה והחירות נמצאים בידיו, ועליו מוטלת האחריות לעצב את חיי עמו. מדובר כאן במרידה ברורה נגד הפסיביות הגלותית שאפיינה את היהדות המסורתית, וויתור על השתקעות בעולם הדתי האידיאלי-מטאפיזי וכניסה מחדש להיסטוריה האנושית הריאלית.²⁷⁹

בהשוואה לחילוניות, חרף הפתיחות לעולם המודרני, הציונות הדתית התאפיינה בגישה שמרנית ביותר. הציונות הדתית דחתה את הציונות כמהפכה ולמעשה ראתה אותה כהזדמנות לתחיית הדת היהודית האותנטית. לטענתה, העשייה הציונית אינה מהווה ניגוד לדת, ההפך, היא חושפת ומחייה את היסודות המהותיים של הדת היהודית האמיתית והשלמה. לפיכך, הגם שהחילונים הם שהובילו את התנועה הציונית, על פי משנתם של הוגי המזרחי הדת היהודית היא הגורם שאפשר את התנעתו של תהליך ההתעוררות הלאומית. הדת היא זו שהעניקה לחילוני את הידיעה הפנימית על רוחו של העם והאפשרות לגאול אותו מאומללות הגלות. החתירה למימוש הרעיון הציוני נובעת אפוא מרבדים עמוקים, לא מודעים, השואפים לגילוי האמונה, ולכן ברבות הימים עתידה הפעילות הציונית לחשוף את הנשמה הדתית הקיימת בלבבו של כל יהודי. הנה כך, הציונות הדתית הכחישה את הקיום האותנטי של החילוניות הפלורליסטית, וקבעה כי סופם של פורקי עול המצוות שהצטרפו לתנועה הציונות הוא לשוב לאמונה היהודית ולחיי תורה ומצוות.²⁸⁰

²⁷⁸ אניטא שפירה, **ההליכה על קו האופק**, עם עובד, תל אביב 1997; רינה פלד, **האדם החדש של המהפכה הציונית**, עם עובד, תל אביב 2002; עוז אלמוג, **הצבר – דיוקן**, עם עובד, תל אביב 1997; שלמה אבינרי, **הרעיון הציוני לגווניו: פרקים בתולדות המחשבה הלאומית היהודית**, עם עובד, תל אביב 1980;

Yael Zerubavel, *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*, The University of Chicago Press, Chicago 1995.

²⁷⁹ אבי שגיא ודב שוורץ, "המפעל הציוני הדתי לנוכח העולם המודרני", בתוך: אבי שגיא ודב שוורץ (עורכים) **מאה שנות ציונות דתית: אישים ושיטות**, עמ' 12-19; יוסף גרוני, "על נימוס חברתי ואינטרס לאומי", בתוך: ישעיהו גפני וגבריאל מוצקיין (עורכים), **כהונה ומלוכה, יחסי דת ומדינה בישראל ובעמים**, זלמן שזר, ירושלים 1987, עמ' 269-276.

²⁸⁰ שגיא ושוורץ, "המפעל הציוני הדתי לנוכח העולם המודרני", עמ' 12-14; שוורץ, **אמונה על פרשת דרכים**, עמ' 216-218.

ב.2. התפתחותו של זרם החינוך "המזרחי" ודפוסי בתקופת היישוב

שאלת הקולטורה הייתה כאמור העילה להקמת המזרחי. אולם גם בתוך המפלגה התקיימו שתי גישות שונות בסוגיית יעדיה ופעילותה של התנועה הציונית. מחד גיסא היו אלה "הטהרנים-מדיניים" שטענו כי על המזרחי לפעול לטיהור התנועה הציונית מעיסוקים תרבותיים וחינוכיים ולהגביל את שאיפותיה להקמת בית לאומי לעם היהודי. מאידך גיסא, כפי שתואר לעיל, רבים מאנשי המזרחי ראו בה משהו הרבה יותר מקיף ועמוק ממפלגה פוליטית, בעיניהם היא נתפסה כנושאת בשורה לתנועה הציונית ולעולם היהודי הדתי כולו. האחרונים ביקשו לנקוט בגישה חינוכית אקטיבית, שאינה מסתפקת בהשגחה על מעשי האחרים. לתפיסתם תפקידה של מפלגת המזרחי לא התמצה בבלימת הפגיעה בעקרונות הדתיים, אלא כלל ניסיון להשפיע על הצביון של התנועה הציונית כולה.²⁸¹

ציון דרך משמעותי בתולדות תנועת המזרחי בכלל והחינוך שלה בפרט התרחש בוועידת ציוני רוסיה במינסק שהתכנסה בחודש ספטמבר 1902 (אלול תרס"ב). הייתה זו הפעם הראשונה שהמזרחי הגיעה כסיעה מגובשת ומלוכדת להתמודד עם הפרקציה הדמוקרטית. בכינוס האמור הייתה המזרחי סיעה חזקה במיוחד, עם עשרות רבנים בראשה וגדולה כמעט פי ארבעה מהפרקציה הדמוקרטית. בוועידה נתגלע פולמוס סוער על שאלת החינוך הלאומי. למרות ההתנגדות והחששות בקרב אנשי המזרחי, בעיצומו של הוויכוח ביקש הרב ריינס למנוע פילוג בהסתדרות הציונית וקיבל את הצעתו של אחד העם (אשר צבי גינצברג) בדבר הקמתן של שתי ועידות חינוך נפרדות: "לאומי מסורתי" ו"לאומי מתקדם".²⁸² החלטה זו עיצבה את דמות החינוך היהודי בתקופת היישוב והשפעתה ניכרת עד ימינו אנו.

נדרשו עוד מספר שנים עד שחל מפנה באופי המעורבות של המזרחי בחינוך בארץ ישראל. בחודש אייר תרס"ח (1908) נשלח הרב יהודה לייב פישמן מימון (1875-1962) לארץ ישראל לברר את מצב החינוך העברי בארץ ולפלס את הדרך לעבודה חינוכית ותרבותית מצד המזרחי. תוך חודשים ספורים, בחודש אלול באותה שנה, החליטה וועידת המזרחי בפרנקפורט לקחת את בית הספר "תחכמוני" ביפו תחת חסות התנועה. "תחכמוני" הוקם בשנת 1905 על ידי הורים דתיים וכונה "חדר אחווה". בשנת 1908 התמנה הד"ר יוסף זליגר (1872-1919) מגליציה למנהל המוסד, ושינה את שמו ל"תחכמוני". שאיפותיו של זליגר היו גדולות, הוא הכין ל"תחכמוני" תוכנית לימודים ייחודית ומקיפה ותיכנן שהוא יכלול את כל רמות החינוך, מגילאי

²⁸¹ אליעזר דון-יחיא, "דת, חינוך ופוליטיקה; מאבקים והסדרים בשאלות החינוך הדתי בחברה היישובית", בתוך: אליאב ורפאל (עורכים), **ספר שרגאי**, עמ' 142; יוסף שלמון, "הרב יצחק יעקב ריינס – פרופיל של מנהיג ציוני דתי", עמ' 18.
²⁸² יוסף שלמון, "הרב יצחק יעקב ריינס – פרופיל של מנהיג ציוני דתי", עמ' 19-20; גאולה בת-יהודה, "שאלת הקולטורה: המזרחי", עמ' 75-78.

גן הילדים ועד לבית מדרש גבוה.²⁸³ בראש הוועד הציבורי של תחכמוני עמד הראי"ה קוק, שראה במוסד משום מענה הכרחי מצד היהודים הדתיים לגימנסיה העברית החילונית. אולם, שאיפותיו של זליגר היו רחוקות ממימוש וככל שהתפתח המוסד התקשו ההורים לתחזק אותו והם נאלצו לחפש ארגון ציבורי שיקבל על עצמו את התמיכה בו. תנועת המזרחי היוותה אפוא את הפתרון המתבקש לצורך הרחבת פעילות תחכמוני והעלאת קרנו מבחינה חומרית ורוחנית. אולם תקוותיו החינוכיות-רוחניות של הראי"ה קוק היו עדיין רחוקות מאוד מלהתגשם.²⁸⁴

בתקופה זו לא הקימה המזרחי בעצמה מוסדות חינוך, אך הצליחה להעביר לרשותה מספר בתי ספר נוספים שהוקמו על ידי גורמים שונים. המזרחי היה הצינור העיקרי דרכו יכלו מוסדות החינוך החרדיים בארץ ישראל ליצור קשר כלשהו עם המוסדות הציוניים ולהנות ממשאביהם. דוגמה בולטת לכך הייתה רשת "נצח ישראל", רשת החינוך הדתי המודרני הגדולה והמפותחת ביותר. "נצח ישראל" נוסדה בשנת תרס"ט (1909-1908) בפתח תקווה על ידי הרב ד"ר משה אויערבך (1881-1976), שתוך שנים ספורות הקים מוסדות גם ברחובות, ראשון לציון, עקרון וחיפה. מוסדות הרשת היו נפרדים לבנים ולבנות ויועדו לילדים החל מגיל גן ועד לכיתה ח'. תוכנית הלימודים, שעוצבה על ידי אויערבך, הייתה ברוח "תורה ודרך-ארץ" שפעמה במוסדות החרדים בגרמניה מיסודם של הרב שמעון רפאל (הרש"ר) הירש וד"ר עזריאל הילדסהיימר. תחילה, קיבלה "אגודת ישראל" חסות על מוסדות הרשת, אך תמיכתה הופסקה עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה ובשנת תרע"ט (1918-1919) עברה "נצח ישראל" לרשות המזרחי. הנה כך, כבר לפני ועידות לונדון בשנים 1919 ו-1920 נמצאו כמעט כל בתי הספר הדתיים-המודרניים בארץ ישראל בבעלותו המלאה של המזרחי.²⁸⁵

תבנית היסוד של מערכת החינוך העברית בתקופת היישוב הוכרעה בוועידת לונדון בחודש יולי 1920. ועידה זו היוותה צומת משמעותית בפולמוס שלוה את התנועה הציונית מאז הקמתה באשר לאופי דרכה החינוכית. ההכרעה במפגש זה עיצבה את הדגם הבסיסי של חלוקת סמכויות בין שתי המגמות, החילונית אל מול הדתית, ואת ההשפעתן ההדדית זו על זו. דגם שהתווה את מבנה מערכת החינוך גם בימי מדינת ישראל. לאחר שנה רוויית מחלוקות בנושא סמכויות החינוך הדתי מאז ועידת לונדון בשנת 1919, נחתם

²⁸³ ישראל ברנד, "ייסוד תחכמוני ביפו: בית הספר הלאומי-דתי הראשון, בתוך: שמחה רו (עורך), מאה שנה לחינוך הציוני הדתי, הסתדרות המזרחי, ירושלים 2006, עמ' 45-49; ישראל ברנד, ראשית חינוך המזרחי (1902 - 1925): צמיחתו של זרם חינוך דתי בתוך התנועה הציונית, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1995, עמ' 121-166.

²⁸⁴ רחל אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ-ישראל, חלק א', יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1986, עמ' 280-281; אבינועם רוזנק, הרב אברהם יצחק הכהן קוק, זלמן שזר, ירושלים 2006, עמ' 72-76.

²⁸⁵ אליעזר דון-יחיא, "דת, חינוך ופוליטיקה", עמ' 142; דוד טאוב, בין ממלכתיות ליחודיות: עימותים ושרשיהם בחינוך הדתי לאומי, דור לדור, כט (2007), עמ' 78-89; רחל אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ-ישראל, חלק ב', יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1990, עמ' 252-272.

הסכם בין מנחם אוסישקין בשם ועד הצירים לרב מאיר ברלין (בר-אילן), ראש המרכז העולמי של תנועת המזרחי, לפיו תקום מנהלה אחת לחינוך שתעניק למזרחי אוטונומיה חינוכית פנימית. המנהלה תורכב משלושה חברים, מנהל ושני סגנים, כאשר אחד מהסגנים יפקח על המוסדות הכלליים והשני על המוסדות הדתיים. ההסכם אושר בוועידת לונדון בחודש יולי 1920 והוחלט כי בתי הספר הדתיים יהוו זרם חינוך דתי שבראשו יעמוד ועד מפקח מיוחד. החלטה זו פיצלה למעשה את החינוך ביישוב למגמה לאומית-חילונית ומגמה לאומית-דתית וסללה את הדרך ליצירת מערכות חינוך מקבילות הפועלות בזיקה למסגרות פוליטיות-חברתיות ביישוב.²⁸⁶

מהסכם לונדון ועד לקום המדינה הייתה זו בעיקר תקופה של התמסדות והתרחבות מערכת החינוך של זרם המזרחי. בשנת תרפ"א (1921) מונה הרב ד"ר אביגדור שינפלד מונה להיות המפקח הראשי הראשון על "בתי ספר החרדים" – שמה של המערכת שונה ל"מזרחי" רק בשנת תרפ"ז (1927). תוך זמן קצר, כבר בשנת תרפ"ב (1922), נאלץ הרב שינפלד לפרוש מתפקידו והחליף אותו באופן זמני הרב אליעזר מאיר (הרא"ם) ליפשיץ, דמות חינוכית רבת השפעה כפי שיובהר להלן. בשנת 1926 התמנה לתפקיד המפקח הראשי הרב יעקב ברמן, מהדמויות החינוכיות המרכזיות בתנועת המזרחי העולמי, והוא הוביל את הזרם עד ליציאתו לגמלאות בשנת תש"ג (1943). משנה זו ועד לכינון המערכת הממלכתית בשנת 1953 שימש כמפקח ראשי של המזרחי הד"ר יצחק רפאלי הלוי עציון (הולצברג, 1885-1981).²⁸⁷

בתקופה זו נאלץ פיקוח המזרחי להתמודד עם אתגרים רבים שכרוכים בפיתוח והבנייה של מערכת חינוך מבסיס ראשוני ומצומצם. היו אלו אתגרים מגוונים, החל מהיבטים לוגיסטיים כגון הקמת מבנים למוסדות קיימים, דרך השלמת חוליות חסרות במערכת כמו בתי ספר על-יסודיים ומוסדות להכשרת מורים ועד לצורך ביצירת תוכנית לימודים אחידה וחיבור ספרי לימוד מתאימים. בנוסף לכך, לאורך כל אותה התקופה נאלץ זרם המזרחי להיאבק על מקומו בחינוך הלאומי. למרות האוטונומיה שהוענקה לו במרחב הפדגוגי מבחינה חינוכית, הרי שמבחינה מנהלתית זרם המזרחי המשיך להיות תלוי בקברניטי החינוך הלאומי של היישוב, שנמנו לרוב עם הזרם הציוני הכללי או שציידו בעמדותיו. על כן, במרוצת השנים המשיכו להתחולל מחלוקות בין מפקחי המזרחי לבין הממונים על מוסדות היישוב סביב סוגיות של הקצאת משאבים תקציביים וחלוקת תלמידים.²⁸⁸

²⁸⁶ רחל אלבוים-דרור, **החינוך העברי בארץ-ישראל**, כרך ב', עמ' 272-286, 305; שמעון רשף ויובל דרור, **החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919-1948**, מוסד ביאליק, ירושלים 1999, עמ' 18-19.

²⁸⁷ יהודה קיל, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים 1977, עמ' 19-20.

²⁸⁸ דון-יחיא, "דת, חינוך ופוליטיקה", עמ' 148-150.

חרף כל האתגרים והמכשולים, הרי שתודות לתרומתן של העליות הרביעית והחמישית, מבחינה דמוגרפית כמו גם מבחינת ההון האנושי והפיננסי, בתקופת הבית הלאומי צמח זרם המזרחי בשיעורים גבוהים. רשת בתי הספר של המזרחי, שמנתה ערב הסכם לונדון עשרים ושבעה מוסדות וכאלפיים ושש מאות תלמידים, הכפילה את עצמה במהלך עשור אחד בלבד וכבר בשנת 1928 כללה חמישים וששה מוסדות חינוך יסודיים וכששת אלפים תלמידים.²⁸⁹ הגידול המשמעותי בהיקף התלמידים כלל גם התפתחות של מוסדות שהעניקו מענה מקיף יותר לציבור הדתי ביישוב. הנה כך בשנים אלו נוסדו בתי הספר הדתיים הראשונים לבנות, שבראשית דרכם היוו אתגר מיוחד מכיוון שלא היו נהוגים בחלק מהקהילות היהודיות המסורתיות בגולה.²⁹⁰

המוסד הראשון להכשרת מורים של זרם המזרחי הוקם בשנת תר"פ (1920). "בית המדרש למורים מזרחי בירושלים" נוסד על ידי הרב אליעזר מאיר (הרא"ם) ליפשיץ (1879-1946), מתוך מחסור חמור ששרר בקרב בתי הספר העממיים בדבר מורים המוכשרים ללמד מקצועות קודש וחול בלשון העברית.²⁹¹ בית המדרש כוון לתלמידים שסיימו בית ספר של שמונה כיתות והלימוד בו נמשך חמש שנות לימוד, שהקנו לתלמידיו הכשרה להוראת כמו גם השכלה תיכונית-תורנית. כבר בשנתו הראשונה כלל המוסד כשמונים תלמידים ובתחילת שנות השלושים כבר למדו בו למעלה ממאה ארבעים תלמידים.²⁹² החשיבות של בית המדרש למורים הייתה לא רק משום היותו החלוץ כמוסד דתי להכשרת מורים, אלא מכיוון שהוא היווה אב טיפוס למוסד תורני-תיכוני בארץ ישראל. היה זה המוסד הראשון שאפשר לתלמידי בית הספר העממיים של המזרחי להמשיך ולהעמיק בלימודי הקודש לצד הקניית ידיעות ברמה על-יסודית במקצועות הכלליים. תפיסתו החינוכית של הרא"ם ליפשיץ גילמה חידוש משמעותי ששילב את דרך הלימוד האקדמית – על כליה ההיסטוריים, הבלשניים והספרותיים – בלימוד מקצועות הקודש והוראתם.²⁹³ מוסד זה הקדים אפוא בכשני עשורים את הישיבות התיכוניות הראשונות שקמו ביישוב היהודי.

בתחום החינוך העל-יסודי זרם המזרחי סיפק מענה לוקה מאוד לאורך כל תקופת היישוב. בעוד שמערכת החינוך היסודית של המזרחי המשיכה לצמוח בקצב מסחרר וכללה ערב קום המדינה כשמונה עשרה אלף

²⁸⁹ קיל, החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו, עמ' 22.
²⁹⁰ דבורה וייסמן, חינוך בנות דתיות בירושלים בתקופת השלטון הבריטי : התמסדותן והתגבשותן של חמש אידיאולוגיות חינוכיות, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1994.
²⁹¹ בית המדרש למורים "מזרחי" ירושלים, חוברת לכבוד חנוכת הבית, (כסלו תרצ"ב), עמ' 3. אח"י, 8.119.
²⁹² קיל, החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו, עמ' 26-27; בית המדרש למורים "מזרחי" ירושלים, חוברת לכבוד חנוכת הבית, כסלו תרצ"ב, עמ' 9.
²⁹³ קיל, החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו, עמ' 26-27; דורון נידרלנד, "בין קודש לחול - הבדלה או שילוב? : מ"בית המדרש למורים המזרחי" ל"מכללת ליפשיץ" - חזון ומעשה", דור לדור : קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, מ"ד (2013), עמ' 380-407.

תלמידים, הרי שהישיבות התיכונית הראשונות החלט להתגבש רק בסוף שנות השלושים. קודם לכן, מערכת החינוך של המזרחי התאפיינה במספר מועט מאוד של מוסדות לימוד שסיפקו השכלה על-יסודית, ואלו התמקדו בעיקר בהכשרה למלאכה ולחקלאות. רוב התלמידים הדתיים נאלצו אפוא ללכת לגימנסיות הכלליות החילוניות.²⁹⁴

בשנת תרצ"ח (1937) הוקמה ישיבת "הישוב החדש" ביוזמתם של אישים מרכזיים בתנועת המזרחי, ובראשם הרב משה אביגדור עמיאל (1882-1945), מהאידיאולוגים החשובים של התנועה. כשנתיים מאוחר יותר הוקמה "ישיבת בני עקיבא" בכפר הרא"ה, על ידי תלמידיו של הראי"ה קוק – הרבנים שאול ישראלי (1909-1995) ומשה צבי נריה (1913-1995). המוסד הישיבתי השלישי שנוסד היה "מדרשית נעם" בפרדס חנה שהוקמה בשנת תש"ה (1945) על ידי "נוער המזרחי" ובראשה עמד הרב רפאל צבי יהודה מלצר (1899-1969).²⁹⁵ צעדיהם הראשונים של מוסדות אלו לווה בלבטים ובמחלוקות באשר למקומם, להיקפם ולמעמדם של לימוד החול בתוכנית הלימודים הישיבתית. רק לאחר קום המדינה, בתחילת שנות החמישים התבהרה דרכן של הישיבות התיכוניות, שנהפכו במרוצת הימים למוסד העל-יסודי המרכזי של הציונות הדתית.²⁹⁶

3.3. הוראת ההיסטוריה בבתי הספר העממיים של זרם "המזרחי"

3.3.1. תוכנית הלימודים בבתי הספר העממיים של "המזרחי"

המקור החשוב ביותר לצורך ניתוח הוראת ההיסטוריה בחינוך המזרחי בתקופת היישוב הינו תוכנית הלימודים הרשמית של זרם המזרחי לבתי הספר העממיים. התוכנית, שהוכנה ונערכה על ידי קברניטי החינוך של המזרחי, פורסמה תחת מחלקת החינוך של הסוכנות היהודית לארץ ישראל בשנת תרצ"ב (1932). כעשור קודם לכן, בשנת תרפ"ד (1924), נתכנסה ועדה לקביעת תוכנית לימודים לבתי הספר של המזרחי, אך הנחיותיה כללו רק קווי מתאר למערכת השעות וחלוקת המקצועות. תוכנית תרצ"ב היוותה אפוא את הניסיון הראשון של אנשי הציונות הדתית ליצור הנחיות מקיפות, הן מבחינה קוריקולרית והן מבחינה דידיקטית, שתחייבנה את כל מוסדות החינוך העממיים של זרם המזרחי.²⁹⁷

²⁹⁴ טאוב, **בין ממלכתיות ליחודיות**, עמ' 90.
²⁹⁵ מרדכי בר-לב, "הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי-דתי בישראל", בתוך: אליאב ורפאל (עורכים), **ספר שרגאי**, עמ' 206-207.
²⁹⁶ קיל, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, עמ' 24-26; טאוב, **בין ממלכתיות ליחודיות**, עמ' 90-92; בר-לב, "הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי-דתי בישראל", עמ' 206-207.
²⁹⁷ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, מחלקת החינוך של הסוכנות היהודית לארץ-ישראל, ירושלים תרצ"ב, עמ' 5. אח"י, 8.103/510. ראו גם: ברוריה מכמן, "'תכנית הלימודים לבתי-הספר העממיים של המזרחי' משנת תרצ"ב" בתוך: אליעזר דון-יחיא, **בין מסורת לחידוש: מחקרים ביהדות, ציונות ומדינת ישראל (ספר זיכרון ליהושע קניאל)**, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן 2005, עמ' 199-224.

עשור לאחר הסכם לונדון והקמת זרם המזרחי, חוסנה של המערכת וניסיונם של אנשי החינוך בציונות הדתית היה בהם די כדי לאפשר עיצוב תוכנית לימודים מקורית. בראש ובראשונה אנשי המזרחי ראו בתוכנית הזדמנות, שלמעשה הייתה צורך הכרחי, לבנות תהליך לימודים חדש שישקף את עקרונותיה הייחודיים של התנועה ויצליח למזג בין היסוד הדתי-יהודי ובין היסוד הלאומי-ציוני. כך כתב הרב יעקב ברמן, מהדמויות המרכזיות בעיצוב החינוך הציוני-דתי, בפתיחת דבריו על אודות תוכנית הלימודים:

הגיעה השעה להעלות על הפרק שאלת יצירת תכנית מחודשת, מקורית, שהיא תקבע את השטה והיא תפתור את הפרובלימות הכרוכות בלמוד מודרני מסודר, מיוסד על התורה ומכוון לחינוך דתי לאומי בארצנו – לפי האידיאל שקבע לו המזרחי במחשבה

תחילה.²⁹⁸

מחנכי המזרחי הבינו אפוא כי החידוש האידיאולוגי-תיאולוגי של התנועה מחייב התמרה מקיפה של תהליך הלימודים. לא עוד שימוש במקורות מפוצלים, כאשר לימודי קודש מתבססים על תכני הלימוד בתלמוד התורה הישנים ולימודי החול על התכנים בבתי ספר חילוניים. התמודדות עם אתגרי החינוך של הציונות הדתית והשאפה להטמיע את עקרונותיה חייבה כינונה של יצירה חינוכית חדשה.

יתרה מכך, משמעותה של תוכנית הלימודים חרגה הרבה מעבר לכותלי מוסדות החינוך והיא שימשה כפלטפורמה ראשונה במעלה למנהיגי המזרחי לגבש את משנתם החינוכית בצורה יסודית וסדורה. תוכנית הלימודים הייתה מפורטת מאוד והיא התפרסה על למעלה מחמישים עמודים שהנחו את מחנכי המזרחי לגבי מטרות ההוראה, תכני הלימוד והגישה הפדגוגית הנדרשת. לצד מערכת השעות ותכני הלימוד במקצועות השונים, הוצמדו לתוכנית מאמרים רעיוניים של קברניטי החינוך במזרחי, שפרסו את תורתם החינוכית ושאיפותיהם לעיצוב הדור הצעיר. ניתן לומר אם כן, שתוכנית הלימודים היוותה הצהרה אידיאולוגית של תנועת המזרחי כלפי ההסתדרות הציונות ומוסדות היישוב בארץ לא פחות משהיוותה הנחייה חינוכית לציבור הציוני הדתי.

הרוח המהפכנית של התקופה, של המפעל הציוני ושל אנשי הציונות הדתית בפרט מנשבת כמעט בכל פרק של תוכנית הלימודים. "אנחנו זקוקים הפעם לא לשנויים בתכנית" זעק הרב ד"ר יהודה מהרש"ק "אלא למהפכה שלמה, מהפכה שתביא לידי יצירה".²⁹⁹ מעצבי התוכנית יצאו בדבריהם בצורה חריפה נגד מוסדות

²⁹⁸ יעקב ברמן, "לקראת תכנית חדשה", בתוך: **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 37.
²⁹⁹ יהודה מהרש"ק, "לשאלת ספר הקריאה", בתוך: **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 46.

החינוך הקיימים. בעיניהם היה ברור כי החדר המתוקן כבר אינו מעניק מענה מספק לזמן המודרני. ומאידך גיסא, את בוגר בית הספר העברי מכנה הרא"ם ליפשיץ בציניות "משכיל עברי", שכן לאמיתו של דבר הינו אלא בור, "עם הארץ". בצורה נוקבת הצהיר כלפי אנשי החינוך החילוני "לא ירד בנו עמכם".³⁰⁰ כחלק מהרוח המהפכנית, הביקורת החינוכית לא נותרה בגבולות החינוך היהודי ומחנכי המזרחי יצאו נגד תהליך הלימוד בבתי הספר במערב אירופה ובארה"ב. הביקורת נסובה על תכני הלימוד כמו גם על מאפייני הלימוד. "קללת ביה"ס המודרני" פסק הרב ד"ר יהודה מהרש"ק "הוא רבוי המקצועות הנמצאים אחד על יד השני בלי כל קשר ביניהם או בקשר קלוש" בנסיבות אלה אף לבטל את השימוש בספרי הלימוד שמרגילים "את התלמיד לקפיצה מענין לענין, לקריאה שטחית וליחס שלילי לספרות".³⁰¹

המהפך החינוכי, לדעת כותבי התוכנית, מוכרח להתחיל היישר מהשורש. לא עוד פיצול בין קודש וחול, אלא מקור יניקה אחד לכל תוכנית הלימודים – התורה. המחנכים קבלו שגישת "תורה ודרך ארץ" מבית מדרשו של הרש"ר הירש הינה צרה וטענו אין מנוס מכך היבטי תהליך הלימוד צריכים לצאת מעקרון "בכל דרכיך דעהו". "זהו היסוד לשטה חדשה בחנוך" דרש ליפשיץ "כל התרבות והצורה ברוח אחת, ברוח התורה".³⁰² כך גם קרא הרב ברמן: "לא נבוא אז לחלק את תכניתנו לקדש לחוד ולחול לחוד, לתורה לחוד ולדרך-ארץ לחוד, ללמודי יהדות וללמודי אנושיות. תכנית שלמה ומאוחדת תהיה לנו".³⁰³ ובאותו אופן לא ניתן לפצל לחטיבה יהודית ולחטיבה לאומית את האידיאה הציונית דתית אותה ביקשו המחנכים להטמיע. מתחייב כאן מיזוג. "אורייתא, קב"ה וישראל חד הוא" ציטט ליפשיץ את דברי ספר הזוהר "זוהי הלאומיות שלנו".³⁰⁴

ב.3.2. מטרות הוראת היסטוריה בבתי הספר העממיים

תחום ההיסטוריה זכה למעמד חשוב בתוכנית הלימודים. כותבי התוכנית – הרב ברמן והמפקח הראשי על בתי ספר המזרחי, ד"ר יעקב אנגל – ייחסו למקצוע זה, "דברי הימים" כמינוחו בתוכנית, חשיבות רבה בעיצוב הזהות ותפיסת עולמו של הדור הצעיר. ההיסטוריה, כך כתבו בפרק המבוא לתהליך הלימוד, היא אחד המקצועות "המשפיעים ביותר על המוסר הפנימי של הילד". "תמונת העבר הנקלטת ע"י נפש הילד" הוסיפו והדגישו שהיא "עוזרת הרבה לעצב את דרכי מחשבתו של הילד ולקבוע את רצונו והכרתו".³⁰⁵ מעמדו

³⁰⁰ אליעזר מאיר ליפשיץ, "לשאלת התכנית", בתוך: תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי, עמ' 40.

³⁰¹ מהרש"ק, "לשאלת ספר הקריאה", עמ' 46.

³⁰² ליפשיץ, "לקראת תכנית", עמ' 40.

³⁰³ ברמן, "לקראת תכנית חדשה", עמ' 39.

³⁰⁴ ליפשיץ, "לשאלת התכנית", עמ' 40.

³⁰⁵ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי, עמ' 19.

החשוב של התחום בא לידי ביטוי גם במקום הנרחב שהוקדש לו בחוברת התוכנית. למרות שנלמד רק בשלושת הכיתות האחרונות, ו' עד ח', התפרסו ההנחיות לגביו על פני מספר העמודים הגדול בחוברת. התכנים הלימודיים של המקצוע היו פורטו בהרחבה ואף הוקדמה להם התוויה פדגוגית ארוכה פי שלוש מזו של מקצועות הקודש.³⁰⁶

יחד עם זאת, מבחינת היקף שעות הלימוד, נמנה מקצוע דברי הימים על המקצועות בעלי סדר גודל בינוני. בכיתות ו' ו-ז' הוקדשו לו שיעורים שבועיים, ובכיתה ח' שלוש שעות. היה זה אחד ממקצועות הלימוד היחידים שנלמדו באותו אופן בבתי ספר לבנים ולבנות. בצורה חד משמעית, לימודי הקודש הם שהיוו את החלק הארי והחשוב ביותר של מערכת השעות. בבתי הספר לבנים, כמעט מחצית משעות הלימוד בכיתות אלו הוקצו לתחומי הקודש, ובראשם מקצוע התלמוד ולכן לימודי הקודש תפסו אצלם רק כרבע משעות הלימוד. במקום לבנות לא לימדו את מקצוע התלמוד ולכן לימודי הקודש תפסו אצלם רק כרבע משעות הלימוד. במקום לימודי הקודש, ניתן לבנות הציונות הדתית שיעורים בציור, זימרה, התעמלות ומקצוע ייחודי להן של מלאכת יד ותפירה.³⁰⁷ ניתן לומר אפוא, שבבתי ספר לבנים לימודי ההיסטוריה אומנם נלמדו בהיקף דומה למקצועות התורה ונביאים כתובים, אך עדיין נדחקו לשולי הלימוד בהשוואה לשעות שהוקצו ללימודי הקודש. בבתי ספר לבנות הוראת ההיסטוריה זכתה למקום חשוב יותר, אך לא בשל תוספת בתכני לימוד, אלא מכיוון שכאן לימודי הקודש היו מצומצמים יותר.

שתי מטרות עיקריות ניצבו במרכז לימודי דברי הימים. המטרה הראשונה התמקדה בסוגיות מתחום ההיסטוריה הכללית. בנושאים אלו הונחו המורים להעניק לתלמידים ידע כללי על ההתפתחות האנושית. במסגרת זאת, בלט האופן בו כותבי התוכנית פעלו מתוך תפיסה מודרנית מובהקת של קדמה, כאשר ביקשו להדגיש כיצד ההיסטוריה העולמית מונעת על ידי השאיפה האנושית "הכבירה להשתלמות ולהתפתחות בכל ענפי החיים ומקצועותיהם".³⁰⁸ ברם, מעבר לחשיבות שבמושכלות הכלליות, ניתוח התוכנית מגלה שלימודי ההיסטוריה העולמית נועדו בראש ובראשונה לקדם את המטרה החשובה ביותר של לימודי ההיסטוריה כפי שנתפסה על ידם: הוכחת הקיום האלוהי והשגחתו על העם היהודי.³⁰⁹

³⁰⁶ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי.

³⁰⁷ שם, עמ' 7-8.

³⁰⁸ שם, עמ' 20.

³⁰⁹ Dan A. Porat, "Between Nation and Land in Zionist Teaching of Jewish history, 1920-1954," *Journal of Israeli History*, 27,2, (2008), p. 256.

"למוד התולדה שלנו בקשר עם דברי ימי העמים" הבהירו כותבי תוכנית הלימודים "יביא את התלמיד לידי הכרה שההשגחה העליונה מתגלית לנו בהליכות ההיסטוריה באפן מיוחד".³¹⁰ הכותבים המשיכו והסבירו כי הדרך שבה יוכח הדבר היא באמצעות לימוד התלמידים על אודות המאפיינים הייחודיים, הניסיים, של תולדות העם היהודי:

הקיום הממושך של עמנו הקטן והדל בתוך המון ענקי עמים, עמים חזקים ואיתנים, אשר למרות כחותיהם המדיניים והקולטוריים עברו ובטלו, קובע את הכרת כחה של תורת ישראל וההשגחה הפרטית החופפת עלינו.³¹¹

כותבי התוכנית ראו אפוא בהוראת ההיסטוריה כלי ראשון במעלה לעיצוב ולחיזוק הזהות הדתית של התלמידים. היכרות עם ההתפתחות ההיסטורית, סברו הכותבים, תאפשר לתלמידים להתוודע לאופן בו קובע האל את דפוסי המציאות ומעצב אותם על פי עקרונות תורת ישראל.

ארץ ישראל הייתה החולייה הבאה בתהליך החינוכי. באמצעות ההיכרות עם כוחה של תורת ישראל וההשגחה הפרטית, ביקשו כותבי התוכנית ליצור אצל התלמיד "קשר אמיץ אל עם ישראל ואל ארץ-ישראל, ארץ מולדת אומתנו והקרקע של תורת הנביאים וחו"ל".³¹² לאור המשנה הציונית דתית, אין תמה כי הזיקה לארץ ישראל זכתה להיות חלק אינטגרלי ממטרות הלימוד. יחד עם זאת, בסוגיית היחס לארץ ישראל, זועקת היעדרותה של התפיסה המשיחית מתוכנית הלימוד. הנה כך, מטרות הוראת ההיסטוריה לא כללו שום התייחסות לתהליך הגאולה. אפילו מבחינה טרמינולוגית, לא נעשה כל שימוש במונח "הגאולה" או מושגים נוספים הקשורים אליו. לא זו אף זו, נראה כי היעדרותה של התפיסה הגאולתית לא נתחמה רק במקצוע דברי הימים.

בחינה מדוקדקת של תוכנית הלימודים חושפת את היותה נעדרת התייחסות ולו מינורית לתהליך הגאולה. על מנת להדגיש את הצורך בתוכנית לימודים מקורית "לפי האידיאל שקבע לו המזרחי",³¹³ עורכי התוכנית, כמו גם כותבי מאמרי הדעה שבסופה, הרבו לעסוק בנסיבות ובתנאים הייחודיים של "החיים הלאומיים המחודשים בארצנו".³¹⁴ לאורך התוכנית כולה ניכרת התייחסות נרחבות לצרכים המיוחדים של הדור הצעיר הדתי המיועד לפעול במסגרת לאומית מודרנית בארץ ישראל. אף על פי כן, אין בדברי התוכנית

³¹⁰ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי.

³¹¹ ש.ם.

³¹² ש.ם.

³¹³ ברמן, "לקראת תוכנית חדשה", עמ' 37.

³¹⁴ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי, עמ' 5.

ולו אזכור אחד לתהליך הגאולה האלוהי או להתממשות חזון הנביאים. קל וחומר שהתוכנית לא התייחסה לפעילות הציונית ככזו שמבשרת או שמגשימה את החזון המשיחי. דהיינו, למרות שראיית המפעל הציוני כמגשים הגאולה שימשה כאבן יסוד במסד התיאולוגי של תנועת המזרחי, כותבי התוכנית התעלמו מתפיסה זו לחלוטין.

על מנת להסביר את היעדרותה של התפיסה הגאולית, אציע שני כיווני מחשבה התומכים זה בזה: האחד נוגע לעולם החיצוני-חרדי והשני עניינו המעגל הפנימי. הטעם הראשון, החיצוני-חרדי, נוגע לעבודה שבארץ ישראל אנשי המזרחי פחות נאלצו להצדיק את העשייה הציונית מבחינה תיאולוגית. כאמור, הבנת המפעל הציוני כהגשמת תהליך הגאולה שימשה כהצדקה תיאולוגית הכרחית כנגד הטענות החמורות מצד הציבור החרדי שראה בציונות מרידה חמורה בציווי האלוהי. ואולם, בפעילותם בארץ ישראל, לא נדרשו אנשי המזרחי להיאבק בביקורת האנטי ציונית הדתית הקשה, ולפיכך לא נזקקו למהפך התיאולוגי הרדיקלי שביצעה התנועה.

היעדרותה של הביקורת החרדית, אפשרה לאנשי הציונות הדתית לבטא את העדפתם שלא להכריז בריש גלי על הרעיון המשיחי המפרש את הציונות כתהליך של גאולת עם ישראל והאנושות כולה. במקום הדגשת היסוד המהפכני בתיאולוגיה התנועתית, בחרו אנשי המזרחי להציג את תפיסת עולמה ופעילותה של התנועה דווקא כמימוש של שאיפת הדורות, כהמשך ישיר להן. דהיינו, הגם שברובד הפדגוגי הדגישו מחנכי התנועה את הצורך המהפכני, מבחינה תיאולוגית-אידיאולוגית, הם העדיפו להבליט את היסוד השמרני ולמצב את זרם המזרחי על בסיס מסורתי. ניתן לומר שבחירה זו מעידה כי בתקופה היישוב, עיקר חששם של מעצבי החינוך במזרחי לא היה מצד הביקורת הדתית האנטי ציונית, אלא מהעולם הציוני החילוני. אל מול עולם זה הם ביקשו לבדל את תהליך החינוך שלהם ולהצדיק את פעלם.

3.3.3. מאפייני תהליך הלימוד ההיסטוריה בבתי הספר העממיים

הצורך להדגיש את היסוד השמרני התחדד על רקע בחירתם של אנשי המזרחי לבסס את לימודי החול על תוכנית הלימודים של בתי הספר של הזרם הכללי החילוני. למרות ההצהרות הנשגבות על יצירת תוכנית לימודים חדשה מהשורש, ניתוח חומרי הלימוד של מקצוע דברי הימים מגלה כי בפועל נשענו כותבי התוכנית בצורה מאוד הדוקה על תהליך הלימוד שהתקיים בבתי הספר של הזרם הכללי.³¹⁵ הדבר בא לידי ביטוי בהיקף השעות שהוקדש למקצוע, במסגרת הכרונולוגית של תהליך הלימוד, בחלוקה של הפרקים ובלימוד

³¹⁵ מחלקת החנוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, ירושלים תרפ"ג. אח"י, 8.120/1.

המשותף של היסטוריה יהודית וכללית. יתר על כן, בנושאים מסוימים תוכנית הלימודים של המזרחי הייתה כמעט זהה לזו של בתי הספר הכלליים.

ברם, לצד המאפיינים הזהים של התוכניות, בהיבטים רבים נתגלעו ביניהן פערים מהותיים. הללו נבעו מבחירתם של אנשי החינוך במזרחי לבצע שינויים והתאמות משמעותיות בתוכנית של בתי הספר הכלליים על מנת שתהלוך את ערכיהם ואמונתם של אנשי הציונות הדתית. דווקא בנסיבות אלו, כאשר קיים מכנה המשותף ודמיון רב בין התוכניות הרי שהשוואה ביניהן הינה בעלת ערך מחקרי רב מבחינה מתודולוגית. השוואת התוכניות זו לזו מאפשרת למחקר לחשוף את סוגיות הליבה בהן היה חשוב למנהיגי החינוך של המזרחי לבצע שינויים. כך למשך ההשוואה בתכנים שעסקו בציונית, מאפשרת במיוחד לחדד את האופן בו התפיסה הדתית-אמונית השפיעה על הבניית הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית.

כפי שאפיין החוקר יוני פורס בספרו על חינוך היסטורי בתקופת המנדט, ממבט על, תוכניות הלימודים בזרם הכללי ובמזרחי נועדו להנחיל נרטיב היסטורי דומה, נרטיב ציוני מובהק שגולל את סיפורו של עם שחוזר מגלות ממושכת במטרה לחדש את ריבונותו הקדומה בארץ ישראל.³¹⁶ בשתי המערכות החל הלימוד עם גלות בבל והקמת בית שני, צומת היסטורית שהיוותה מעין מודל אליו שואף העם היהודי גם בזמנם.³¹⁷ יחד עם זאת, ניכר כי תוכנית המזרחי נשענה הרבה יותר על היסוד הדתי וביקשה להציג גישה יותר מסורתית, של המשכיות הדורות. ההבדלים בין תוכניות הלימודים ניכרים הן בתחום ההיסטוריה היהודית והן בתחום ההיסטוריה הכללית, שיהיה מדויק יותר להגדירו כתחום ההיסטוריה האירופאית עם התייחסויות ספורות לעמים הערבים.

ניתוח התוכנית מראה כי מובילי הדרך החינוכית של המזרחי ייחסו חשיבות רבה ללימוד ההיסטוריה היהודית, אך ביקשו לשנות את אופייה לעומת זה הנלמד בזרם הכללי, כך שתדגיש את מרכזיותו של הציר הדתי. ראשית, בא הדבר לידי ביטוי בתמהיל התחומים בתכני הלימוד. בשתי התוכניות תחום ההיסטוריה הכללית נלמד באופן שזור עם תחום ההיסטוריה היהודית. בצורה מובהקת רובו של הלימוד בשני הזרמים הוקדש לתחום ההיסטוריה היהודית, ברם בתוכנית המזרחי זכה תחום זה לדגש גדול עוד יותר. בצורה גסה

³¹⁶ Furas, *Educating Palestine: Teaching and Learning History under the Mandate*, pp. 187-194.

³¹⁷ מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, עמ' 41; המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 20.

ניתן להעריך שלמעלה משלושת רבעים מכלל נושאי הלימוד בתוכנית המזרחי הוקדשו לתחום ההיסטוריה היהודית.³¹⁸

הטיית התמהיל לטובת ההיסטוריה היהודית בתוכנית המזרחי נעשתה בשתי דרכים מקבילות. מחד גיסא, כותבי תוכנית המזרחי בחרו לדחוק לשולי הלימוד נושאים רבים בהיסטוריה הכללית ולעיתים אף להשמיט אותם לחלוטין. הסרת התכנים נגעה לעיתים ללימוד על אודות דתות אחרות – עניין שעלול היה להיות רגיש גם מבחינה הלכתית. דוגמה לכך ניתן לראות בתוכנית לכיתה ז' בפרק הלימוד על אודות התקופה הקדומה, לגביו הוחלט שלא יכלול תכנים תרבותיים בנושאי יוון ורומא והוצאה ההתייחסות לחייו של ישו ומשפטו.³¹⁹ באופן דומה בתוכנית לכיתה ח' למשל, הושמטו בתקופת ימי הביניים תכנים הנוגעים לאפיפיור ברומא וליסוד ממלכות צרפת וגרמניה.³²⁰ מאידך גיסא, בתחום ההיסטוריה היהודית התווספו תכני לימוד רבים ששיקפו את העמדה האידיאולוגית של התנועה.

הוספת התכנים היהודיים ניכרת לאורך כל תהליך הלימוד, החל מהתקופות הקדומות ועד לזמן המודרני. בנושאים רבים הורחבו התכנים על אודות המנהיגים הרוחניים ומורי ההלכה של העם. כך למשל נוספו קורותיהם של רבנים רבים בתקופת בית שני ועד לחתימת התלמוד הבבלי.³²¹ ולתקופת הגאונים הוקדש נושא שלם, בניגוד לאזכור קצר בבתי הספר הכללים. תוכנית המזרחי גם הוסיפה פרק לימוד על הקהילה היהודית בצפון אפריקה – תחום שנעדר לחלוטין מהתוכנית של הזרם הכללי. ברם, בניגוד לשלל הנושאים שכללו גם התייחסות חברתית ותרבותית, הפרק בדבר יהדות צפון אפריקה התייחס אך ורק לרבני הקהילות.³²² על רקע תגבור ההיסטוריה היהודית בולטת במיוחד בחירתם של כותבי תוכנית המזרחי לצמצם מאוד את הלימוד על אודות המרד ברומאים וחורבן בית המקדש. במסגרת זאת, הושמט פרק שלם שהוקדש לנושא בזרם הכללי לרבות התייחסות לאחת הדמויות החשובות בהיסטוריוגרפיה היהודית – יוסף בן מתתיהו.³²³ ניתן לשער כי הכרעות אלו יועדו להצניע את כישלון המרד כמו גם את סיפורו האישי של בן מתתיהו, המנוגד לאידיאל, הדתי והלאומי, אותו ביקשו כותבי התוכנית להנחיל.

³¹⁸ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**.
³¹⁹ **שם**, עמ' 20-21; מחלקת החנוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, עמ' 41-42.
³²⁰ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 22; מחלקת החנוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, עמ' 51.
³²¹ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 21.
³²² **שם**.
³²³ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 21; מחלקת החנוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, עמ' 42.

לימוד תקופת הגלות בשני הזרמים התמקד בעיקר בתלאות ובקשיים הנוראים שאפיינו את חיי היהודים. יחד עם זאת, ניכר שמנהיגי החינוך של המזרחי המעיטו עוד יותר לעסוק בקהילות יהודיות שמצבם היה מניח את הדעת, כגון אלו שהתקיימו בצרפת ואנגליה. ההבדל המשמעותי ביותר בלימוד התקופה בולט בדיונים על אודות החסידות והישיבות הליטאיות. בתוכנית הכללית סוגיות אלו נלמדו בצורה מצומצמת מאוד במסגרת נושא "היהודים בפולין ובליטה" [כך במקור – ר"ן].³²⁴ בעוד, שבתוכנית המזרחי הוקדשו להם שני פרקים עצמאיים שלמים. באחד פורטו בהרחבה קורותיהם של הרבנים מרכזיים בדורות הראשונים בתנועת החסידות ובפרק השני נפרש סיפור חייו של רבי אליהו בן שלמה זלמן ("הגאון מווילנה" או "הגר"א"), פעילות תלמידיו ואופייה של ישיבת וולוז'ין.³²⁵

תשומת לב מיוחדת העניקו כותבי התוכנית לנושא הציונות. ההתאמות שנעשו בפרק זה שיקפו את הפער הגדול בין התפיסות האידיאולוגיות והשאיפות החינוכיות של שני הזרמים. בלימוד הנושא אנשי המזרחי ביקשו לנתק את המפעל הציוני מהקשרו האירופאי המודרני ובמקום זאת להעניק לו צביון דתי יהודי מובהק, כזה המגלם את המשך פעילותם של רבנים חשובים לאורך המאות האחרונות. הנה כך, נלמדה התנועה הציונית במסגרת פרק "התפתחות הישוב בא"י". הפרק, האחרון והמסכם של תהליך הלימוד, מתח קו ישיר מעליות של רבנים יחידים בסוף המאה החמש עשרה עד לציונות המדינית של הרצל והקמת הישוב החדש.³²⁶

הפרק התחיל בלימוד קורותיהם של הרבנים עובדיה מברטנורא וישעיה הלוי הורוביץ (השל"ה) ובהמשכו עסק ברבי יהודה החסיד ועליות החסידים בתחילת המאה השמונה עשרה. עליית תלמידי הגאון מווילנה במאה התשע עשרה הייתה הבאה בתור – סוגיה שתהיה בעלת משמעות רבה בהמשך התפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, כפי שאפרט בפרקים הבאים בעבודה. מיד לאחריה נלמדו פועלם משה מונטיפיורי ומבשרי הציונות, וגם כאן בלטה ההטיה הדתית כאשר הכותבים התייחסו אך ורק למבשרים הדתיים ואילו שמו של משה הס הושמט. לקראת סוף הפרק, כלל הלימוד התייחסות שווה לשלושה זרמים בתנועה הציונית ומנהיגיהם, בזה הסדר: הציונות המדינית והרצל, המזרחי והרב ריינס והציונות הרוחנית ואחד העם. זועקת כמובן היעדרותה של הציונות הסוציאליסטית, שככל הנראה נתפסה כאיום החמור ביותר על עולמו הדתי של הדור הצעיר.³²⁷

³²⁴ מחלקת החנוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, עמ' 58.
³²⁵ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 22.
³²⁶ **שם**, עמ' 23.
³²⁷ **שם**, עמ' 23.

החשיבות שייחסו מעצבי החינוך במזרחי לעליות הרבנים החל מסוף המאה החמש עשרה, כנקודת פתיחה בלימוד הציונות מתחדדת במיוחד נוכח העובדה שבמסגרת הלימודים בהיסטוריה יהודית, כבר נידונו תקופות מאוחרות בהרבה. דהיינו, עוד קודם ללימוד הציונות, התלמידים כבר התבקשו לעסק רבות בתולדותיהם של היהודים במאה התשע עשרה. בין היתר כבר נלמדו הגזרות הקשות של הקיסר ניקולאי הראשון ברוסיה ופעילותו של משה מנדלסון ותנועת ההשכלה. התכנים שנלמדו אף עסקו בהגירת היהודים לארה"ב במפנה המאה העשרים. ורק לאחר מכן שבו ארבע מאות שנה לאחור ופרשו את סיפור העלייה של רבי עובדיה מברטנורא. חזרה כרונולוגית כה חריגה לא התקיימה בשום מקום אחר בתהליך ההוראה.³²⁸

המאמץ להציג את התנועה הציונית כהתפתחות טבעית מתבקשת של הדורות היהודים הקודמים גרם למעצבי תוכנית המזרחי שלא להסתפק בחזרה הכפויה לתקופת עליות הרבנים והחסידיים אלא אף להתעלם בצורה גסה מההתפתחויות ההיסטוריות המהותיות בדבר היווצרותן של התנועות הלאומיות באירופה. בעוד שבבתי הספר הכלליים נלמדו סוגיות אלה ממספר זוויזות, לרבות ניתוח המהפכות הלאומיות של שנת 1848, תהליך האחדת איטליה וגרמניה ומלחמות העצמאות בבלקן,³²⁹ הרי שבבתי ספר של המזרחי הנושא נעדר לחלוטין. מלבד אמירה כללית לגבי התרחשותה של המהפכה הצרפתית, לא היה שום אזכור בתוכנית המזרחי לתמורות האידיאולוגיות, החברתיות והפוליטיות שחוללו התנועות הלאומיות המודרניות באירופה. כותבי תוכנית המזרחי בחרו לנתק את הזיקה של התנועה הציונית בכלל ושל תנועת המזרחי בפרט לתנועות הלאומיות האירופאיות – גם במחיר של עיוות היסטורי משמעותי. בבחירה זו, שאפו מנהיגי החינוך במזרחי לבטל את האופן בו הושפעה התנועה ועוצבו רעיונותיה על ידי התפתחויות מודרניות זרות ובמקום זאת להציגה כהמשך ישיר של שאיפה דתית מסורתית.

גישה זו אפיינה את הלימוד בבתי הספר של המזרחי אפילו בתחילת שנות החמישים. הדבר ניכר בדוח שהעביר מנהל בית הספר העממי "תחכמוני" בחדרה דוד ברוכי למפקח ד"ר עציון באפריל 1953 על תהליך הלימוד בבית הספר. כך תיאר ברוכי את הספק הלימוד עד כה בכיתות בנושא "הציונות": "עברנו על החמר: העליה לארץ במשך כל הדורות מחרבן הבית ואילך, הקשר המתמיד בין הארץ לבין הגלות, הציונים הראשונים בעת החדשה, עלית החסידיים, תלמידי הגאון מווילנה, משה מונטיפיורי ופעולותיו, ר' צבי קלשיר, ר' יהודה אלקלעי, תנועת חבת-ציון, מוהליבר, פינסקר והברון רוטשילד".³³⁰ ניתן לראות אפוא כי בהתאם להנחיות תוכנית תרצ"ב, ובעיוות היסטורי משמעותי, הציג תהליך הלימוד בית הספר את הציונות כתופעה

³²⁸ שם, עמ' 20-23.

³²⁹ מחלקת החנוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, עמ' 58-59.

³³⁰ דוד ברוכי לד"ר יצחק רפאל עציון, "ביה"ס 'תחכמוני' חדרה", כ"ח בניסן תשי"ג (14.4.1953), עמ' 1. א"מ, גל-844/96.

שלמעשה לעולם לא פסקה, אלא אפינה את העם היהודי מיד עם גירושו מארץ ישראל לאחר חורבן בית שני.

לסיכום תוכנית תרצ"ב, ניתן לומר כי לימודי ההיסטוריה בתנועת המזרחי, בדומה לזרם הכללי, גילמו נרטיב היסטורי שהתרכז בתולדות עם ישראל, והציג אותם כשאיפה של אומה מלוכדת לחזור ולחדש את ריבונותה הקדומה בארץ ישראל. על אף הדמיון האמור, בתוכנית המזרחי זכתה הדת היהודית למקום משמעותי הרבה יותר. ההיבט היהודי הדתי נשזר כחוט השני לאורך כל נושאי הלימוד, גם באלו מתחום ההיסטוריה הכללית. יחד עם זאת, בניגוד לתיאולוגיה של התנועה, תפיסת האימננטיות האלוהית נעדרה כמעט לחלוטין מתכני הלימוד. מלבד אזכור בודד ל"נס חנוכה", לא כללה התוכנית שום התייחסות מפורשת למעורבות אלוהית במאורעות ההיסטוריים, לא ביחס לתקופות הקדומות ולא ביחס לתהליך הציונות. התפיסה האמונית התבטאה אפוא בדגש שניתן לדמויות דתיות חשובות בהיסטוריה היהודית, בהשמטת התייחסויות לדתות אחרות ובעיקר על ידי הצגת אידיאולוגיית המזרחי ככזו המממשת את השאיפות הדתיות העמוקות לאורך ההיסטוריה היהודית.

הרצון להציג את המזרחי כהמשך טבעי של שלשלת הדורות בעם היהודי עולה בקנה אחד עם ממצאי הניתוח בדבר מטרות הוראת המקצוע, שביקשו להדגיש את היסוד המסורתי. גישה זו באה לידי ביטוי גם בתפיסה הדידקטית אותה ביקשו ליישם מנהיגי החינוך של המזרחי בתחום זה. "בלב הילד העוקב בהתעניינות ובהתפעלות אחר חיי האבות" כתבו הרב ברמן וד"ר אנגל, "נוצרת התשוקה להמשיך את חוט חייהם ולצרור את חייו בצרור חייהם ומעשיהם".³³¹ הווה אומר, הוראת ההיסטוריה לא נועדה ללמד את התלמיד על טעויות העבר או טבעה של החברה האנושית, אלא על פועלם של הדורות הקודמים - כדי שימשיך אותם גם בחייו. זוהי אפוא גישה מסורתית של המשכיות, כדוגמת התודעה היסטורית "מסורתית" במובן שמייחס למושג זה רוזן. יודגש כי עמדה זאת מבטאת דחיקה ואף התעלמות מהצעדים המהפכניים שנקטו אנשי המזרחי עצמם, הן מבחינה תיאולוגית והן מבחינה מעשית, עם הצטרפותם לתנועה הציונית שהוקמה, הונהגה ונשלטה ברוב מוחלט על ידי יהודים פורקי עול תורה ומצוות.

³³¹ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי, עמ' 19.

ב.4. הוראת היסטוריה בחינוך העל-יסודי

בתקופת היישוב התפתח בצורה ניכרת החינוך העל-יסודי של זרם המזרחי, אך הוא עדיין נותר מוגבל בהיקפו. במהלך שנות העשרים פעלו מוסדות דתיים בודדים בלבד, בעיקר הסמינרים להכשרת מורים, בהם יכול היה הדור הצעיר של הציונות הדתית לרכוש השכלה על-יסודית. בשנים אלו, רבים מבוגרי בתי הספר היסודיים של המזרחי נאלצו אפוא להמשיך את לימודיהם בגימנסיות הכלליות. שינוי מסוים התרחש בשנות השלושים והארבעים כאשר המזרחי פעל לפתח רשת של בתי ספר תיכוניים ובמקביל החל להתגבש הדגם החינוכי החדש של הישיבה התיכונית. הישיבה התיכונית ביקשה לחדש את הדפוס של מוסד הישיבה הוותיק, לשלב בו תכני לימוד כלליים לרבות חינוך למעורבות בחיי הארץ וכל זאת בדגם של פנימייה רב שנתית.

שלושת התיכונים הראשונים הוקמו במחצית השנייה של שנות השלושים. בירושלים היו אלו "חורב" (1936) ו"מעלה" (1937) בירושלים ובתל אביב תיכון "מוריה" (1939). בשנת תש"ח (1948) היו תחת פיקוח המזרחי כבר תשעה בתי ספר תיכוניים שכללו 872 תלמידים. לצידם פעלו שלושה מוסדות של ישיבה תיכונית: הישיבה הארץ-ישראלית הראשונה - "ישיבת היישוב החדש" בתל אביב שהוקמה בשנת תרצ"ז, "ישיבת בני עקיבא" בכפר הרא"ה ו"מדרשת נועם" בפרדס חנה.³³² יחד עם זאת, בשנים אלו דובר עדיין בחולייה חינוכית מוגבלת ביותר, ששימשה פחות משבעה אחוזים מתלמידי מוסדות החינוך המזרחי.³³³

לאור מקומם השולי של בתי הספר התיכוניים, בתקופה זו גם הפיקוח על תהליך הלימוד שהתקיים בהם היה עדיין יחסית מצומצם. בניגוד לבתי הספר היסודיים של המזרחי, לחינוך העל-יסודי לא נכתבה תוכנית לימודים אחידה. הניתוח להלן מתבסס אפוא על תוכניות לימוד שפורסמו מטעם ארבעה מוסדות שונים. אחת התוכניות היא משנות העשרים והאחרות משנות הארבעים. התוכנית משנות העשרים נכתבה לבית המדרש למורים המזרחי וחשיבותה נעוצה בהיותה תוכנית הלימודים הראשונה למוסד חשוב זה, שהיווה דגם לשאר מוסדות הלימוד העל-יסודיים. התוכניות משנות הארבעים הן של תיכון "מעלה" בירושלים, "בית המדרש למורות וגנות המזרחי" בירושלים ושל "בית הספר התיכוני מזרחי" בעפולה. בעשור זה, נדרשו המוסדות הללו לדווח על מערכת השעות ותכני הלימוד למחלקת החינוך של הוועד הלאומי דבר שפותח

³³² שמעון רשף ויובל דרור, החינוך העברי בימי הבית הלאומי: 1919-1948, עמ' 89-90; קיל, החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו, עמ' 24.

³³³ קיל, החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו, עמ' 22.

צוהר לתהליך ההוראה שהתקיים בהן.³³⁴ לעומת זאת, הישיבה התיכונית "מדרשית נעם" הוקמה רק בשנת 1945 ולכן סיפקה רק מתווה כללי של מערכת שעות.³³⁵

ניתוח החומרים מראה כי בתחום הוראת ההיסטוריה התקיימה שונות גבוהה מאוד בין תהליכי הלימוד בקרב מוסדות החינוך של התנועה. הדבר בא לידי ביטוי, הן במסגרות הלימוד, דהיינו במערכת השעות ובכיתות הלימוד, והן בהיבט הקוריקולרי, כלומר תכני הלימוד ומטרותיהם. על אף האמור, אפיון תוכניות הלימוד, על הדומה והשונה בהן, הוא שמאפשר לחשוף את מגוון הגישות להוראת ההיסטוריה שיושמו בקרב מחנכי התיכונים בזרם המזרחי. יתר על כן, זהו צעד הכרחי לביסוס הבנת משמעותן של התמורות שהתחוללו בתחום לאחר קום המדינה.

חשיבות רבה במיוחד ראוי לייחס לבית הספר התיכוני בעפולה, וזאת למרות שבשנות הארבעים הוא היה מוסד קטן מאוד שכלל פחות מחמישים תלמידים. חשיבות זאת מקורה בדמותו של מנהל המוסד באותה תקופה – יהודה קיל (1916-2011).³³⁶ כבר במרוצת שנות החמישים והשישים יהפוך קיל להיות דמות חשובה בחמ"ד. לימים אף ימונה לראש מינהל החמ"ד ויוביל מאבקים עזים מול החינוך הממלכתי בתחום תוכניות הלימוד בכלל, ובתחום ההיסטוריה בפרט. על אודותם יפורט בהמשך הפרק. מרכזיותו של בית הספר התיכוני בעפולה מתחדדת עוד יותר בשל העבודה שקיל לא היה רק מנהל המוסד, אלא אף עבד בו כמורה לתנ"ך ולהיסטוריה.³³⁷

למרות השונות בין מוסדות החינוך, ניכר כי בכולם תפס מקצוע ההיסטוריה מקום חשוב בתהליך הלימוד. לרוב הוקדשו לו כשלוש עד ארבע שעות שבועיות – היקף שהיה גבוה במספר שעות מזה שהוקצה לו בתוכנית הלימודים של החינוך העממי של המזרחי. בבית המדרש למורים נבע הדבר מהגידול בסך היקף השעות של הלימודים העל-יסודיים,³³⁸ אך בשאר המוסדות היה זה פועל יוצא מגידול בחלקה של הוראת ההיסטוריה.³³⁹ בולט במיוחד היה מקומה של ההיסטוריה בבית המדרש למורות. במוסד זה לא נלמדו מקצועות הקודש, ואילו מקצוע ההיסטוריה נלמד בכיתה האחרונה במשך שש שעות שבועיות, שהיוו כמעט עשרים אחוזים מתהליך הלימוד.³⁴⁰

³³⁴ ראו תיקים בארכיון הציוני המרכזי: J171551, J171552, J17109, J178329, J173594.

³³⁵ ב. דה-פריס לד"ר י. ר. הולצברג, "מדרשת נעם" בפרדס-חנה". א"מ, ג-84/88.

³³⁶ יהודה קיל למנהל מחלקת החינוך של הוועד הפועל, ב' שבט תש"ד. אצ"מ J171552.

³³⁷ בית הספר התיכוני מזרחי בעי יזרעאל (עפולה), "רשימת מורי ביה"ס", כ"ג מרחשון תש"ד. אצ"מ J171552.

³³⁸ תוכנית בית המדרש למורים "מזרחי", (ירושלים, תרפ"ג), עמ' 2. אח"י, 8.120/2.

³³⁹ בית הספר התיכוני "מעלה", "לוח השעות לפי המקצועות והכיתות, תש"ד". אצ"מ J171551; בית הספר התיכוני מזרחי בעיר יזרעאל (עפולה), "מערכת המקצועות לתש"ד", אצ"מ J171552.

³⁴⁰ בית מדרש למורות וגנות "מזרחי", "לוח השעות לפי המקצועות והכתות (תש"ו)". אצ"מ J17109.

לאור העובדה שרק מיעוט מתלמידי בתי הספר העממיים המשיכו ללימודים על-יסודיים, דאג החינוך היסודי להציג כאמור נרטיב היסטורי מלא – מתקופה קדומה ועד הזמן הנוכחי. החינוך העל-יסודי סיפק אפוא מחזור שני של הסיפור ההיסטורי. השאיפות החינוכיות של המוסדות הובילו לכך שתהליך הלימוד במוסדות העל-יסודיים כלל תכנים היסטוריים מקיפים וברמת העמקה גבוהה יותר. ממעוף הציפור נראה היה שהנרטיב ההיסטורי העל-יסודי דמה לזה שסופר בבתי הספר העממיים, כאשר עיקר המשקל ניתן לתקופות הקדומות שהוצגו כמודל והעניקו את הלגיטימציה לשאיפות הלאומיות המתחדשות.

יחד עם זאת, ניכר כי החינוך העל-יסודי העניק מקום משמעותי הרבה יותר לתחום היסטוריה הכללית, שבדומה לחינוך היסודי התרכזה אף כאן בעיקר בהיסטוריה אירופאית. בעוד שהוראת היסטוריה בבתי הספר העממיים התרכזה בעם ישראל, תוכניות הלימוד בחינוך העל-יסודי הציגו גישה יותר מאוזנת. עם ישראל עדיין ניצב במרכז הלימוד, אך בכיתות רבות ההיסטוריה הכללית נלמדה בהיקף כמעט דומה. יוצא דופן במובן זה היה בית המדרש למורים המזרחי הגם שהוראת ההיסטוריה בו נחלקה לשני מקצועות שונים – "תולדות ישראל" ו"דברי ימי העמים" – ניכר היה שהתחום היהודי זכה למקום הרבה יותר משמעותי. עד כדי כך שבשנת הלימוד האחרונה ההיסטוריה הכללית לא נלמדה כלל.³⁴¹

מאפיין ייחודי וחשוב של רוב תוכניות הלימוד העל-יסודיות נעוץ בעצם הבחירה להתחיל את לימודי ההיסטוריה היהודית בתקופת האבות. להבדיל מתוכנית בתי הספר העממיים שבמסגרתה לימוד ההיסטוריה החל בימי שיבת ציון.³⁴² בחירה זה העמיקה את התבססות התודעה ההיסטורית על כתבי הקודש היהודיים וממילא היוותה התרחקות משמעותית מהדיסציפלינה ההיסטורית. התוכניות לא כללו את פירוט תכני הלימוד של תקופה זו, אך לאור התבססותם על כתבי הקודש ניתן לשער ששולבו בהן הסברים היסטוריים פלאיים – אלוהיים. לצד חיזוק תוקפם הממשי של כתבי הקודש והמעורבות האלוהית במציאות ההיסטורית, נועד צעד זה לחזק את מעמדו המהותני של היסוד הלאומי. סיפור הולדתה של האומה היהודית והצגתם של אבותיה הקדומים הוא שאפשר לשוות לה מעמד מהותני של ישות אורגנית. בדרך זאת בקשו כותבי התוכנית לעצב תודעה היסטורית שעקרונות ההמשכיות והמסורתיות שלה נעוצים בממד טרנסצנדנטלי, א-היסטורי, ביחס לשורשיה של האומה היהודית. יוצא דופן בעניין זה היה תיכון "מעלה", שגם במקרים נוספים בחר לדבוק בסטנדרטיים דיסציפלינריים גבוהים יותר.³⁴³

³⁴¹ תוכנית בית המדרש למורים "מזרחי", עמ' 2.
³⁴² בית הספר התיכוני מזרחי בעיר יזראל (עפולה), "תוכנית לימודים, תש"ו", אצ"מ J17109; בית המדרש למורות וגנות "מזרחי", "תוכנית לימודים", אצ"מ J17109.

³⁴³ בית הספר התיכון "מעלה", תוכנית הלימודים לשנת תש"ז (ירושלים, תש"ו), עמ' 10. אצ"מ J178329.

נושא הציונות שיקף הבדל משמעותי ביותר בין גישותיהם של המוסדות העל-יסודיים לבין אלה של בתי הספר העממיים. בניגוד לתוכנית העממית, נמנעו המוסדות העל-יסודיים מלהציג את הציונות כהמשך ישיר של עליות רבנים בשלהי ימי הביניים או של תלמידי הגאון מווילנה בתחילת המאה התשע עשרה. כך למשל בבית המדרש למורות נושא הלימוד האחרון, שכלל גם את תהליך הציונות, החל עם קורותיו של מנדלסון. דהיינו הוא נלמד בצורה נפרדת מהנושא שעסק בעליות החסידים.³⁴⁴ תוכנית בית המדרש למורים הציגה את תכני הזמן החדש באופן מפורט ביותר והיא כלל לא הזכירה את עליות תלמידי הגאון מווילנה. תחילת הלאומיות היהודית נלמדה עם מבשרי הציונות, שבניגוד לתוכנית בתי הספר העממיים כללו הפעם גם את משה הס. במסגרת זאת, הוקדש יותר מקום למנהיגי הציונות החילוניים והתלמידים אף התבקשו לקרוא את "אוטואמנציפציה!" של פינסקר ו"מדינת היהודים" של הרצל. על אף האמור ניתן לזהות מכנה משותף מהותי בין לימוד הציונות בבית המדרש למורים לבין הלימוד בבתי הספר העממיים – ההתעלמות מההקשר ההיסטורי האירופאי המודרני. בבית המדרש לא נלמדו סוגיות בתחום ההיסטוריה הכללית בפרק הזמן המקביל להתפתחות הציונות, ובאופן זה נותקה התחייה הלאומית היהודית מהקשר ההיסטורי ההדוק לתנועות הלאומיות באירופה.³⁴⁵

הגישה הדיסציפלינרית של תיכון "מעלה" ניכרת גם ביחס של המוסד לאופן בו נלמד תהליך הציונות. בניגוד לבית המדרש למורים, נלמד הנושא באופן השלוב בתכנים היסטוריים כלליים בדבר "תולדות העולם ותולדות ישראל במאת הי"ט והכ"ו" והמורים הונחו להשתמש בספרו המעודכן של אליעזר ריגר. זאת על אף היותו של ריגר אחת הדמויות החשובות ביותר דווקא בזרם החינוך הכללי החילוני, תחילה כמפקח ראשי על בתי הספר בזרם זה ובהמשך כמפקח על התיכונים. ואכן, גישתו של ריגר, שבשנת 1938 התמנה לפרופסור לחינוך באוניברסיטה העברית ולימים יהיה מאדריכלי מערכת החינוך הממלכתית, הציגה גישה מחויבת לעקרונות הדיסציפלינה. כך למשל, בסוגיה החשובה בדבר מארג היחסים בין ההיסטוריה היהודית לזו העולמית בחר ריגר להעניק משקל גדול הרבה יותר להיסטוריה הכללית מחשש לקבע תפישות היסטוריות מעוותות בעיני התלמידים:

לדברי ימי ישראל הקציתי רק את המקום, שתופס העם העברי בהתפתחות האנושית כלה בזמן החדש [...] אם כוללים בספר אחד את ההיסטוריה הכללית והישראלית בשני מקצועות שונים, יוצא בהכרח, שצריך להקדיש, למשל, לתולדות היהודים בפולניה פי שבעה יותר, מאשר

³⁴⁴ בית המדרש למורות וגנות "מזרחי", "תוכנית לימודים", עמ' 6.

³⁴⁵ תוכנית בית המדרש למורים "מזרחי", עמ' 2.

לתולדות פולניה עצמה, או על פינסקר צריך להאריך פי שלשה יותר, מאשר על הצרפתי מירבו, האיטלקי כבור, או האנגלי גלדסטון. לקיים כאלה בפרופורציה עלולים לבלבל את חוש המדה של הקורא, ולכן הם משגה מדעי ופדגוגי.³⁴⁶

אין תמה אפוא כי ריגר הציג את התנועה הציונית בהקשרה ההיסטורי, כתופעה הקשורה באופן הדוק לעליית התנועות הלאומיות המודרניות באירופה. בהמשך לכך, ובניגוד לגישה שרווחה במוסדות העל-יסודיים האחרים במזרחי, ספרו של ריגר הדגיש את המהלך המהפכני שביצעה הציונות אל מול התפיסות היהודיות המסורתיות ואת התפיסה החילונית המודרנית שכוננה אותה.³⁴⁷

מכל האמור ניתן לומר כי בתקופת היישוב תחום הוראת ההיסטוריה בחינוך הציוני הדתי העל-יסודי היה עדיין בחיתוליו. בניגוד לתהליך החינוך המובנה והאחיד בבתי הספר העממיים, הרי שלחינוך העל-יסודי לא נקבעו קווים מנחים מפורטים ולימודי ההיסטוריה במוסדות אלו התאפיינו בשונות גבוהה. הדבר התבטא באופן הנבדל בו שמרו על עקרונות הדיסציפלינה, בתמהיל שלימדו היסטוריה יהודית וכללית וכן בדרך בה הציגו את ההקשר ההיסטורי של המפעל הציוני. יחד עם זאת, היא זה נכון לומר שמקצוע ההיסטוריה נתפס כתחום חינוכי חשוב ללא יוצא מן הכלל בכל מוסדות החינוך. הנה כך, גם בדגם החדש של הישיבות התיכוניות, הוא נלמד בכל אחת משכבות הגיל והיה מקצוע מרכזי ביותר במסגרת לימודי החול. כמו כן, בקרב רוב המוסדות בלטה הבחירה כבדת המשקל להתחיל את הלימוד בתקופת האבות המקראית. בחירה זו מעידה על האופן בו נדחק הממד ההיסטורי הדיסציפלינארי לטובת הבניית מעמדו המהותני של העם היהודי באמצעים דתיים, א-היסטוריים.

5.ב. כתיבת הדור הראשון של ספרי הלימוד להיסטוריה בציונות הדתית

בדומה ללימודי ההיסטוריה בחינוך העל-יסודי, גם ספרי הלימוד של המקצוע נמצאו בתקופת היישוב בשלבים ראשוניים לעיצובם. לכאורה סוגיית הספרים הייתה אמורה להיות פשוטה מכיוון שבשנים אלו כבר פורסמה במלואה ההיסטוריוגרפיה הציונית הדתית הראשונה – המפעל ההיסטוריוגרפי הענק של בכיר תנועת המזרחי הרב זאב יעבץ (1847-1924), "תולדות ישראל". מפעלו של יעבץ קם כתגובה אורתודוקסית אל מול חיבורים של ההיסטוריונים היהודיים, תלמידי האסכולה של "מדעי היהדות", כגון גרץ, דובנוב וגיגר.³⁴⁸ יעבץ אומנם קיבל את שיטתם המדעית המתבסס על מקורות, אך יצא בחריפות נגד גישתם הפסולה

³⁴⁶ אליעזר ריגר, *תולדות הזמן החדש*, קהלת, תל אביב 1938, עמ' XII. אח"י, 900 ריגר.
³⁴⁷ אליעזר ריגר, *תולדות הזמן החדש – ספר שני*, מהודרה שלישית, דביר, תל אביב 1944, עמ' 54-57. אח"י, 900 ריגר.
³⁴⁸ ראובן מיכאל, *כתיבה היסטורית יהודית: מהרנסנס עד העת החדשה*, מוסד ביאליק, ירושלים 1993, עמ' 424-465.

כלפי תולדות ישראל. לדידו של יעבץ ההיסטוריונים היהודים לא יכלו "להמיש את צוארם מעול תורת מוריהם הפרופיסורים האריים המשתבשים הרבה".³⁴⁹ כתוצאה מכך, הם התייחסו בצורה בעייתית המסלפת לעיתים את הכתוב ספרי הקודש ולא הדגישו את ייחודיותם של תולדות עם ישראל. המצב החמור בו "לא ימצא הקורא הישראלי בספר תולדות עמו את הליכות רוח תורתו שהיא נשמתו לא יעמוד לעולם על אפיה של אומתו"³⁵⁰ הוא שהניע את יעבץ להקדיש שלושים שנות חיים למפעל זה שהפך ל"עבודת חייו".³⁵¹

סדרת "ישראל והעמים" כללה ארבעה עשר ספרים, שהחלו בסיפורי אברהם המקראי והסתיימו בתקופת חבת ציון. החלק הארי של הסדרה, שמונת הספרים הראשונים, התבסס בצורה מוחלטת על כתבי הקודש, תחילה המקרא ולאחר מכן המשנה והגמרא. יעבץ ראה בכתבים אלו כנובעים ממקור אלוהי, ולכן ככאלו המאפשרים לשחזר בצורה המהימנה ביותר את קורות עם ישראל. לאחר מכן, לאורך התקופות התמקד יעבץ בעיקר בהגות הרבנית ובפעלם של גדולי ישראל, תוך עיוותים מדעיים משמעותיים, שכללו טענות כוזבות, אנכרוניזם, התעלמות מהקשרים רחבים ולעיתים הצבעה על הכוח האלוהי כגורם הסיבתי לאירוע ההיסטורי.³⁵²

הטרמינולוגיה המקראית נשזרה כחוט השני לאורך כל התקופה ההיסטורית והוצגה כהסבר לתופעות ותהליכים, החל מבחירות אישיות ועד להחלטות מדיניות. הנה כך, בדומה לפרעה המקראי בסיפור יציאת מצרים, גם שוויץ "הקשיחה את לבה מדעת נפש עם אחר", אולם בעוד שפרעה לא נתן לעם ישראל לצאת מארצו, קשיחות הלב היא שגרמה לשוויץ לא לפתוח את דלתה לנדחי ישראל שברחו מהפוגרומים במזרח אירופה.³⁵³ במיוחד ביחס לתהליך השיבה לארץ ישראל בחר יעבץ להסביר את התופעות היסטוריות על ידי דברי נביאי התנ"ך. כמו למשל בתיאור על פתח תקווה ומקווה ישראל בספר האחרון, אלו "שתי אבני הפנה אשר היו למוסדות לגאולה השלמה [...] לא חסרו עוד בלתי אם חבלי משיח, למלא את דבר קדמונינו אשר חזו לנו כי אין ארץ ישראל ינתנת אלא על ידי יסורים".³⁵⁴

³⁴⁹ זאב יעבץ, **תולדות ישראל: חלק ראשון מראשית ימי האבות עד אחרית מלכות שאול**, מהדורה רביעית, אחיעבר, תל אביב, תרצ"ב, עמ' 4.

³⁵⁰ שם.

³⁵¹ גאולה בת-יהודה, **יודע העתים: רבי זאב יעבץ**, מוסד הרב קוק, ירושלים, 2006, עמ' 79-84, עמ' 100-103.

³⁵² מיכאל, **כתיבה היסטורית יהודית: מהרנסנס עד העת החדשה**, עמ' 424-465;

Dan A. Porat, "The Nation Revised: Teaching the Jewish Past in the Zionist Present," *Jewish Social Studies: History, Culture, Society*, 13, 1 (2006), pp. 59-86.

³⁵³ זאב יעבץ, **תולדות ישראל: חלק ארבעה עשר מימי דור הרמבמ"ן עד תקופת חבת ציון**, מהדורה רביעית, אחיעבר, תל אביב, תרצ"ב, עמ' 87.

³⁵⁴ שם, עמ' 15.

חרף היקפה והבשורה שהיא שאפה להביא לתפיסה ההיסטורית בקרב הציבור הציוני-דתי, מפתיע לגלות שסדרת "תולדות ישראל" דווקא לא זכתה לתמיכה מצד הגורמים הרלוונטיים בזרם המזרחי. למרות מרכזיותו של יעבץ בעיצוב החינוך של תנועת המזרחי, הדגישו כותבי תוכנית הלימודים של המזרחי שספרי הלימוד הקיימים מספקים מענה מצומצם ביותר וכי מצב זה מהווה אתגר משמעותי אותו יש לפתור. הסתייגות כותבי תוכנית הלימודים מספריו של יעבץ בולטת במיוחד לאור העובדה שבחרו להפנות את התלמידים דווקא לספרי "התנועה המשיחית בישראל" פרי עטו של המחנך רפאל סופרמן,³⁵⁵ שהיה מורה להיסטוריה בגימנסיה "הרצליה" ודמות חשובה בוועד החינוך של היישוב מטעם הציונים הכלליים.³⁵⁶ הוזה אומר, מחנכי המזרחי העדיפו להפנות את התלמידים לספר היסטוריה שנכתב על ידי חילוני על פני ספריו של יעבץ. העדפה זו מעידה על שאיפתם לדבוק בעקרונות החקירה ההיסטורית המדעית, אפילו במחיר של הפניית עורף לכתביו של יעבץ והישענות על היסטוריוגרפיה חילונית.

המצב הבעייתי גרם למנהיגי החינוך של המזרחי להדגיש את הסוגיה בסוף הפרק על מקצוע דברי הימים: "ספרי לימוד לפי תכניתנו אנו, לצערנו, אין לנו עדיין בשביל בתי-הספר. נקוה שבהוצאות החדשות של ספרי לימוד לתו"י [תולדות עם ישראל – ר"י] יכנס גם החומר הנזכר כאן".³⁵⁷ על אודות עומק הבעיה בעיני מחנכי התנועה ניתן ללמוד מדבריו של הרב ברמן במכתב להרמן שטרוק (1876-1944), אמן ודמות בולטת בתנועת המזרחי, שנכתב כשנתיים לאחר פרסום תוכנית הלימודים:

בתי הספר של המזרחי, גם העממיים וגם התיכוניים, עומדים בפני פרובלימה קשה מאד של מחסור בספרי לימוד וספרי עזר. בתי ספרנו משתמשים בעל כרחם, בלימוד עברית, דברי ימי ישראל ודברי הימים ומקצועות אחרים בספרים שאינם ראויים לבא בקהל החרדים. בחלק גדול מספרי הלימוד יש השקפות שליליות לדת ישראל ולמסורות ויש שאפשר למצוא בהם רעל של אפיקורסות, בכל אופן רובם ככולם אינם מיוסדים על השקפות דתיות פוזיטיביות, שיהיה בהם משום מזון רוחני לתלמידינו.³⁵⁸

תמורה משמעותית בתחום ספרי הלימוד התרחשה באמצע שנות הארבעים. לאור המצב הבעייתי של ספרי הלימוד בתחילת שנת תש"ג (1943) בחר הנדבן יעקב גזונדהייט (1880-1955)³⁵⁹ להעניק פרס כספי

³⁵⁵ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 54.
³⁵⁶ דוד תדהר, **אינציקלופדיה לחלוצי הישוב ובניו**, כרך ב', ספרית ראשונים, תל אביב, 1947, עמ' 1043-1046.
³⁵⁷ המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 23.
³⁵⁸ ברמן לשטרוק, א' באדר תרצ"ד, ארכיון ציוני מרכזי S2/250 כפי שמובא אצל: קימי קפלן, "ספרי לימוד להיסטוריה בחברה החרדית: הדור הראשון", **עיונים בתקומת ישראל**, 17 (2007), עמ' 9.
³⁵⁹ יעקב גזונדהייט (1880-1955) נולד למשפחת רב מפורסם שנשא את אותו השם וחיבר סדרת ספרי "תפארת יעקב". לאחר שקיבל חינוך דתי מסורתי פנה גזונדהייט לעסוק במסחר ועבר לדרום אפריקה. הוא היה פעיל ציוני ועלה ארצה בשנת 1926.

לקידום כתיבת ספר לימוד ייעודי לבתי הספר העממיים של המזרחי. למורת רוחו של גזונדהייט, התקשו מפקחי המזרחי למצוא מועמדים מתאימים לתפקיד והדבר התעכב במספר חודשים.³⁶⁰ לבסוף נבחר לתפקיד ההיסטוריון ד"ר יעקב כ"ץ (1904-1998), שבאותם ימים טרם הצטרף לסגל אוניברסיטה העברית. לימים העריך כ"ץ כי הוא היה המועמד היחיד לתפקיד,³⁶¹ ולאור הקשיים שמשתקפים בהתכתבויות בין גזונדהייט וברמן ייתכן מאוד כי כך אכן היו פני הדברים.³⁶²

גישתו המקצועית-מדעית של כ"ץ בולטת כניגוד כמעט מוחלט לגישתו האמונית של יעב"ץ. כ"ץ, נולד בשנת 1904 במערב הונגריה למשפחה מסורתית שומרת מצוות. בגיל עשרים ושלוש עבר לפרנקפורט ללמוד בישיבה הדגל של בית מדרשו של הרש"ר הירש – ישיבת "עדת ישורון". לאחר כשנתיים הצטרף לאוניברסיטת פרנקפורט בה קיבל הכשרה אקדמית ראשונה במעלה וכתב את עבודת הדוקטורט שלו, בנושא התבוללות היהודים.³⁶³ את האישור לעבודה הוא קיבל ב-31 ביולי 1934, ביום האחרון שאפשרו למרצים יהודים לקחת חלק בפעילות האוניברסיטה.³⁶⁴ כ"ץ הכיר בחשיבות החינוכית של ספרי הלימוד, אך גם בפרספקטיבה לאחור – שלרוב דווקא נוטה להאדיר מניעים אידיאולוגיים – הודה שהדבר שבעיקר הניע אותו היה כספי. באותם ימים ביקש כ"ץ לפרוש מעיסוקו בתחום ההוראה במוסדות המזרחי ובמקום זאת לשוב לעבודתו ההיסטורית האקדמית. כתיבת ספרי הלימוד סיפקה מקור חשוב למחייה ובו בזמן אפשרה לכ"ץ לחזור ולהתקרב לעיסוק ההיסטורי.³⁶⁵

סדרת ספרי "ישראל והעמים" פורסמה בשלושה כרכים בין השנים תש"ה (1945) ותש"ט (1949). הספרים, שילבו בין היסטוריה יהודית לזו העולמית וכללו סקירה היסטורית רציפה מתקופת גלות בבל ועד לאותם ימים. כרכי הסדרה חולקו באופן כרונולוגי. הכרך הראשון, שיצא לאור בשנת תש"ה (1945), ערך סקירה היסטורית מתקופת בבל ועד לחורבן בית שני.³⁶⁶ הכרך השני עסק בתקופה שבין חורבן בית שני ועד לגירוש יהודי ספרד.³⁶⁷ הכרך האחרון בסדרה, נכתב בימי מלחמת העצמאות, וכלל לימוד על אודות העת החדשה, מתקופת הרנסנס ועד למלחמת העולם הראשונה והצהרת בלפור. כסיפא לכרך השלישי הוסיף כ"ץ רשימה

בתמיכתו הוקם בית צעירות מזרחי והוא לקח חלק פעיל בהסתדרות המזרחי. בסוף שנות השלושים הוא פרש מעיסוק מפלגתי, אך המשיך להיות מעורב בחינוך הציוני הדתי ביישוב.

³⁶⁰ גזונדהייט לברמן, 24 ביוני 1943, אצ"מ AK374.

³⁶¹ יעקב כ"ץ, **במו עיני: אוטוביוגרפיה של היסטוריון**, כתר, ירושלים 2007, עמ' 113.

³⁶² ראו את שלל ההתכתבויות בתיק אצ"מ AK374.

³⁶³ כ"ץ, **במו עיני**, עמ' 58-67.

³⁶⁴ **שם**, עמ' 83.

³⁶⁵ **שם**, עמ' 107-113.

³⁶⁶ יעקב כ"ץ, **תולדות ישראל והעמים: עד זמן חרבן בית שני**, תרשיש, ירושלים תש"ה.

³⁶⁷ יעקב כ"ץ, **תולדות ישראל והעמים: מימי חרבן בית שני עד גרוש ספרד**, תרשיש, ירושלים תש"ו.

של מאורעות עיקריים שהתרחשו מקץ מלחמת העולם הראשונה ועד זמן פרסום הספר, ממש עד לבחירות הראשונות לכנסת והעלאת עצמותיו של הרצל.³⁶⁸

כ"ץ ומפקחי המזרחי קיימו מערכת יחסים מורכבת מאוד. במיוחד הדבר היה נכון לגבי המפקח הראשי של המזרחי, ד"ר יצחק רפאל הולצברג. כבר בעת עריכת החוזה בין הצדדים, חשש כ"ץ מפני התערבות אמונית-אידיאולוגית של מפקחי המזרחי ולפיכך התנגד שתהיה להם את הסמכות לבצע שינויים סופיים בספרי הלימוד. חתימת החוזה נדחתה ורק בניסן תש"ד (1944), בחסותו של הרב ברמן, סוכם שהמפקח ד"ר בנימין דה פריס, עליו סמך כ"ץ את ידיו, ישמש כבודק הבלעדי לספרים. הווי אומר, שלמרות היותו המפקח הראשי, בכל הנוגע לספרי הלימוד של כ"ץ היו ידיו של הולצברג כבולות.³⁶⁹

הולצברג ומפקחים נוספים, שהביעו הסתייגות ממשית מגישתו ההיסטורית של כ"ץ שהייתה "פשוט" מבחינה דתית,³⁷⁰ ניסה לפגום בתפוצת ספריו ומספר חודשים לפני פרסום הכרך הראשון המליץ לבתי הספר של המזרחי דווקא על ספר לימוד חדש להיסטוריה פרי עתו של ד"ר משה אויערבך, מנהל תיכון נצח ישראל בפתח תקווה. גישתו ההיסטורית של אויערבך התרחקה מהממד הדיסציפלינרי. ספריו, ששילבו אגדות ומעשי ניסים, היו קרובים הרבה יותר לראיית עולמו של הולצברג.³⁷¹

למרות איומים משפטיים מפורשים מצד כ"ץ, שטען בצדק כי המלצה זו מפרה בצורה בוטה את החוזה בין הצדדים, הולצברג לא חדל ממאמציו לאמץ את ספריו של אויערבך ולדחוק את אלו של כ"ץ.³⁷² ליישוב הסכסוך נדרשה התערבותו של הרב ברמן. האחרון הבהיר להולצברג כי לכ"ץ יש עילה לתביעה והדגיש כי ספריו של אויערבך הם בעייתיים ביותר וכתב היד שלהם אף נדחה בפירוש על ידי הד"ר אנגל.³⁷³ דהיינו, למרות שהספרים נכתבו באופן מפורש לבתי הספר העממיים של המזרחי, כביכול בברכת המפקחים על הזרם, בפועל קמה התנגדות לשימוש בהם.

בסופו של דבר, החלו ספריו של כ"ץ להשתלב קמעה קמעה למערכת החינוך הציונית דתית.³⁷⁴ יחד עם זאת, במהלך השנים הראשונות לפרסום הספרים היה אימוצם מוגבל, שכן לא יצאה דרישה גורפת מצד מפקחי המזרחי לעשות בהם שימוש. השינוי הגדול לו ייחלו אנשי החינוך של המזרחי עם כתיבת ספרי לימוד

³⁶⁸ יעקב כ"ץ, **ישראל והעמים: תולדותיהם בעת החדשה מתקופתו של משה מנדלסון ועד ימינו**, תרשיש, ירושלים תש"י, עמ' 151-152.

³⁶⁹ זכרון דברים, הולצברג, גזונדהייט, כ"ץ, ברמן ודה-פריז, אצ"מ AK374; כ"ץ, **במו עיני**, עמ' 113.

³⁷⁰ Porat, "One Historian, Two Histories: Jacob Katz and the Formation of a National Israeli Identity," pp. 58-60.

³⁷¹ כ"ץ, **במו עיני**, עמ' 113-114; קימי קפלן, "ספרי לימוד להיסטוריה בחברה החרדית: הדור הראשון", עמ' 16-18.

³⁷² כ"ץ לברמן, כ"ו באדר תש"ד, אצ"מ AK374; כ"ץ להולצברג, י' בניסן תש"ד, אצ"מ AK374.

³⁷³ ברמן לד"ר הולצברג, כ"ו באדר תש"ד, אצ"מ AK374; אצ"מ AK374.

³⁷⁴ ראו למשל את האימוץ החלקי ב: בית הספר התיכון "מעלה", **תוכנית לימודים לשנת תש"ז**, עמ' 10-12.

להיסטוריה ייעודיים לציונות הדתית אחר להגיע. לאמיתו של דבר, בשנים שלאחר פרסום ספריו של כ"ץ, אכן התרחשה תמורה מהותית בהוראת ההיסטוריה בציונות הדתית. תמורה ששינתה כליל את פני מערכת החינוך הציונית הדתית. אך לא היו אלה ספרי הלימוד שהיו אחראים לה, אלא תהליך כינונה של מערכת החינוך הממלכתית. על רקע תמורה זו יש לשוב ולבחון באופן מעמיק יותר את מאפייני ספריו של כ"ץ ולהבין את משמעותם לתהליך הלימוד.

ב.6. לסיכום התקופה

פרק זה חקר את חבלי הלידה ואת השנים הראשונות להתבססות הוראת ההיסטוריה של הציונות הדתית בארץ ישראל. התברר כי כבר מראשית דרכם מוסדות החינוך של הציונות הדתית לימדו היסטוריה ייחודית ושונה מזו של הזרמים האחרים. בעוד שהצהרותיהם של קברניטי החינוך בתנועת המזרחי דיברו על הצורך ביצירת תהליך לימודי חדש מיסודו, ניתוח תכני הלימוד חשף תמונה אחרת. התברר כי הוראת ההיסטוריה לא גילמה יצירה חדשה בראי התפיסה של הציונות הדתית, אלא התבססה באופן משמעותי על תוכנית הלימודים של בתי הספר הכלליים החילוניים. תופעה זו עומדת בניגוד למקרים אחרים בתקופת היישוב. כך למשל בדבר מערכות החינוך בתנועות הקיבוציות, שיצרו תהליך הוראת היסטוריה מקורי לחלוטין שגילם את תפיסת עולמם הייחודית.

לבחירה של עורכי תוכנית המזרחי להישען על תכני הלימוד של הזרם הכללי, אבקש להוסיף גם את הימנעותם המוחלטת משימוש במושג הגאולה – הכה מרכזי בפרשנות ההיסטורית של אנשי הציונות הדתית. לטענתי, ממצאים אלו מעידים על ההססנות הרעיונית והתיאולוגית שאפיינה את מערכת החינוך של תנועת המזרחי בראשית דרכה, שמצד אחד נדחקה לשולי העשייה במפעל הציוני ומצד שני נדחתה על ידי ההנהגה הרבנית האורתודוקסית באירופה.

למיטב הבנתי, היסודות הרעיוניים הרעועים הם שאפשרו את היווצרותה של השוונת הרבה בהוראת ההיסטוריה בין מוסדות החינוך התיכוניים. כלומר, העדרה של גישה אידיאולוגית-תיאולוגית הגמונית בקרב חינוך המזרחי, אפשרה למנהלי התיכונים לעצב את תהליך הלימוד כתאוות נפשם, ללא דרישה חד משמעית מצד קברניטי הזרם. זה הוא גם השורש למחלוקות הפנימיות שבהם נתקלו אנשי המזרחי בהוצאות ספרי לימוד בהיסטוריה אותם חשף המחקר. במידה ולקברניטי הציונות הדתית הייתה תפיסה היסטורית ברורה ומוצקה, תהליך כתיבת הספרים היה מתבצע לאורה ללא לבטים או עימותים משמעותיים בין הגורמים השונים.

יחד עם זאת, חשוב להדגיש שלמרות ההססנות הרעיונית, המחקר חשף כי במאפיינים מהותיים ובצמתים היסטוריים חשובים הוראת ההיסטוריה במזרחי נבדלה באופן משמעותי מזו של החינוך הכללי החילוני. כך למשל בדבר התוספות הרבות שזרם המזרחי העניק לתכני לימוד בדבר התפתחות הדת היהדות. אולם מעבר לכך, הפער העיקרי ביותר בין התפיסות ההיסטוריות נסוב על אודות תהליך הציונות. בעוד שמרבית זרמי החינוך ביישוב הדגישו את המהפך של התנועה הציונית ומרידתה בתפיסה היהודית המסורתית, אנשי המזרחי לימדו את התהליך הציוני כהמשך ישיר לשאיפות הדתיות לאורך הדורות. כך תהליך הלימוד מתח קו ישיר מעליות של רבנים בודדים בשלהי ימי הביניים דרך עליות החסידים ותלמידי הגר"א ועד לפעילותו של הרצל וייסוד המזרחי.

ניתן לומר אפוא, כי מחנכי המזרחי נרתעו מללמד את הפרשנות התאולוגית הגאולתית לתהליך ההיסטורי, ובמקום זאת ביקשו להציג את הציונות כתולדה טבעית, אורגנית, של הכמיהות היהודיות במרוצת שלשלת הדורות. בבחירה זו הם למעשה דחו באופן מוחלט את המהפך העמוק שחוללה התנועה הציונית וטענו כי תנועת המזרחי היא היא המגשימה הנאמנה של שאיפות העם היהודי לאורך הדורות.

פרק ג'

מהקמת המדינה עד לתחילת שנות השישים

ג.1. הקמת החינוך הממלכתי-דתי

בשנים הראשונות להקמתה, התמודדה מדינת ישראל עם אתגרים קשים ביותר. מלחמת עצמאות ממושכת ורבת נפגעים, משבר כלכלי כבד, מאבקים פוליטיים ואידיאולוגיים עזים ועלייה המונית שכמעט והכפילה את אוכלוסיית המדינה – כל אלו איימו על צביונה ואף על עצם קיומה.³⁷⁵ על רקע נסיבות אלו, אחת המחלוקות החריפות ביותר בפוליטיקה ובחברה הישראלית התחוללה סביב סוגיית תהליך החינוך של ילדי העולים במחנות ובמעברות. במרכז המחלוקת ניצב מאבק איתנים בין מפא"י (מפלגת פועלי ארץ ישראל) ותנועת העבודה מזה לבין המפלגות הדתיות וזרמי החינוך של המזרחי ואגודת ישראל מזה. מאבק זה השפיע עמוקות על האופן בו התגבשו הסדרי החינוך במדינה בכלל ועל ביסוסו העצמאי של החינוך הדתי בפרט.

מאפייניה הייחודיים של העלייה ההמונית – היקפה העצום ופרק הזמן הקצר בו היא התרחשה – מוטטו את ההסדרים החינוכיים שקדמו להקמת המדינה. תוך שנים ספורות, מהקמת המדינה בחודש מאי 1948 ועד לחודש דצמבר 1951, הגיעו ארצה כ-690 אלף עולים. היקף שהיה גדול בחמישים אחוזים מסך היקף העולים שהגיעו מסוף מלחמת העולם הראשונה ועד לאותה תקופה. ההרכב העדתי של העלייה הגדולה היה אף הוא בגדר שינוי מהותי, כאשר מחצית מהעולים הגיעו מארצות אסיה וצפון אפריקה, בעוד ששיעורם בעלויות שקדמו לקום המדינה לא עלה על עשרה אחוזים. רבים מעולי ארצות אלו היו ילדים ובני נוער צעירים שלא הכירו את המסגרת המדינית של ישראל, ולמרביתם השאלות הפוליטיות או האידיאולוגיות היו זרות. אוכלוסייה זו היוותה אפוא קרקע פורייה במיוחד למאבקים בין מפלגות ומחנות פוליטיים שהתחרו על גיוס המוני העולים למסגרותיהם החברתיות, הרעיוניות והפוליטיות. המתח בין זרם העובדים לבין זרמי החינוך הדתיים בסוגייה זו התחדד במיוחד לאור הרקע התרבותי של קהילות יוצאי אסיה וצפון אפריקה – שבעיקרו היה דתי-מסורתי.³⁷⁶

³⁷⁵ ראו בהקשר זה: דן הורביץ ומשה ליסק, *מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס-יתר*, עם עובד, תל אביב 1990; דליה עפר (עורכת), *בין עולים לוותיקים: ישראל בעלייה הגדולה, 1948-1953*, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1996; צבי צמרת וחנה יבלונקה (עורכים), *העשור הראשון: תש"ח-תשי"ח*, יד בן-צבי, ירושלים 1997;

Orit Rozin, *A Home for All Jews: Citizenship, Rights, and National Identity in the New Israeli State*, Brandeis University Press, Waltham 2016.

³⁷⁶ אליעזר דון-יחיא, *משבר ותמורה במדינה חדשה, חינוך, דת ופוליטיקה במאבק על העלייה הגדולה*, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2008, עמ' 73-78.

אחד החוקים הראשונים והחשובים שחוקק במסגרת המעבר למנגנון ממלכתי ריכוזי שיחליף את היסוד הוולונטרי שאפיין את היישוב ערב הקמת המדינה, היה חוק לימוד חובה, תש"ט-1949.³⁷⁷ החוק חייב את ההורים לרשום כל ילד מגיל 5 עד 13 למוסד רשמי ולדאוג לנוכחותו הסדירה. החוק אומנם לא ביטל את שיטת הזרמים, אך הטיל על משרד החינוך את האחריות לחינוך היסודי ולמימונו, תוך שהוא מעניק אחריות רבה לרשויות המקומיות.³⁷⁸ חוק לימוד חובה לא חל על המוני העולים שהגיעו באותה עת, שכן מחנות העולים היו באחריות הסוכנות היהודית ולא תחת משרד החינוך והתרבות. הסוכנות מצידה חברה ל"מחלקה להנחלת הלשון וקליטה תרבותית של עולים" באגף התרבות של משרד החינוך והתרבות והקימה רשת חינוך אחידה במטרה לחנך את ילדי העולים "ברוח ערכי המדינה". דהיינו, בניגוד לתהליך החינוך בקרב שאר האוכלוסייה שהמשיך להתנהל במתכונת של זרמים נבדלים, החינוך במחנות העולים הופקד בצורה בלעדית בידי אנשי תנועת העבודה.³⁷⁹

כבר בחודש מאי שנת 1949 החלו להתפרסם בתקשורת הדתית דיווחים על כפייה אנטי-דתית מצד מדריכים ומורים במחנות העולים, בעיקר אלו של העולים מתימן. המגמה תפסה תאוצה ותוך מספר חודשים התרבו הידיעות והתלונות בעיתונות בארץ על "ציד הנפשות" של זרם העובדים ו"האינקוויזיציה נגד הדת" שמתנהלת במחנות העולים. היה זה, כפי שציין החוקר דון-יחיא, מערכה שיטתית ומאורגנת על ידי ההנהגה הפוליטית של המחנה הדתי שתורגמה גם למאמצי תעמולה ולפרסומים באמריקה ובאירופה.³⁸⁰

הלחץ הפוליטי והסערה הציבורית בארץ כמו גם התגובה העוצמתית מעבר לים הניעו את הממשלה להקים בחודש ינואר 1950 ועדת חקירה ממלכתית – "ועדת פרומקין". הוועדה אשררה את הטענות לפיהן, לא זו בלבד שההתנהלות במחנות העולים נעדרה התחשבות בצרכים הדתיים של העולים אלא שכללה התנכלות שיטתית שהתבטאה בגזיזת פאות והפרעה ללימוד תורה. יחד עם זאת, הוועדה הסירה את האחריות מהממשלה וקבעה שלא דובר במדיניות מכוונת של "מלחמה מחושבת בדת, כמטרה לעצמה", אלא בטעויות שבוצעו מתוך רצון להחיש את תהליך ההסתגלות של העולים למציאות הארץ ישראלית החדשה.³⁸¹

עוד לפני פרסום מסקנותיה של הוועדה, הושגה פשרה בין השרים הדתיים לבין בן-גוריון. הוסכם בין הצדדים כי החינוך במחנות העולים מתימן יהיה כולו דתי ונתון לפיקוח מפקחי ארבעת הזרמים ובמחנות

³⁷⁷ על תפיסת "הממלכתיות" ראו עבודה זו לעיל פרק א', סעיף 2.
³⁷⁸ מתי דוידסון, **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953: פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן-ציון דינור, 1951-1955**, דוקטורט, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2002, עמ' 14-15.
³⁷⁹ דוידסון, **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי עמ' 14-15**; דון יחיא, **משבר ותמורה במדינה חדשה**, עמ' 117-181.
³⁸⁰ דון יחיא, **משבר ותמורה במדינה חדשה**, עמ' 182-201.
³⁸¹ "דין וחשבון של ועדת החקירה בענייני החינוך במחנות העולים", ירושלים 1950. א"מ, פ-17/1974.

העולים מארצות צפון אפריקה יהיו רק שני זרמים, האחד דתי והשני לא דתי, כלומר חינוך דו-מגמתי. הסערה הציבורית ומסקנות ועדת פרומקין הובילו לפיטוריהם של שר החינוך זלמן שז"ר ושל ראש המחלקה להנחלת הלשון וקליטה תרבותית נחום לוי. מעבר לכך, הללו העניקו רוח גבית והצדקה למפלגות הדתיות לדרוש את הקמתו של האגף לחינוך דתי במשרד החינוך כמו גם את כינונה של ועדת שרים קבועה שתבדוק תלונות על כפייה אנטי-דתית. למרות הפשרות, סוגיית חינוך העולים המשיכה להימצא במוקד המשברים הפוליטיים והובילה לנפילת הממשלה השנייה בראשות בן-גוריון. דיווחים על "ציד נפשות" המשיכו להסעיר את דעת הקהל כאשר מפלגות האופוזיציה מחד גיסא, והמפלגות הדתיות מאידך גיסא, הטילו את האשמה על מפא"י כנושאת העיקרית באחריות לתופעה זו.³⁸²

בן-גוריון מינף את הסערות הציבוריות והמשברים הפוליטיים על מנת להדגיש את נחיצותו של סדר חדש בתחום החינוך כזה שמושתת על יסודות מערכת ממלכתית ריכוזית. נחישותו של בן-גוריון היא שסללה את הדרך לכינון המערכת הממלכתית ואופייה התעצב בהסכמים הקואליציוניים וקווי היסוד של הממשלה השלישית והרביעית שסוכמו בין מפא"י לבין המפלגות הדתיות. הסכמים אלו שרטטו שלושה עקרונות של החינוך הממלכתי ששיקפו את דרישותיהן העיקריות של המפלגות הדתיות: "דו-מגמתיות", כלומר קיומן של שתי שיטות חינוך – חילונית ודתית; תוכנית חובה שמציגה דרישות מינימליות ולא מקסימליות; ועיגון זכותם של ההורים לבחור את מסלול החינוך.³⁸³

ההסכמים בין מפא"י למפלגות הדתיות היו ביטוי לשאיפותיהם של הצדדים בדבר אופייה של המדינה החדשה כמו גם תוצאה של הנסיבות הפוליטיות-חברתיות של התקופה. בן-גוריון מצידו הכיר בצורך החינוכי הייחודי של ההורים הדתיים ולא ראה בהקמת מגמה דתית בבית הספר הממלכתי ויתור למפלגות הדתיות. במקום זאת, הוא תפס את הסיכום כניצחונה של הגישה הממלכתית לפיה כל השירותים החברתיים יסופקו על ידי מנגנוני המדינה או בפיקוחם – גם כאשר הם אינם זהים לכל קבוצות האוכלוסייה. ההבנה שהושגה עם הדתיים היוותה צעד חשוב גם בזירה הפוליטית. מפלגות הציונות הדתית היוו עוגן הכרחי שאפשר למפא"י לכוון שלטון יציב ללא הזדקקות מצד אחד למפ"ים – יריבתה הקרובה – או מצד שני הישענות בלעדית על הציונים הכללים – שביקשו להציג עצמם בציבור כאלטרנטיבה השלטונית.³⁸⁴

³⁸² צמרת, **עלי גשר צר**, עמ' 194-200; דוידסון, **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי**, עמ' 36-44; דון יחיא, **משבר ותמורה במדינה חדשה**, עמ' 275-393.

³⁸³ דוידסון, **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי**, עמ' 84-114.

³⁸⁴ דבורה הכהן, "הברית ההיסטורית" בין אידיאולוגיה לפוליטיקה", בתוך: אליעזר דון-יחיא, **בין מסורת לחידוש: מחקרים ביהדות, ציונות ומדינת ישראל (ספר זיכרון ליהושע קניאל)**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2005, עמ' 283-286.

אנשי הציונות הדתית מצידם הבינו כי תהליך הלאמת החינוך הינו בלתי נמנע, ובנסיבות אלו שאפו לרתום אותו לטובת מימוש מטרתם להעניק "חינוך דתי לכל דורש".³⁸⁵ לפיכך, במקום להיאבק בכוחות שדחפו לכיוון תפיסת "הממלכתיות" הם הפנו מאמצים לביסוס עצמאותו של החינוך הדתי בתוך המסגרת הממלכתית.³⁸⁶ להבטחת האינטרסים של החינוך הדתי במערכת הממלכתית, ביקשו אנשי הציונות הדתית להקים מנגנוני חינוך ציבוריים-דתיים שיעגנו את השפעתם של מנהיגי התנועה ומעורבותן של המפלגות הדתיות בתחום המגמה הדתית.³⁸⁷ אילוצים קואליציוניים כמו גם זלזול בחוסנה של החברה הדתית וממסדה, גרמו לכך שבן-גוריון היה מוכן להגיע לפשרות משמעותיות עם המפלגות הדתיות בתחומים אלו ולהעניק להן את העצמאות החינוכית לה שיווען.³⁸⁸

ב-12 באוגוסט 1953 אישרה הכנסת את חוק החינוך הממלכתי, שהבטיח וביסס את היסודות לעצמאות חינוכית של החינוך הדתי. הגם שחלק מתביעות המפלגות הדתיות לא קיבלו ביטוי בחוק, כמו למשל: תוספות שעות ללימוד תלמוד בבתי הספר הדתיים; הבטחת אוטונומיה לחינוך העל-יסודי; ומסגרות חינוך משלים דתי, ניתן לומר שהוא שיקף את עיקרי דרישותיהן המהותיות. מעל הכל, נענה החוק לתביעתם של אנשי הציונות הדתית לקבוע במסגרתו מעמד שווה לשתי המגמות הממלכתיות – החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי-דתי (החמ"ד). לא זו אף זו, החוק נתן ביטוי לתפיסה הכוללנית והמקיפה של החינוך הדתי, כזו המכתיבה את אורח חייהם של מוסדות הלימוד, מעצבת את תוכנית הלימודים ומחייבת העסקתם של מורים ומפקחים המקיימים תורה ומצוות.³⁸⁹ לאמיתו של דבר, במובנים רבים מערכת החמ"ד היוותה המשך לרשת מוסדות החינוך של המזרחי, כאשר היא נשלטה באופן כמעט מלא על ידי אנשי המפלגות הדתיות.

מבחינה ארגונית חוק החינוך הממלכתי מיסד את שני מנגנוני הניהול והשליטה החשובים של החמ"ד. הראשון הוא המנגנון שנועד לשמור על צביונו הרעיוני-תיאולוגי – מועצת החינוך הממלכתי-דתי, והשני הוא מנהל אגף החינוך הדתי. סמכויותיה ויעדיה של המועצה הוגדרו בחוק החינוך הממלכתי וייעודה העיקרי נקבע להיות עיצוב אופיו הדתי של החמ"ד. המועצה הורכבה מארבעה עשר חברים שכולם יהודים דתיים. שניים מהם באי כוחו של שר החינוך, ששה מונו על ידי שר הדתות, שלושה נציגים של ארגוני המורים הדתיים ושלושה נבחרו מבין החברים הדתיים של ועד החינוך – שהיה הגוף המייעץ של שר החינוך לגבי החינוך בכללו. בשנים הראשונות התמקדה המועצה בביסוס ובשמירה על צביונם הדתי של סגלי ההוראה,

³⁸⁵ משה אונא, "הצופה", י"ח באייר תש"י, כפי שמובא אצל יהודה קיל, החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו, עמ' 39.

³⁸⁶ על תפיסת "הממלכתיות" ראו עבודה זו לעיל פרק א, סעיף 2.

³⁸⁷ צבי צמרת, עלי גשר צר, עמ' 215-219; דוידסון, לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, עמ' 117-116.

³⁸⁸ דוידסון, לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, עמ' 84-100.

³⁸⁹ שם, עמ' 155-156; דון יחיא, משבר ותמורה במדינה חדשה, עמ' 275-393.

כאשר ניתנה לה הסמכות לפסול מינויים או את המשך העסקה של עובדי החינוך במוסדות החמ"ד מטעמים דתיים. אולם, לאור התפיסה הדתית הכוללנית של החמ"ד, תפקידה של המועצה לא התמצה בבחירת ואישור המועסקים ובמרוצת השנים היא הכוינה את התפיסה הרעיונית של החמ"ד וסיפקה תשתית תיאולוגית פוליטית חשובה למנהלי החינוך הדתי בהתמודדותיהם במסגרת המחלוקות השונות במשרד החינוך.³⁹⁰

המנגנון השני כאמור הוא מנהל אגף החינוך הדתי, שהיווה את התפקיד הבכיר והמשפיע ביותר בחמ"ד. באופן פורמלי נקבע שהתפקיד יאוּש על ידי שר החינוך, אך למעשה הדבר נעשה תוך התייעצות של מועצת החמ"ד ובאישורה. סמכויות מנהל אגף החינוך הדתי לא הוגדרו בחוק בצורה מפורשת והתעצבו על רקע המחלוקות שליוו את השנים הראשונות ליישומו וכפועל יוצא מאופיין. האגף לחינוך דתי הוקם מיד לאחר חקיקת החוק ולמנהלו הראשון התמנה ב-7 בספטמבר 1953 ד"ר יוסף גולדשמידט (1901-1981), שכהן באותה תקופה כסמנכ"ל משרד החינוך.³⁹¹

המחלוקת הראשונה בדבר עצמאות החמ"ד נתגלעה כבר בראשית שנת תשי"ד, בחודש באוקטובר 1953, ונסובה על אודות התקנות החדשות בדבר סדרי הפיקוח. התקנות, שפורסמו על ידי שר החינוך דינור, צמצמו באופן משמעותי את סמכויותיו של מנהל אגף החינוך הדתי. הן העבירו את עיקר האחריות למנהל הכללי של משרד החינוך ולמעשה הבהירו כי שר החינוך אינו מוכן להעניק למנהל אגף החינוך הדתי את הסמכות הפדגוגית העליונה בחמ"ד, כפי שדרשה מועצת החמ"ד. אנשי המפלגות הדתיות זעקו נגד התקנות וטענו שהן חותרות תחת ההסכם הקואליציוני עם מפא"י. מועצת החמ"ד החליטה פה אחד לדרוש שניים עשר תיקונים – שאת כולם דחה דינור. תוך חודשיים, בעיצומו של המשא ומתן הקואליציוני להרכבת ממשלת שרת, הגיש גולדשמידט את התפטרותו למנהל כללי של משרד החינוך אליעזר ריגר.³⁹²

גולדשמידט, שזכה לגיבוי מלא מצד מועצת החמ"ד, דרש משר החינוך לבטל את תקנות הפיקוח הראשונות ובמקומם לקבוע תקנות שירחיבו את סמכותו של מנהל אגף החינוך הדתי גם לסוגיות ארגוניות, יגדילו את מספרם של המפקחים הדתיים ויחזקו את מעמדה של מועצת החמ"ד. על אף התנגדותו הראשונית של דינור, הנסיבות הפוליטיות אילצו אותו לסגת מעמדתו. מעמד החמ"ד היה הסוגייה האחרונה שנשארה

³⁹⁰ דוידסון, **חוק חינוך ממלכתי**, עמ' 184-189; קיל, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, עמ' 44-46; טאוב, **בין ממלכתיות לייחודיות**, עמ' 130-132.

³⁹¹ דוידסון, **חוק חינוך ממלכתי**, עמ' 202-204; קיל, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, עמ' 46-49.

³⁹² דוידסון, **חוק חינוך ממלכתי**, עמ' 205-209, ראו גם: "פרוטוקול מס' 5 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", י"ז בטבת תשי"ד (23.12.1953). א"מ, גל-10/1221.

פתוחה במסגרת ההסכם הקואליציוני של משה שרת עם המפלגות הדתיות. לקראת סיום המנדט שהוענק לשרת להרכבת ממשלה, לא נותרה לדינור כל ברירה והוא נאלץ להיכנע לחזית האחידה והקשיחה של הסיעות הדתיות. לאחר כחודש, ב-25 בינואר 1954, חתמו דינור ומנהיגה הפוליטי של הציונות הדתית השר חיים משה שפירא (1902-1970) על הסכם במסגרתו הורחבו סמכויות מנהל אגף החינוך הדתי והוענקה לו סמכות עליונה לגבי אופיים הדתי של מוסדות החמ"ד. הסכם "דינור – שפירא" עיגן אפוא את עצמאות החמ"ד ושירטט חלוקת עבודה ברורה בין המנהל הכללי לבין מנהל האגף לחינוך דתי.³⁹³ אף על פי כן, כפי שיתבהר בהמשך הפרק, המאבקים סביב חלוקת הסמכויות ועיצוב תהליך החינוך המשיכו לאפיין את מארג היחסים בין החמ"ד לבין משרד החינוך גם במרוצת העשורים הבאים.

ג.2. תוכנית הלימודים הממלכתית לחינוך היסודי

ג.2.1. "הצעת תש"י" – עבודה משותפת לקראת תוכנית הלימודים הראשונה

הקמת המדינה, מלחמת העצמאות העקובה מדם, קליטת שארית הפליטה, העלייה הגדולה מארצות צפון אפריקה ואסיה והתהליך רווי המאבקים לכינון מערכת החינוך הממלכתית – על רקע כל אלו אין תמה שבמרוצת שנות החמישים התחוללו בחינוך הציוני הדתי תמורות מרחיקות לכת. הללו לא פסחו על תחום לימודי ההיסטוריה, כאשר חווה שינויים בתכני הלימוד, מטרתם ואופן הוראתם. אחד הביטויים המרכזיים לאותן תמורות נגע למארג היחסים שהלך ונרקם בין מוסדות החמ"ד לבין דרכי הוראת התחום בחינוך הכללי. בניגוד לתהליך הלימוד תקופת היישוב, חשף ניתוח המקורות כי בשנים אלו התפתחה הוראת היסטוריה בחינוך הציוני הדתי בזיקה הדוקה, כמעט זהה, לזו של החינוך הכללי.

ועדות המקצוע לעריכת תוכנית הלימודים הראשונה היו הביטוי הראשון למגמת ההתקרבות לחינוך הממלכתי. תוכנית הלימודים הראשונה פורסמה אומנם רק בשנת הלימודים תשי"ד (1954) – כחלק מכינון מערכת החינוך הממלכתית – אולם הכנתה החלה מספר שנים קודם לכן. כבר בחודש מאי 1949, עם פרוץ משבר החינוך במחנות העולים, מינה מנהל מחלקת החינוך הד"ר ברוך בן יהודה (1894-1990) את הוועדה לעריכת תוכנית הלימודים למקצוע ההיסטוריה (להלן "ועדת התוכנית"). הוועדה כללה ארבעה חברים ובראשם מונה הד"ר ישראל רבקאי (1890-1954), שהיה מפקח ארצי בזרם העובדים ובעברו מנהל פדגוגי

³⁹³ דוידסון, חוק חינוך ממלכתי, עמ' 210-214; ראו גם: "פרוטוקול מס' 6 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", כ"א אדר א' (24.2.1954). א"מ, גל-1221/10; "היועץ המשפטי אל שר החינוך והתרבות, הסכם בין כב' לבין שר הדתות והסעד בענין מנהל אגף החינוך הדתי, מתאריך 28 בינואר 1954", 4 בפברואר 1954. א"מ, גל-1074/8.

ב"מקווה ישראל".³⁹⁴ שלושת חברי הוועדה הנוספים היו ברוך אביבי (1910-2002),³⁹⁵ סגן מחלקת החינוך של עיריית תל אביב ושני חברים מזרם החינוך של המזרחי: מנהל "נצח ישראל" בפתח תקווה הד"ר משה אויערבך והמפקח הארצי הד"ר יעקב אנגל, שעל אודותם כבר סופר בפרק הקודם.³⁹⁶ הנה כך, הגם שבראשה עמד איש זרם העובדים הרי שהיא כללה נציגות רבת משקל של אנשי החינוך הציוני הדתי. בניגוד לתוכניות הנפרדות שאפיינו את היישוב, הוועדה גילמה את שיתוף הפעולה בין הזרמים ואת השאיפה ליצור תוכנית לימודים אחידה לכלל מערכת החינוך.

ועדת תשי"ט פעלה במשך כמעט שנה ובחודש אפריל 1950, אייר תשי"י, הגישה את הצעתה לתוכנית הלימודים לד"ר בן יהודה (להלן "הצעת תשי"י").³⁹⁷ הצעת הוועדה שיקפה את האופן בו נאלצו ד"ר אויערבך וד"ר אנגל לוותר על עקרונות חשובים שהנחו את תוכנית תרצ"ב של זרם המזרחי. כאמור, זו האחרונה התבססה על תוכנית הזרם הכללי ואולם אנשי הציונות הדתית ביצעו בה התאמות משמעותיות. לעומת זאת, עבודתה של הצעת תשי"י, שהתבססה גם היא על תכניות הלימודים מתקופת היישוב, למעשה ביטלה כמעט את כל ההתאמות הייחודיות לזרם המזרחי ואימצה באופן כמעט מלא את גישת הלימוד של הזרם הכללי ותנועת העבודה. הדבר לא התמצה רק בהשמטת דגשים בעלי היבט דתי, אלא אף בשינוי מהותי בצביון הלימוד של הזמן החדש ובכלל זה בנושא הציונות.

בתחום היהודי הדתי, הצעת תשי"י דחתה באופן מובהק את ההתאמות שביצעו אנשי הציונות הדתית בתוכנית תרצ"ב בצורה כפולה. מצד אחד, ההצעה אימצה את גישת הזרם הכללי וצמצמה את הנושאים שהוסיפו אנשי המזרחי. כך למשל הושמט הנושא "החיים הרוחניים" בתקופת בית שני וכל נושאי הלימוד בדבר אורח החיים הדתי של הקהילות היהודיות בארצות אירופה כווצו לכדי נושא אחד. באותו אופן גם הנושא שהוקדש לגאון מווילנה הפך לסעיף קטן תחת שנלמד במסגרת נושא החסידות. במיוחד בלט חוסר ההתייחסות בהצעת תשי"י לתגובות היהודיות האורתודוקסיות במאה התשע עשרה, כגון פועלם ומשנתם של הרש"ר הירש והחת"ם סופר. נושא זה היה בעל זיקה הדוקה וישירה להתפתחות הציונות הדתית והיעדרו התחדד על רקע הלימוד הנרחב שהוקדש לתנועת ההשכלה היהודית. לצד צמצום ההיבטים הדתיים היהודים, ניכר כי המלצת הוועדה לא התחשבה בהעדפתם של אנשי הציונות הדתית להפחית נושאים

³⁹⁴ דוד תדהר, **אנציקלופדיה לחלוצי היישוב ובוניו**, כרך 4, עמ' 1714-1715.
³⁹⁵ דנקה הרניש, "מהפכה ללא זעזועים – מבטיח מנהלו החדש של אגף החינוך בת"א", **דבר**, 18 בספטמבר 1969, עמ' 8.
³⁹⁶ רבקאי לאביבי, אנגל ואוירבך, "מכתב מינוי", י"ד באייר תשי"ט (1949). א"מ, גל-790/27.
³⁹⁷ רבקאי לבן יהודה, טו אייר תשי"י (1950). א"מ, גל-790/28.

שעניינם סוגיות מהעולם הנוצרי. הנה כך גם בתחום זה אומצה גישת הזרם הכללי והוקדשו מספר רב יותר של מערכי שיעור לנושאים שעסקו הן בנוצרים הראשונים והן במסעות הצלב וימי הביניים.³⁹⁸

השינוי המשמעותי ביותר ששיקפה הצעת תש"י לעומת תוכנית המזרחי נגע לתקופה המודרנית ולנושא הציונות. תחילה, בהצעת תש"י נוסף נושא כבד משקל שפיאר את ההתפתחויות החברתיות, הפוליטיות והטכנולוגיות של הזמן המודרני. הנושא, שנשא את הכותרת "המאבק לחרות, שוויון וקדמה", כלל דיון שראשיתו במהפכות המודרניות, ולאחר מכן הציג את עליית הליברליזם, ההתערורות הלאומית של עמי אירופה ואת התפתחות הטכנולוגיה והתעשייה. הנה כך, שזר הלימוד את "מלחמתם של יהודי מערב אירופה לשוויון זכויות" אל תוך המאבקים המודרניים. בהוראת הנושא אף הונחו המורים לעסוק בתיאוריה המרקסיסטית באמצעות לימוד "הסוציאליזם המדעי" ובמושגי הקפיטליזם והפרולטריון. התוויה זו בהחלט עמדה בניגוד גמור לגישת זרם המזרחי, שראתה בתיאוריה המרקסיסטית כאחד האתגרים החמורים לחברה היהודית הדתית ולפיכך דחקה אותה אל מחוץ לתוכנית הלימודים.³⁹⁹

השינוי העמוק שגילמה הצעת תש"י בהשוואה לתוכנית המזרחי השתקף במיוחד בהוראת נושא הציונות, וזאת לאור מרכזיותו בעיצובם זהותם של התלמידים. כפי שפורט לעיל, תוכנית המזרחי ביקשה להציג את תהליך הציונות כהמשך רציף של העליות הדתיות לאורך ההיסטוריה. התוכנית ניתקה את השאיפות הלאומיות היהודיות מהקשרן המודרני ומתחה קו ישיר בין עליות של רבנים בודדים בשלהי ימי הביניים, דרך פעלם של תלמידי הגאון מווילנה ועד לתנועה הציונית בראשות הרצל.⁴⁰⁰ הצעת תש"י, לעומת זאת, ראתה לנכון ללמד את הציונות כמקצוע נפרד ולפיכך הקדישה לתהליך שני נושאים בלבד. אך גם נושאים אלו די היה בהם כדי להוות תפנית מהותית. בניגוד לעמדת תוכנית תרצ"ב, הצעת תש"י מיקמה באופן חד משמעי את הציונות בהקשר לשאיפות הלאומיות באירופה ואף שזרה אותה יחד עם ההתערורות הסוציאליסטית בקרב היהודים. ניכר לעין כי הלימוד לא הקדיש כל התייחסות לתנועת המזרחי, ובמקום זאת הוא התמקד במאבק שבין הציונות הסוציאליסטית לבין הבונד. בהקשר הסוציאליסטי, הנושא אף כלל ניתוח של הפרולטריוזיציה של העם היהודי בעקבות ההגירה ההמונית מרוסיה.⁴⁰¹

לאור האמור, יהיה זה נכון לומר שהצעת תש"י גילמה פגיעה קשה בשאיפות החינוכיות של אנשי הציונות הדתית. רוב רובן של ההתאמות שביצעו אנשי המזרחי בתוכנית הלימודים תרצ"ב בוטלו. במקומן הוענק

³⁹⁸ "הצעת התכנית ללמוד ההסתוריה – שנת תשי"י", עמ' 1-3. א"מ, גל-790/28.

³⁹⁹ "שם", עמ' 3. א"מ, גל-790/28.

⁴⁰⁰ ראו עבודה זו פרק ב', סעיף 3.3.

⁴⁰¹ "הצעת התכנית ללמוד ההסתוריה – שנת תשי"י", עמ' 3-6. א"מ, גל-790/28.

לנושאים מהותיים בזמן המודרני צביון חילוני-סוציאליסטי שהתעלם מהצרכים והדרישות המיוחדות של אנשי הציונות הדתית. משמעותן של תמורות אלו מתחדדת עוד יותר על רקע השתתפותם של ד"ר אויערבך וד"ר אנגל בוועדת התוכנית. במידה רבה של וודאות ניתן לקבוע כי ההתעלמות ואף הדחיקה המפורשת של הצרכים הדתיים משקפות את כוחו העז ועליונותו הברורה של תזת הקדמה המודרנית והתפיסה הסוציאליסטית בשנים אלו, וזאת לעומת מעמדה הזניח של תפיסת העולם הציונית דתית ומקומה השולי במפעל הציוני.

קשה להעריך כיצד היו מוטמעות התמורות המשמעותיות שגילמה הצעת תש"י בקרב מוסדות החינוך של המזרחי, ולימים במערכת החמ"ד. חרף העבודה המרובה של ועדת התוכנית, בסופו של התהליך היא כמעט ולא קיבלה ביטוי ממשי בתהליך הלימוד בכיתות. הסיבה לכך, לא הייתה נעוצה בהתנגדות אנשי הציונות הדתית, אלא דווקא בממסד הפוליטי של מפא"י – עם מינויו של שר החינוך החדש, בן-ציון דינור. הגם שבתוכנית הלימודים הראשונה משנת תשי"ד צוינו שמות חברי ועדת תש"ט כחברי ועדת המקצוע להיסטוריה, בפועל היה זה דינור שעיצב וערך את תוכנית הלימודים להיסטוריה כראות עיניו.⁴⁰² אין תמה אפוא שהייתה זו תוכנית שונה לחלוטין מהצעת תש"י.

2.2.1. תוכנית הלימודים הממלכתית תש"ד (1954)

תוכנית הלימודים הממלכתית לבתי ספר היסודיים נתפסה בעיני שר החינוך דינור כגולת הכותרת של כינון מערכת החינוך הלאומי במדינה החדשה. התוכנית נועדה להיות מסמך מכונן שלאורו ילמדו לראשונה תלמידי כל זרמי החינוך לשעבר תחת הנחיות חינוכיות אחידות. לדידו של דינור, התוכנית הייתה המענה הנחוץ "לבעיות יסוד בסידור החנוך במדינה".⁴⁰³ כך הצהיר בדברים שנשא בכינוס לציון יום הולדתה של הנרייטה סאלד בחודש דצמבר 1951 ולאור חשיבותם פורסמו בשנית גם בכתב העת החינוכי "מגמות":

יש טוענים שריבוי הגוונים באוכלוסית ארצנו אינו מאפשר תוכנית-לימודים אחת ומשותפת לכל. אני חולק על טענה זו: אם רוצים אנו להטמיע את זרמי העליה השונים ולמזגם לחטיבה

⁴⁰² על הפעילות הרבה של דינור בעיצוב תחום הוראת ההיסטוריה ראו את תיקים 15-16, 21-31 בחטיבה P28/10 בארכיון תולדות העם היהודי.

⁴⁰³ "זכרון דברים של הוועדה הראשונה להתקנת החנוך הממלכתי, ה' בניסן תשי"ב (31.3.1952)", עמ' 1. אמת"י P28/10/16.

לאומית-תרבותית אחת – צריך שתהיה לנו נורמה. אם אנו רוצים שבית-הספר היסודי שלנו יהוו כור היתוך לבני הגלויות – צריך שהוא עצמו יהיה חזק, יציב, ולא רפה, וחסר דפוסים.⁴⁰⁴

דהיינו, דווקא השונות הגדולה של האוכלוסייה היא שהדגישה בפני דינור את הצורך בתוכנית לימודים אחידה, שתשמש כעמוד שדרה הכרחי לייצוב ועיצוב פניו של הדור הצעיר בראי עקרונות כור ההיתוך.

תוכנית הלימודים הייתה המשימה המרכזית בה ביקש דינור להתמקד ולפיקד החל לשקוד על עריכתה והוצאתה לפועל מיד עם כניסתו לתפקיד. החשיבות שייחס לנושא ניכרת מהפעילות הקדחתנית של ועדות, צוותים מיוחדים ופגישות ייעודיות שהובלו על ידי דינור לקידום יעד זה. תוך חודשים ספורים מינה דינור מערכת מיוחדת שהופקדה על התחום וכלל נציג אחד מכל זרם חינוכי ובראשה עמד נחום גבריאלי (1899-1964) – מפקח בזרם הכללי ומנהל סמינר לוינסקי.⁴⁰⁵ הצוות החל לפעול מיד עם מינויו, כבר בתחילת חודש ינואר 1952,⁴⁰⁶ ונפגש בתדירות יוצאת דופן, כאשר הוא קיים למעלה משבעים פגישות תוך חודשים ספורים.⁴⁰⁷ בו בזמן הקים דינור ועדה נוספת שנועדה לטפל בהיבטים השונים בהתקנת החינוך הממלכתי. אולם, גם ועדה זו עסקה בתוכנית הלימודים, כאשר היא דנה בעיקר בבסיס הרעיוני של התוכנית ובהכוונה תיאורטית במקצועות השונים.⁴⁰⁸

העיסוק המוגבר בתוכנית הלימודים לא התמצה בשני הגופים הללו ומספר חודשים לאחר מכן, בסתיו 1952, כבר מונתה ועדה נוספת לעיבוד המלצות מערכת גבריאלי. בשלהי שנת 1953 ותחילת 1954 פעלו עוד שתי ועדות לניסוח הסופי של התוכנית, האחת לכיתות ד' עד ה' והשנייה לכיתות ו' עד ח'.⁴⁰⁹ על המשמעות שהעניק משרד החינוך לתהליך ניתן ללמוד גם מדבריו של מנכ"ל משרד החינוך משה אבידור (1906-1985) המופיעים בפתחה לתוכנית לכיתות ו' עד ח', בהם הוא סקר בפרטי פרטים את העבודה המרובה שהושקעה בתוכנית. אבידור לא הסתפק רק בפירוט שלל הגורמים שלקחו חלק בוועדות המקצוע, אלא טרח לנקוב בשם של ועדות המשנה, ועדות הניסוח ואף במגוון רחב של אנשים שסייעו בעיצוב התוכנית ללא תפקיד רשמי. רוח דבריו, המתווספת לפעולותיו והצהרותיו של דינור, משקפת את האופן בו ראו אנשי החינוך

⁴⁰⁴ בן-ציון דינבורג (דינור), "להצעת תוכנית הלימודים החדשה לביתה"ס", **מגמות**, ג', 2 (1952), עמ' 110; על נסיבות ההרצאה ראו את העתק הדברים ב-א"מ, גל-1108/19.

⁴⁰⁵ "דינור לדפנא – 18 בדצמבר 1961", "דינור לניב – 18 בדצמבר 1951", "דינור לעציון – 18 בדצמבר 1951", א"מ, גל-1108/17.

⁴⁰⁶ "פרוטוקול מן המושב הראשון של המערכת לתוכנית לימודים לביה"ס היסודי" (8.1.1952). א"מ, גל-1108/17.

⁴⁰⁷ "פרוטוקול של המושב העשרים של המערכת לתוכנית ביה"ס היסודי" (28.5.1952). א"מ, גל-1108/17.

⁴⁰⁸ משרד החינוך והתרבות, "זכרון דברים – הוועדה להתקנת חנוך ממלכתי, לפי קוי היסוד של הממשלה, הישיבה הראשונה", ה' בניסן, תשי"ב (31.3.52). א"מ, גל-1108/19.

⁴⁰⁹ ראו אמת"י תיק P28/10/29, למשל: "הוועדה לניסוח סופי של תכנית ה-ח שנתקיימה ביום י"ז באדר ב', ישיבה כ"ז" (22.3.1954); "הוועדה לניסוח סופי של תכנית ה-ח שנתקיימה ביום י"ז באדר ב', ישיבה כ"ז" (22.3.1954).

בתוכנית הלימוד משום מפעל לאומי ראשון במעלה שהיווה חלק אינטגרלי במאמץ ההיסטורי של הקמת המדינה ועיצוב פניה.

עיננו הרואות כי לדינור היה חלק חשוב ומרכזי בכל תהליך עיצוב התוכנית. בחזונו החינוכי ראה דינה את התוכנית בכוליותה וביקש לרתום אליו את כל מקצועות הלימוד.⁴¹⁰ על אף האמור, ניתוח החומרים על אודות פעילותן של ועדות התוכנית השונות מראה כי ברוב המקצועות אימץ דינור את עיקר המלצות הוועדות ומעורבותו בתכני הלימוד עצמם לא הייתה משמעותית.⁴¹¹ תמונה שונה לחלוטין עולה מעיון בתהליכי קבלת ההחלטות בתחום מקצוע ההיסטוריה. בניגוד לפעילות מערכת גבריאלי ברוב המקצועות, הרי שבישיבות שדנו בתחום זה נכח דינור, וקולו הוא שקבע את הטון.

ביטוי תמציתי למגמת ההתערבות של דינור במקצוע ההיסטוריה מגלמת ישיבת מ"ט של המערכת בהשתתפות השר שנערכה ב-7 במאי 1952. חברי המערכת קבעו מבעוד מועד מספר נושאים חשובים על סדר היום. בנוסף על דיון במקצוע ההיסטוריה, נקבעו דיונים לגבי מועד סיום עבודת המערכת, סוגיית כתיבת המבואות לתוכנית ושאלת מקצוע הגיאוגרפיה.⁴¹² על אף סדר היום העמוס, בפועל, בחר דינור להתמקד רק בתחום ההיסטוריה ודחק לשוליים את שאר הנושאים. דינור הציג גישה מאוד מפורטת וברורה להוראת ההיסטוריה, שכללה מתווה לתהליך הלימוד, מטרות ההוראה והנחיות לחומרי הקריאה.⁴¹³ בדומה לכך, אין תמה כי בישיבה הראשונה של הוועדה להתקנת החינוך הממלכתי בחר דינור לעסוק דווקא במקצוע ההיסטוריה על מנת להדגים את עקרונות תוכנית הלימודים ואת האופן בו תשכיל ליצור מכנה משותף לכל זרמי החינוך.⁴¹⁴

מעורבותו של דינור בתחום ההיסטוריה הובילה לכך שתוכנית הלימודים לחינוך היסודי שפורסמה בשנים תשי"ד-תשט"ו (1954-1955) הייתה שונה בתכלית מזו של הצעת תשי"י. ניתן לומר אם כן, כי למרות המעורבות של מחנכי הציונות הדתית בוועדת המקצוע להיסטוריה, בפועל היה זה דינור שעיצב את תהליך הלימוד לכלל מערכת החינוך הממלכתי. הווה אומר כי בעשור הראשון להקמת המדינה החינוך הציוני

⁴¹⁰ דינור, "להצעת תכנית הלימודים החדשה"; ראו גם: טלי תדמור-שמעוני, **שיעור מולדת: חינוך לאומי וכינון מדינה 1954-** **1966**, אוניברסיטת באר שבע, באר שבע 2010; רם, "הימים ההם הזמן הזה".
⁴¹¹ ראו למשל את הפרוטוקולים של ישיבות המערכת בראשות גבריאלי במקצועות חשבון, גיאוגרפיה, לשון וספרות שהתקיימו במהלך חודשי מרץ עד מאי 1952. א"מ, גל-1108/17.
⁴¹² "פרוטוקול של ישיבה מ"ח בירושלים יום ד', י"ב באייר תשי"ב" (7.5.1952). א"מ, גל-1108/17.
⁴¹³ "פרוטוקול של ישיבה מ"ט, ישיבת השר עם המערכת בירושלים יום ד", י"ב באייר תשי"ב (7.5.1952). א"מ, גל-1108/17.
⁴¹⁴ "זכרון דברים של הוועדה הראשונה להתקנת החינוך הממלכתי, ה' בניסן תשי"ב (31.3.1952)", עמ' 6. אמת"י P28/10/16.

הדתי למעשה איבד את העצמאות החינוכית שהייתה לו בתחום הוראת ההיסטוריה ונאלץ לפעול תחת מרותם של אנשי משרד החינוך החילוניים.

מצב דברים זה שיקף התנהלות מורכבת מצד דינור. מחד גיסא, דינור הוא לא שאף להעלים כליל את התפיסה הדתית וגם לא להכחיש את זכותו של החמ"ד ללימוד שונה מזה הכללי. מאידך גיסא, בדבר עקרונות התוכנית וגישתה ההיסטורית, כמו גם בנוגע לנושאים בעלי משמעות פוליטית אקטואלית, קבע דינור הנחיות חד משמעיות שלא השאירו מקום לדין.

התחשבותו לכאורה של דינור בגישה האמונית להוראת היסטוריה באה לידי ביטוי במבוא לתוכנית הלימודים במקצוע זה, שנועד להנחות את המורים בדבר מטרות הלימוד ואופיו. מתוך שמונת המטרות שנקבעו, שלוש האחרונות פוצלו לשתי המגמות הממלכתיות – הכללית והדתית. חמש המטרות המשותפות התמקדו בעיקר בחיזוק הזיקה של התלמידים לעם ישראל, וזאת תוך הדגשת ייחודו ההיסטורי לצד פיאור מורשתו הרוחנית, פועלו וחזונו. לאחר מכן, שלושת המטרות האחרונות עסקו באופן הלימוד של תורת ישראל והקמת מדינה, ולגביהן ההפרדה בין המגמות אפשרה להנחות את המורים ברוח התפיסה האמונית של החמ"ד.⁴¹⁵

שלושת המטרות הייחודיות לחמ"ד שיקפו הרחבה משמעותית של הגישה האמונית לעומת תוכנית המזרחי בשנת תרצ"ב. מטרות תוכנית תשי"ד כללו את הנחיית תוכנית המזרחי בדבר האופן בו ההשגחה האלוהית מתגלה ב"נס קיומו של עם ישראל בגויים" לאורך ההיסטוריה.⁴¹⁶ ברם, על זאת הוסיפה תוכנית תשי"ד שתי מטרות מרכזיות. הראשונה, עניינה בחינוך הנוער לקיום תורה ומצוות מתוך שאיפה "לנטוע בלב התלמיד את ההכרה, כי הוא בן לעם ישראל שנבחר ע"י ה', וכי עליו להיות ראוי לכך ולקיים אורח חיים, המוליך את העם להגשמת ייעודו כעם ה'".⁴¹⁷ כלומר, על פי ההנחיות הוראת ההיסטוריה נועדה להקנות לדור הצעיר הבנה באשר לחובתו לא רק כלפי עמו ומדינתו, כפי שהיה שכיח במערכות חינוך חילוניות רבות ברחבי העולם ובישראל בפרט, אלא גם כלפי אלוהיו.

המטרה האחרונה מבין אלו שהופנו רק לחמ"ד התמקדה במדינת ישראל. ואף היא חרגה מהגבולות המקובלים במערכות חינוך חילוניות המכוונות להנחלת ערכי הפטריוטיזם. בהתאם למטרה זאת יועדה הוראת ההיסטוריה להקנות לתלמידים את ההכרה, כי ב"עובדת תקומתה הפלאית של מדינתנו יש לראות

⁴¹⁵ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, תשי"ד, עמ' יז-יח.
⁴¹⁶ **שם**; המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, 19-20.
⁴¹⁷ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, תשי"ד, עמ' יח.

את התגלות ההשגחה העליונה". על כן יש "לנטוע בהם את האהבה למדינת ישראל, שזיכנו בה את הבורא", ואף את השאיפה "לשמור על צביונה ברוח תורתנו".⁴¹⁸ הוזה אומר, מוצגת כאן מערכת של יחסי גומלין בין מדינת ישראל לבין האמונה הדתית. תחילה, הקמת המדינה היא ההוכחה הניצחת להתגלות ההשגחה האלוהית, ובהיזון חוזר האמונה היא הבסיס לאהבת המדינה ולשאיפות על עיצוב צביונה.

מבלי להמעיט כלל מעוצמתם של יחסי גומלין האלו ומשמעותם התיאולוגית-אידיאולוגית, יש להדגיש כי גם כאן, בדומה לאשר התרחש בתוכנית המזרחי, בולט העדרו של מושג הגאולה. לא היה זה מופרך להניח כי נסיבות תוכנית תשי"ד, לאחר טרגדיית השואה ותקומת המדינה יסללו את הדרך ללימוד "אתחלתא דגאולה". ואכן, קיימת ההתייחסות מפורשת להקמת המדינה כתופעה "פלאית" וכהוכחה להשגחת האל. אף על פי כן, התברר כי תפיסת הגאולה עדיין נשארה מחוץ לגבולות תוכנית הלימודים. ממצא זה אם כן, בהחלט עולה בקנה אחד עם התזה המרכזית של החוקרים אבי שגיאה ודב שוורץ בדבר המקום הלטנטי של תפיסת הגאולה בעולם הציוני הדתי שלפני מלחמת ששת הימים. תפיסת הגאולה אומנם הייתה קיימת, אך לא ניצבה במוקד הזהות או האידיאולוגיה הציונות הדתית. קל וחומר שהיא לא שימשה כפריזמה מרכזית להבנת תהליכי המציאות.⁴¹⁹

ניתן לומר אפוא שניתוח תוכנית הלימודים המשותפת חשף שברובד המטרות, התוכנית לא זו בלבד שהעניקה מקום לגישת הציונות הדתית, אלא אף הרחיבה באופן משמעותי את ההנחיות האמוניות בהשוואה לתוכנית הקודמת של זרם המזרחי. טענה זאת מקבלת משנה תוקף שעה שמשווים את התוכנית הממלכתית להצעת תשי"י – וזאת חרף העובדה שמחצית החברים בה היו אנשי הציונות הדתית. לממצא זה ניתן לספק מספר הסברים עיקריים. ההסבר הראשון נעוץ בעובדה שדינור ראה בדת היהודית מקור מרכזי ללימוד על אודות אחדותו של עם ישראל וייחודיותו לעומת העמים אחרים. עמדתו זו של דינור בולטת במיוחד בתקופות הקדומות בהן בחר להקדיש מקום נרחב בתהליך הלימוד להתפתחותה של התורה שבעל פה למנהגי הדת היהודית ומוסדותיה מתוך כוונה להשריש בתלמידים, גם החילוניים, את הקשר למסורת היהודית. בו בזמן ביקש דינור להוכיח במונחים חילוניים את תרומתם ההיסטורית של תורת ישראל ועם ישראל "שהוא מעתיקי העמים והעם הראשון שהאמין באל יחיד, טיפח אידיאלים חברתיים נשגבים ושימש כוח מניע להתקדמותו המוסרית של העולם".⁴²⁰

⁴¹⁸ שם.

⁴¹⁹ אבי שגיאה ודב שוורץ, מראליזם למשיחיות – הציונות הדתית ומלחמת ששת הימים, כרמל, ירושלים 2017, עמ' 11-116.

⁴²⁰ משרד החינוך והתרבות, תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, עמ' י"ח.

אולם, עובדת היותה של המסורת היהודית רכיב חשוב בתפיסתו ההיסטורית של דינור, מהווה הסבר חלקי בלבד למטרות האמוניות בתוכנית הלימודים. היא אינה מסביר למשל מדוע העניק דינור מקום מרכזי במטרות דווקא לתפיסה האמונית של אנשי הציונות הדתית. הרי ניתן היה להעניק מקום בלעדי לגישה הממלכתית הכללית שראתה ביהדות אך ורק כשורש תרבותי של הלאום, כזה המנותק מהקשרו הדתי-אמוני. התשובה לאנומליה זו מצויה בתהליך הלימוד עצמו: בעוד שברובד המטרות העניק דינור לתפיסה האמונית של הציונות דתית מקום נכבד, בנושאי הלימוד נתגלתה תמונה שונה מאוד. תוכנית הלימוד החדשה דחקה לשוליים ואף אל מחוץ לתהליך הלימוד רבים מהנושאים שעסקו במנהיגי הרוח וברבנים הגדולים שניצבו במרכז תוכנית הלימודים של המזרחי. יתרה מכך, תוכנית הלימודים של דינור שיקפה מהפך ביחס למקומם של שומרי תורה ומצוות בתהליך הציוני.

כפי שתואר לעיל,⁴²¹ תוכנית הלימודים ביטאה גישה אתנוצנטרית צרה שהתמקדה בתולדות עם ישראל ובקשר הבלתי פוסק שלו לארץ ישראל. במסגרת זאת, ביקש דינור לעצב את נושאי הלימוד כך "שעניינם המרכזי [הוא] גורל ישראל ומוסדותיו" [הדגשה במקור – ר"ו].⁴²² בהתאם לכך, גם הלימוד בתקופה הקדומה שהרבה לעסוק בהתפתחות הדת היהודית התרכז בעיקר במשמעותה הפוליטית והממסדית ודחק את ההיבט הדתי-אמוני. המגמה התחדדה בהמשך תהליך הלימוד, במסגרתו הודגשו הקשיים החברתיים והרדיפות הבלתי פוסקות שחווה העם היהודי לאורך תקופת הגלות ובה בעת נעדרו דיונים הנוגעים לחלקם של רבנים ומנהיגי דת חשובים שהיוו את אבני היסוד בהוראת ההיסטוריה בתקופת זרם המזרחי.⁴²³

על אף ההתמקדות בהיסטוריה של עם ישראל הושמטו פרקים שלמים על פועלם ומשנותיהם של רבנים בקהילות ספרד, אפריקה הצפונית ומדינות מערב אירופה. כך למשל הלימוד על אודות הגאון מווילנה צומצם משמעותית לסעיף בודד. דוגמה נוספת, בולטת במיוחד, ניתן לזהות בהתעלמות המוחלטת מההתמודדות האורתודוקסית היהודית עם התפתחויות המודרנה – סוגייה שנמצאה בליבת האתגר החינוכי של החמ"ד. תוכנית הלימודים החדשה העניקה במה רחבה להתפתחויות המודרנה לרבות למהפכות בארה"ב ובצרפת כמו גם למהפכה התעשייתית ועליית מדינת הלאום – נושאים שכמעט לא הוזכרו בתוכנית המזרחי.⁴²⁴ בהמשך לכך, הקדישה התוכנית מקום נרחב לתנועת ההשכלה ואף הנחתה לדון בתנועת

⁴²¹ עבודה זו, פרק א', סעיף 2.2.

⁴²² "פרוטוקול של ישיבה מ"ט, ישיבת השר עם המערכת בירושלים יום ד', י"ב באייר תשי"ב", (7.5.1952). א"מ, גל-1108/17.

⁴²³ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**, עמ' 126-129.

⁴²⁴ **שם**, עמ' 176.

הרפורמה הדתית. למרות האמור, התגובה האורתודוקסית כלל לא הוזכרה. החת"ם סופר והרש"ר הירש – שקשה להפריז בחשיבותם בעיצוב תפיסת העולם הציונית דתית – הוסרו לחלוטין מתוכנית הלימודים.⁴²⁵

צמצום המקום שהוקדש לעמדותיהם ופועלם של רבנים חשובים לאורך תקופת הגלות היה משמעותי, ואולם התמורה העיקרית שגילמה תוכנית הלימודים החדשה לעומת לימודי ההיסטוריה בזרם המזרחי התבטאה בלימוד הציונות, והיא גם שהיוותה את האתגר החינוכי המשמעותי ביותר. כבר בשלהי שנת 1951, החליטו מפקחי הזרמים לחזור בהם מההחלטה שנושא הציונות ותולדות היישוב ילמד במקצוע נפרד – כפי שנקבע בהצעת תש"י. יחד עם זאת, היה ברור לכל הזרמים כי נושאים אלו מהווים יסוד בחינוך הנוער, ועל כן סיכמו שכל זרם יציע לימוד בראי השקפתו.⁴²⁶ בסופו של תהליך, קבע דינור כי למרות הרגישות הרעיונית של הנושא, דינם של תכני הלימוד בדבר הציונות יהיה כדין כלל התכנים – הם יהיו זהים בשתי המגמות.

בהתאם לתפיסתו ההיסטורית של דינור – שראה בציונות משום מימוש של היבט פנימי מהותי בעם ישראל⁴²⁷ – ובדומה לאופן הלימוד שהתוותה תוכנית המזרחי, גם התוכנית הממלכתית בחרה ללמד את הציונות במסגרת פרק עצמאי המובדל מרצף הלימוד. הנושא שובץ בתוכנית בכיתה ח', לאחר כלל הנושאים שנלמדו כרונולוגית ושהסתיימו במלחמת העולם השנייה ובמצב היהודים לאחר השואה. הפרק האמור, שנקרא "תקומת ישראל", נפתח בסקירה כללית שנועדה להוכיח כי "געגועי העם על ציון וקשריו עם הארץ" לא פסקו במשך כל תקופת הגלות. לצורך כך מילא היסוד היהודי הדתי תפקיד מפתח, כאשר לצד דיון בארגונים יהודיים עולמיים, עסקה הסקירה בתפילות ובמנהגי העם, ביחס למקומות הקדושים, בתנועות המשיחיות ובעליות לארץ עד לתקופת חיבת ציון.⁴²⁸ ברם, בסקירה קצרה זו תם הדמיון בין התוכניות.

בניגוד מהותי למטרת הלימוד בזרם המזרחי, ההנחיות בתוכנית הלימודים החדשה ביצעו הפרדה עקרונית בין השאיפה "המתמדת" של העם לשיבת ציון לבין התנועה הציונית ותהליך הקמת המדינה. מבחינת תוכנית הלימודים הממלכתית התנועה הציונית נולדה עם פעילותו של הרצל והתכנסותו של הקונגרס הציוני הראשון. את הפעילות הציונית שקדמה להרצל, כדוגמת תנועת חיבת ציון והעלייה הראשונה, המשיגה התוכנית תחת הכותרת "תנועת המרד בגלות". ברוח זו נמנעה התוכנית משימוש במושג הרווח "מבשרי הציונות" ובמקומו בחרה במינוח "המבשרים הראשונים". משמעותה של בחירה זו בולטת

⁴²⁵ שם, עמ' 177.

⁴²⁶ "ישיבה 17 של מחלקת החינוך על תכנית הלימודים, ב' בטבת (31.12.1951)", עמ' 3. א"מ, גל-1108/17.
⁴²⁷ ראו למשל: בן-ציון דינור, **במאבק הדורות: של עם ישראל על ארצו מחורבן ביתר עד תקומת ישראל**, מוסד ביאליק, ירושלים 1975; קונפורטי, **זמן עבר**, עמ' 104-108, 144-149, 170-172.

⁴²⁸ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי וההמלכתי-דתי**, עמ' 180.

במיוחד על רקע העיסוק המחקרי של דינור בנושא, שפרסם ספר מקיף על אודות "מבשרי הציונות"⁴²⁹. ההימנעות בתוכנית הלימודים משימוש במושג זה מעידה על השאיפה להדגיש את המהפך והחידוש שגילמה התנועה הציונית, על אף הקשר העמוק של העם לארצו לאורך כל תקופת הגלות.

הלימוד שעסק בהתפתחות היישוב הלאומי בארץ ישראל גילם אתגר חינוכי מרכזי לאנשי הציונות הדתית. תחילה נלמדה תחיית הלשון העברית והשפעתה של העלייה השנייה על עיצוב דמותו של היישוב היהודי. לאחר הצהרת בלפור, תקופת המנדט התמקדה בפעילות הארגונית של ההסתדרות הציונית והסוכנות היהודית כמו גם בתנועה החלוצית והעלייה השלישית, תוך הדגשת ההתיישבות העובדת על שלל צורותיה. הסוגיות הביטחוניות של תקופת היישוב זכו להתייחסות מקיפה ביותר ולבסוף הוקדש נושא שלם ללימוד מלחמת העצמאות וארגון המדינה. ברם, דווקא על רקע הפירוט המדוקדק שאפיין את תכני הלימוד, בולטת העדר ההתייחסות לפועלם של אנשי הציונות הדתית. למעשה האזכור היחיד לתנועת המזרחי בכל לימוד התהליך היה בדבר "ייסוד התנועה הציונית הדתית" תחת הנושא שדן בהקמת התנועה הציונית. פועלה של התנועה ואנשיה בתקופת ביישוב ארץ ישראל לא זכה לכל התייחסות.⁴³⁰

לסיכום, תוכנית הלימודים החדשה שינתה לחלוטין את צביונו של לימוד הציונות שאפיין את זרם המזרחי. התוכנית החדשה הדגישה את המהפך שגילמה התנועה הציונית ויצאה באופן מפורש נגד הגישה של המזרחי לפיה יש לראות בעליות הרבנים בימי הביניים משום ראשית הציונות. בהמשך לכך, האופי הדתי של התנועה הציונית שאפיין את הלימוד בזרם המזרחי התמתן משמעותית, עד כדי ביטול מוחלט. במקום זאת, התוכנית החדשה הדגישה את פעילותה של תנועת העבודה, את ההתיישבות החלוצית, את חשיבותם של מוסדות ההסתדרות הציונית ואת גבורת ההגנה והפלמ"ח. נושאים על אודות חידוש ההתיישבות הדתית בארץ ישראל והאתגרים הייחודיים לה לא מצאו מקום בתוכנית.

⁴²⁹ בן-ציון דינור (דינבורג) ושמואל יבנאלי (עורכים), מבשרי הציונות: התהוות התנועה הציונית וראשוני מפעליה בגילוייהם ובהשתלשלותם ההיסטוריה מימי כשלונה של התנועה השבתאית עד ראשית "חבת ציון", מוסד ביאליק על יד דביר, תל אביב 1939.

⁴³⁰ משרד החינוך והתרבות, תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי וההמלכתי-דתי, עמ' 180-182.

ג.2.3. עדכוני תוכנית הלימודים ליסודי – תשי"ז (1957) ותשכ"א (1961)

הפגיעה המשמעותית במאפיינים הדתיים שאפיינו את תוכנית המזרחי לא הובילה את אנשי החמ"ד להשמיע קול מחאה כנגד התוכנית הממלכתית החדשה. במספר רב של אירועים ונסיבות, האופי המשותף של לימודי ההיסטוריה הוצג בצורה מפורשו בפורומים של אנשי החינוך הציוני הדתי ומועצת החמ"ד וניכר שהוא כלל לא היווה מוקד למחלוקות או לתלונות.⁴³¹ גם לאחר פרסום תוכנית הלימודים המלאה היו הדיונים הרבים שנתקיימו על אודותיה חפים מביקורת בדבר הבעייתיות של מקצוע ההיסטוריה מבחינה דתית.⁴³²

הביקורת, הדלה יחסית, שנשמעה בקשר עם התוכנית התייחסה לעומס התכנים שהכתיבה למורים – תלונה שלגביה הייתה תמימות דעים בקרב כל גורמי משרד החינוך. הנה כך בישיבה משותפת למפקחים מהחינוך הממלכתי ולאנו מהחמ"ד קבל מפקח החמ"ד אברהם מלמד כי בהיסטוריה הבעיה "הרצינית ביותר" מתבטאת במחסור בשעות לימוד ותיקף טענתו בציינו ש"מורים טוענים שתכנית זו גדושה מדי".⁴³³ ברוח זו המליץ גם המפקח אברהם רון (1920-2005) כי "יש להקדים לימוד מקצוע זה בכיתות יותר נמוכות אחרת לא נספיק את החומר" ודרש להוסיף למקצוע ההיסטוריה שעת לימוד נוספת על חשבון לימוד האנגלית.⁴³⁴

עדכון תוכנית הלימודים שפורסם בשנת תשי"ז (1957) מהווה הזדמנות מצוינת להבין את שאיפות החינוך הדתי בהוראת היסטוריה כמו גם את מארג היחסים שלו עם החינוך החילוני. בעקבות תמימות הדעים בדבר גודש תוכנית הלימודים בהיסטוריה, תוך זמן קצר, פחות משנתיים לאחר פרסומה, החלה העבודה על עדכון שיועד לצמצם את היקף התכנים ולמקד את המורים בתהליך הלימוד. ב-20 בנובמבר 1956 קיבלו אנשי החמ"ד את ההצעה לתוכנית החדשה לעיון ולתגובה. הערות מפקחי החמ"ד, שהועברו למנהל הכללי, משה אבידור, בחודש ינואר 1957, כללו ביקורת עקרונית על אודות אופן הלימוד כמו גם התייחסות מפורטת ברמת תתי-סעיפים בדבר פירוק הלימוד. חודש וחצי לאחר קבלת הערות החמ"ד הוציא אבידור את העדכון החדש לתוכנית. התנהלות זו יוצרת אפוא צוהר בעל ערך מחקרי רב המאפשר להבין את הדרישות הייחודיות של אנשי החמ"ד מחד גיסא, ואת האופן בו משרד החינוך התייחס בסופו של דבר לדרישות אלו מאידך גיסא.

⁴³¹ ראו למשל: "דו"ח מפגישת המפקחים הדתיים שהתקיימה בימים ג', ד' ו' בכסלו ויח' בכסלו (1953/11/25,24) במשרד החינוך והתרבות בירושלים". א"מ, גל-1658/7; "פרוטוקול מס' 8 מישיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי שהתקיימה ביום א' באדר ב' תשי"ד (1954.3.24) במשרד החינוך והתרבות, ירושלים". א"מ-1221/10; "סיכומי ישיבת ועדת השרים לעניין החינוך הממלכתי, כג' באדר תשי"ג – 10.3.53". אמת"י, P28/10/15.

⁴³² ראו למשל סיכומים של ישיבות מפקחים על החינוך הדתי לשנים תשט"ו-תשי"ז. א"מ, גל-1658/7.

⁴³³ "פרוטוקול מישיבת מפקחים ביום י"ב באייר תשט"ו (4.5.55)", עמ' 3. א"מ, גל-1104/2.

⁴³⁴ "פרוטוקול מישיבת מפקחים ביום י"ב באייר תשט"ו (4.5.55)", עמ' 4. א"מ, גל-1104/2.

מטרתה העיקרית של תוכנית תשי"ז הייתה כאמור לצמצם את היקף החומר הנדרש בהוראת ההיסטוריה ולהתאימו למספר השיעורים העומדים לרשות המורים. צמצום החומר התבטא במיוחד בתולדות עם ישראל – שגם לאחר מכן היווה את הרוב המוחלט של התוכנית. לצד זאת, עיקר החומר שהושמט בהיסטוריה הכללית עסק בתקופת ימי הביניים באירופה המערבית וכלל דיונים על מוסד הקיסרות, הרפורמציה ופעילותו של מרטין לותר.⁴³⁵ ניתוח ההתכתבות בקרב מפקחי החמ"ד מגלה כי הערותיהם על התוכנית כוונו להתמודדות עם בעיותיה בשני אופנים עיקריים משלימים: הוספת תכנים על הדת היהודית מזה וצמצום השעות לתכני היסטוריה כללית מזה.⁴³⁶

רוב רובן של בקשות החמ"ד התמקדו בהחזרת נושאי הלימוד שהוסרו על אודות רבנים מרכזיים, מוסדות דתיים והרקע להתפתחויות הלכתיות – החל מתקופות קדומות ועד לתקופת המנדט. הנה כך, לא פחות מעשרים מתוך שלושים וחמש הערותיו של המפקח אברהם רון על התוכנית עסקו בסוגיות אלו. בה בעת, בהערות הנותרות דרש רון לצמצם את שעות הלימוד שהוקדשו לתכני היסטוריה הכללית ובכך לאפשר את הרחבת הלימוד בדבר היבטים דתיים בתולדות עם ישראל.⁴³⁷ למרות ההערות המדוקדקות של רון, ניתן לומר כי מקורן לא נבע משאיפותיהם של אנשי החמ"ד להשפיע בצורה משמעותית על התפיסה ההיסטורית שהציגה תוכנית הלימודים. דרישותיהם התמקדו בעיקר בשמירה על התכנים הדתיים שכבר נכחו בתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה. הם נמנעו מלדרוש ביטוי מעמיק לתפיסה ההיסטורית של הציונות הדתית או להשפיע על צביון הנושאים הרגישים מבחינה אידיאולוגית בכל הנוגע לתולדות עם ישראל בדורות האחרונים.

השוואת דרישותיו של רון למסמך תוכנית הלימודים שפורסם בפועל משקפת את רפיסות כוחו של החמ"ד בתחום. מתוך שלושים וחמש הדרישות אותן הציב רון, נענו שלוש הערות בלבד ואף הן לא במלואן. דרישותיו העקרוניות בדבר תכני הלימוד לכיתה ה' כמו גם בנוגע להקצאת השעות נדחו כולן ללא יוצא מן הכלל.⁴³⁸ שתי הדרישות הראשונות שהתקבלו היו זניחות ביותר: המרת מושג "חורבן" במושג "חורבן הבית" בנוגע לחורבן בית המקדש השני והוספת סעיף על תלמידי רבי עקיבא וכתיבת התלמוד הירושלמי.⁴³⁹ לעומתן, הדרישה השלישית הייתה בהחלט משמעותית – הוספת חומר לימודי על הראי"ה קוק במסגרת

⁴³⁵ משרד החינוך והתרבות, "תוכנית הלימודים לדברי-הימים בבית הספר היסודי, חוזר המנהל הכללי, יז/9, תשי"ז", 22 בפברואר 1957. א"מ, גל-4767/14.

⁴³⁶ אברהם רון ליהודה קיל, "הערות על הצעת תכנית הלימודים בדברי הימים", ד' בשבט תשי"ז (6 בינואר 1957), עמ' 1-3. א"מ, גל-4775/7.

⁴³⁷ "שם".

⁴³⁸ משרד החינוך והתרבות, "תוכנית הלימודים לדברי-הימים בבית הספר היסודי, חוזר המנהל הכללי, תשי"ז", עמ' 3.

⁴³⁹ "שם", עמ' 4-5.

לימוד תקופת המנדט. ברם, גם דרישה זאת התקבלה בצורה חלקית בלבד, שכן הסעיף לא הוגדר כתוכן חובה אלא כאפשרות המוצעת לכיתות מתקדמות בלימודיהן.⁴⁴⁰ הווי אומר, אף שדרישות החמ"ד היו מלכתחילה מצומצמות ומוגבלות ביותר מבחינה רעיונית, רובן ככולן נדחו על הסף ובפועל עדכון תוכנית הלימודים לא התחשב בצרכי החינוך הציוני הדתי.

דפוס התנהלות דומה ניתן לזהות במסגרת פרסום תוכנית הלימודים בשנת תשכ"א (1961). התברר כי גם תוכנית תשי"ז סיפקה מענה חלקי בלבד לבעיית העומס בתוכנית, והוחלט במשרד החינוך לקיים תהליך התאמה ממושך ביותר. לצורך כך, הוקמה ועדת תוכנית חדשה בראשות נחום גבריאל – שכזכור עמד בראש הוועדות של תוכנית הלימודים הראשונה, ובשנת 1959 התמנה לתפקיד יושב ראש המזכירות הפדגוגית בחינוך היסודי. הוועדה הורכבה מחברי מהמזכירות הפדגוגית, אנשי חינוך ונציגים מהמגמה הממלכתית והממלכתית דתית והתכנסה עשרים ושתיים פעמים.⁴⁴¹ התוכנית החדשה, שנשלחה לבתי הספר בחודשי קיץ תשכ"א,⁴⁴² לא נשאה עמה כל בשורה להוראת ההיסטוריה במערכת החינוך, לא בהצגת תפיסה היסטורית חדשה ולא בהכוונה פדגוגית שונה.

ועדת תוכנית הלימודים חששה לבצע שינויים משמעותיים בהוראת ההיסטוריה. מטרת התוכנית, הן של החינוך הממלכתי והן של החמ"ד, לא שונו ולו במילה אחת. הוועדה ביקשה להימנע ככל האפשר מצמצום החומרים וקיוונה להתגבר על הגודש בתכני הלימוד באמצעות הכוונת המורים וכותבי הספר. בנסיבות אלה, עיקר החידוש של תוכנית תשכ"א היה דווקא בפירוט תכני הלימוד בתוך הנושאים השונים, תוך תקווה שהדבר יבהיר בצורה מיטבית מה יש ללמד – ובעיקר מה אין להכניס לתהליך הלימוד. לצד זאת, התוכנית החדשה אימצה את עיקרי השמטת הנושאים שביצעה תוכנית תשי"ז. מבחינת החמ"ד, משמעות הדבר היה שהחסרת התכנים בדבר רבנים והתפתחות הדת היהודית נותרה בעינה גם בתוכנית החדשה. הנה כך, שוב נדחו על הסף דרישותיהם של מפקחי החמ"ד לשלב לתהליך הלימוד נושאים על אודות התגובות האורתודוקסיות לתהליך ההשכלה וההתבוללות.⁴⁴³ אף על פי כן, נראה שגם בסוגיה זו הדבר לא עורר התנגדות מצד נציגי החמ"ד, ועיקר תלונותיהם המשיכו לעסוק בהיקף הנרחב של התוכנית ובקושי ליישמה.⁴⁴⁴

⁴⁴⁰ "שם", עמ' 11.

⁴⁴¹ "ישיבת הוועדה המרכזית לתכנית הלימודים בהיסטוריה, יום א' י"ג בטבת תשכ"א", 1 בינואר 1961. א"מ, גל-4767/14.

⁴⁴² שבח אדן לד"ר הנדל, יחי' אלול תשכ"א, 30 לאוגוסט 1961. א"מ, גל-4767/14.

⁴⁴³ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית הלימודים**, תשכ"א.

⁴⁴⁴ ראו את דבריהם של המפקחים אברהם מלמד ויצחק שבטיאל בתוך: "ישיבת הוועדה המרכזית לתכנית הלימודים בהיסטוריה, יום א' י"ג בטבת תשכ"א", עמ' 6-7.

על אף האמור, יש לעמוד על שני שינויים בתוכנית החדשה שהיו בעלי משמעות חיובית לאנשי החמ"ד. הראשון, נגע להרחבת הדיון על הגאון מווילנה במסגרת הפרק על "תנועת החסידות". הרחבה זו כללה אף הוספת סעיף מפורט על עליות תלמידיו לארץ ישראל במאה התשע עשרה. השינוי השני התבטא באזכור שמו של הראי"ה קוק בנושא המנדט. הפעם, בניגוד לתוכנית תשי"ז, הראי"ה קוק נכלל בנושאי הליבה המחייבים את כל בתי הספר. יש לסייג שמדובר היה בתת סעיף בודד ולהדגיש כי שמו של הראי"ה קוק לא התייחס לפועלו או למשנתו הייחודית, אלא לחלקו בהקמת מוסד הרבנות הראשית ונלמד תחת סעיף "מוסדות ההנהלה העצמית של היישוב".⁴⁴⁵ ברם, אין לבטל את משמעותה של תוספת זו, שכן הייתה זו הפעם הראשונה שתוכנית לימודים במערכת הממלכתית, הכללית והדתית, התייחסה לפעילות ההתיישבות הדתית בתקופת היישוב.

ג.3. תוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה לתיכונים

בהמשך לאופי הדברים בתקופת היישוב, גם לאחר הקמת המדינה וכינון המערכת הממלכתית נותר החינוך התיכוני בבתי הספר הציונים הדתיים תחת פיקוח "המחלקה לתיכונים וכתות ההמשך" במשרד החינוך. התיכונים הדתיים לא נכללו במסגרת חוק החינוך הממלכתי וסמכויות מינהל החמ"ד בתחום היו מוגבלות ביותר. מטבע הדברים, מועצת החמ"ד ומפקחיו עסקו בתחום ופעלו להשפיע עליו,⁴⁴⁶ אך כוח ההכרעה בדבר תכני הלימוד, הכשרות מורים ובחינות הגמר היה בידי המחלקה לבתי ספר התיכונים בראשות ד"ר מיכאל זיו. ככל הנראה נבע הדבר מהשיעור השולי של תלמידי החמ"ד בלימודים העל-יסודיים. מתוך חמישים וארבע אלף התלמידים שלמדו בזרם המזרחי ערב הקמת מערכת החינוך הממלכתית רק כחמישה אחוזים, דהיינו אלפיים ושבע מאות תלמידים, לקחו חלק בתהליך הלימוד בבתי ספר התיכוניים.⁴⁴⁷

ועדת מקצוע ההיסטוריה לבתי הספר התיכונים הוקמה כבר בשנת 1949 (תשי"י), במקביל לוועדת רבקאי – ועדת המקצוע לבתי הספר היסודיים. בראש הוועדה עמד המפקח ד"ר מיכאל הנדל ובתחילת עבודתה היא כללה ארבעה חברים, ללא שום נציגות מצד זרמי החינוך הדתיים.⁴⁴⁸ רק לאחר מספר מפגשים של הוועדה צורף אליה הנציג הדתי היחידי – ההיסטוריון ד"ר חיים הלל בן-ששון (1914-1977) שלימד באותו זמן בסמינר המורים של המזרחי ולימים יצטרף לסגל האוניברסיטה העברית.⁴⁴⁹ במרוצת השנים הצטרפו

⁴⁴⁵ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים**, תשכ"א, עמ' 26.
⁴⁴⁶ ראו למשל: יצחק רפאל הלוי עציון, "על החנוך התיכון בכלל ועל החנוך התיכון הדתי בפרט", **בשדה חמ"ד**, ד-ה (ניסן-אייר תשי"ט), עמ' 270-279.

⁴⁴⁷ קיל, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, עמ' 41, 53-56.
⁴⁴⁸ ראו א"מ, ג-1762/4: "זכרון דברים מישיבת הוועדה לתכנית דבה"י בבתי"ס התיכוניים שהתקיימה בתל-אביב ביום א' דחווה"מ סוכות תשי"י" (9.9.1949); "הזמנה לישיבת הוועדה לדבה"י ליום א' דחווה"מ סוכות" (29.8.1949). א"מ, גל-1762/4.
⁴⁴⁹ מיכאל הנדל לאברהם בר-תנא וחיים הלל בן ששון, "הזמנה לישיבת הוועדה לדבה"י" א"מ, ג-1762/4.

לוועדה מספר דמויות מרכזיות ממשרד החינוך ומהאוניברסיטה העברית, כגון יוסף שוחט (1908-1981) לימים מרכז המזכירות הפדגוגית וההיסטוריון יהושע פראוור (1917-1990).⁴⁵⁰ כלומר, בדומה לוועדת רבקאי לבתי הספר היסודיים, גם הוועדה לחינוך העל-יסודי נועדה לשרת את שתי המגמות אך נשלטה באופן חד משמעני על ידי אנשי החינוך החילוניים.

בניגוד מוחלט להתרחשות שנסובה על אודות תוכנית הלימודים בבתי הספר היסודיים, תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחינוך בתיכונים משנת תשט"ז (1956) פורסמה ללא התערבות משמעותית מצד השר דינור. בעוד ההצעה לתוכנית הלימודים החדשה בהיסטוריה נשלחה למנהלי התיכונים כבר ברבעון הראשון של שנת 1950,⁴⁵¹ לאישורו של דינור היא הומצאה לראשונה רק ארבע שנים לאחר מכן, בתחילת שנת 1954. בתקופה זו נעשתה עבודה על תוכנית הלימודים לתיכונים במקצועות השונים, ביניהם מקצוע ההיסטוריה, והיא נשלחה לדפוס כחצי שנה לאחר עזיבתו של דינור, בחודש מאי 1956.⁴⁵² השוואת הטיוטה של הצעת הוועדה מתחילת שנת 1950 לתוכנית הלימודים המוגמרת מלמדת כי ההצעה המקורית של הוועדה התקבלה כמעט ללא סייג.⁴⁵³

עוד לפני פרסום תוכנית תשט"ז, ביקש משרד החינוך להכפיף את הגורמים האחראים על הוראת ההיסטוריה בשלל בתי הספר התיכוניים להנחיות אחידות. כפי שתואר לעיל, בתקופת היישוב תוכניות הלימודים במסגרות החינוך העל היסודי של הציונות הדתית התאפיינו בשונות גבוהה,⁴⁵⁴ וניכר שהדבר המשיך לאפיין את המערכת גם במרוצת שנות החמישים.⁴⁵⁵ פרסומה של תוכנית תשט"ז הייתה אפוא הפעם הראשונה שהלימוד האחיד מוסד בצורה מסודרת והתייחס לכל היקפו והיבטיו השונים של תהליך הוראת ההיסטוריה, על מטרותיו ותכניו. הנחיות תוכניות תשט"ז יצרו תהליך הוראה מסודר שלמעשה הורה על הדרישות ההכרחיות לבחינת הגמר הארצית ויצר אחידות בקרב בתי הספר התיכוניים של החמ"ד ולא פחות חשוב מכך – בינם לבין התיכונים הכלליים החילוניים.

⁴⁵⁰ ד"ר מיכאל זיו לפרופ' אליעזר ריגר, ד' באדר א' תשי"ד, 7 בפברואר 1954, עמ' 2. א"מ, גל-4780/9.
⁴⁵¹ מיכאל הנדל, "הצעת התכנית ללמוד דבה"י בארבע הכתות הגבוהות", ט"ז באדר תשי"י. א"מ, ג-793/9, עמ' 33-48.
⁴⁵² ד"ר מיכאל זיו למשה אבידור, ג' בסיון תשט"ז, 13 במאי 1956. א"מ, גל-4780/9.
⁴⁵³ השו"ב בין: משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון** (ארבע שנות לימוד, ט-יב), תשט"ז, עמ' 35-47 לבין: ועדה לתכנית לימוד דבה"י בבתי"ס התיכוניים, "הצעת התכנית ללמוד דבה"י בארבע הכתות הגבוהות של בתי"ס התיכוניים, מגמה ספרותית, שבת, תשי"י", (1950). א"מ, ג-793/9.
⁴⁵⁴ ראו עבודה זו, פרק ב, סעיף 4.
⁴⁵⁵ דוד ברוכי ליצחק רפאל עציון, "תוכנית לימודים בהיסטוריה ישראלית וכללית בבית"ס יתחכמוני חדרה", 14 באפריל 1953. א"מ, ג-844/96.

מבחינה צורנית, תוכנית תשט"ז ביצעה הפרדה מוחלטת בין מטרות ההוראה של החמ"ד לבין אלו של החינוך הממלכתי.⁴⁵⁶ דבר שלכאורה עמד בניגוד לתוכנית הלימודים לבתי הספר היסודיים. כאמור, בתוכנית לחינוך היסודי רק שלושת המטרות האחרונות היו מופרדות בעוד שהחמש הראשונות היו משותפות. אולם בחינה מעמיקה יותר מלמדת כי בפועל המטרות של שתי המערכות היו כמעט זהות לחלוטין. ההבדל היחידי ביניהם נגע למטרה הראשונה של החמ"ד. לחינוך הממלכתי היו חמש מטרות – שמחד גיסא דמו לאופי האתנוצנטרי של החינוך היסודי תוך התמקדות בהשרשת גדולתו של עם ישראל וחשיבותה של מדינת ישראל, ומאידך גיסא הציגו תמונה קצת יותר מאוזנת עם קריאה לטיפוח "הרצון לפעולה משותפת למען יחסי שלום ואחוה בין העמים" ולהכשרת התלמידים לפתור את הבעיות של החברה האנושית על ידי "מחשבה עצמית ובקרתית".⁴⁵⁷

מטרות ההוראה לחמ"ד לא ביקשו להציג תהליך לימוד שונה. למעשה הן כללו את אותן מטרות בדיוק כמו אלה של החינוך הכללי והכניסו שתי תוספות חשובות. האחת, והיסודית ביותר, התייחסה להיבט האמוני של החמ"ד וניצבה בראש המטרות: "לטפח כשהקפת יסוד את ההכרה שהיסטוריה האנושית, ובפרט בהיסטוריה של עם ישראל, פועלת השגחת ה', המתווה גם דרך מיוחדת לחיי העם".⁴⁵⁸ מטרה זו הופיעה גם במסגרת המטרות הייחודיות של החמ"ד בתוכנית לחינוך היסודי.⁴⁵⁹ כמו כן, הוסיף החמ"ד סיפא חשובה למטרה האחרונה בדבר פיתוח מחשבה עצמאית וביקורתית כאשר הוא ביקש לעשות זאת "מבלי לשכוח את הגבולות הנתונים למחשבה ולפעולה האנושית".⁴⁶⁰ מטרות אלו נועדו להתחשב בצרכים האמוניים של החמ"ד ולתת מקום לתפיסת עולמו הייחודית, אולם בפועל נראה שבדרכי ההוראה ובתכני הלימוד עצמם הן לא קיבלו שום ביטוי ממשי והוראת התחום הייתה זהה בשתי המערכות.

ככל הנראה תודות להשתתפותם של מספר היסטוריונים בוועדת המקצוע כמו גם לעובדה ששכבת הגיל של התלמידים המאפשרת התמודדות אינטלקטואלית מעמיקה יותר, תוכנית הלימודים לתיכון שיקפה תהליך לימוד מורכב יותר. בהשוואה לתוכנית הלימודים לחינוך היסודי, ביקשה תוכנית תשט"ז להביא לידי ביטוי את עקרונות הדיסציפלינה, ולו במידה מסוימת. תולדות עם ישראל המשיכו להיות החלק הארי של תהליך הלימוד, אולם ככלל יהא זה נכון לומר כי הלימוד נקט בגישה פחות מגייסת-אתנוצנטרית מזו שאפינה את החינוך היסודי. חלקם של נושאי הלימוד על אודות ההיסטוריה הכללית גדל בצורה ניכרת

⁴⁵⁶ משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט-יב)**, תשט"ז, עמ' 35-36.

⁴⁵⁷ שם, עמ' 35.

⁴⁵⁸ שם.

⁴⁵⁹ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, תשי"ד, עמ' יח.

⁴⁶⁰ משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט-יב)**, תשט"ז, עמ' 36.

בתמהיל הלימודים. הללו אומנם המשיכו לעסוק כמעט אך ורק בתכנים הנוגעים לאירופה וצפון אמריקה, אך ניכר כי נוספו במסגרתם כאלה שעסקו בהיסטוריה חברתית.⁴⁶¹

ביטוי בולט למגמה זו ניכר בלימוד הזמן החדש בכיתה י"א. כך למשל במסגרת נושא "ההתנגשות בין יסודות הריאקציה ובין הליברליזם" נלמדה ההתעוררות הלאומית באירופה בהקשר לתמורות הכלכליות והחברתיות של המהפכה התעשייתית, כאשר התלמידים הונחו ללמוד את "עושר העמים" לאדם סמית' מזה והסוציאליזם האוטופי של אוון מזה.⁴⁶² בהמשך הלימוד נוסף נושא על אודות "בעית החברה והתרבות במפנה המאה הי"ט ובראשית המאה הכ"י". לצד העיסוק בהתפתחויות הפוליטיות של התקופה, הקדיש הנושא מקום נרחב לביטויי הגישה הסוציאליסטית במדינות אירופה המערבית ולמאפייני הכלכלה המודרנית. הנושא אף התייחס למאבק על זכויות האישה – אך באזכור בודד בלבד.⁴⁶³ הטרמינולוגיה בכותרות הנושאים כמו גם ניתוח תוכניהם מלמדים כי לנגד עיניהם של כותבי התוכנית ניצבה בעיקר ההתמודדות הרעיונית מול גישות מרקסיסטיות-סובייטיות. דהיינו, לחזק בקרב התלמידים את התמיכה בגישה הסוציאל-ליברלית, בהציגם אותה ככזו המקדמת את תועלת בני האדם מבחינה כלכלית וחברתית ומאפשרת להם לממש את ייעודם הלאומי. ההיבט האמוני יצא נשכר מהמלחמה הרעיונית במרקסיזם, אך בהחלט לא היה במוקד הלימוד בתקופות אלו.

מפתיע לגלות שלמרות מקצועיותם של כותבי התוכנית ובכלל זאת נוכחות ההיסטוריונים מהאוניברסיטה העברית כמו גם העמקה המסוימת בלימודי ההיסטוריה בתקופות המודרניות, תוכנית הלימודים בחרה להתחיל את לימודי תולדות עם ישראל בתקופת האבות המקראיים. הנה כך, באופן שהתרחק מאוד מעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית, החלק הראשון של הוראת ההיסטוריה בכיתה ט' נשען באורח מהותי מאוד על סיפורי המקרא. לצד פרקים על אודות תולדות מצרים והתרבות הבבלית, נלמדו סיפורים מיתיים מהמקרא בדבר תקופת האבות, יציאת מצרים והמלוכה בישראל. אפילו מעמד הר סיני מצא את מקומו בין נושאי הלימוד.⁴⁶⁴ בחירה זו בהחלט עזרה לבסס תפיסה אורגנית-ביולוגית של עם ישראל כמו גם לחזק את מהימנותם ותוקפם של כתבי הדת והיא שימשה יסוד חשוב ביותר בתהליך החינוך הציוני דתי.

⁴⁶¹ שם, עמ' 46-47.

⁴⁶² שם, עמ' 43-44.

⁴⁶³ שם, עמ' 45-46.

⁴⁶⁴ שם, עמ' 36.

ברם, על אף הבחירה להעניק לסיפורי המקרא תוקף היסטורי, הציבה התוכנית החדשה בפני התיכונים הדתיים גם אתגרים משמעותיים. בעיקר נכונים הדברים לתולדות עם ישראל בדורות האחרונים. שני היבטים בעיתיים עיקריים שאפיינו את תוכנית הלימודים לחינוך היסודי נמצאו גם בתוכנית זו. הראשון התבטא בחוסר ההתייחסות לתגובת האורתודוקסיה היהודית כלפי תנועת ההשכלה והרפורמה בדת, "המלחמה נגדה מצד ראשי היהודית" כפי שניסח זאת מנהל תיכון "מזרחי" בחדרה בדיווח על תהליך הלימוד במוסד.⁴⁶⁵ לצד זאת, ההיבט הבעייתי השני, היה האופן בו ניתקה תוכנית תשט"ז את תהליך הציונות מהשאיפות הדתיות שליוו את הקהילות היהודיות לאורך ההיסטוריה. כך למשל, בעוד שבתיוון בחדרה נלמדו תלמידי הגאון מווילנה כראשוני העליות הציוניות, הרי שבתוכנית תשט"ז אותן עליות נלמדו במסגרת לימוד נושא החסידים, שהופרד בצורה ברורה מנושא תקומת ישראל. זאת ועוד, גם תוכנית תשט"ז לא כללה כמעט שום התייחסות לפועלם של אנשי הציונות הדתית או לסוגיות דתיות כלשהן בהתיישבות המחודשת בארץ ישראל.⁴⁶⁶

ראינו אפוא שתוכנית הלימודים הראשונה לבתי הספר התיכוניים הייתה צעד תקדימי שאיחד את מגוון תהליכי ההוראה שאפיינו עד כה את החינוך התיכוני במערכת הדתית. למרות הייחודיות לכאורה של מטרות לימוד ההיסטוריה לחמ"ד, דומה שההכוונה לשתי המערכות הייתה כמעט זהה ובפועל התגבש אותו תהליך בשתייהן. נושאי הלימוד ומאפייניהם הציבו את החמ"ד בנסיבות מורכבות. מחד גיסא, בכל הנוגע לתקופות הקדומות, תוכנית הלימודים האירה פנים לחינוך הדתי בבחירתה להתייחס לתקופת האבות ולמלכות בית ראשון בצורה היסטורית-מדעית ולראות בתנ"ך מקור היסטורי מהימן. מאידך גיסא, בדומה לתהליך הלימוד בבתי הספר היסודיים, בנושאים רגישים הנוגעים להתמודדותו של האדם הדתי עם העולם המודרני ובנושא הציונות בפרט נקטה התוכנית לתיכונים עמדה מנוגדת למשנת הציונות הדתית ולא התחשבה בצרכיה החינוכיים הייחודיים של מערכת החמ"ד.

⁴⁶⁵ דוד ברוכי ליצחק רפאל עציון, "תוכנית לימודים בהיסטוריה ישראלית וכללית בביה"ס 'תחכמוני' חדרה", עמ' 1.
⁴⁶⁶ משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט-יב)**, תשט"ז, עמ' 44-47.

ג.4. ביטויים נוספים ללימוד המשותף עם החינוך הממלכתי

תוכניות הלימודים לחינוך היסודי ולתיכון שיקפו את האופן בו הוראת ההיסטוריה בחמ"ד בתקופה הנדונה הייתה משותפת עם חינוך הממלכתי, כאשר היא למעשה מוכפפת לגורמים החילוניים במשרד החינוך. מצב דבר זה זוכה לביסוס משמעותי נוסף מניתוח מגוון רחב של תעודות היסטוריות שמקורם במוסדות החינוך השונים. מסמכים שהונפקו במינהל החמ"ד ובמחלקות השונות במשרד החינוך חושפים מכנה משותף רחב לשתי המגמות שבא לידי ביטוי במספר היבטים חשובים בתהליך החינוך. בחלק זה אצביע על שלושה רבדים משמעותיים נוספים שעיצבו וגילמו את הלימוד המשותף: השתלמויות מורים, בחינות בגרות וספרי הלימוד.

ניתוח החומרים משקף כי בשנות החמישים ימי העיון והשתלמויות המורים למקצוע ההיסטוריה, הן לכיתות החינוך היסודי והן לתיכונים, נערכו בצורה משותפת עם החינוך הממלכתי הכללי. פעילות משותפת של מורים מבתי ספר על-יסודיים מזרם המזרחי יחד עם מורים מבתי הספר של הזרמים החילוניים הייתה נהוגה עוד קודם להקמת המערכת הממלכתית. דוגמה לכך ניתן לראות בכנס שאורגן בעקבות פרסום תוכנית הלימודים לתיכונים של ועדת הנדל בשנת 1950. היה זה אירוע משמעותי במשך יומיים ובו השתתפו למעלה משישים מורי תיכון – חילוניים ודתיים כאחד.⁴⁶⁷ בכנס התמקדו בעיקר ביישומה של תוכנית הלימודים החדשה והמרצים בו היו מנהל אגף החנוך ד"ר ברוך בן-יהודה, אחדים מחברי ועדת תוכנית הלימודים וד"ר מיכאל הנדל עצמו. את ההרצאה הראשונה בכנס נשא פרופ' דינור (בזמנו עדיין דינבורג) על אודות "בעית ההכרה ההיסטורית בישראל בדורנו".⁴⁶⁸ כלומר, ההנחיות הדידקטיות למורים כמו גם הערות על מאפייני ואתגרי הוראת ההיסטוריה הועברו ללא שום התאמה לצרכי החינוך הייחודיים של הציבור הדתי לאומי.

דפוס זה המשיך לאפיין את ההכשרות וימי העיון למורים גם לאחר הקמת המערכת הממלכתית ונותר ללא שינוי אף בשנים הראשונות של שנות השישים. דוגמה מובהקת לכך מספק תהליך עיצוב השתלמויות השנתיות של מנהל החינוך הדתי שהתקיים בשנת 1958. המקצועות היחידים להם העניק מינהל החמ"ד התייחסות מפורשת היו בתחום הקודש: תפלה, דינים, תנ"ך ותורה שבעל פה כמו גם בתחום ההווי הדתי בבית הספר, בעוד היסטוריה והמקצועות הכלליים הנוספים כלל לא אוזכרו.⁴⁶⁹ ההפרדה הברורה של מקצועות הקודש ניכרת גם בתוכנית לקורסי ההשתלמות למורי כתות ז' ו-ח' שנקבעו על ידי ועדת הקבע של משרד החינוך. הוועדה, שבה השתתף גם נציג החמ"ד, התייחסה באופן מפורש לתוכנית ההכשרה הדידקטית

⁴⁶⁷ "רשימת המשתתפים בכנס למורי דה"י בבתי"ס התיכונים ניסן תשי"י" (1950). א"מ, ג-1762/4.
⁴⁶⁸ הנדל למנהלים והמורים להיסטוריה בבתי"ס התיכונים, "הזמנה לכנס מורי דברי-הימים – ה'ו' בניסן (23-24 במרץ)", (1950). א"מ, ג-1762/4.

⁴⁶⁹ מלמד לגולדשמידט "הצעת פרופ' דושקין", אדר תשי"ח (1958). א"מ, גל-1104/1.

להיסטוריה, אך לא דרשה בה הפרדה בין המגזרים, אלא רק בלמוד הנושאים שקשורים לתחום התורה
שבעל פה.⁴⁷⁰

הלימוד המשותף במקצוע ההיסטוריה בא לידי ביטוי גם בהנחיות הלימוד השנתיות ובמבחני הבגרות
לבתי הספר התיכוניים בתקופה זו. האחידות בבחינות הבגרות הייתה ניכרת כבר עם הקמת המדינה סביב
תוכנית ועדת הנדל משנת תשי"י לתיכוניים והיא נותרה בעינה עמוק אל תוך שנות השישים.⁴⁷¹ בשנת 1955,
מיד לאחר פרסום תוכנית הלימודים הראשונה, הוציא מנכ"ל משרד החינוך משה אבידור הנחיות למיקוד
חומר הלימוד להיסטוריה שגם הוא חייב את שני המגזרים.⁴⁷² כך היה גם בהנחיות הנוספות בחוזרי המנכ"ל
שפורסמו בדבר בחינות הבגרות בשנים שלאחר מכן בהן שני המגזרים נבחנו באותו שאלון בדיוק.⁴⁷³ דהיינו,
לא זו בלבד שתוכנית הלימודים הייתה משותפת אלא שבתי הספר של החמ"ד פעלו על פי ההנחיות
המפורשות של מנכ"ל משרד החינוך באשר להקצאת הזמן בין נושאי הלימוד השונים ולדגשים השונים
שניתנו.

יחד עם זאת, יש לציין כי בתקופה זו הנחיות משרד החינוך בדבר מבחני הבגרות לא ביטאו גישה הדוקה.
גבולות הגזרה ששרטטו תוכנית הלימודים וההנחיות השנתיות, הותירו לבתי הספר השונים מרחב תמרון
יחסית נרחב בשאלוני מבחני הבגרות. המבחן הורכב משני חלקים עיקריים שכללו שאלות מסוגים שונים.
החלק הראשון נסוב על אודות שני נושאי לימוד חובה: האחד מהיסטוריה כללית – תולדות העמים מאז
המהפכה הצרפתית ועד לשנת 1949; והשני מתולדות עם ישראל בו נתבקשו בתי הספר לבחור בין תקופת
הבית השני לבין תקופת החסידות עד הקמת המדינה. בחלק השני של המבחן בחרו בית הספר להתמקד
בנושא אחד מתוך רשימה ארוכה של חמשה עשר נושאים בתולדות עם ישראל ובהיסטוריה כללית. כלומר,
אם בית הספר היה מעוניין בכך, תלמידיו היו יכולים להיבחן בשני נושאים בהיסטוריה כללית ובשניים
בהיסטוריה של עם ישראל – תמהיל הרבה יותר מאוזן מאשר תוכנית הלימודים. כמו כן, מבנה זה אפשר
לבתי הספר להימנע משאלות הנוגעות להיסטוריה של עם ישראל ובכלל זה לנושא הציונות.⁴⁷⁴

⁴⁷⁰ המזכירות הפדגוגית לחינוך יסודי ולהכשרת מורים, ועדת הקבע – ישיבה מספר 65, כ"ג באב תשי"ך (16.8.1960), עמ' 2. א"מ, גל-1089/1.
⁴⁷¹ מחלקת החנוך, "בחינת בגרות בבתי הספר התיכוניים ובחינות בגרות לאכסטרנים (אלול תשי"ט – תשרי תשי"י)". א"מ, גל-816/30.
⁴⁷² המנהל הכללי אל מנהלי בתי הספר היסודיים, "חוזר י"ט – תשט"ו", כ"ח באייר תשט"ו (1955), עמ' 1. א"מ, גל-1104/1.
⁴⁷³ המנהל הכללי אל מנהלי בתי הספר התיכוניים, "חוזר י"א – תשט"ו", ט"ז בסיון תשט"ו (1955), עמ' 1. א"מ, גל-4780/9; משרד החינוך והתרבות, "חוזר המנהל הכללי – חוזר חי/18", 7 באוגוסט 1958, עמ' 26-28. א"מ, גל-4780/9.
⁴⁷⁴ משרד החינוך והתרבות, "חוזר המנהל הכללי – יט/9", ירושלים, 1 באפריל 1959, עמ' 14-15, 18-20. א"מ, גל-1567/1; משרד החינוך והתרבות, "חוזר המנהל הכללי – יט/3", ירושלים, 1 בדצמבר 1958, עמ' 6, 21-23. א"מ, גל-1567/1.

הסיבה העיקרית לגמישות האמורה נעוצה ככל הנראה בשיעור המצומצם של התלמידים שניגשו לבחינות הבגרות במהלך שנות החמישים ותחילת שנות השישים. בתקופה זו למדו בכל בתי הספר התיכוניים רק כשש עשרה אלף תלמידים שהיוו כחמישה אחוזים מסך התלמידים במדינה.⁴⁷⁵ מתוך אוכלוסייה מצומצמת זו, רק כשליש מהתלמידים אכן ניגשו לבחינות הבגרות, כלומר פחות משני אחוזים מכלל מספר התלמידים במערכת החינוך.⁴⁷⁶ על כן, את עיקר המאמצים לעיצוב זהות התלמידים השקיע משרד החינוך בתהליך החינוך היסודי, כאשר בחינות הבגרות היו מיועדות לתלמידים מצטיינים בלבד.⁴⁷⁷ יחד עם זאת, יש לסייג את הגמישות המדוברת ולהעיר כי סביר להניח שהיה זה אך טבעי שבתי הספר יבחרו בנושאי הציונות ותולדות עם ישראל בבחינת הבגרות. הרי לתלמידים הייתה היכרות מעמיקה עם נושאים אלו, לאור המשקל הרב שהעניקה להם תוכנית הלימודים – הן בחינוך היסודי והן בחינוך העל-יסודי.

הרובד השלישי שמעיד על האופי המשותף של הלימוד בשנות החמישים ותחילת שנות השישים הוא גם הסוגייה המרכזית ביותר – השימוש בספרי הלימוד. כפי שתואר לעיל,⁴⁷⁸ על רקע קשיים ומחלוקות פנימיות, במחצית השנייה של שנות הארבעים יצאו לאור שלושת החלקים של סדרת ספרי הלימוד להיסטוריה שיועדו לחינוך הציוני הדתי – "ישראל והעמים" לד"ר יעקב כ"ץ. במרוצת שנות החמישים החל השימוש בספרי הלימוד להיות נפוץ ברחבי מוסדות החינוך של החמ"ד ועל מנת לעמוד בביקוש אף הודפסו בשנים אלו מהדורות נוספות של הספרים.⁴⁷⁹ במסגרת הכנסת השימוש בספרים למוסדות הלימוד, כ"ץ אף הוזמן להעביר הרצאות בנדון. כך למשל בחודש מרץ 1954 אירגן הפיקוח על בתי הספר הממלכתיים דתיים במחוז חיפה והצפון יום עיון בראשות כ"ץ שהוקדש לדרכי ההוראה של ספריו.⁴⁸⁰

אף על פי כן, ניתוח תיקי המוסדות במינהל החמ"ד ובמחלקה לפיקוח על תיכונים מגלה כי חלק משמעותי ממוסדות החינוך בחמ"ד בחרו להמשיך לאורך כל שנות החמישים ללמד באמצעות ספרי לימוד שיועדו לחינוך הממלכתי הכללי. מדובר היה בעיקר בספרם של ברוך אביבי ונתן פרסקי "תולדות עמנו" שיצא לאור בשנת 1946 ובסדרת הספרים החדשה שלהם "תולדות ישראל" שנכתבה בהתאם לתוכנית הלימודים הממלכתית ופורסמה במחצית השנייה של שנות החמישים כמו גם בסדרת הספרים של יצחק ספיבק וחיים

⁴⁷⁵ יהודה קיל, "מערכת החינוך הדתי במדינת ישראל", בשדה חמ"ד, ד שבט (תשי"ח), עמ' 33-38.
⁴⁷⁶ י. [?] מלינובסקי, "ההסתגלות לביה"ס התיכון", החנוך, תמוז (תשט"ז), עמ' 358-367; מבקר המדינה, "הדו"ח השנתי מס' 14 לשנת הסככים 1962 ולחשבונות של שנת הסככים 1962/63", עמ' 171-177, כפי שמובא אצל: יוסף יונאי, חינוך על-יסודי: מבנה, תכנים, בחינות בגרות וגמר, חלק ב', משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים 1998, עמ' 27-31.
⁴⁷⁷ על כך ראו את הדיון בוועדת הקבע לחינוך העל-יסודי עם המפקחים הכלליים על בתי הספר העל-יסודיים ביום כ' בטבת תשכ"א, 8.1.191 כפי שמובא אצל: יונאי, חינוך על-יסודי: מבנה, תכנים, בחינות בגרות וגמר, עמ' 7-10.
⁴⁷⁸ ראו עבודה זו לעיל, פרק ב', סעיף 5.
⁴⁷⁹ ראו למשל את המעבר מספרם של יצחק ספיבק וחיים אריה זוטא "דברי ימי עמנו" לספרו של כ"ץ בבית ספר "תחכמוני" בתל אביב: "בית הספר תחכמוני תל אביב, חומר הלימודים שלישי ראשון, כיתה ח' 2 – תשי"י". א"מ, גל-1855/1.
⁴⁸⁰ משרד החנוך והתרבות הלשכה המחוזית חיפה למנהל בית הספר הממלכתי-דתי, "הזמה ליום עיון", כ"ו אדר א' תשי"ד (1954). א"מ, גל-4775/7.

אריה זוטא "דברי ימי עמנו". קרי, למרות שספריו של כ"ץ נכתבו במיוחד לחינוך הציוני הדתי, בפועל השימוש בהם היה מוגבל. יתרה מכך, ניכר כי מוסדות החינוך לא ביקשו להסתיר את בחירתם בספרי הלימוד שנכתבו לחינוך הכללי, בהצהירם על כך מפורשות למינהל החמ"ד. לעיתים, בתי ספר אף הזמינו את הספרים הללו בצורה ישירה ממפקחי החמ"ד.⁴⁸¹

לאמיתו של דבר בשנים אלו למעשה לא הופעל כלל פיקוח על ספרי הלימוד בהם נעשה שימוש במוסדות החמ"ד. דרישה בנושא זה הועלתה על ידי מפקחי החמ"ד כבר בשנת 1954, ואכן הוחלט כי יש "לבדוק בשעת הביקור בבתי הספר מהם ספרי הלימוד הנהוגים", "להזהיר מנהלי בתה"ס על השימוש בספרי לימוד מתאימים" ו"לאסוף הנהגת ספרים חדשים בלי אישור מהפקוח". לצד זאת המפקחים ביקשו ממינהל החמ"ד לפרסם רשימת ספרי לימוד מועדפים מבין אלו המצויים בשוק.⁴⁸² בפועל, מפקחי החמ"ד אכן בדקו באילו ספרי לימוד השתמשו, אך עד לתחילת שנות השישים לא היו שום הנחיות ואפילו המלצות בנדון מצד מינהל החמ"ד בנושא. ממילא ברור שמינהל החמ"ד לא פסל או דרש לבצע התאמות בספרי הלימוד השונים. מכל האמור, מתברר כי למרות פרסומה של סדרת "ישראל והעמים" של כ"ץ, תפוצתה הייתה עדיין מוגבלת. זאת ועוד, ניכר כי עד תחילת שנות השישים לא יצאה המלצה מפורשת לשימוש בסדרה מצד מינהל החמ"ד או לחלופין הנחייה להימנע מספרי הלימוד האחרים. לפיכך, בתקופה זו שיקפו ספרי הלימוד בחמ"ד תמהיל רב גוני שחלק לא מבוטל ממנו היה זהה לזה בחינוך הממלכתי.

ג.5. גורמים ונסיבות ללימוד המשותף

את הגורמים ללימוד המשותף בתחום ההיסטוריה יש להבין בהקשר רחב יותר הנובע מנסיבות פנימיות בציונות הדתית בכלל ובחמ"ד בפרט כמו גם מהמעטפת הארגונית-אידיאולוגית האיתנה שאפיינה את החינוך הממלכתי הכללי. בראש ובראשונה, שלל המקורות – החל מהתבטאויות על בימת הכנסת דרך התקשורת המגורית ועד לדיונים פנימיים בתוך מינהל החמ"ד – מעידים כי גם בשנים לאחר הקמת המערכת הממלכתית המשיכו אנשי הציונות הדתית לחשוש ולהיאבק על עצמאותם החינוכית. על אף העקרוניות שאושרו בהסכם דינור-שפירא, אנשי החמ"ד ומנהיגי הפוליטיים של המפד"ל העלו טענות נגד פגיעה חוזרת

⁴⁸¹ "רשימת ספרי הלימוד וספרי העזר בית ספר "נצח ישראל" לשנת תשי"ב", 15 ביוני 1952. א"מ, ג-782/63; בית הספר הממלכתי דתי קדימה לשי אידלמן, "רשימת הספרים הדרושים לבתי ספרנו", ג' טבת תשי"ד. א"מ, גל-1557/9; "רשימה נוספת של ספרי לימוד לקדימה מנצורין", 1 בספטמבר 1954. א"מ, גל-1557/9; "ספרי לימוד ביי"ס ממ"ד יציב קדימה", 1960. א"מ, גל-1557/10; מוסד חינוך ממלכתי דתי "עמישב" מעברת פתח תקווה, "הזמנת ציוד וריהוט", 20 בספטמבר 1954. א"מ, גל-1557/8.

⁴⁸² "סיכום החלטת בישיבת המפקחים של החמ"ד ביום 24.11.54". א"מ, גל-1658/7.

של הרשויות המקומיות בעצמאות המנהלתית של החינוך הדתי והפנו ביקורת חריפה על גילויי אפליה בסעיפים תקציביים ובמתן תקנים.

"מאז קום המדינה נתון החינוך הדתי במאבק קשה – עם כוחות עצומים – לקיומו והתפתחותו" הצהיר חיים שפירא בוועידה הארצית השנייה של ארגון המורים הדתיים בשנת 1959 והדגיש כי "שום אמצעי אינו פסול בעיניהם למען הצר את צעדיו להחלישו ולצמצמו". זוהי "מלחמה בחינוך הדתי" זעק שפירא והציג אותה בהקשר חברתי רחב יותר של "מלחמת תרבות, מתוך כוונה ברורה לנתק את האומה הישראלית ממעיינות הנצח של דת ישראל ותורת ישראל".⁴⁸³ דברים דומים השמיע סגן שר החינוך מטעם המפד"ל משה אונא מעל בימת הכנסת בדיון על התקציב לשנת 1958: "בענין החינוך הדתי יש בעיות לא מעטות המטרידות את המשרד [משרד החינוך – ר"ו], כי עדיין לא הגענו למצב המאושר שבו העובדה של שתי מגמות תהפוך קנין מובן מאליו של הציבור ולא תהווה בעיה כלשהי, כפי שצריך להיות".⁴⁸⁴ ניתן לשער כי היבטים מסוימים בביקורת זו יש לפרש כחלק מהמשחק הפוליטי של אנשי הציונות הדתית וממאבקם על תקציבים ומענקים. יחד עם זאת, עולה מהדברים כי גם מספר שנים לאחר הקמת החמ"ד עדיין לא התקבעה התפיסה כי מדובר במערכת חינוך עצמאית. במסגרת זאת, יש לשוב ולהזכיר כי במובנים מסוימים בשנים אלו החינוך העל-יסודי בחמ"ד היה נתון עדיין לפיקוח חילוני תחת המחלקה לתיכונים במשרד החינוך.

החששות בדבר עצמאותו של החמ"ד התגבשו על רקע הבעיות הארגוניות והמבניות החמורות עמן נאלצה מערכת החינוך הציונית דתית להתמודד בשנות החמישים. במרוצת עשור זה שילש זרם העלייה העצום את מספר התלמידים בבתי הספר היסודיים בחמ"ד, משלושים אלף בסמוך להקמת המדינה לכמאה אלף תלמידים בשנת 1960. במסגרת זאת, הוקמו למעלה ממאתיים בתי ספר ומוסדות חינוך שונים, חלקם בפרק זמן קצר ביותר ותוך שימוש במשאבים מצומצמים מאוד.⁴⁸⁵ המצב הרעוע של מוסדות החינוך בלט בסקר שבוצע בשנת הלימודים 1958-1959 ביוזמת אונא. הסקר, שתוצאותיו פורסמו לאחר מכן גם בידיעון "שדה חמ"ד", חשף כי ארבעים אחוזים מהמבנים של בתי הספר היסודיים בחמ"ד היו פסולים לשימוש או לא התאימו לדרישות בית הספר.⁴⁸⁶

⁴⁸³ חיים משה שפירא, "בית הספר הדתי יקבע את דמות העם בישראל", **בשדה חמ"ד**, ו', סיוון-תמוז (תשי"ט), עמ' 404.
⁴⁸⁴ משה אונא, "החינוך הדתי (מתוך נאומו בכנסת ביום ט' אדר ב' תשי"ז)", **בשדה חמ"ד**, 1, סיוון (תשי"ז), עמ' 18.
⁴⁸⁵ השוו את נתוני שנות החמישים אצל: קיל, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, עמ' 41; מאמר מערכת, "מערכת החינוך הדתי בתשכ"ו במספרים", **בשדה חמ"ד**, י' אדר (תשכ"ו), עמ' 324; יהודה קיל, "מערכת החינוך הדתי במדינת ישראל", **בשדה חמ"ד**, 1, סיוון (תשי"ז), עמ' 20-25.
⁴⁸⁶ "מן הנעשה בחמ"ד (צרור ידיעות)", **בשדה חמ"ד**, ד'-ה', ניסן-אייר (תשי"ט), עמ' 269.

ביטוי מובהק לאתגרים שהיו כרוכים בהקמה המהירה של מוסדות החינוך בשנות החמישים ניתן למצוא במדור "מהנעשה בשטח" בידיעון "בשדה חמ"ד", שתיאר את משבר הדיור בקרב מוסדות חינוך רבים.⁴⁸⁷ כך למשל ניכר בקורותיו של בית הספר הממלכתי-דתי "עקיבא" בבת ים שפורסם בגיליון הראשון בשנת 1957. היה זה ניסיון לשרטט סיפור הצלחה שתיאר כיצד "שלוש שנות עבודה ויצירה, עקשנות ומאבק, ללא לאות, הושקעו במוסד זה כדי לשפר את מצבו שהיה ירוד מכל הבחינות ולהעלותו לרמה הנאותה".⁴⁸⁸ בית הספר הוקם בשנת 1954 עם שלושה צריפים שאיכלסו שבע כיתות לימוד ונועדו לשרת למעלה ממאתיים תלמידים. המאמר תיאר את המחסור בתנאים בסיסיים שפגע בצורה מהותית בתהליך הלימוד, "בחורף כבקיף היה סבל הדיור לאין נשוא: הגשמים פרצו מהגגות ומהחלונות מלווים סערות ושבו את מהלך הלימודים, ובקיף – הכתות דחוסות והאוויר מחניק ומזוהם".⁴⁸⁹ בנוסף לתנאים האמורים סיפקו נסיבות בית הספר הפרעות נוספות "מתחת לצריפים קוננו עכברים אשר לא פעם חדרו לתוך הכתות וגרמו לבהלות אשר בעקבותיהן נפסקו הלימודים מאין יכולת לרסן את התלמידים".⁴⁹⁰ רק לאחר מאבק עיקש ומאמצים רבים הוסבר במאמר, הוקם מבנה חדש שהעניק למוסד תנאים ראויים והסיר את הצורך בלימוד בשתי משמרות.⁴⁹¹

במקביל לקשיים הפיסיים, הגידול המהיר במספר התלמידים ובמוסדות החינוך לווה במחסור חמור במורים. הייתה זו "בעיה בוערת וקשה במיוחד לחינוך הדתי" קבע אונא והסביר כי "כאן היחס בין הציבור אשר יכול לתת מורים ובין הציבור הדורש חינוך, הרבה יותר לרעת הציבור אשר נותן את המורים מאשר אצל הציבור הלא-דתי".⁴⁹² אין תמה אפוא, שבתקופה זו הוקדש חלק משמעותי מעשייתה של מועצת החמ"ד לסוגיות של אישורי מורים, העסקת מפקחים וכינון תקנות פיקוח.⁴⁹³ בעיות בצוות ההנהלה, בהעסקת מורים ובסידור של תקנים לכיתות הלימוד נמצאו גם הם במרכז סדר היום בפגישות המפקחים על בתי הספר היסודיים הממלכתיים דתיים. לצד כל אלה, ניכר כי לנגד עיניהם של המפקחים ניצבה מטרה לעצב את סדרי עבודתם שלהם ולקבוע נהלים ברורים במערכת היחסים שקיימו עם מוסדות החינוך השונים. בין היתר

⁴⁸⁷ ראו למשל: אפרים יונאי, "ביה"ס הממלכתי דתי "יבנה" בכפר אתא", **בשדה חמ"ד**, ניסן-אייר (תשי"ט), עמ' 263-264; מ. יגיל, "בית הספר ממ"ד ע"ש הרב עוזיאל ז"ל: מעברה ג' באשקלון", **בשדה חמ"ד**, סיון-תמוז, (תשי"ט), עמ' 354-357.

⁴⁸⁸ "בית הספר ממ"ד 'עקיבא'", **בשדה חמ"ד**, 1, סיוון (תשי"ז), עמ' 44.

⁴⁸⁹ "שם", עמ' 45.

⁴⁹⁰ "שם".

⁴⁹¹ "שם".

⁴⁹² אונא, "החינוך הדתי (מתוך נאומו בכנסת ביום ט' אדר ב' תשי"ז)", עמ' 18.

⁴⁹³ ראו א"מ, גל-1221/10: "פרוטוקול מספר 4 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי אשר התקיימה ביום ד', י"א בכסלו תשי"ד (18.11.1953)", עמ' 7; "פרוטוקול מספר 9 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי שהתקיימה ביום ד', ד' בניסן תשי"ד (7.4.1954)"; "רשימה נוספת של מועמדים להוראה בבתי"ס הממלכתיים-דתיים, מוגש לשיבת המועצה לחמ"ד ביום 2.2.1955"; "פרוטוקול משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי שהתקיימה ביום ה', יד' בגסלו תשט"ו (9.12.1954)"; "פרוטוקול מס' 16, משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי שהתקיימה ביום ד' כסלו תשט"ו (1.12.1954)".

ביקשו להסדיר בנוהל את: תדירות הביקורים בבית הספר ותוכן הדוחות; בקורי משנה אצל מורים; צורת העברת ההנחיות למנהלים; אופן רישום התלמידים; והדרך בה יש להעביר את הבקשות לתמיכה כספית.⁴⁹⁴

בעוד שהחמ"ד נאלץ להקדיש את מירב מאמציו להתמודדות עם קשיים בסיסיים, הוא פעל תחת מעטפת ארגונית ואידיאולוגית איתנה ביותר. מטבע הדברים, גם המערכת הממלכתית נאלצה להתמודד עם אתגרים גדולים, אולם מצבה הארגוני היה חסון בהרבה, בהיותה הגוף העליון שעיצב את תהליך החינוך במדינה ושלט בחלוקת המשאבים והתקציבים. כפי שתואר לעיל, בתקופה זו קברניטי המדינה, ובראשם שר החינוך בן-ציון דינור, שלטו ביד רמה בעיצוב תהליך החינוך הממלכתי ושאפו להנחיל גישה אידיאולוגית חד משמעית וברורה, שהשאירה מרחב תמרון מצומצם ביותר לגישות שונות. עדות בולטת להתנהלותו הכוחנית של דינור מזה ולנחיתות כוחם של אנשי החמ"ד מזה ניתן לראות בפולמוס שהתפתח סביב אופן הדפסת תוכנית הלימודים הראשונה לבתי הספר היסודיים.

מעורבותה של מועצת החמ"ד הייתה מצומצמת ביותר בכל הנוגע לעיצוב תוכנית הלימודים לבתי הספר היסודיים ששני חלקיה פורסמו בשנים 1954 ו-1955. אחת הבקשות היחידות שהעלתה מועצה בפני שר החינוך דינור הייתה להדפיס את תוכנית הלימודים לבתי הספר היסודיים הממלכתיים דתיים בנפרד מתוכנית הלימודים לבתי הספר הכלליים. חרף הבקשה הנחרצת החליט דינור כי תוכנית הלימודים בכל מקצועות הלימוד תפורסם כספר אחד ויחיד שיכיל הנחיות אחידות לכלל מוסדות החינוך במדינה. אומנם ברוב המקצועות, ובכללם היסטוריה, התוכנית הייתה משותפת לשתי המגמות, ואולם בתחום מקצועות הקודש הייתה לחמ"ד תוכנית נבדלת. דרישת מועצת החמ"ד לא כוונה להשפיע על תכני הלימודים ולהתאימם לצרכי החמ"ד אלא היא הסתפקה בהדפסה נפרדת לבתי הספר הדתיים. חבריה ראו בהעברת תוכנית שכוללת התייחסות חילונית למקצועות הקודש לבתי הספר הדתיים משום פגם חמור ביותר.

סוגיה זו הייתה בעלת חשיבות רבה לאנשי הציונות הדתית והיא ניצבה במרכז הדיון של מועצת החמ"ד על אודות תוכנית הלימודים, אשר התנהל במשך תקופה לא מבוטלת של מספר חודשים.⁴⁹⁵ הפרוטוקולים מדיונים אלה חושפים תמימות דעים בקרב חברי המועצה באשר לחשיבות ההדפסה הנפרדת. הטענות שהועלו נשענו על מגוון רחב של טעמים משמעותיים. כך למשל ד"ר יצחק במברגר (1899-1974) אף "טען

⁴⁹⁴ ראו א"מ, גל-1658/7: זכרון דברים משיבת המפקחים הדתיים אשר התקיימה ביום ד', ב' באייר תשי"ד (5.5.1954); מנהל אגף החינוך הדתי אל המפקחים על בתי"ס היסודיים הממלכתיים-דתיים "סיכום החלטותינו בישיבת המפקחים", 23 באוגוסט 1955; "סיכומים והחלטות משיבת המפקחים הממלכתיים-דתיים שהתקיימה במשרד החינוך והתרבות, ו-ז' באייר תשט"ו".
⁴⁹⁵ "פרוטוקול מספר 4 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי אשר התקיימה ביום ד', י"א בכסלו תשי"ד (18.11.1953)", עמ' 7. א"מ, גל-1221/10.

שהכריכה המשותפת של שני חלקי התכנית נוגדת את החוק.⁴⁹⁶ ישעיהו ברנשטיין (1902-1987), ממקימי ומנהיגי הפועל המזרחי, דרש "להתנגד נמרצות להדפסה המשותפת"⁴⁹⁷ וגם קבל במובן עקרוני יותר שיש "פסול בהחלטה להדפיס את התכנית לפני שניתנה הסכמת המועצה ויש לעשות כדי להבטיח שדבר כזה לא ישנה".⁴⁹⁸ חברי המועצה הציגו חזית מאוחדת ואיתנה בסוגיה במהלך הדיון על תוכנית הלימודים בוועד החינוך, והם שבו והעבירו לשר החינוך דרישה חד משמעית בנושא מספר רב של פעמים. היה ברור לחברי מועצה כי דרישתם תענה ואף החלו לדון בעיצוב תוכנית הלימודים הנפרדת לחמ"ד.⁴⁹⁹ דינור, לעומתם, חשב אחרת.

התברר כי הדרישות התקיפות של מועצת החמ"ד בנוגע להפרדת הדפסת תוכנית הלימודים כלל לא השפיעו על צעדיו של דינור. "החלטת המועצה מיום יא' בכסלו הובאה בשעתו מיד אל השר" דיווח גולדשמידט לחברי המועצה על דרישתם להפרדה "אך השר דחה אותה בהחלט". גולדשמידט הסביר כי "בהדפסה המשותפת רוצה השר לתת ביטוי לאחדות מערכת החינוך".⁵⁰⁰ כמו כן, דינור הבהיר לחברי מועצת החמ"ד בצורה נחרצת כי מבחינה עקרונית התוכנית לא טעונה את אישורם.⁵⁰¹ ואכן, למרות ההתנגדות העזה מצד חברי המועצה, בסופו של דבר תוכנית הלימודים פורסמה אך ורק בצורה משותפת. דהיינו, על אף שהדרישה של אנשי החמ"ד לא עסקה בתכני הלימוד אלא רק ביקשה למנוע העברה של חומרי לימוד חילוניים למורי בתי הספר הדתיים, לא היה בכוחם להשפיע במאומה על החלטותיו של דינור.

תחום ספרי הלימוד הוא דוגמה נוספת למרחב התמרון המצומצם שהעניק משרד החינוך לחמ"ד. בדיון סביב יצירת תקנות סדרי הפיקוח על מוסדות החינוך הממלכתיים והממלכתיים דתיים עלתה דרישה מצד מועצת החמ"ד להעניק למנהל אגף החינוך הדתי את הסמכות לאשר "ספרי לימוד וספר עזר במדה שהדבר נוגע באופי הדתי של החינוך".⁵⁰² הצעה זו עלתה בעקבות דרישתו של הרב יעקב ברמן, מהדמויות החשובות והמובילות בתחום החינוך הציוני דתי, והיא התקבלה פה אחד על ידי כל חברי המועצה. גם כאן, ניצבה

⁴⁹⁶ "פרוטוקול מספר 11 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי שהתקיימה ביום ה', י"ז באייר תשי"ד (20.5.1954)", עמ' 1. א"מ, גל-1221/10.

⁴⁹⁷ "פרוטוקול מספר 4 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", עמ' 7.

⁴⁹⁸ "פרוטוקול מספר 7 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי שהתקיימה ביום ה' באדר ב' תשי"ד (10.3.1954)", עמ' 4. א"מ, גל-1221/10.

⁴⁹⁹ "פרוטוקול מספר 11 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", עמ' 1.

⁵⁰⁰ "פרוטוקול מספר 7 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", עמ' 4.

⁵⁰¹ "פרוטוקול מספר 8 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי ביום ט' באדר ב' תשי"ד (24.3.1954)", עמ' 3. א"מ, גל-1221/10.

⁵⁰² "שם", עמ' 1-2.

הדרישה הנחרצת של חברי מועצת החמ"ד מזה והחלטתו של דינור מזה; בסופו של דבר התקנות התקבלו בלי התוספת שנתבעה, ואנשי החמ"ד נותרו באופן פורמלי נטולי כל סמכות בתחום ספרי הלימוד.⁵⁰³

מהאמור לעיל ניכר כי אנשי החינוך הדתי הקדישו מאמצים רבים לצרכים בסיסיים וקיומיים של המערכת תוך שהם פעלו במעטפת נוקשה שהגבילה את צעדיהם בצורה משמעותית. אם כאלה היו פני הדברים בנושאים כמו הדפסת תוכנית הלימודים ואישור ספרי לימוד בעלי אופי דתי, קל וחומר שתחום ההיסטוריה – שהיה קרוב במיוחד לליבו של שר החינוך דינור – היה נמצא הרחק מחוץ להישג ידם של אנשי החמ"ד. עיקר שאיפותיהם של אנשי החמ"ד בעיצוב תכני הלימוד התמצו אפוא בתחום לימודי הקודש. מקצועות לימוד אלו – תנ"ך, תורה שבעל פה ודינים תפילות וברכות – היו לב ליבו של החינוך הדתי ועל כן עיקר מאמציהם וחששם של אנשי החמ"ד בנוגע לפגיעה בעצמאות החינוכית התמקד בהם.

בתקופה סביב פרסום תוכנית הלימודים הראשונה למערכת הממלכתית הפנו אנשי החמ"ד כמעט את כל מרצם לעיסוק בתכני מקצועות הקודש. בראש סדר העדיפויות של החמ"ד ניצבה שמירה על עצמאותו במקצועות אלו, במטרה להבטיח את יכולתו להמשיך לעצב את תהליך הלימוד, על תכניו ומאפייניו הדידקטיים, ללא שום מגבלות מצד משרד החינוך. בעוד שהמקצועות הכלליים כמעט ולא זכו להתייחסות מצד מועצת החמ"ד, נפרס הדיון על מקצועות הקודש לאורך ישיבות רבות. במהלכו הצטרפו לישיבות מועצת החמ"ד מפקחים ואנשי חינוך שהיו מעורבים בהכנת התוכנית. במפגשים נשמע קולם של כמעט כל חברי המועצה והדיונים התנהלו על תכנים ספציפיים, שיטות הלימוד, התאמת ספרים השונים לכיתות והקצאת השעות לכל שכבת גיל – והכל תוך ירידה לפרטי פרטים.⁵⁰⁴

עיקר הביקורת וכמעט כל תשומת הלב של אנשי הציונות הדתית הופנתה למקצועות הקודש. ברובד הציבורי הדבר ניכר למשל בנאומו של סגן שר החינוך משה אונא על בימת הכנסת בו סקר את בעיות החינוך הדתי במדינה. לאחר האתגרים הקשים שהיו כרוכים בעלייה הגדולה, הדגיש אונא כי המשימה המיוחדת של החמ"ד היא בתחום "לימודי התורה". אונא הודה שבאופן חלקי משרד החינוך "נענה לכך והוא עוזר ריבוי שיעורי התורה והתלמוד", אולם הוא מצטרף לדרישותיהם של אנשי החמ"ד ממשרד החינוך "להרבות בעזרה זו לתת יותר אפשרויות לחינוך תורני ותלמודי".⁵⁰⁵ כלומר, בתחום תכני הלימוד, בחר אונא את

⁵⁰³ להרחבה על תחום ספרי הלימוד ראו בעבודה זו פרק ד' סעיף 1.4.
⁵⁰⁴ "פרוטוקול מספר 8 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", עמ' 3-4; "פרוטוקול מספר 9 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", עמ' 3-4; "פרוטוקול מספר 11 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי דתי", עמ' 1-2.
⁵⁰⁵ משה אונא, "החינוך הדתי (מתוך נאומו בכנסת ביום ט' אדר ב' תשי"ז)", עמ' 44.

מקצועות הקודש כשדה המאבק בו ראוי להתמקד ובעניין זה ביקש לחזק את ידיהם של מחנכיהם של הציונות הדתית.

תמונה דומה הצטיירה בדיונים השונים במשרד החינוך שהתנהלו בעקבות פרסום תוכנית הלימודים. דוגמה בולטת לכך הינה ישיבת ועד החינוך שנערכה בתחילת שנת 1955 והוקדשה לדיון על תוכנית הלימודים שזה אך פורסמה ולדרכי ביצועה. הדיון כלל סוגיות חינוכיות רבות: תכני הלימוד ויכולת היישום במקצועות השונים ובראשם מקצוע ההיסטוריה, החינוך הגופני ועריכת טיולים, החינוך לאומנות וצורכי העולים החדשים. ברם, נציגי החמ"ד בחרו להשמיע את קולם כמעט אך ורק בדבר אופי הלימוד של מקצועות הקודש – לבתי הספר הדתיים כמו גם לבתי הספר הכלליים.⁵⁰⁶ כך, גם בישיבה משותפת של מפקחים דתיים וחילוניים בעניין פרסום תוכנית הלימודים עיקר הביקורת של מפקחי החמ"ד התמקדה במספר השעות הלא מספק שהוקצו להוראת מקצועות התנ"ך ותורה שבעל פה.⁵⁰⁷

ההתמקדות במקצועות הקודש לא התמצתה במגעים עם גורמי חוץ, אלא באה לידי ביטוי גם בשלל חומרים בתוך מינהל החמ"ד,⁵⁰⁸ כמו גם במאמרים ובפרסומים של אנשי החמ"ד וסגל המורים בכתב העת "בשדה חמ"ד". דוגמה לכך היא מאמרו של ראש מינהל החמ"ד ד"ר יוסף גולדשמידט "חינוך לערכים" משנת 1957. היה זה המאמר שפתח את גיליון הבכורה של כתב העת ובו הגדיר כיצד יש למדוד את "הצלחת החינוך הדתי במדינה". המאמר היווה מעין מצע רעיוני שגולדשמידט ביקש לפרוס בפני סגל המורים במוסדות החמ"ד. ואכן, במסגרת המאמר פירט גולדשמידט את מטרות החינוך ואת דמות בוגר החמ"ד האידיאלית, אך מבחינת תהליך הלימוד הוא התייחס אך ורק למקצועות הקודש. "על המחנך", סיכם גולדשמידט, "למצוא בכל עבודתו את הערכים הגלומים בה, הן מכוח עצמו, הן בעזרת מפרשים או אותה ספרות מיוחדת שנוצרה לשם תיאור ערכי היהדות – האגדה, הספרות, המחקר והמוסר מכל התקופות עד ימינו". הנה כי כן, על אף המקום המרכזי של המקצועות הכלליים במערכת השעות של בתי הספר בחמ"ד, גולדשמידט כלל לא דן בהם ובפוטנציאל החינוכי שלהם.⁵⁰⁹

מאמרו של גולדשמידט הוא רק בבואה למגמה הכללית שאפיינה את "בשדה חמ"ד" באותן שנים. ניתוח כלל הגיליונות שיצאו לאור בין השנים 1957 עד 1960 חושף גם הוא כי העיסוק במקצועות הלימוד החרדי כמעט בלעדית בתחומי הקודש: דיונים על תוכניהם; האופן בו לשזור אותם ללוח החגים היהודי; דוגמאות

⁵⁰⁶ "ישיבת ועד החינוך שנערכה ביום שני, כ"ג טבת, תשט"ו" 17.1.1955. אמת"י 28/10/16.
⁵⁰⁷ "פרוטוקול משיבת מפקחים ביום י"ב באייר תשט"ו (4.5.1955)", עמ' 1-4. א"מ, גל-1104/1.
⁵⁰⁸ ראו את פרסומי חוזרי מנהל החמ"ד בשנים 1959-1960 בתוך: א"מ, גל-1158/11.
⁵⁰⁹ יוסף גולדשמידט, "חינוך לערכים", בשדה חמ"ד, סיוון, א (תשי"ט), עמ' 5.

למערכי שיעור, הצעות לשיפור השיטות הדידקטיות ועוד. לעומת זאת, מקצועות הלימוד הכלליים זכו למקום מצומצם ביותר, וגם זאת לרוב במסגרת דיונים רחבים שעסקו בתהליך הלימוד הכללי.⁵¹⁰ כלומר, על אף שבשנים אלו התפתח בקרב אנשי החמ"ד דיון פדגוגי-דידקטי מקיף, ראשוניותו אילצה את המחנכים להתמקד כמעט אך ורק במקצועות הקודש שנתפסו כחשובים וכמשמעותיים יותר בעיצוב זהותם של התלמידים. תכני הלימוד הכלליים ובראשם מקצוע ההיסטוריה, נמצאו תחת שליטה הדוקה של הגורמים החילוניים במשרד החינוך וכאלו נתפסו מחוץ לגבולות הדיון.

ג.6. סיכום ביניים

כמעט אלפיים שנה לאחר חורבן בית המקדש השני ופחות מעשור לסיומה של שואת היהודים, הקמת המדינה נתפסה על ידי הציונות הדתית כאירוע כמעט ניסי, השגחה גלויה. "אָבִינוּ שְׂבִשְׂמִים, צוּר יִשְׂרָאֵל וְגוֹאֲלוֹ", נפתחת התפילה לשלום המדינה, שנכתבה בעקבות הקמת המדינה ונתקנה בידי הרבנים הראשיים, "בְּרַךְ אֶת מְדִינַת יִשְׂרָאֵל, רֵאשִׁית צְמִיחַת גְּאֻלְתֵּנוּ". חרף התפיסה האמונית של האירוע ההיסטורי, השפעתו על הוראת ההיסטוריה של הציונות הדתית כלל לא הורגשה. נהפוך הוא. בתקופה זו, הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך של הציונות הדתית הוכפפה כמעט לחלוטין לרצונם של קברניטי החינוך הממלכתי ונאלצה לזנוח היבטים אמוניים שעיצבו את התפיסה ההיסטוריה שנלמדה במוסדות החינוך של זרם המזרחי.

הייתה זו תקופה רוויית מאבקים שאילצה את החמ"ד להצדיק את קיומו ולהילחם על משאביו ועצמאותו המנהלתית. בזירה הפוליטית כמו גם במחנות העולים ובדיונות היישובים, אנשי החמ"ד נאבקו לשמור על עצמאות המערכת והשקיעו את מירב משאביהם על מנת להצליח להתמודד עם הגידול העצום במספר התלמידים שהיה כרוך בעלייה הגדולה. בתחום תכני הלימוד, שאיפותיו של החמ"ד הצטמצמו אך ורק למקצועות הקודש. הייתה זו גישה מגננתית שנבעה מנסיבות התקופה, כאשר מקצועות אלו נתפסו כתשתית הבסיסית ביותר לעיצוב זהות תלמידי הציבור הציוני הדתי. הוראת ההיסטוריה הייתה אפוא שולית בתודעתם של קברניטי החמ"ד ורחוקה מהישג ידם.

במשרד החינוך, לעומת זאת, ניצבה הוראת ההיסטוריה בראש סדר העדיפויות. בחינוך היסודי, שהיווה את חלקה הארי של המערכת, הייתה שליטתו של דינור בעיצוב המקצוע כמעט מוחלטת. למחנכי הציונות הדתית הייתה אומנם נציגות בוועדת התוכנית, אולם החקירה חשפה כי בצורה חד משמעית בסופו של תהליך היה זה השר דינור שעיצב את תוכנית הלימודים בהיסטוריה כראות עיניו. בדומה לתהליך שהתרחש

⁵¹⁰ על פי סקירה וניתוח של כלל כרכי כתב העת "בשדה חמ"ד" בשנים אלו. ראו גם פרק ד' סעיף 1.5.

במדינות לאום רבות ברחבי העולם, משרד החינוך במדינת ישראל הצעירה נקט בגישה אידיאולוגית נוקשה ולא מתפשרת כלפי אופי הוראת ההיסטוריה. כלל מוסדות המערכת נדרשו להתיישר על פי תפיסה היסטורית אחידה שנועדה בראש ובראשונה להקנות זהות לאומית ורגשות פטריוטים, כאשר ההיבטים הדתיים שהיו ייחודים לחינוך המזרחי נדחקו לשולי הלימוד, ואף מחוצה לו.

לכאורה משרד החינוך בראשות דינור התחשב בצרכי הציבור הדתי, כאשר תוכנית הלימודים הקדישה למערכת החמ"ד מספר מטרות ייחודיות שנועדו להביא לידי ביטוי את תפיסתו ההיסטורית האמונית. אף על פי כן, ניתוח מדוקדק הראה כי בפועל תהליך הלימוד שדרשה התוכנית ממוסדות החמ"ד היה כמעט זהה לחלוטין לזה שיועד למערכת הכללית. מעבר להנחיות ולפרקי תוכנית הלימודים, הדבר בא לידי ביטוי גם ברבדים נוספים בתהליך הלימוד, כך למשל בהנחיות השנתיות של מנכ"ל המשרד שחייבו את מוסדות הלימוד כמו גם בקיומם של ימי עיון והכשרות למורים שנערכו במשותף לשתי המערכות. הנה כך, אפילו בתחום המשמעותי של ספרי הלימוד נמנעו אנשי מינהל החמ"ד מלתת אי אילו הנחיות בנושא או לפקח על הנעשה בכיתות הלימוד. ניכר כי בתי הספר בחמ"ד השתמשו ללא הבחנה בספריו של יעקב כ"ץ כמו גם בספרי לימוד שנועדו לחינוך הכללי. בתחילת שנות השישים, כך מתברר, החלה מגמה זו להשתנות.

פרק ד'

1967-1961

מאבקים ויציאה לדרך עצמאית

ד.1. התמתנות הגישה האידיאולוגית-מגייסת במשרד החינוך

בשלהי שנת 1955 החליט דינור לפרוש מתפקידו כשר החינוך. הייתה זו סיומה של קדנציה היסטורית שבמהלכה נבנתה את מערכת החינוך הממלכתית במדינה ונסללה הדרך בה תתפתח בשנים הבאות. בנובמבר אותה שנה מונה זלמן ארן (1899-1970) לתפקיד שר החינוך הרביעי.⁵¹¹ במרוצת הזמן הפך ארן, ממנהיגיה הבולטים של תנועת הפועלים ערב הקמת המדינה, לאחד משרי החינוך החשובים והמשפיעים ביותר שידעה המערכת.⁵¹² הוא כיהן בתפקיד שר החינוך והתרבות בשתי קדנציות: משנת 1995 עד אפריל 1960 ולאחר מכן מיוני 1963 ועד לסוף שנת 1969. סך הכל כאחת עשרה שנים – משך הכהונה הארוך ביותר עד כה לצדו של זבולון המר. פועלו של ארן התבסס על התשתית החינוכית והארגונית שהניח דינור, ואף הוא כקודמו ראה בעבודתו במשרד החינוך משום שליחות היסטורית. ארן היה בעל חזון מרחיק לכת באשר לעתידה החברתי, התרבותי והכלכלי של מדינת ישראל לאורו הוביל יוזמות ושינויים מבניים שנועדו להתמודד עם תחלואי המערכת ולעצב את פניה של החברה.

לאחר פעילותו הנמרצת של דינור להאחדת מערכת החינוך, הן מבחינה ארגונית והן מבחינת תכני הלימוד, פנה ארן לטפל בצרכים הייחודיים שאפיינו קבוצות שונות באוכלוסייה. התמקדות זאת היא שהובילה ליצירתם של בתי ספר דיפרנציאליים וסלקטיביים יותר. בראש מעייניו של ארן נצבו הקשיים והאתגרים החינוכיים בהם נתקלו תלמידים יוצאי ארצות צפון אפריקה והמזרח התיכון. לצד הגידול המשמעותי בהיקף החינוך העל-יסודי, בשנים הראשונות לכהונתו הלכה והתבהרה התמונה העגומה בדבר מצבם של בני "עדות המזרח", על כישלונם הלימודי ועל הפערים הגדולים בינם לבין תלמידים ילידי הארץ ויוצאי אירופה.

⁵¹¹ צבי צמרת, "זלמן ארן ומערכת החינוך" בתוך: צבי צמרת וחנה יבלונקה (עורכים), **העשור השני: תשי"ח-תשכ"ח**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2000, עמ' 62-78; נירית רייכל, **סיפוריה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד**, מכון מופ"ת ומאגנס, ירושלים 2008, עמ' 116; יובל דרור, "מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל", בתוך: יואב פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך**, כרך א', משרד הבטחון, ירושלים 1999, עמ' 42-48.

⁵¹² ראו למשל: צבי צמרת, "זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח", בתוך: אבי בראלי, דני גוטוויין, וטוביה פרילינג (עורכים), **חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי**, כרך א', מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון, באר שבע 2005, עמ' 295-326; אליעזר שמואלי, **נתיבות בחינוך, דור לדור**, נד, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים 2017.

בסוף כהונתו של דינור, בסוף שנת הלימוד תשט"ו (1954-1955), החלו לראשונה "מבחני סקר" באמצע כיתה ח', שהתרחבו בצורה משמעותית במהלך תקופתו של ארן. היו אלו מבחני מיון ארציים שחרצו את גורלות התלמידים ומיינו אותם להמשך המסלול הלימודי: תיכון עיוני, תיכון מקצועי או לשוק העבודה. במהרה התברר כי מרבית התלמידים בני עדות המזרח נחלו כישלונות במבחני הסקר. גם הניסיונות לקבל לתיכון תלמידים שלא עמדו בציון הסף עלו בתוהו, שכן ללא הכשרה מספקת תלמידים אלו נשרו ממנו במהרה.⁵¹³ הנה כך למרות שמחצית מתלמידי מערכת החינוך הממלכתית היו יוצאים צפון אפריקה והמזרח התיכון, שיעורם בבתי הספר התיכוניים העיוניים היה כתשע עשרה אחוזים בלבד, כאשר אחוז נמוך עוד יותר סיים שתיים עשרה שנות לימוד.⁵¹⁴

בקיץ 1957 התפרסם מחקר רחב היקף בנדון מאת ד"ר משה סמילנסקי שעורר הדים רבים. המחקר, שבוצע על ידי מוסד סאלד ובתמיכתו הכספית של משרד החינוך והתרבות, נועד לברר את מעמדו ובעיותיו של החינוך העל-יסודי בישראל. במרכז המחקר ניצבה הביקורת של סמילנסקי כלפי מדיניות תוכנית הלימודים האחידה אותה כינה "שוויון פורמאלי" והציב מולה גישה שחתרה, לדידו, ל"שוויון ריאלי", שוויון אמיתי. גישה זו ביקשה להעניק לתלמידים הזדמנות "ליהנות מתוכנית המותאמת לכשרים, צרכים ומטרות היחיד, תוך התאמה לתנאי סביבתו".⁵¹⁵ גורמים רבים במערכת החינוך ביקשו להסביר את כישלונם של ילדי העולים מארצות צפון אפריקה והמזרח התיכון באמצעות העובדה שהם חויבו ללמוד אותו חומר כפי שלומדים ילדי וותיקים בשכונות מבוססות.⁵¹⁶

מחקרו של סמילנסקי והדיון הציבורי שהתפתח סביבו העניקו גיבוי תיאורטי למדיניות הדיפרנציאלית של ארן שהכווינה את בני עדות המזרח לחינוך מקצועי וטכנולוגי. כמרבית בני דורו, ארן חשב שלא ניתן להשלים בזמן קצר את הפערים התרבותיים של בני עדות המזרח. במקום זאת, הוא שאף למצות את הפוטנציאל שלהם על ידי הפיכתם לכוח עבודה יצרני שיבסס את הצמיחה הכלכלית של המדינה.⁵¹⁷ מבחינת ארן, שהמשיך להתבסס על גישות כלכליות שרווחו באגף השמאלי של תנועת העבודה, היה זה פתרון כפול: לא זו בלבד שהוא מנע את כישלונם של בני עדות המזרח בניסיונם להשתלב בבתי הספר העל-יסודיים, אלא

⁵¹³ שלמה סבירסקי, **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**, ברירות, תל אביב 1990, עמ' 91-94.

⁵¹⁴ צמרת, "זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח", עמ' 304.

⁵¹⁵ משה סמילנסקי, "הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל", **מגמות**, ח, 3 (1957), עמ' 231.

⁵¹⁶ סבירסקי, **חינוך בישראל**, עמ' 91.

⁵¹⁷ צמרת, "זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח", עמ' 295-326.

גם סיפק מענה לתמהיל "החולני" של המפרנסים במדינה – שרובם עסקו במתן שירותים במקום בעבודות יצרניות.⁵¹⁸

ארן פעל להאדיר את חשיבותו של החינוך המקצועי. בריכוזי עולים ובעיירות הפיתוח הוא הוביל את הקמתה של תשתית בתי ספר על-יסודיים דו-שנתיים ששילבו לימודים עיוניים לצד לימודים מקצועיים וחקלאיים.⁵¹⁹ בד בבד החל יישום של שיטת ההקבצה. על פי שיטה זו, החל מכיתה ו' מחולקת כיתת האם לשלוש רמות לימודים, "הקבצות", במקצועות העברית, החשבון והאנגלית. גישת המסלולים הנפרדים צברה תאוצה בתקופת כהונתו השנייה של ארן, עם הקמתו של "המרכז למוסדות-חינוך טעוני טיפוח" שנועד להתאים כבר מבית הספר היסודי את דרכי ההוראה ואת תוכניות הלימודים הרגילות לבתי ספר של אוכלוסיות מתקשות. כך, מדיניות הטיפוח סללה תהליך חינוכי ייחודי לבני עדות המזרח: החל מבתי ספר לתלמידים "טעוני טיפוח" דרך הפרדה בהקבצות ועד לבתי ספר מקצועיים.⁵²⁰ לאורך השנים תהליך זה היה מוקד לביקורת חריפה, שטענה כי הוא פגע בניעות (מוביליות) בחברה הישראלית והפלה בצורה קשה את בני עדות המזרח.⁵²¹ לעניין מחקר זה, החשיבות העיקרית הגלומה במדיניותו של ארן נעוצה באופן בו הכיר בצרכים השונים של הקבוצות המגוונות במדינה, ובכוננותו לקדם עבורן תהליך לימוד מותאם וייחודי. גישה זו ניכרת גם בפרויקט העיקרי שהוביל ארן בתחום הקוריקולרי – "התודעה יהודית".

מיד עם כניסתו של ארן לתפקיד, הסב בן-גוריון את תשומת ליבו לחוסרים החמורים של בני הנוער "בתודעה היהודית, בהכרת מורשתנו ההיסטורית ובזיקה מוסרית ליהדות העולמית".⁵²² במהלך כהונתו הפכה סוגיית העמקת "התודעה היהודית" לאחד מדגליו החינוכיים של ארן. בתוך חצי שנה, בחודש יוני 1956, כבר הוקמה "הוועדה לענייני התודעה היהודית-ישראלית בתכנית הלימודים" לחינוך הממלכתי. המלצותיה של הוועדה פורסמו בתחילת שנת הלימודים תשי"ז (1956-1957) ומנכ"ל משרד החינוך הנחה את בתי הספר הממלכתיים להתחיל ביישומה לאלתר. בפועל התוכנית ל"תודעה יהודית" לא גילמה שינוי דרמטי בתהליך הלימודים, כאשר עיקר המלצותיה כבר באו לידי ביטוי בתוכנית הלימודים לבתי הספר

⁵¹⁸ "שם", עמ' 307-308.

⁵¹⁹ יצחק גרינברג, **זלמן ארן: פוליטיקאי כאינטלקטואל**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, 2018, עמ' 230.
⁵²⁰ סבירסקי, **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**; סמי סמוחה, "שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל", בתוך: אורי רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים**, עמ' 178-181.

⁵²¹ יוסי יונה ויצחק ספורטא, "החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל", בתוך: חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-האלר (עורכים), **מזרחים בישראל**, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, ירושלים 2002, עמ' 68-104; סמי סמוחה, "שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל", עמ' 178-181; יהודה שנהב, **היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות**, עם עובד, תל אביב 2003, עמ' 151-153.

⁵²² דוד בן-גוריון לזלמן ארן, 7 בנובמבר 1955, ארכיון בן-גוריון, מופיע אצל: צמרת, "זלמן ארן ומערכת החינוך", עמ' 64.

הממלכתיים שפורסמה בשנת 1954. התוספות העיקריות היו קריאה של פרשת השבוע ולימוד פרקי תפילה מתוך הסידור והמחזור.⁵²³

התוכנית ל"תודעה יהודית" עוררה דיון ציבורי נרחב. אנשי אחדות העבודה ומפ"ם השמיעו ביקורת קשה, תוך העלאת טענות לכפייה דתית ולהקניית צביון דתי לבתי הספר הממלכתיים. אנשי הציונות הדתית לא ראו בתוכנית בשורה גדולה, שכן מבחינתם הייתה מאוד לקויה בתכניה הדתיים. יחד עם זאת, ראו בה האחרונים צעד חיובי בעל פוטנציאל לקרב את בני הדור הצעיר לחיי הדת במדינת ישראל.⁵²⁴ ההתנגדות לתוכנית בקרב הציבור החילוני כמו גם המחסור במורים מתאימים גרם לכך שבמרוצת השנים השפעתו של המרכז לתודעה יהודית נותרה מצומצמת ביותר.⁵²⁵ חרף זאת, עצם קיומה של התוכנית שיקף את הצרכים השונים של החינוך החילוני לעומת הדתי ובכך היא למעשה עזרה לסלול את הדרך להרחבת עצמאותו של החמ"ד.

לאחר ניסיונות פיוס שכשלו, בחודש מאי 1960 התפטר ארן על רקע מחלוקת חריפה עם חברי מפלגתו בדבר הטיפול בשביתת מורי החינוך העל-יסודי. גם לאחר התפטרותו הסופית של ארן, בן-גוריון נמנע מלמנות לו מחליף וקיווה שיעלה בידו להחזירו. ב-3 באוגוסט 1960 מונה לתפקיד שר החינוך והתרבות המדינאי אבא אבן, שעד אז כיהן כשר ללא תיק. אבן הגיע מעולם הדיפלומטיה הבין-לאומי והיה זר לתחום החינוך ולשאלות פנים-חברתיות בארץ. כהונתו נמשכה כשלוש שנים, עד לחזרתו של ארן לתפקיד בשנת 1963, ובמהלכה הוא בעיקר ביקש להרגיע הרוחות שסערו במערכת. בשנים אלו המשיך אבן את הפרויקטים שהתניע ארן, בראשם המרכז לטעוני טיפוח ובתי הספר המקצועיים.⁵²⁶

אחת התמורות המשמעותיות שבלטו בתקופתו של אבן התבטאה בהתפתחותו של תהליך התמקצעות בתחום תוכניות הלימוד. בתחילת שנות השישים הציע מנכ"ל משרד החינוך, ד"ר חנוך רינות (1911-1995), להקים מרכז לחקר תוכנית הלימודים ופיתוחה. לאחר כשנתיים, עם כניסתו מחדש של ארן לתפקיד שר החינוך, הגיע ארצה חוקר החינוך היהודי-אמריקני הפרופסור בנימין בלום (Bloom, 1999-1913). ביקורו של בלום, שהגיע כשליח מטעם ארגון אונסק"ו, נועד להציג בפני אנשי משרד החינוך גישות חינוכיות חדשות. הללו קראו תיגר על תוכניות לימודים שהסתפקו "בכיסוי חומר" ודרשו להביא לידי ביטוי את ההתפתחויות

⁵²³ גרינברג, זלמן ארן: פוליטיקאי כאינטלקטואל, עמ' 197-198.

⁵²⁴ גרינברג, שם, עמ' 206-207.

⁵²⁵ המרכז נסגר סופית במחצית השנייה של שנות השבעים. ראו: צמרת, "זלמן ארן ומערכת החינוך", עמ' 67.

⁵²⁶ צמרת, "שם", עמ' 72-74; גרינברג, זלמן ארן: פוליטיקאי כאינטלקטואל, עמ' 276-279.

הדיקטטיות האחרונות.⁵²⁷ ביקורו נמשך כחודשיים ובמהלכן הוא נפגש עם ועדות הקבע של משרד החינוך והתרבות ופעל לכונן קבוצות מחקר שיבססו את הפעילות העתידית בנדון. מעורבותו של בלום, שלימים סללה את הדרך להקמת המרכז לתוכניות לימודים בחודש ספטמבר 1966, גילמה שלב משמעותי במגמתו של משרד החינוך להפנות את מוקד העשייה לטובת הישגים לימודיים על חשבון הגישה האידיאולוגית-המשימתית.⁵²⁸

האמור לעיל מעיד על האופנים השונים באמצעותם החל משרד החינוך להרפות מהשאיפה המונוליטית-מגייסת ולהיפתח למתכונת יותר דיפרנציאלית המכירה בנסיבות השונות של הקהלים באוכלוסייה. לכך נשזרו מטרות שזה עתה נתגבשו המאפיינות חברות תעשייתיות מודרניות, כגון טיפוח יכולות יצרניות והתמקדות בהעלאת הישגים. הדיון בהשלכות המורכבות של מדיניות משרד החינוך בשנים אלו, הן בדבר המרכז ל"טעוני טיפוח" והן בקשר לפרויקט "התודעה היהודית", חורג ממסגרת גבולות מחקר זה. לעניינו, מדיניות זו בעיקר משקפת את ההכרה בהטרונגניות של אוכלוסיית התלמידים במדינה. בה בעת, ההתרופפות במבנה האידיאולוגי של משרד החינוך אפשרה לחמ"ד מרחב רעיוני וארגוני משמעותי יותר.

ד.2. תמורות בציונות הדתית

ד.1.2. החמ"ד זוקף קומה

לעומת התמורות המבניות במשרד החינוך, מבחינת החמ"ד סוף שנות החמישים ותחילת שנות השישים היוו תקופה של יציבות והתחזקות. בעוד שמשרד החינוך חווה חילופים של שרי חינוך ומנהלים כלליים, קברניטי החמ"ד ופקידיו הבכירים נותרו בעמדותיהם כמעט ללא שינוי. ד"ר יוסף גולדשמידט שמונה להיות ראש מינהל החמ"ד עם הקמת המערכת הממלכתית נשאר בתפקיד זה במשך ארבע עשרה שנים ברציפות, עד לשנת 1968. זהו פרק זמן ממושך יותר מכהונה של כל שר חינוך או מנהל כללי של המשרד. בדומה לכך גם מרביתם של המפקחים המרכזיים של המערכת היו באותה תקופה בעלי ניסיון רב ושימשו בתפקידים שונים בחמ"ד מאז הקמתו. במהלך שנים אלו התייצבו הסוגיות האסטרטגיות של החמ"ד ומוסדותיו. נהלי הפיקוח הוסדרו, המבנים שופצו לרמה נאותה, דרכי רישום התלמידים טופלו כמו גם סוגיות נוספות שניצבו בלב עשיית מינהל החמ"ד בשנים הראשונות להקמתו.

⁵²⁷ בנימין ס. בלום, תהליכים בהכנת תוכניות-לימודים: הצעות להקמת המרכז לחקר תוכניות-הלימודים ולפיתוחה בישראל שהוגשו על-ידי ב"ס בלום (בעריכת שקד יוסף), משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשכ"ד.

⁵²⁸ נווה ויוגב, היסטוריות, עמ' 53-54.

התייצבות המערכת הייתה פועל יוצא של עבודה מאומצת ומתמשכת לאורך שנים, ובין היתר היא התאפשרה תודות לירידה משמעותית בקצב הגידול של המערכת. לאחר שנים רצופות של קפיצה ענקית וגידול שנתי במספר התלמידים בשיעור דו ספרתי, בתחילת שנות השישים חלה התייצבות בהיקף המערכת. בחמש השנים שבין שנת 1953 (שנת הלימודים תשי"ג) לבין שנת 1958 (תשי"ח) מספר התלמידים בחינוך היסודי בחמ"ד עלה במאה ושלושה עשר אחוזים, כלומר יותר מהכפיל עצמו. לעומת זאת, בחמש השנים הבאות, עד לשנת 1963, גדל היקף התלמידים בשיעור של שלושים אחוזים בלבד, דהיינו בקצב שנתי ממוצע של פחות משישה אחוזים.⁵²⁹ בנסיבות אלה התפנו במערכת משאבים רבים, הן כספיים והן בכוח אדם, שנותבו עתה לשיפור ולפיתוח של המוסדות הקיימים ושל תהליך החינוך עצמו.

לצד ההיבט הארגוני-מבני, מגמת ההתייצבות בחמ"ד באה לידי ביטוי גם בתחום תכני הלימוד. לאחר שנים של זעזועים ואי ודאות רבה בתחום תכני הלימוד לאחר הקמת המדינה וסביב כינון מערכת החינוך הממלכתית, צעד עתה החמ"ד בדרך סלולה ובטוחה. החששות של אנשיו מפגיעה בעצמאות החינוכית בתחום מקצועות הקודש נמוגו וניכר היה כי משרד החינוך לא ביקש להתערב בנדון. נהפוך הוא, כפי שגילמה התוכנית להעמקת התודעה היהודית, המשרד למעשה אשרר את הצרכים השונים של הציבור החילוני והדתי בתחום זה. הדאגות והפחדים מגורל דומה לזה שהיה נחלת מערכת החינוך של זרם העובדים התפוגגו ונראו כזיכרון ישן. יתרה מכך, בשנים אלו הצליח החמ"ד להרחיב את השפעתו וליטול לידי את השליטה בחינוך העל-יסודי.

כאמור, חוק החינוך הממלכתי הכפיף רק את הגנים ובתי הספר היסודיים למערכת החמ"ד. למרות מעורבותם הרבה של מפקחי החמ"ד בחינוך העל-יסודי, נותרה הסמכות הקובעת בתחום זה בידיה של מחלקת התיכונים במשרד החינוך. בתקופת היישוב ובשנים הראשונות להקמת המדינה, שיעור מצומצם בלבד של תלמידים המשיך ללימודים העל-יסודיים. מגמה זאת השתנתה במרוצת שנות החמישים, ובשלושת השנים האחרונות לעשור בחרו כשמונים אחוזים מבוגרי כיתות ח' בחמ"ד להמשיך את לימודיהם במוסדות העל-יסודיים. הנה כך, בשנים בודדות אלו גדל מספר התלמידים בחינוך העל-יסודי הדתי פי שלושה והוא החל לתפוס נתח יותר ויותר משמעותי בקרב הדור הצעיר.⁵³⁰

⁵²⁹ עיבוד הנתונים לקוח מתוך: יהודה קיל, **שורשיו של החמ"ד**, עמ' 41; מאמר מערכת, "מערכת החינוך הדתי בתשכ"ו במספרים", עמ' 324.
⁵³⁰ יוסף גולדשמידט, "סקירה מוגשת למועצה לחינוך ממלכתי-דתי בישיבתה הראשונה ביום ד' כ"ב בכסלו תשכ"ג" (19.12.1962), עמ' 10. א"מ, גל-1432/9.

עם עליית קרנו של החינוך העל-יסודי, התגברה דרישתם של אנשי המפלגה הדתית לאומית לצרף את החינוך העל-יסודי למערכת החמ"ד. הסוגייה אומנם נדונה כבר במשא ומתן הקואליציוני בשנת 1955, ואולם באותו שלב לא הוצגה על ידי אנשי הציונות הדתית כתביעה עקרונית. בשנת 1959, לאחר הבחירות לכנסת הרביעית, כבר הפכה הסוגייה להיות אחד התנאים לכניסתה של המפד"ל לממשלה החדשה. לראשונה מאז הקמתם, הוכפפו באופן מלא מוסדות החינוך העל-יסודי הציוני דתי לפיקוח אחיד תחת מינהל החמ"ד. מצב דברים זה היווה ביטוי נוסף לנכונותם של קברניטי המדינה ומשרד החינוך, קרי אנשי מפלגת מפא"י, להתפשר בנושא הריכוזיות והאחדות של מערכת החינוך במדינה. בה בעת, הישג קואליציוני וחינוכי זה מעיד על התמיכה הרבה לה זכה החמ"ד מצד הפוליטיקאים של הציונות הדתית ונחרצותם בנושא.⁵³¹

לצד המגמות החיוביות שהתחוללו בחמ"ד, חשוב להדגיש שעדיין ניצבו בפניו אתגרים משמעותיים. כפי שתואר לעיל, חלק ניכר מאוכלוסיית תלמידי החמ"ד היו עולים חדשים יוצאי צפון אפריקה והמזרח התיכון. ביישובים רבים שנוסדו לאחר הקמת המדינה בחרו למעלה ממחצית התלמידים ללכת למוסדות החמ"ד. זאת ועוד, גם בקרב שכבות סוציאליות נמוכות אחוז הילדים אשר בקשו וקיבלו חינוך דתי היה גבוה בהרבה מאשר בשכונות וקהילות מבוססות. החמ"ד נאלץ אפוא לספק מענה חינוכי לתלמידים שדרשו תוכניות מותאמות ומשאבים גדולים הרבה יותר. הנה כך, למרות שהחמ"ד היווה רק כרבע ממערכת החינוך היהודית, שישים אחוזים מהתלמידים הוגדרו כטעוני טיפוח למדו במוסדותיו.⁵³² במובן מסוים, ההכרה של משרד החינוך בקשיים של אוכלוסיות אלו שימשה כרוח גבית לחמ"ד והעניקה לו תמיכה בצרכיו המיוחדים.

מעבר לתהליכי התרחבות וצמיחה, הגידול המשמעותי בהיקף התלמידים בחינוך העל-יסודי חשף והעצים את הקשיים והפערים הלימודיים בקרב אוכלוסיית התלמידים בחמ"ד ולפיכך דרש השקעה גבוהה במיוחד. בסקירתו על מערכת החינוך הדתי שנערכה לקראת ישיבתה של מועצת החמ"ד בחודש דצמבר 1962 דיווח גולדשמידט: "עדיין לא הוקמו מסגרות מספיקות לצרכים הגדולים האלה [לחינוך על-יסודי בקרב תלמידי החמ"ד – ר"ו], עם פיזורם לאורך ולרוחב כל מפת המדינה, ועם הגיוון הדרוש כדי להתחשב בתכונותיהם ובנטיותיהם של התלמידים והתלמידות". עוד נמסר כי עדיין קיימות "חוליות חלשות במיוחד כגון ביה"ס

⁵³¹ צמרת, "זלמן ארן ומערכת החינוך", עמ' 70-72.
⁵³² אבי פיאקר, "המזרחים בחינוך הציוני דתי", בתוך: לילך רוזנברג-פרידמן, יצחק ש' רקנטי (עורכים), **זהות החמ"ד**, עמ' 217; זלמן ארן, "דרכים לצמצום הפער בחינוך" בתוך: שמאול נחום אייזנשטדט ואחרים (עורכים), **חינוך וחברה בישראל: מקראה**, אקדמון, ירושלים 1968, עמ' 124.

המקצועי דתי על מסלוליו השונים, שם יש לנו לציין לצערנו הרב נשירה ניכרת של בוגרי בתי"ס הממלכתיים דתיים".⁵³³

על אף האתגרים האמורים, ניתן לומר כי מעמדו של החמ"ד בתחילת שנות השישים השתפר משמעותית בהשוואה לזה ממנו נהנה בשנות הקמת המדינה וכינון מערכת החינוך הממלכתית. לאחר שנים של חבלי לידה וגידול עצום במספר התלמידים, התאפשר לחמ"ד להקצות זמן ומשאבים לשיפור תנאי הלימוד במוסדות ולדיון בתהליך החינוכי עצמו. עצמאותו המנהלתית והארגונית הייתה לעובדה מוגמרת. לא זו בלבד שסכנת ביטולו הייתה כלא הייתה, אלא שהוא הצליח להעביר לידי באופן פורמלי את השליטה על תהליך החינוך העל-יסודי למורת רוחו של שר החינוך. ההתפתחויות החיוביות הללו היו בעל השפעה רבה על תפיסותיהם של אנשי החמ"ד. כך הצהיר גולדשמידט בפני המועצה:

החינוך הממלכתי דתי אינו יצור קיקיוני שכן לילה היה ובן לילה אבד. הוא כח בוקע ועולה מעומק נפשו של העם החוזר לציון, ובו קשורה תקווה של המאמינים בגאולתנו העתידה ברצות ה', נותן התורה.⁵³⁴

דברים אלו משקפים תמורה עמוקה לעומת הטון המתגונן שנשמע סביב הקמת החינוך הממלכתי. הרחק מזעקותיו של גולדשמידט על חששות בפגיעה בחינוך הדתי ובעצמאותו. השינוי במעמדו של החמ"ד לא התמצה אפוא במרחב הארגוני-חינוכי, אלא היווה מקור לחיזוק האמונה בדרכה של הציונות הדתית ואשרור הצלחותיה. חיזוק זה מצידו שב והשפיע על דרישות החמ"ד ובסס מעמדו. יחד עם זאת, את תהליך זה, כך אני טוען, יש להבין באופן השזור בתהליכים נוספים בחברה הציונות הדתית.

ד.2.2. עליית "הצעירים"

בעשירי בדצמבר 1958 המה אולם "אוהל שם" בתל אביב במאות צעירים דתיים לאומיים שהתקבצו מרחבי הארץ. לא היה זה אירועי ספורטיבי או כינוס של תנועת בני עקיבא, אלא פתיחה רשמית של הוועידה הארצית הראשונה של המשמרת הצעירה של המפלגה הדתית לאומית. בוועידה, שזכתה לכתבה גדולה בעמוד השער של עיתון "הצופה", השתתפו של מאה וחמישים נציגים והיא הייתה לאירוע חגיגי שעורר הדים בציבור הציוני דתי. במסגרתה לקחו חלק ראשי המפד"ל ואף נשלחה אליה ברכה מיוחדת מטעמו של הרב הראשי הספרדי לישראל, הרב ניסים יצחקי. במרכזו ניתן דיווח על פעילותה של המשמרת בשנים האחרונות

⁵³³ גולדשמידט, "סקירה מוגשת למועצה לחינוך ממלכתי-דתי בישיבתה הראשונה ביום ד' כ"ב בכסלו תשכ"ג", עמ' 10.

⁵³⁴ "שם", עמ' 11.

ועל מטרותיה לעתיד, שנמסר מפיו של מרכזה בן העשרים ושלוש – זבולון המר (1936-1998).⁵³⁵ אותה עת הוועידה לא הסתמנה כאירוע מכונן, אך ממרחק הזמן ניתן לראות אותה כסנונית הראשונה לתופעה שבמרוצת השנים תהפוך להיות הכוח המוביל בציונות הדתית, וגורם מרכזי בתמורות שהתחוללו במדינה ובחברה הישראלית כולה.

בימינו שוב אין מחלוקות בקרב החוקרים באשר לתפקידם המשמעותי של "חוגי הצעירים" בהתגבשותה של תנועת "גוש אמונים" ובהפיכתה של הציונות הדתית לאחת הקבוצות הדומיננטיות בחברה הישראלית. במסגרת "מהפכת הצעירים" כפי שכונתה במחקר, כבר בתחילת שנות השישים קרא הדור הצעיר של המפד"ל לפרוץ את גבולות העיסוק הסקטוריאלי של הציונות הדתית ולשאוף להשפיע ואף להוביל את סדר היום החברתי, התרבותי והמדיני של המדינה כולה. כפי שיתואר בהרחבה בפרק הבא, המפנה המכונן של מלחמת ששת הימים ואירועי שנות השבעים היוו למעשה זרז שהציף לפני השטח את התפיסות המשיחיות וחזון מדינת התורה של הצעירים והאיץ בהם לעצב מחדש את האוריינטציה הפוליטית של המפד"ל.⁵³⁶

היוזמה להקמת המשמרת הצעירה התעוררה כבר בשנת 1956, לאחר המיזוג בין המזרחי והפועל המזרחי מתוך רצון לייצור דור המשך למפלגה הציונית דתית. להובלת היוזמה נבחר זבולון המר, בזמנו קומונר צעיר ואלמוני בתנועת בני עקיבא בפתח תקווה, שהשתחרר משירותו הצבאי בחיל השריון. תוך זמן קצר הצטרף להמר חברו לתנועת הנוער דניאל ורמוס (1937-), ובראשית שנת 1958 החלו השניים לפעול במרץ להקמת תשתית נרחבת שתגייס את הדור הצעיר לשורות המפד"ל. מספר חודשים לאחר מכן, בחודש ניסן (מרץ-אפריל) של אותה שנה, החל לצאת לאור ביטאון "עלי משמרת" ששימש באותן שנים כמצע הרעיוני של כמו גם ערוץ תקשורת על הנעשה בשטח ובזירה המפלגתית.⁵³⁷

במהרה הלכה והתרחבה פעילותם של חוגי הצעירים, שכללה בין היתר סניפים ברחבי הארץ, מפגשים שבועיים, תאי סטודנטים ופעילות תרבותית ענפה.⁵³⁸ בחודש מאי 1961 נערכה הוועידה הארצית השנייה של המשמרת הצעירה ותוך שנתיים היא הפכה לגורם פוליטי באופן רשמי.⁵³⁹ בשנת 1963 נרשמו אנשי המשמרת

⁵³⁵ סופר הצופה, "נפתחה ועידת המשמרת הצעירה", **הצופה**, 11 בדצמבר, 1958, עמ' 1.
⁵³⁶ אליעזר דון יחיא, "יציבות ותמורות במפלגת מחנה: המפד"ל ומהפיכת הצעירים", **מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים**, 14 (תשס), עמ' 25-52. יהודה עזריאלי, **דור הכיפות הסרוגות: המהפיכה הפוליטית של הצעירים במפד"ל**, אביבים, ירושלים 1990; יונתן גארב, "צעירי המפד"ל ושורשיו הרעיוניים של גוש אמונים", בתוך: אשר כהן וישראל הראל (עורכים), **הציונות הדתית: עדין התמורות – אסופת מחקרים לזכר זבולון המר**, מוסד ביאליק והקרן הקיימת לישראל, ירושלים 2004, עמ' 171-200; שוורץ ושגיא, **מראליזם למשיחיות**, עמ' 15-74.

⁵³⁷ **עלי משמרת**, א' ניסן תשי"ח; ראו גם: גארב, "צעירי המפד"ל ושורשיו הרעיוניים של גוש אמונים", עמ' 175-199.
⁵³⁸ גארב, "שם", עמ' 174-175; עזריאלי, **דור הכיפות הסרוגות**, עמ' 19-20.
⁵³⁹ סופר הצופה, "ננעלה ועידת המשמרת הצעירה: קריאה לנוער הדתי במדינה להתלכד מסביב למפד"ל ולקחת חלק פעיל במערכת הבחירות", **הצופה**, 24 במאי 1961, עמ' 1.

כסיעה עצמאית בוועידת המפד"ל וזכו לייצוג של כתשעה אחוזים. "מחוג רעיוני – לכוח סיעתי" הכריזו בגאון על דפי ביטאון "עלי משמרת".⁵⁴⁰ כוחם של הצעירים המשיך לגדול ובשנת 1966 הוא אף הוביל לעימות גלוי עם ותיקי המפלגה, שבתמורה לתוספת תקציבית שאושרה לצעירים דרשו להקים מנגנון פיקוח וביקורת על מועדוני המשמרת הצעירה.⁵⁴¹ לדרישה לפיקוח היו סיבות טובות – הצעירים החלו להיות מעין אופוזיציה להנהגת המפלגה.

בראש ובראשונה קראו הצעירים להרחיב את פעילותה של המפד"ל ואנשי הציונות הדתית לתחומים משמעותיים יותר בניהול המדינה. במובן זה הם יצאו נגד מנהיגי המפד"ל שלשיטתם נקטו בגישה סקטוריאלית, המתמקדת בפרהסיה הדתית של המדינה, ודרשו להשפיע גם על נושאי ביטחון, רווחה ומדיניות חוץ. לאמיתו של דבר הם דרשו להנהיג את האומה כולה. הרוח שאפיינה אותם הייתה של חלוציות והגשמה. הם ראו עצמם כתנועה חברתית המחיה את רוח המשימתיות וההתנדבות של ימי טרום המדינה ויוצאת נגד השאננות הפוליטית שמאיימת להשתלט על הדור הצעיר.⁵⁴² "זכות קיומנו בכך שאנו רוצים לשנות את פני התנועה להביא את חזון הציונות הדתית לדור שאינו מכירו, ואשר לאחרים אין גישה וקירבה אליו בכך נבחן למעשה" הצהירו על גבי בטאון התנועה וסיימו את הדברים בביקורת כלפי הנהגת התנהגה "חוגנו חייב להתרחק מהדרך של 'המנהיגות המוסכמת' זו שהביאה לקפאון בתנועה".⁵⁴³

במיוחד בתחילת דרכם, התאפיינו הצעירים בזיקה הדוקה לתורת הראי"ה קוק ולחוג תלמידיו. ההישענות על הראי"ה קוק, שכונה "רבינו" או "מרן", באה לידי ביטוי במיוחד ברעיון מדינת התורה, כאשר היחס למדינת ישראל כ"ייסוד כסא ה' בעולם" העניק את הלגיטימציה ולא פחות מכך שירטט את היעד שהציבו הצעירים לכינון "משטר תורה". במרוצת שנות השישים, ככל שחוגי הצעירים השתלבו בהנהגת המפלגה פחת הדגש שניתן למדינת תורה והתמתנה לכאורה ההישענות על תורת הראי"ה קוק.⁵⁴⁴ אולם, תוך שנים בודדות התברר שהתרחקות מתורת הראי"ה קוק הייתה חלקית בלבד. כפי שיתואר בהמשך, הניצחון המזהיר במלחמת ששת הימים הזניק את כתבי הראי"ה קוק וחוג תלמידיו למרכז תודעתם של הצעירים. תורת מרכז הרב הפכה במהרה להיות פרוגרמה פוליטית המבהירה את הדרך לתחייה לאומית ולמימוש הגאולה.⁵⁴⁵

⁵⁴⁰ ירוחם גורלי, "מחוג רעיוני – לכח סיעתי", **עלי משמרת**, 21, שבת (תשכ"ד), עמ' 4-7.

⁵⁴¹ עזריאלי, **דור הכיפות הסרוגות**, עמ' 28.

⁵⁴² דני ורמוס, "מה דורשים הצעירים?", **הצופה**, 4 באוקטובר 1961, עמ' 2; "על נוער, תפקידים ומדינה", **עלי משמרת**, 3, תמוז-מנחם אב (תשי"ח).

⁵⁴³ משה גיליס, "דרכנו לשינוי פני התנועה", **עלי משמרת**, 21, שבט (תשכ"ד), עמ' 9.

⁵⁴⁴ גארב, "צעירי המפד"ל ושורשיו הרעיוניים של גוש אמונים", עמ' 180-184.

⁵⁴⁵ אבי שגיא ודב שורץ, **מראליזם למשיחיות**, עמ' 40-74.

לטענתי, יש לראות את המגמות שאפיינו את החמ"ד במרוצת שנות השישים בזיקה לפעילותם של חוגי הצעירים במפד"ל. יאמר מיד כי הצעירים לא נמנו על סגלי המפקחים או על הגורמים השונים שפעלו במסגרת מינהל חמ"ד ועיצבו דרישותיו. ברם, הם היו בעלי השפעה על הרוח שנשבה בציבור הציוני דתי, במנגנוני המפלגה, בשיח התקשורתי, ובמיוחד בקרב הדור הצעיר. חוגי הצעירים אומנם התמקדו בעיקר בבוגרי מערכות החינוך של הציונות הדתית, אך בהדרגה החלו לפנות גם לקהל צעיר יותר ולהקים מסגרות תנועתיות בקרב תלמידי התיכונים. אנו רואים אפוא שחוגי הצעירים פעלו בצורה ישירה בתחום האחריות של מינהל החמ"ד וביקשו להשפיע עליו מבחינה רעיונית וחינוכית.⁵⁴⁶

מארג היחסים בין חוגי הצעירים לבין החמ"ד לא התמצה בארגון פעילויות לתלמידי התיכון. מטבע הדברים, לאור שאיפתם להשפיע על צביון המדינה, תחום החינוך היה קרוב במיוחד לליבם של חוגי הצעירים. במגוון רחב של במות וערוצי תקשורת דנו חוגי הצעירים בסוגיות חינוכיות והציעו דרכי פעולה שונות לקידום ערכיהם. בין היתר שבו וקראו למפלגה הציונית דתית לדרוש את ראשות משרד החינוך, העבירו ביקורת על תכני הלימוד ושיטות ההוראה הקיימות ועודדו את הדור הצעיר לפנות לתחומי ההוראה והחינוך. כבר מראשית שנות השישים, ארגנו חוגי הצעירים מספר רב של מפגשים וכינוסים שדנו בסוגיות חינוכיות במדינה וכללו אנשי חינוך מובילים, ביניהם ראש החמ"ד ואנשיו. אנשי החמ"ד הוזמנו לקחת חלק פעיל בעיצוב היעדים החינוכיים של חוגי הצעירים, בין אם כמורי דרך ובין אם כנציגים של גישות אותן יש לחדש ולהתאים לרוח התקופה. הווי אומר, באותן שנים בהחלט התקיימה מערכת גומלין בין חוגי הצעירים לבין הגורמים השונים שעיצבו את מערכת החמ"ד.

כפי שמתחולל בתהליכים של היזון הדדי, בצד תרומתם של חוגי הצעירים לגיבוש מערכת החמ"ד ניתן לומר שאופן התהוותם הינו פועל יוצא של התמורות בדפוסי החברה הישראלית בכלל ומערכת החמ"ד בפרט. כפי שתואר בסעיף הקודם, במקביל לעליית הצעירים התרחשה בקרב אנשי החמ"ד מגמה של התייצבות וזקיפות קומה אל מול משרד החינוך. על כן, יש לסייג את הטרמינולוגיה בה נקטו הצעירים כשהציגו את וותיקי המפד"ל כקבוצה חלשה שנשרכת חסרת אונים אחרי תנועת העבודה. ניכר כי אנשי החמ"ד, שכאמור השתייכו לדור הוותיק של הציונות הדתית, היו בעלי דרישות לא מבוטלות. אומנם דרישותיהם היו בהחלט מתונות יותר מאלו שהציב חזון הצעירים, אך אין להמעיט בחשיבותן ובשינויים בפועל שהן גילמו. הווי אומר, לעניות דעתי, יש לראות את עלייתם של חוגי הצעירים בהקשר היסטורי החורג בהרבה מההסבר הדורי. הבנה מלאה של התופעה צריכה להביא בחשבון תמורות בתוך הציונות הדתית – כמו התחזקות

⁵⁴⁶ סופרנו בתל אביב, "המשמרת הצעירה לפעולה ארגונית בקרב תלמידי תיכון", הצופה, 19 בדצמבר 1963, עמ' 4.

מערכת החמ"ד – ושינויים בסביבה החברתית-רעיונית כולה – כגון היחלשות הגישה הממלכתית המגייסת- המשימתית כמו גם ירידתה של האידיאולוגיה הסוציאליסטית האנטי דתית. כל אלו יצרו את המרחב הרעיוני והחברתי שהצמיח את חוגי הצעירים ואפשר להם להוציא לפועל, במידה כזו או אחרת, את חזונם.

ד.3. תחילתו של שינוי – הוראת השואה

ד.3.1. זיכרון השואה בחברה הישראלית ובציונות הדתית

במשך שנים רבות כונו שנות החמישים כתקופת "ההשתקה" של זיכרון השואה. ברם, כפי שהצביעה החוקרת אניטה שפירא, לאמיתו של דבר השיח הציבורי באותה תקופה היה רווי בעיסוק באירועי השואה. עוד קודם להקמת המדינה ובמרוצת שנות החמישים ניצבה השואה בלב הדיון הציבורי. השואה הייתה מקור לגיטימציה חשוב למדינה, הן כלפי הזירה הבין לאומית והן כלפי החברה הישראלית. היא הייתה ההוכחה הניצחת להכרחיותו של פתרון ריבוני לעם היהודי ומצד שני שימשה כהצדקה מובהקת לשלילת הגולות. השואה לא ירדה מסדר היום הציבורי, אם במסגרת הסערה הפוליטית על הסכם השילומים בשנת 1952 ואם בסוגיית משפט קסטנר ורציחתו בשנת 1957. מצב דברים דומה ניתן לזהות גם במרחב התרבותי שלצד סיפורת ושירה כלל גם יוזמות ציבוריות נרחבות לתיעוד: ספרי זיכרונות, ספר "מלחמות הגיטאות", ראשית מפעל ספרי "יזכור" ועוד. על אף האמור היה זה, כפי שהגדירה שפירא, "זיכרון ציבורי", שתפס את השואה כדבר רחוק, שהתרחש לאנשים רחוקים, במקומות רחוקים.⁵⁴⁷

לא היה זה זיכרון של אבל, של הפנמת החורבן והסבל. הזיכרונות הפרטיים של השואה, שבאמצעותם היא חדלה להיות ענקית, אנונימית ובלתי ניתנת לתפיסה, הודחקו והשותקו. השואות הפרטיות הללו גילמו את האנטי תזה לאתוס הצברי השזוף והחסון. היו אלו סיפורים על חולשה וחוסר ישע, שלא מצאו את מקומם בחברה הקולקטיבית הישראלית שקידשה את הגבורה והכוח. השתיקה הועצמה גם מצד ניצולי השואה, שבשאיפתם להשתלב בחברה הישראלית – בחרו בהדחקה של העולם ממנו הגיעו. החברה הישראלית הנציחה אפוא את היחידים עמם הייתה מסוגלת להזדהות – אלו שגילמו התנגדות פיסית, זקיפות קומה אל מול הכוחות הנאצים, שגילמו את גבורתם של היהודים החדשים.⁵⁴⁸

⁵⁴⁷ אניטה שפירא, "השואה: זיכרון פרטי וזיכרון ציבורי", עמ' 86-103.
⁵⁴⁸ שפירא, "שם"; נווה, **עבר סערה**, עמ' 170-174; רוני שטראובר, "הלקח לדור" – שואה וגבורה במחשבה הציבורית בארץ בשנות ה-50, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2000.

מעל כולם, היו אלו מורדי גטו ורשה שנהפכו לדימוי המכונן של זיכרון השואה הציוני. המורדים הצעירים, חברי תנועות הנוער הסוציאליסטיות, שימשו כסמל האולטימטיבי לגבורה ולמאבק הרואי – הניגוד הגמור אל מול אלו שהובלו "כצאן לטבח".⁵⁴⁹ כחלק מהניסיון למקם את המרד במרכז הזיכרון, הוא נבחר להיות האירוע לפיו נקבע מועד יום הזיכרון הממלכתי ל"שואה ולגבורה". במסגרת מגמה זו ניתן לראות גם את שאיפתו של מוסד "יד ושם", שהוקם בשנת 1953, להתמקד בלקחים הציוניים לזיכרון השואה במקום בסבל ובאסון האנושי. דוגמה נוספת היא מפעל ההנצחה המוכר ביותר לאחר יד ושם – "בית לוחמי הגטאות" שמטרתו הייתה להנציח את הגבורה בשואה כיסוד מעצב.⁵⁵⁰

מבחינת הציונות הדתית, היוותה השואה את אחד האתגרים האמוניים העמוקים והקשים ביותר. השואה חוללה שבר אמוני שגרם ליהודים רבים להתרחק מהדת ומהאמונה באלוהים. ההתמודדות עם הטרגדיה הייתה כרוכה בקשיים נפשיים רגשיים כמו גם מבוכה תיאולוגית-אמונית אל מול שאלות שנתרו סתומות. מחד גיסא, אסור לנסות להבין את מידות האלוהים; מאידך גיסא, קשה – כמעט בלתי אנושי – להישאר אדישים אל מול נסיבות מפלצתיות אלו. כיצד ניתן להימנע מהשאלה הבלתי פתירה "היכן היה אלוהים בשואה?!", כיצד הפקיר את עמו הנבחר – על רבניו הגדולים וקהילות שלמות של יהודים מחויבים לתורה ולמצוות – לשואה כה עצומה ואכזרית.⁵⁵¹

במחקרו על תפיסות הכוח והגבורה בקרב הציונות הדתית, הראה דרור גרינבלום כי גם היא ביקשה להשתלב בזיכרון הישראלי שביקש להאדיר את גבורת ההתנגדות הפיסית. המאבק בנאצים אומץ כאידיאל דתי באופן כפול. הראשון, כשלב חדש ומהפכני בתולדות עם ישראל, של ניתוק מחיי הגלות ועדות לתחילתה של הגאולה. ההיבט השני, והנפוץ יותר, היה ראיית לוחמי הגטאות כשיאה של גבורה יהודית. קידוש השם הגדול ביותר אינו הליכה כנועה אל תאי הגזים באמירת "שמע ישראל" אלא המאבק זקוף הקומה אל מול הצורר הנאצי. גם בקרב התקשורת של הציונות הדתית ומנהיגיה בלט השיח שיצא נגד אותם אלו שהלכו כצאן לטבח, כקורבן העולה. תוך שנים בודדות נדחק מקומו של העשירי בטבת בעל הצביון הדתי – יום הקדיש הכללי לזכר קורבנות השואה – לטובתו של יום הזיכרון הממלכתי של השואה והגבורה.⁵⁵² על אף

⁵⁴⁹ יעל זרבבל, "מות הזכרון וזכרון המוות: מצדה והשואה כמטפורות היסטוריות", **אלפיים: כתב עת בינתחומי לעיון הגות וספרות**, 10 (1994), עמ' 54.

⁵⁵⁰ יחיעם וייץ, "עיצוב זיכרון השואה בחברה הישראלית בשנות החמישים", בתוך: ישראל גוטמן (עורך), **תמורות יסוד בעם היהודי בעקבות השואה: הרצאות בכינוס הבין-לאומי התשיעי של חוקרי השואה**, יד ושם, ירושלים 1996, עמ' 473-493; גרינבלום, **מגבורת הרוח לקידוש הכוח**, 2016, עמ' 298-299.

⁵⁵¹ דן מכמן, "השפעת השואה על היהדות הדתית", בתוך: ישראל גוטמן (עורך), **תמורות יסוד בעם היהודי בעקבות השואה: הרצאות בכינוס הבין-לאומי התשיעי של חוקרי השואה**, יד ושם, ירושלים 1993, עמ' 613-656; אליעזר דון יחיא, "ממלכתיות ושואה: תפיסות של יהדות וציונות והתגובות לשואה במדינת ישראל בשנים הראשונות לקיום המדינה", **בשבילי התחייה: מחקרים בציונות הדתית**, תשמ"ג, עמ' 167-188.

⁵⁵² גרינבלום, **מגבורת הרוח לקידוש הכוח**, עמ' 314-345, 349-346.

האמור, גישה זו העניקה לציבור הדתי לאומי מענה חלקי בלבד עמו התקשה להזדהות, ואף בעצמה גילמה מספר אתגרים רעיוניים.

בראש ובראשונה האדרת הגבורה הלוחמת דחקה את אמונתם של יהודים הדתיים אל מחוץ לתמונה. למרות ניסיונות להציג את תמיכת הרבנים במרד גטו ורשה ואת הלוחמים דתיים, בפועל היה ברור כי רוב הרבנים וראשי הציונות הדתית הגיבו על המרד בשתיקה. המרד זוהה מיד עם תנועות הנוער וחוגי השמאל, שהיו מעין אנטיזה לעולם היהודי הדתי-מסורתי. מעבר לכך, ההישענות על הלחימה המזויינת היוותה סטייה מהתמודדות תיאולוגית של פנייה לבורא שיונקת עוצמתה מעולם התורה היהודי. דהיינו, למרות הניסיון להשתלב באתוס הציוני, נאלצה הציונות הדתית לפתח תפיסת זיכרון אחרת, שתספק מענה לאתגרים האמוניים העמוקים הייחודים לה.⁵⁵³

הנה כך, רבים בציונות הדתית, ביניהם הרב והדמות החינוכית החשובה משה צבי נריה, סרבו לראות בהתנגדות המזויינת כפסגת הגבורה היהודית. במקום זאת, הם ביקשו להאדיר את השמירה על אורח החיים הדתי והאמונה נוכח התנאים הבלתי אפשריים. כלומר, את ההתנגדות העליונה ביותר הם ראו באורח החיים של "היהודי הפשוט", שנלחם כדי לקדש את ערך החיים ולשמור על אורח החיים הדתי. מבחינתם, אין להפריד בין קורבנות השואה לבין לוחמי הגבורה, וההבחנה בין היהודי הפסיבי ליהודי המורד, היא פסולה ומנוגדת לתפיסות הגבורה המסורתיות של העם היהודי.⁵⁵⁴ עיננו הרואות, הציונות הדתית נזקקה לזיכרון היסטורי אחר. גישתה הייחודית לזיכרון השואה כמו גם חשיבותה של השואה מבחינה אמונית הן שהניעו את החמ"ד לדרוש תהליך לימוד ייחודי בנדון כבר בתחילת שנות השישים.

ד. 2.3. הוראת השואה בחינוך הממלכתי ובחמ"ד

עד לתחילת שנות השישים הוראת השואה במערכת החינוך, הממלכתית והממלכתית-דתית, נעשתה בצורה שולית מאוד ולא מוסדרת. תקופת השואה אומנם נכללה בתוכנית הלימודים אך היא זכתה להתייחסות מצומצמת ביותר.⁵⁵⁵ בבתי הספר היסודיים היא הופיעה בתוכנית הלימודים בכיתה ח' כחלק מנושא על מלחמת העולם השנייה. במסגרת הנושא הוקדש לה רק סעיף בודד וזאת לעומת חמישה סעיפים שעסקו בעליית הנאצים, קורות המלחמה, היישוב בארץ בזמן המלחמה, העזרה לשארית הפליטה ואירופה בסיום

⁵⁵³ גרינבלום, שם, עמ' 305-335; מכמן, "השפעת השואה על היהדות הדתית", עמ' 638-656; רוני שטאובר, "הויכוח בשנות החמישים בין הציונות הדתית לבין השמאל על מועד יום הזיכרון לשואה", בתוך: אניטה שפירא (עורכת), **מדינה בדרך: החברה הישראלית בעשורים הראשונים**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 2001, עמ' 189-204.

⁵⁵⁴ גרינבלום, **מגבורת הרוח לקידוש הכוח**, 2016, עמ' 306-314.

⁵⁵⁵ Porat, "From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education," pp. 621-622.

המלחמה. גם הסעיף היחיד שהוקדש לנושא השואה התמקד בעיקר בהתנגדות היהודית, דהיינו בהשתתפותם בתנועת הפרטיזנים ובמרד הגיטאות כמו גם בפעילות העזרה מטעם היישוב העברי. הנה כך, הידיעה על "השתתפות הבריגדה היהודית במלחמה ועל הצנחנים היהודים ופעולותיהם לעזרת שארית הפליטה" זכתה לאותה תשומת לב כמו הידיעה "על כוונתו ופעולותיו של היטלר להשמיד את העם היהודי בצורה מאורגנית ושיטתית".⁵⁵⁶

העיסוק השולי בשואה בתוכניות הלימודים בלט עוד יותר בחינוך העל-יסודי. בכיתות אלו נלמדה השואה במסגרת נושא "יהדות העולם בתקופה של שתי מלחמות העולם". הווה אומר, לשואת היהודים במלחמת העולם השנייה הוקצה מקום שווה כמו לתמורות שחווי היהודים במהלך מלחמת העולם הראשונה ברוסיה, פולין וארה"ב. אף כאן, הלימוד המצומצם שהוקדש ללימוד השואה עסק במלחמת הגבורה בגיטאות והציג אותה לצד חלקם של היהודים במלחמה והשתתפותם בצבאות הלוחמים.⁵⁵⁷ אין תמה אפוא, כי סקר שנערך בחודש מרץ 1960 מצא שלא פחות מארבעים אחוזים מכלל בתי הספר במערכת החינוך לא עוסקים בתקופת השואה במסגרת לימודי ההיסטוריה.⁵⁵⁸ ניתוח מגזרי הראה שבחמ"ד המצב היה גרוע יותר, כאשר ארבעים ושישה אחוזים מבתי הספר לא עסקו בנושא זה.⁵⁵⁹

לצד המקום המצומצם בתוכנית הלימודים, באותה תקופה ניכר גם המחסור בחומרי הוראה ושיטות דידקטיות להתמודדות עם הנושא. הנה כך, באותו הסקר התברר כי למעלה משבעים אחוזים מבתי הספר ראו בהפקה של חומרי לימוד צורך מרכזי של הוראת התחום. הדרישה נגעה להוספת תכנים על תקופת השואה לספרי הלימוד הקיימים כמו גם להכנה של חוברות ייחודיות לנושא ופיתוח חומרים להמחשה כגון אלבומים, סרטים, דיאגרמות ופלקטים.⁵⁶⁰ לצד זאת גילה הסקר כי הרוב המוחלט של בתי הספר קיימו פעילות מיוחדת בכיתה ביום הזיכרון בכ"ז בניסן. אולם רק כמחצית מבתי הספר קיימו טקסים או אירועים מיוחדים ברמה הבית ספרית, כמו למשל מסדרים, אזכרות או עצרת תלמידים. בתחום זה ניכר גם ההבדל בין המגזרים בזיכרון הציבורי. בעוד שרוב המוחלט של בתי הספר הכלליים בחרו לציין רק את יום כ"ז בניסן, בתי הספר הדתיים דווקא נטו באופן מובהק ליום הקדיש, עשירי בטבת. כלומר, מרבית בתי הספר הדתיים בחרו להנציח את השואה בהקשרה הדתי, לא פעם על חשבון יום הזיכרון הממלכתי.⁵⁶¹

⁵⁵⁶ משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**, תשי"ד, עמ' 179.

⁵⁵⁷ משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון**, תשט"ז, עמ' 47.

⁵⁵⁸ Porat, "From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education," p. 623.

⁵⁵⁹ אל מנהלי כל מוסדות החינוך מאת המנהל הכללי בפועל, "שאלון על דרכי הוראה של תקופת השואה והגבורה", י"ב באדר תשי"ד (1960); "סיכום של שאלון על הוראת השואה והגבורה בבתי-הספר", (תשכ"א), עמ' 1. א"מ, גל-4767/13.

⁵⁶⁰ "שם", עמ' 11-12.

⁵⁶¹ "שם", עמ' 5.

הסקר האמור לעיל, שכלל למעלה מארבע מאות מוסדות חינוך כלליים ודתיים, נערך על ידי משרד החינוך כחלק מתהליך בירור משותף עם מוסד יד ושם בנוגע להוראת השואה והגבורה בבתי הספר. התהליך נולד ביוזמתו של יושב ראש יד ושם ד"ר אריה קובובי (1896-1966) שהקים ועדה משותפת לשני הגופים בחודש מרץ 1960, כלומר חודשיים קודם למבצע תפיסתו של אדולף אייכמן. בהמשך לסקר והמלצות הוועדה, תוך מספר חודשים, בחודש יוני 1960, עלה נושא השואה לדיון בכנס מפקחי משרד החינוך.⁵⁶² בראשית שנת הלימודים הבאה, באוקטובר 1960, כבר התקיים כנס מפקחים שבמרכזו ניצבה שאלת הנחלת התודעה של השואה והגבורה לדור הצעיר.⁵⁶³

כחודשיים לאחר מכן, בדצמבר 1960, הקים ד"ר נחום גבריאלי (1899-1964), יושב ראש המזכירות הפדגוגית, ועדה מקצועית במשרד החינוך בראשותו של ד"ר אברהם בר-תנא שנועדה להכין תוכנית לימודים חדשה בתחום הנידון.⁵⁶⁴ הוועדה החלה להיפגש בחודש ינואר 1961 ומינתה תחתיה שתי ועדות משנה: האחת לבית הספר היסודי והשנייה לחינוך העל-יסודי.⁵⁶⁵ התפתחויות אלו מעידות על כך שעוד לפני משפט אייכמן, ואף לפני תפיסתו, החל משרד החינוך בתהליך של בירור מעמיק על אודות לימודי התחום. יחד עם זאת, כפי שיבואר להלן ניכר כי העניין הציבורי לקראת המשפט העצים בצורה משמעותית את העיסוק החינוכי בנושא וזירז את הפקת תוצריו.

עם התקרבות מועד משפטו של אייכמן וההתעוררות הכללית בציבור הישראלי סביב מאורעות השואה, בחר משרד החינוך להרחיב משמעותית את הפעילות החינוכית בנושא וזאת מבלי להמתין לסיום עבודת הוועדות ללימודי השואה ולהמלצותיהן. בשיתוף פעולה עם יד ושם וקיבוץ לוחמי הגיטאות, בחודשים שלקראת המשפט, ערך המשרד כנס שעסק דרכי ההסברה החינוכית של תקופת השואה לנוכח משפט אייכמן, קיים דיונים בקרב קהל המורים במחוזות השונים והעביר פעולות הסברה מיוחדות במחלקה להכשרת מורים.⁵⁶⁶ לאור דחיפות הנושא וחשיבותו בזירה בציבורית, משרד החינוך לא יכול היה להמתין להמלצות הוועדות וכבר בסוף חודש אפריל 1961, שבועיים לאחר תחילת המשפט, פורסם חוזר מנכ"ל משרד החינוך בנושא. החוזר כלל הנחיות כלליות ללימוד תקופת השואה והגבורה והציג את נושאי הלימוד בהקשר

⁵⁶² פרוטוקול משיבה המזכירות הפדגוגית שהתקיימה ביום 25.4.1961, עמ' 6. א"מ, גל-1810/3.
⁵⁶³ משרד החינוך והתרבות, **הוראת השואה בבית-הספר: דיונים ועיונים**, ירושלים תשכ"א, עמ' 2. ארכיון לתולדות החינוך היהודי, 933.47.

⁵⁶⁴ נחום גבריאלי אל חברי הוועדה לקביעת לימוד החומר על השואה והגבורה בבתי-הספר, 25 בדצמבר 1960. א"מ, גל-1810/3.
⁵⁶⁵ פרוטוקול משיבת הוועדה לקביעת חומר הלימוד על השואה והגבורה שהתקיימה ביום כ"ז בטבת תשכ"א (15.1.1961).
א"מ, גל-1810/3; "אברהם בר-תנא לחברי הוועדה לקביעת חומר לימוד ודרכי חינוך בנושא השואה והגבורה לביה"ס היסודי", 7 בפברואר 1961. א"מ, גל-1810/3; "אברהם בר-תנא לחברי הוועדה לקביעת חומר לימוד ודרכי חינוך בנושא השואה והגבורה לביה"ס התיכון", 9 בפברואר 1961. א"מ, גל-1810/3.

⁵⁶⁶ משרד החינוך והתרבות, **הוראת השואה בבית-הספר: דיונים ועיונים**, "עם הספר"; אברהם בר-תנא, "אגרת לחברי הוועדה לקביעת חומר הלימוד על השואה והגבורה", 20 ביולי 1961, גל-1810/3 [182].

ההיסטורי. למרות שמבחינת ההקשר ההיסטורי כמעט ולא היה שינוי לעומת תוכנית הלימודים הרשמית, החוזר ביטא לראשונה התייחסות משמעותית ומפורשת לדרך לימוד נושא השואה ומטרותיו החינוכיות הייחודיות.⁵⁶⁷

נסיבות אלו, על רקע העיסוק הנרחב בזיכרון השואה, בחברה הישראלית בכלל ובמשרד החינוך בפרט, הן שגרמו לאנשי החמ"ד להתייבב בחזית אחידה ולדרוש לראשונה לימוד היסטורי ייחודי המותאם לציבור תלמידיהם. בדומה לצוותי תוכנית הלימודים בהיסטוריה, גם הוועדות ללימודי נושא השואה כללו נציגים מצד מהחינוך הדתי אך ראשותם ניתנה לאנשי החינוך הכללי.⁵⁶⁸ תחילה לא היה במצב דברים זה כדי לעורר התנגדות מצד אנשי החמ"ד. ברם, תוך חודשים בודדים ובמקביל לעבודת הוועדות, החלו אנשי החמ"ד להשמיע ביקורת תקיפה על ההנחיות וחומרי הלימוד השונים שיצאו מטעם משרד החינוך. יתר על כן, הם פעלו במרץ ליצור מסגרת לימודית אחרת שתעניק למורי החמ"ד מענה לצרכי הייחודים של הציבור הציוני דתי.

צעד משמעותי ביותר בתחום נקטו מפקחי החמ"ד עוד לפני פרסום חוזר המנכ"ל, כאשר יומיים לאחר פתיחת משפטו של אייכמן, ב-13 באפריל 1961, הם התכנסו לדון בדרכי ההוראה הייחודיות של נושא השואה למחנכים הדתיים. הכנס נערך כשבועיים לאחר יום עיון על דרכי ההסברה החינוכית של תקופת השואה והגבורה שקיים משרד החינוך ובו ניתנה במה לגישה האמונית ולסוגיות הייחודיות עמן היא מתמודדת. תוך ימים ספורים, נערכו דבריהם של מפקחי החמ"ד בכנס והודפסו בקובץ "השואה והמחנך הדתי". הקובץ נשלח על ידי גולדשמידט ליושב ראש ועדת לימודי השואה ד"ר אברהם בר-תנא (1902-1966). האחרון בירך על היוזמה, "המסמך מלא עניין" מסר לגולדשמידט ואף הציע לפרסם אותו בקובץ רשמי של משרד החינוך על הכינוסים שערך בנדון. "אין לי אלא להסכים" ענה גולדשמידט.⁵⁶⁹

באותו יום ממש בו התכתבו בר-תנא וגולדשמידט, שלח משה מונק, מחנך דתי ומפקח במחלקה לעליית ילדים ונוער בסוכנות היהודית, מכתב למנכ"ל משרד החינוך ובו תלונות על הנחיות משרד החינוך בלימוד תקופת השואה. במכתב, שהעתקו נשלח גם לראש מינהל החמ"ד, קבל מונק על כך ש"אין כל ביטוי בחוזר

⁵⁶⁷ משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי, כא/11**, 25 באפריל 1961, כפי שמופיע בתוך: משרד החינוך והתרבות, **הוראת השואה בבית-הספר: דיונים ועיונים**, עמ' 83-92.

⁵⁶⁸ "אברהם בר-תנא לחברי הוועדה לקביעת חומר לימוד ודרכי חינוך בנושא השואה והגבורה לביה"ס היסודי"; "אברהם בר-תנא לחברי הוועדה לקביעת חומר לימוד ודרכי חינוך בנושא השואה והגבורה לביה"ס התיכון"; ראו גם את המעורבות של מפקח החמ"ד אברהם מלמד בבדיקת חומר הלימוד מטעם יד ושם: אברהם ברטורא ואברהם מלמד לנחום גבריאלי, "הנדון: זעף ולהט", י"ב באדר תשכ"א (28 בפברואר 1961). א"מ, גל-1810/3.

⁵⁶⁹ ראו את התכתבויות בכתב יד בצדדי ההדפסה אצל: גולדשמידט לבר-תנא, י"א באייר תשכ"א (27 באפריל 1961). א"מ, גל-1810/3.

לדרכי הסברה דתית של השואה".⁵⁷⁰ כך למשל משרד החינוך כמעט ולא העניק מקום לספרים ששיקפו נקודת מבט דתית, והתעלם מהצגת השואה בתוך הקשר של "הקונספציה ההיסטורית הכללית של תולדות עם ישראל" – כזו המציגה את כושר שרידותו של העם היהודי נוכח הגזירות והרדיפות במרוצת ההיסטוריה. מעל הכל, מונק יצא נגד הגישה בחוזר משרד החינוך שהעלתה על נס את ה"מות על קדוש ה'" תוך התעלמות מוחלטת מ"מסירות נפש על קיום מצוות".⁵⁷¹ לסיכום כתב מונק כי בניגוד לקבוע בחוזר המנכ"ל שמטרת הלימוד "איננה רק להזכיר לעמים ולהזכיר לעצמו כדי ששואה כזאת לא תישנה לעולם" שכן "אין בטחון כזה, וגם צה"ל לא יוכל להבטיח זאת. הרי גם עמים גדולים וחזרים נתפוררו בשואות". "המטרה" הוא הסביר :

היא גם לחנך את עצמנו וילדינו למסירות נפש כשתדרש מאתנו ח'ו [חס וחלילה – ר.ו.] – וה' ישמור אותנו מזה – ולנכונות לא להתכחש ליהדותנו בשום תנאים ולא לאבד צלם אלוקים בתוכנו בשום נסיבות.⁵⁷²

ניתן לומר אפוא, כי מכתבו של מונק מחזק את המגמה שהובעה בכנס העצמאי של מפקחי החמ"ד ומשקף, הן בתוכנו וסגנונו והן בדחיפות בה הוא נשלח, את חשיבותה של הדרישה הגוברת בקרב מחנכי הציבור הציוני הדתי לפעול על פי תוכנית מותאמת לצרכיהם האמוניים. בראשם, הענקת מקום לדרכי הסברה אמונית למאורעות והפניית תשומת לב לגבורת "היהודי הפשוט" שחירף נפשו לשמור על מצוות התורה.

הקובץ "השואה והמחנך הדתי" נפתח בהתייחסות לבעיות האמונה והשקפת העולם הדתית נוכח השואה ורק בחלקו השני פנה לדון בשאלות החינוכיות. בניגוד לגישה ההרואית של היהודים אותה הבליט חוזר מנכ"ל החינוך, "השואה והמחנך הדתי" נקט בגישה צנועה ומסוגרת, בפניה לאבל ולקינה. גישתו הייחודית ניכרת כבר מהמשפט הראשון, שנכתב בצורה אישית, רגשית ושיתף בתגובת ה"דומיה". "אין זו שתיקה של ייאוש וויתור על הבנה" הוסבר "אלא כניעת האדם ללא תנאי לפני בוראו ואביו שבשמים". לאחר מכן הצביעו המחנכים הדתיים על המבוכה בה נגשים לבירור מאורעות אלו "מה נאמר, ואיך נוכל לקרב לתפיסתנו את אשר אירע במותם של המיליונים אשר הלכו למות מיתות משונות ואכזריות? וכי יש מידה לסבלם?". אך הדגישו כי "מבוכה זאת והתקוממותנו נגד האסון – תהיינה מכוונות אל ה' ולא ח'ו, נגדו. כי כל חיפושי הדרך שלנו חייבים להשאירנו בתחום האמונה בה". בשונה מהתפיסה החרדית שטענה כי השואה

⁵⁷⁰ משה מונק אל חנוך רינות, י"ח אייר תשכ"א, עמ' 2. א"מ, גל-1810/3.

⁵⁷¹ שם, עמ' 1.

⁵⁷² שם, עמ' 2.

היא תוצאה של תהליכי ההתבוללות והניכור לתורת אלוהים, נשאלה השאלה "האם יש כאן מידה כנגד מידה?" ונפסק כי "לא נעזו לתת תשובה" לשאלה זו.⁵⁷³

לאחר העיסוק באבל ובמבוכה, בחרו המפקחים להדגיש את חשיבותה העליונה של האמונה בבורא וביקשו לתת מענה לספקות שעלולים היו להתעורר באדם הדתי. גם כאן ניכרת הנימה האישית בה הפצירו בקהל המורים והתלמידים כי "אסור לנו ליפול לבאר שחת של היאוש".⁵⁷⁴ "אחת התביעות המרכזיות מן האדם המאמין" הובהר "היא שיאזור כוח לחיות באמונתו גם נוכח סתירות ונסיונות קשים". לצורך כך, נשענו המפקחים על עקרון תיאולוגי יסודי: "העולם אשר בו הכל פשוט ומבואר כתרגיל חשבון שיש לו פתרון ללא שארית – עולם זה אינו זקוק לאמונה, ואין האמונה מוסיפה לו מאומה".⁵⁷⁵ מעומק הקושי והחושי, פנה הטקסט אל התקווה באופק והצביע על ההוכחה לכך – מדינת ישראל:

אל יאוש, אלא רצון חיים ותקוה. ועובדה היא שעד שלא שקעה שמשה של יהדות אירופה התחיל לזרוח אורו של קבוץ יהודי חדש, והפעם בארץ שקדושתה קדושת עולמים.⁵⁷⁶

המומנט החיובי הוא אם כן שהוביל לכוח האמונה והגבורה שגילו היהודים הדתיים בתקופת השואה. בניגוד כמעט מוחלט לגישת משרד החינוך, המפקחים הדתיים התייחסו באופן שולי להתנגדות המזויינת כגד הנאצים. במקום זאת, הם הנחו את סגלי ההוראה להתמקד בגבורת הרוח של יחידי הסגולה בעלי האמונה הזכה:

ראויים לתשומת לבנו גילויי האמונה והגבורה, שאליהם הגיעו כמובן לא ההמונים אלא המעטים בעלי הנפש הצרופה. המאמין הגדול מגיע לידי דעה שלא החיים הם הערך העליון אלא קרבת ה'. וקרבת ה' מובטחת לו בעולם הזה ומובטחת לו גם בעולם האמת.⁵⁷⁷

הודגש, כי לאדם המאמין ברור ש"אין הוא רואה את עצמו רשאי להשליך את חייו אשר ניתנו לו מאת ה' כל זמן שהוא יוכל לקיימם בדרך שה' ציווה עליה".⁵⁷⁸ אולם, "אם ברור לו מעל כל ספק שנגזר עליו לנטוש את הדרך הזאת או למסור את עצמו ואת נשמתו בידי בוראו", ציירו המפקחים את שיאה של הגבורה היהודית

⁵⁷³ יוסף גולדשמידט לאברהם בר-תנא, 27 באפריל 1961. א"מ, גל-1810/3; מפקחי החמ"ד, "השואה והמחנך הדתי", 24 אפריל 1961. א"מ, גל-1810/3.

⁵⁷⁴ מפקחי החמ"ד, "השואה והמחנך הדתי", עמ' 2.

⁵⁷⁵ "שם".

⁵⁷⁶ "שם".

⁵⁷⁷ "שם".

⁵⁷⁸ "שם".

"הוא בוחר בדרך השניה מתוך שלות נפש ובטחון".⁵⁷⁹ לאחר התיאור הכללי, הציג הטקסט בצורה אידיאלית מספר דוגמאות: "כך נהגו רבנים וראשי ישיבות, כך נהגו תשעים ושלוש מורות בית-יעקב שהלכו למותן בדעה צלולה, וכך נהגה קהילה שלמה, אשר צעדה לקראת מעניהם לבושים בגדי שבת, ספרי תורה בזרועותיהם ורבים בראשם".⁵⁸⁰

בצמוד לטקסט גם צורף קטע עדות על גברת גולדבלום, בת השמונים, "מן הנשים יראות השמים, שקיבלו את הגזירה באהבה". סופר כיצד היא עוררה עניין בקהילה כאשר בכל פעם לקראת האקציה היא התקינה עצמה כלעניין של קדושה, "יום יום היתה הולכת למקוה, יום-יום כלי לובן צחורים". באומרה:

מן הדין שאהיה מוכנה ואבוא לעולם הבא נקיה ומנוקה. מה שבידי אני עושה והשאר בידי שוכן מרומים. אם נוח לו שאפטר מן העולם במיתה כזאת הריני מוכנה.⁵⁸¹

וברוח קדושה זו אכן נשלחה גברת גולדבלום אל מחנה ההשמדה. כלומר, במקום ניסיון להבליט את לוחמי הגטאות או את צנחני היישוב, ניכר כי אנשי החמ"ד ביקשו להאדיר את היהודי המאמין הפשוט, כמו גם את המאמינה הפשוטה. אלו שחירפו נפשם לשמור על תורה ומצוות, וכאשר הגיעה שעתם למות, הם ניגשו אליה זקופי קומה מתוך אמונה שלמה בבורא עולם.

יחד עם העמדה הלכאורה פסיבית של המאמין בצדקת אלוהים, הדגישו המפקחים כי אין להבין אותה כ"ויתור על מושג הצדק, המשפט והנקמה בעושי העוול". לשיטתם, תביעה זו לא תתמצה רק בהעמדה למשפט של הפושעים או במעשי נקם של העם היהודי. "הנקמה שאנו מצפים" הצהירו אנשי החמ"ד "היא נקמת ה' באויביו ובאויבי עמו [הדגשה במקור – ר"ן] – ילי נקם ושלם, לא מעשה גמול שאנו תאבים לבצע בידינו".⁵⁸² גם כאן ניכר אפוא הניסיון להתרחק מקידוש מעשי האלימות והנקמה, אלא שאיפה לפעול בצניעות ובזהירות בהתאם לרצון האל. כך גם ביחס למשפט אייכמן לא הושמעו קריאות לנקמה אכזרית. נהפוך הוא, אנשי החמ"ד ראו במשפט הזדמנות לברר סוגייה ערכית אוניברסלית בדבר האחריות האישית של האדם. הם ביקשו לנצל את הנסיבות כדי לקיים דיון פנימי בשאלות: "מה חובת האדם כלפי חברתו אם

⁵⁷⁹ שם".

⁵⁸⁰ שם".

⁵⁸¹ שם".

⁵⁸² שם", עמ' 3.

היא הולכת בדרך לא טובה? האם חוסר תפקיד רשמי ושתוף פעיל בעברה מספיק כדי לשחררני מחובת המחאה והעמידה הפעילה נגד העוול?"⁵⁸³

החלק האמוני נחתם בקריאה לשמירה על אחדות העם היהודי: "השואה היא אסונה של האומה כולה ולא של חלק אחד בלבד".⁵⁸⁴ הקריאה לאחדות הופנתה הן ליהודי עדות המזרח והן לאוכלוסייה הוותיקה בארץ. ההסבר לקביעה זו נזקק תחילה לתיאור אורגני-ביולוגי של האומה, שכן אומנם רק קהילות אירופה נפגעו מהשואה בצורה ישירה ברם: "אין הגוף החי יכול להתעלם ממכה אשר השחיתה אחד מאבריו".⁵⁸⁵ על כן הדגישו אנשי החמ"ד כי "כל הבעיות בהן מדובר כאן הן קיימות לגבי כל יהודי בלי הבדל ארץ המוצא והעדה".⁵⁸⁶ בהמשך לכך, התמקדו אנשי החמ"ד בסכנה הטמונה בדור הצעיר, "אשר ראה הצלחת ההגנה והגבורה בארצנו", ועלול "שיסתייג מאחינו קורבנות השואה, ואולי גם מתקופות ארוכות של ימי עמנו, כתקופות של החולשה והנוון". "יש להלחם" בהלכי רוח אלו, פסקו אנשי החמ"ד והצהירו כי "עמנו הוא אחד בהווה ואחד ברציפות ההיסטורית".⁵⁸⁷

מבחינת תהליך הלימוד, למפקחי החמ"ד היה ברור כי עקרונות אמוניים אלו דורשים התאמות משמעותיות בהוראת השואה במוסדות החינוך. יתר על כן, השואה מבחינתם נתפסה כחלק אינטגרלי מן ההיסטוריה של עם ישראל, ולפיכך הדבר העיד מבחינתם על צורך בשינוי מעמיק בהוראת ההיסטוריה כולה:

עלינו להתכונן לטיפול בתופעה זאת באופן שיטתי. ואין זה אלא פרט הבא ללמד על הכלל:

הטיפול בדברי ימי ישראל במוסדותינו לקוי בשטח ההשקפה והערכה מבחינה יהודית-דתית.

ברורים מעמידים במקצוע זה, בפרט בתקופות האחרונות, נחוצים מאוד.⁵⁸⁸

לצורך כך, דרשו אנשי החמ"ד להפיק פרקי השלמה לספרי הלימוד העוסקים בתקופה האחרונה וליצור מקראות של מקורות לימי השואה. הללו, הסבירו המפקחים "דרושים לבית הספר הדתי במיוחד, אבל הכללתם היא גם דרישת הצדק ההיסטורי".⁵⁸⁹ כלומר, לא מדובר כאן בצורך מגזרי, אלא בתיקון עוול כללי שנעשה עד כה. לצד זאת, הציעו המפקחים לשלב פרקים על רדיפות יהודים בארצות צפון אפריקה והמזרח התיכון – "כי בכך תתבטא שותפות הסבל של כל חלקי עמנו", לקבוע דפוסים דתיים לימי זיכרון כגון לימוד

⁵⁸³ "שם".

⁵⁸⁴ "שם".

⁵⁸⁵ "שם".

⁵⁸⁶ "שם".

⁵⁸⁷ "שם".

⁵⁸⁸ "שם", עמ' 4.

⁵⁸⁹ "שם".

"משנה לעילוי נפשם של הקדושים". "בכל העבודה בענין זה" הדגישו המפקחים את עקרון העל "עלינו להסמיק את דברינו לדברי התנ"ך, בו אפשר למצוא דבר ה' לכל צד של השאלות".⁵⁹⁰

בהמשך לקובץ "השוואה והמחנך הדתי", כחודשיים לאחר מכן, פרסם גולדשמידט חוזר מיוחד שמטרתו הייתה לחבר בין זיכרון השואה לבין תקופת האבל על חורבן בית המקדש – "ימי בין המצרים והשואה".⁵⁹¹ גולדשמידט הציג חיבור זה כמסורת ארוכת שנים, בה קהילות יהודיות קשרו חורבנות ואסונות שונים עם ימי "בין המצרים", גם כאשר המאורעות המאוחרים יותר לא אירעו בחודשים תמוז ואב דווקא. בחוזר הפנה גולדשמידט את המורים לקובץ "השוואה והמחנך הדתי" וסיפק פירוט נוסף בנושא. משמעותית עוד יותר, הייתה העבודה שצורפו לחוזר דפי מקורות "שבכוחם לזרוע אור על התנהגותם של יהודים מאמינים בעמדם מול האויב".⁵⁹² בשבועות שלאחר מכן, העמיק גולדשמידט בנושא ופעל יחד עם מרכז יד ושם במטרה לאסוף חומרי קריאה נוספים למוסדות החמ"ד.⁵⁹³ הווי אומר, החמ"ד יצר למעשה מעין מקראה עצמאית עבור מוסדותיו בתחום השואה שנועדה לשקף את דפוסי הזיכרון הרצויים מבחינה אמונית.

בדומה לגישת המחנכים הדתיים עד כה, חומרי הלימוד נועדו להציג את גבורת הרוח של היהודים המאמינים. "כאן תמצאו את מסירות הנפש לקיום מצוות", כתב גולדשמידט "כאשר גילוי המעשה האלה מי יודע את תוצאותיו החמורות לעושיהם".⁵⁹⁴ הדוגמאות סיפרו "על נערים מארץ הולנד אשר שמרו בעוז על מנהג קל אבל מקודש באומה של 'כיסוי ראשי'"; "על בחורים אשר הצילו לעצמם ספרי תנ"ך קטנים וקראו בהם לאור הירח על משכבם"; ועל האופן בו "רבה של קהילת קלם דליטא מעודד את בני קהילתו לפני מותם ומכוון את לבם אל בוראם שאליו ישיבו נפשם בעוד רגעים מספר".⁵⁹⁵ כדי לנסות לחבר את ציבור התלמידים הגדול יוצא צפון אפריקה הקפידו אנשי החמ"ד גם לצרף מקור המספר על מעלתו של רב בקהילת תוניס נוכח איומיהם של הרודפים. את המקורות הללו הציע לשלב בלימוד עם חומרים על חורבן הבית, כגון מגילת איכה, קינות או דיני הצומות.⁵⁹⁶

העמקת התפיסה האמונית באה לידי ביטוי באופן בו גולדשמידט התרחק מהסיפור ההיסטורי הארצי ופנה למרחבים מיתיים. גבורת היהודים המאמינים, על פי גולדשמידט, לא הייתה אל מול אויב אנושי, אלא

⁵⁹⁰ "שם".

⁵⁹¹ יוסף גולדשמידט, "חוזר מנהל החינוך הדתי - ימי בין המצרים", תמוז תשכ"א, פורסם בשנית בתוך: מינהל החינוך הדתי, **סוגיות במשנת החמ"ד: לקט מתוך חוזרי מנהל החינוך הדתי**, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים תשנ"ה, עמ' 117-119.

⁵⁹² "שם", עמ' 117.

⁵⁹³ יוסף גולדשמידט ליעקב שלהב, י"ב בתמוז תשכ"א, 26 ביוני 1961. א"מ, גל-1810/3.

⁵⁹⁴ גולדשמידט, "חוזר מנהל החינוך הדתי - ימי בין המצרים", עמ' 118.

⁵⁹⁵ "שם".

⁵⁹⁶ "שם".

עמידה נגד "כוח טומאה המתמרד בכל דבר טהור ומקודש בעיני אלוקים ואדם". כך הוא המשיך ותיאר את מלחמת הקדושה:

לפני הסתערות זאת של כוחות הטומאה על כל דבר קדוש וטהור בעולם, עמדו יהודים מאמינים בה' ושומרי תורתו במלוא קומתם הזקופה, בידעם שגלי הרפש והטיט לא ייגעו בהם ולא יטמאו אותם. הם ידעו שמעמדם כעבדי ה' בורא עולם, מקור כל הקדוש והטהור, כל הטוב והיפה עלי אדמות – שמעמדם זה הוא נעלה מעל לכוח תפיסתם של אויביהם ומעבר לכל פגיעה על ידיהם.⁵⁹⁷

הנה כך, למרות שהיהודים נרצחו ונרמסו, ידם היא שהייתה על העליונה, מעבר לכל פגיעה, שכן מדובר כאן על ניצחון הרוח והאמונה. יתרה מכך, דווקא החורבן הגדול הוא שאפשר לקדושה להתפרץ החוצה:

כאשר פשטו האויבים מעליהם כל מלבושי החומריות, ניתקו אותם מביתם, מרכושם, מאהוביהם, כאשר היה ברור כי כל נכס מדומה שהאדם מתקשר אליו ומשתעשע בו אינו קיים עוד בשבילם – בקע בכל כוחו אור ביטחונם באביהם שבשמים שאליו הם בורחים מתוך החושך אשר כיסה את הארץ ואותם.⁵⁹⁸

לימוד השואה גילם אפוא הזדמנות לגעת בנקודות העמוקות ביותר של משמעות הקיום האנושי והאמונה בבורא עולם. לימוד זה, כך הוסבר, טומן בחובו "תפקיד גדול וקדוש". "ולא רק לכבודם של מליוני הקדושים ההם אנו מתכוונים בכך", הדגיש גולדשמידט, "אלא גם לימוד והתעוררות יש כאן לכל אחד ואחד ממנו".⁵⁹⁹ הוראת השואה תלמד את הדור הצעיר על דמויות ומעשים שיהיו לאות ולמופת בעיני הדור הצעיר ושיעזרו לו להכווין את חייו בימים אלו. כך סיכם גולדשמידט את מטרת הלימוד: "כוח דבקות בדבר ה' ובאמונתו של אלו בבואם אל שערי המוות יהא לנו לאור מנחה בצעדינו בדרכי החיים בארצנו".⁶⁰⁰

הנחיות הלימוד מצד גולדשמידט מעידות על ניסיון ליצור תודעה היסטורית מיתית, על-זמנית, כזו הקושרת בחבלי הגורל מאורעות המשתרעים על פני למעלה מאלפיים שנים: מחורבן בית המקדש הראשון, דרך רדיפות העם היהודי במרוצת ההיסטוריה ועד לזוועות השואה במאה העשרים. היא מזקקת מאסונותיו של העם היהודי דוגמאות למופת דתי, המעידים על פסגת המימוש האנושי – על אמונה מלאה וחירוף הנפש

⁵⁹⁷ "שם".
⁵⁹⁸ "שם".
⁵⁹⁹ "שם".
⁶⁰⁰ "שם".

לקיום דבר האלוהים. ואם נוכח הכבשנים והמרצחים חרפו יהודים את נפשם, אזי קל וחומר נדרש הדבר מהדור הצעיר שפועל בארצו הקדושה. יחד עם זאת, ניכר כי גולדשמידט נמנע מלמתוח קו ישיר בין חורבן השואה לבין הקמתה של מדינת ישראל – לא במובן תיאולוגי של השגחה אלוהית ולא במובן מדיני כפתרון לשאלת היהודים.

יש לזכור שגישה אמונית זו לא הגיחה בריק בתחום זיכרון השואה. במובן מסוים, האופן שבו החמ"ד הדגיש באופן כמעט בלעדי את היסוד הדתי – את האמונה השלמה ואת חירוף הנפש על קיום תורה ומצוות מצד קורבנות השואה – נועד לאזן את הגישה הרווחת בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט, שהעלתה על נס את גבורת הכוח, את מורדי הגטאות והפרטיזנים ביערות. במסגרת האתוס הציוני הכללי לא פעם נתפסו היהודיים הדתיים המסורתיים כייצוג האולטימטיבי, כסמל של היהודי הגלותי החלש, המובל "כצאן לטבח". לעומתם, היו אלו הצעירים הסוציאליסטיים, שניפצו את קירות המסורת הפסיבית ואחזו בנשק אל מול קלגסי הנאצים. החמ"ד נאלץ אפוא להתמודד עם תפיסה זו ותחושת הנחיתות באופן ישיר. ייתכן שבתפיסתו ראה תמונה רחבה של זיכרון השואה, כזו הכוללת גם היבטים שאינם אמוניים, אך בהעמדת פני הדברים במרחב הממלכתי בחר להיאבק על מעמדו כמעט אך ורק בסוגיית קידוש השם והאמונה הדתית.

במרוצת השנים הקרובות, הודפסו הקבצים "השואה והמחנך הדתי" ו"ימי בין המצרים" והשואה" במגוון מקומות, הן בפרסומים רשמיים של משרד החינוך והן בערוצי התקשורת בחמ"ד, ונהפכו למעין מצע רעיוני-אמוני של החמ"ד בתחום לימודי השואה.⁶⁰¹ לאימתו של דבר, הם גילמו – בפעם הראשונה מאז כינון מערכת החינוך הממלכתית – דרישה של מפקחי החמ"ד ליצור תהליך כולל של הוראת היסטוריה עצמאית לציבור הציוני דתי. לא הייתה זו קריאה מתוך אינטרסים פוליטיים או מחלוקת נקודתית, אלא כזו הנובעת מצורך חינוכי עמוק הנוגע בסוגיית ליבה בחיי האמונה של הדור הצעיר. הנה כך, הזהירו מפקחי החמ"ד מלהיתפס להשלכות השטחיות של השינויים בהוראת ההיסטוריה. "אין למדוד את ערכם רק בתועלת המידית בחדר הכיתה" ציינו המפקחים וכיוונו לכונן השפעה יותר יסודית כזו שתישא "פרי בלב המורים והתלמידים, ולו לאחר זמן רב".⁶⁰² דרישה זו סימנה את תחילתו של תהליך שנפרס על פני מספר שנים בהן נאבקו אנשי החמ"ד לקבל עצמאות בתחום הוראת ההיסטוריה.

זמן קצר לאחר פרסום חוזר מנכ"ל בדבר לימודי השואה, הפיק משרד החינוך קובץ מיוחד בנושא – "הוראת השואה: דיונים ועיונים". הקובץ כלל הנחיות וגישות שונות ללימוד השואה על בסיס הכינוסים

⁶⁰¹ ראו למשל: מפקחי החמ"ד, "השואה והמחנך הדתי", **בשדה חמ"ד**, ח' אייר-סיון (תשכ"א), עמ' 422-424.

⁶⁰² מפקחי החמ"ד, "השואה והמחנך הדתי", עמ' 3.

והפעולות השונות שביצע משרד החינוך בשנה שחלפה. בין היתר, כלל הקובץ גם את הנחיות "השואה והמחנך הדתי" וביטא בתוך כך הכרה רשמית מצד משרד החינוך בצרכים הייחודיים של ציבור החמ"ד בתחום הוראת ההיסטוריה. אף על פי כן, לא חל שינוי בהרכב הוועדות ללימודי השואה בראשות בר-תנא, שכאמור היו משותפות לשתי המגמות והורכבו מאנשי חינוך חילוניים ודתיים. ועדת התוכנית ליסודי הגישה את המלצותיה כחצי שנה לאחר מכן, בתחילת שנת 1962,⁶⁰³ אך עבודתה של ועדת העל-יסודי נמשכה זמן רב יותר נוכח מספר עיכובים וקשיים. בסופו של התהליך, פורסמה תוכנית לימודים לנושא השואה במתכונת משותפת לשתי המערכות – הממלכתית והממלכתית-דתי – בחוזר מנכ"ל משרד החינוך בחודש מרץ 1963.⁶⁰⁴

תוכנית הלימודים שפורסמה שיקפה ניסיון לרצות את החמ"ד מבלי להיענות לבקשותיו העקרוניות. מחד גיסא, היא הפנתה לקבצים הייחודיים שפורסמו לקהל המורים הדתיים מטעם פיקוח החמ"ד. כך לגבי הקובץ "השואה והמחנך הדתי" כמו גם מקראה ייחודית לחמ"ד, "פסיעות חדשות" שיצאה בשנת 1958.⁶⁰⁵ מאידך גיסא עיקר המלצותיה בתחום מטרות ההוראה ותכני הלימוד התעלמו מהגישה הרצויה בקרב אנשי הציונות הדתית. התוכנית אומנם ציינה את "חפץ החיים העז של יהודי הגיטו" ואת חיי הרוח במסגרתו, אך היה זה מקום יחסית שולי לעומת הגישה הכללית שלאמיתו של דבר המשיכה לשקף את הגישה הציונית שהתמקדה בגבורת הלחימה המזויינת, תוך הענקת מקום מרכזי ביותר לתנועת המרי והפרטיזנים ואפילו לסיוע שהגיש הישוב בארץ ישראל.⁶⁰⁶

במטרות תוכנית הלימודים לתיכון הוצגה השואה לא כתקופה של חורבן או השמד אלא בצורה דואלית "כתקופה טראגית-הרואית" באמצעותה המורים ישתדלו לפתח בלב הנוער את "רגש הכבוד הלאומי".⁶⁰⁷ ברוח זו, המטרה השנייה בתוכנית הלימודים לכיתות היסודי הייתה "רכישת ידיעה על גבורתם של יהודים פרטיזנים וכד' וכן על גבורת ילדים". נחיצות הדבר, כך הוסבר, נובעת מהאופן בו "ילדי ישראל הורגלו לראות כגיבורים רק את חיילי צה"ל ולפיכך ייש להחדיר לתודעתם כי היו גילויי גבורה נפלאה בין קורבנות השואה וניצוליה".⁶⁰⁸ הלוחם הצברי הוא אפוא אידיאל העל שבהשוואה אליו יש להאיר את גבורתם של יהודי השואה. בשורה התחתונה, ניתן לומר כי תוכנית הלימודים לא גילמה חידוש משמעותי בתחום לימודי

⁶⁰³ אברהם בר-תנא אל חברי ועדת המשנה לקביעת תוכנית הלימודים על השואה והגבורה, כ"ח בטבת תשכ"ב, 4 בינואר 1962. א"מ, גל-1810/3.

⁶⁰⁴ משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי, כג/7**, 11 במרץ 1963, עמ' 2-5, 13-19. א"מ, גל-1042/11.

⁶⁰⁵ שם, עמ' 3-5.

⁶⁰⁶ שם, עמ' 13-19.

⁶⁰⁷ שם, עמ' 13.

⁶⁰⁸ שם, עמ' 3.

השואה אלא בעיקר קיבצה ומיסדה את ההנחיות השונות שפורסמו בתחילת שנות השישים בתחום לימודי השואה.

לסיכום, העיסוק הגובר במשרד החינוך בנושא עיצוב זיכרון שואה על רקע משפט אייכמן היווה צומת מהותית בה הזיכרון הציוני החילוני עמד בסתירה אל מול ההיבט האמוני הציוני דתי. אל מול האתוס הציוני של הגבורה הפיזית וההתנגדות המזויינת, גיבשו אנשי החמ"ד גישה המעלה על נס את הדבקות באלוהים נוכח הזוועות והקשיים, את קיום התורה והמצוות תוך חירוף הנפש. נוכח הסתירה העמוקה בין הגישות, דרשו אנשי החמ"ד ליצור תהליך הוראת היסטוריה נפרד ומותאם לציבור הציוני הדתי. דרישה זו, שהושמעה לראשונה מאז כינון מערכת החינוך הממלכתית, לא הוגבלה ללימודים בנושא השואה אלא כללה קריאה לבחינה מחודשת של כל הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. עמדה זו אכן קיבלה ביטוי ממשי במגוון היבטים במרוצת השנים הקרובות.

ד.4. החמ"ד פועל להוראת היסטוריה נפרדת

ד.4.1. פיקוח על תחום ספרי הלימוד ומקומה של סדרת "ישראל והעמים"

במקביל לדיון על אודות תהליך הוראת השואה, בתחילת שנות השישים התחולל שינוי מהותי ביחס של מינהל החמ"ד לאישור ספרי הלימוד בכלל המקצועות, וכלפי הוראת ההיסטוריה בפרט. לראשונה, החלו מפקחי החמ"ד להכתיב הנחיות מפורשות בתחום ופסלו באופן חד משמעי את השימוש בספרי לימוד שנועדו לציבור החילוני. עד אז, ניכר כי רבים מבתי ספר בחמ"ד עשו שימוש בספרי לימוד להיסטוריה למערכת הממלכתית, בראשם סדרת "תולדות ישראל" מאת ברוך אביבי ונתן פרסקי. אותה מצאו מנהלי בתי ספר רבים בחמ"ד עדיפה ללימוד ומספקת מענה רחב יותר לצרכי המורים. סקר של משרד החינוך העיד כי בשכבות גיל מסוימות בחינוך היסודי שליש מבתי הספר השתמשו בספריהם של אביבי ופרסקי.⁶⁰⁹

תפנית במגמה ניתן לזהות בתחילת שנת 1961, כאשר מינהל החמ"ד החל בתהליך של הסדרת נהלים ואישורים בתחום. בתקופה זו הנחה גולדשמידט את המפקח מנחם שולמן לבחון האם סדרת ספרי הלימוד של אביבי ופרסקי אכן מתאימה לדרישות הייחודיות של החמ"ד.⁶¹⁰ דהיינו, אף שמזה שנים נעשה בספרים אלה, רק בתחילת שנות השישים בוצעה לראשונה בחינה מצד מפקחי החמ"ד על אודות מידת התאמתם.

⁶⁰⁹ המזכירות הפדגוגית לחינוך יסודי ולהכשרת מורים, "סקר ספרי לימוד: נערך בשנת הלימודים תשכ"ב", עמ' 15-16. א"מ, גל-1814/3. ראו גם: בן-גל, מאה שנות הוראת ההיסטוריה בציונות-הדתית, עמ' 295-297.

⁶¹⁰ מנחם שולמן ליוסף גולדשמידט, "הנידון: תולדות ישראל מאת ברוך אביבי לנתן פרסקי", י"ג באדר תשכ"א. א"מ, גל-4775/7.

מסקנותיו של שולמן היו חד משמעויות – הספרים אינם מתאימים להוראה במוסדות החמ"ד ויש למנוע את השימוש בהם. גולדשמידט מיהר להעביר את מסקנותיו לכלל המפקחים בחמ"ד כדי שיפעלו בהתאם.

שולמן אומנם ציין כי "הספרים נכתבו בדרך כלל ברוח התודעה הטובה", אך הדגיש שהם "לא נכתבו ברוח חז"ל ולא לפי השקפת הוגי הדעות החרדים. לעתים נאמרים דברים שהם בנגוד להשקפתנו ומותאמים לרוח המשכיליות הידועה".⁶¹¹ "בוודאי" הוא הוסיף "שהספרים הנ"ל אינם נותנים השקפה דתית ואין כמובן כל הטפה למצוות מעשיות".⁶¹² במילים אחרות, לא זו בלבד שהספרים לא תמכו בטיפוח ההשקפה הדתית ושמירת המצוות, אלא שהם אף פגעו בה במספר אופנים. במסגרת זאת, ציין שולמן בין היתר את היחס הלא ראוי לתורה שבעל פה כתוצר תרבותי המשתנה על פי צרכי הזמן ואת תיאור הכנסת הגדולה בצורה מודרנית-לאומית, תוך התעלמות מהפן הדתי-רוחני שלה.⁶¹³

בנוגע לזמן המודרני, הערותיו של שולמן התמקדו באופן בו הספרים ביקרו את אורח החיים הדתי ואת העומק הרוחני שבו. כך למשל באופן בו הספרים נקטו ב"השקפה הדובנובית" על נושא החסידות. זו הוצגה כמענה הכרחי אל מול "הלימוד היבש", של "הגמרא, הפסוקים וחדושי ההלכות שלא יכלו עוד לשמש מזון רוחני להמון היהודי המדכא".⁶¹⁴ דוגמה אחרת נגעה לדרך בה היללו הספרים את מחדשי התרבות היהודית במאה התשע עשרה והאופן בו תיארו כיצד הביאה התנועה הלאומית חיים, חזון ובשורה לעולם הישיבות: "לחניכי החדר והישיבות שכל חייהם הצטמצמו בלימוד ההלכה היבשה, נתגלה פתאם עולם חדש".⁶¹⁵ לצד זאת, קבל שולמן על כך שקהילות דתיות שלמות הודרו מתכני הלימוד, שהתמקדו בעיקר בציבור החילוני ובעלו. לאור כל האמור, הביע עמדה נחרצת לפיה הספר בהחלט אינו מתאים לשימוש בקרב תלמידי החמ"ד.⁶¹⁶

הבדיקה שערך שולמן הייתה אחת הבחינות המוסדרות הראשונות שבוצעו בחמ"ד בייחס לספרי לימוד במקצועות השונים. שלוש שנים לאחר מכן, בשנת הלימודים תשכ"ד (1963-1964) התחיל החמ"ד להפעיל בקרה ממוסדת על ספרי לימוד באמצעות כוח אדם מצומצם שיועד למטרה זאת. תודות לכך, החל משנת הלימודים תשכ"ו (1965-1966) פרסם החמ"ד את רשימת ספרי לימוד המאושרים לשימוש.⁶¹⁷ בתחום לימודי

⁶¹¹ "שם", עמ' 1.

⁶¹² "שם".

⁶¹³ "שם", עמ' 1-2.

⁶¹⁴ "שם", עמ' 2.

⁶¹⁵ "שם".

⁶¹⁶ "שם", עמ' 3.

⁶¹⁷ יוסף גולדשמידט למרדכי ברויאר, "י"ב בחשוון תשכ"ה (1964). א"מ, גל-4775/20; יוסף גולדשמידט, "חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, ד' סיוון תשכ"ה", (1965); יוסף גולדשמידט, "חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, ב' תמוז תשכ"ו", (1966). א"מ, גל-1432/9.

ההיסטוריה הספרים היחידים שאושרו בשנים אלו היו ספרי ההוצאה השנייה של סדרת "ישראל והעמים" מאת יעקב כ"ץ.⁶¹⁸ בהוצאה זו, שיצאה לאור בשנת 1962, נוסף לכ"ץ מחבר נוסף – משה הרשקו, שהיה מחנך בבית הספר לבנים "דוגמה" בירושלים ובסמינר למורים דתיים על שם ליפשיץ.⁶¹⁹

המהדורה השנייה של סדרת "ישראל והעמים" נכתבה בהתאם לתוכנית הלימודים הממלכתית החדשה שפורסמה בשנת 1961 ולפיכך היא שיקפה מספר חידושים ניכרים לעומת המהדורה המקורית שנכתבה בשנות הארבעים. ראשית, הדבר בא לידי ביטוי בחלוקה הכרונולוגית של הספרים. החלוקה החדשה נערכה על פי תוכנית הלימודים לשלושת הכיתות העליונות בחינוך היסודי, ו' עד ח'. הספר הראשון הסתיים עם חתימת התלמוד,⁶²⁰ הספר השני עסק בפרק הזמן שמצמיחת האסלאם ועד שבתאי צבי⁶²¹ והספר האחרון דן בתקופה שמהמהפכה הצרפתית ועד להקמת מדינת ישראל.⁶²²

לצד שילוב תמונות וחומרים גרפיים מגוונים, השינוי העיקרי מבחינה דידיקטית התבטא בהוספה של הקדמה לכל פרק שנועדה להכין את התלמיד לקראת הלימוד בכיתה. במסגרת מבוא זה אף ביקשו המחברים לתת במה למקורות היסטוריים שונים.⁶²³ צעד זה בהחלט היווה חידוש לעומת הדור הקודם של הספרים, אך עדיין יש לסייג אותו ולהבהיר כי המקורות או השאלות שנשאלו לגביהן לא נועדו לפתח מיומנויות דיסציפלינריות, או יכולות של חשיבה היסטורית, שכן הספרים התייחסו אליהם ללא שום בחינה ביקורתית או ניתוח ההקשר שלהם. למעשה היחס אליהם היה כמעט זהה כמו לקטעים טקסטואליים שנכתבו על ידי מחברי ספרי הלימוד.

במובנים רבים סדרת "ישראל והעמים" דמתה לספרי הלימוד למערכת החינוך הממלכתית הכללית. כך למשל בלטה ההתמקדות המובהקת בהיסטוריה של העם היהודי, תוך יצירת סיפור מסגרת הבנוי משלוש תקופות כרונולוגיות של העם: הממלכה הריבונית הקדומה, הגלות והשיבה לעצמאות. הן ספריהם של אביבי ופרסקי והן סדרת "ישראל והעמים" כללו תיאורים מפורטים על אודות אבות האומה המקראיים והתייחסו

⁶¹⁸ יוסף גולדשמידט, "רשימת ספרי לימוד לבתה"ס המ"ד בתשכ"ח", א באייר תשכ"ז (1967), עמ' 2. א"מ, גל-13158/2. במסמך זה מופיע גם ספרו של מנחם בקר, אך הוא אושר רק לאחר שנת הלימודים תשכ"ז (1966-1967) ולכן על אודותיו אדון בפרק הבא. על אישור ספרו של בקר ראו: אברהם רוזן אל חברי הוועדה לבדיקת התאמתם של ספרי-לימוד לבתה"ס ממ"ד – לימודים הומניים, 9 בפברואר 1967. א"מ, גל-13158/12.

⁶¹⁹ אברהם זלקין, "יום העיון להוראת ההיסטוריה והגיאוגרפיה שנערך ב-ל' בשבט תשכ"ה בביה"ס לדוגמא "עוזיאל", עמ' 1-8. א"מ, גל-4827/6. "מחנכים דגולים – אנשי מופת", אח"י, 13.117/249.

⁶²⁰ יעקב כ"ץ ומשה הרשקו, **ישראל והעמים: תולדותיהם עד חתימת התלמוד**, חלק א', דביר, תל אביב 1962. אח"י, 933כ"ץ.

⁶²¹ יעקב כ"ץ ומשה הרשקו, **ישראל והעמים: תולדותיהם מימי צמיחת האסלאם ועד תנועת שבתאי צבי**, חלק ב', דביר, תל אביב 1962. אח"י, 933כ"ץ.

⁶²² יעקב כ"ץ ומשה הרשקו, **ישראל והעמים: תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, חלק ג', דביר, תל אביב 1962. אח"י, 933כ"ץ.

⁶²³ המחברים התגאו וביקשו להדגיש את צעד זה בהקדמה לספר. ראו: כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם עד חתימת התלמוד**, עמ' 3.

לקורותיהם כאל כההליכים היסטוריים לכל דבר. מלבד מקרים נקודתיים, כגון סיפור "נס פח השמן",⁶²⁴ ספרי "ישראל והעמים" הקפידו לדבוק בממד אמפירי-ריאלי ונמנעו מלהציע הסברים אמוניים המתבססים על מעורבות אלוהית בהיסטוריה. עמדה זו בלטה במיוחד בנושא הציונות והקמת המדינה. על אף היותו מרכזיותו בתפיסה ההיסטורית האמונית של הציונות הדתית, גם לגביו בחרו המחברים להימנע מלהציג פרשנות אמונית ומהסברים הנשענים על תהליך הגאולה.⁶²⁵

יחד עם זאת, לאורך סדרת הספרים ניתן לזהות מספר מאפיינים באמצעותם עיצבה התפיסה האמונית את תהליך הלימודים. במיוחד ניכר הדבר בסעיף השאלות לחזרה ולעיון, בו השתמשו מחברי הספרים כדי לכוון בקרב התלמידים ראיה אמונית של תהליכים היסטוריים. כך למשל, כדי להבין את היווצרותם של מרכזי התורה לאורך הגלות עודדו המחברים את התלמידים להזדקק במדרש על מגילת קהלת:

על הפסוק "וזרח השמש ובא השמש" (קהלת א', ה') אמרו חכמינו ז"ל: 'עד שלא כבתה שמשו של עלי זרחה שמשו של שמואל הרמתי' האם נוכל אנו להשתמש במליצה זו בדברנו על מרכזי התורה הבאים בזה אחר זה?⁶²⁶

במקום אחר, במטרה לפאר את מאמציו ופועלו של משה מונטיפיורי ביקשו המחברים להתבסס על עקרון הקבוע בגמרא:

חז"ל אמרו: "חשב לעשות מצווה ונאנס ולא עשאה מעלה עליו הכתוב כאילו עשאה" במה יש להמליץ אמרה זו על רבי משה מונטיפיורי?⁶²⁷

דוגמה נוספת ניתן לראות באופן בו כ"ץ והרשקו הקנו חשיבות למצוות קידוש השם והיללו את מקיימיה. כך בהקדמה לנושא על מרד החשמונאים תוארה את בחירתם של היהודים המאמינים למרוד בפקודת המלך אנטיוכוס כהתנהגות מופתית, נשגבת, המקנה לנוקטים בה מעמד של קדושה:

⁶²⁴ שם, עמ' 92.
⁶²⁵ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, עמ' 187-276.
⁶²⁶ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי צמיחת האיסלאם ועד תנועת שבת צבי**, עמ' 63.
⁶²⁷ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, עמ' 193.

הם בחרו לנפשם למות תחת ידי מעניהם ולא לעבר על מצות התורה. הם היו הראשונים שקדשו את השם במום ומהם למדו קדושי כל הדורות למות מות טהורים ולא לחלל שם שמים ולחיות חיי נבלים.⁶²⁸

מיותר לומר כי גישה זו לא הייתה מתאפשרת בספר לקהל החילוני, שלא מקיים חיים הלכתיים וממילא לא יראה בויתור עליהם כסיבה להקרבת החיים.

היסוד האמוני ניכר גם בבחירה המשמעותית של נקודת המוצא לתהליך ההיסטורי, שיש בה להשפיע על התודעה ההיסטורית כולה. בעוד שספרי הלימוד לחינוך הכללי בחרו להתחיל את תהליך הלימודים בהתפתחות האדם הקדמון ובהמשך לעסוק בתולדות עמי המזרח התיכון.⁶²⁹ הרי שכ"ץ והרשקו התרחקו מהממד הדיסציפלינארי ובחרו להתחיל את הלימוד בסיפור המקראי – המוטל בספק היסטורית – בדבר יציאת בני ישראל ממצרים.⁶³⁰ בתמונת ראי לכך, הספר האחרון בסדרת "ישראל והעמים" שעסק בזמן המודרני, כלל תכנים מועטים ביותר על התפתחויות עולמיות חשובות במאה העשרים. כך לדוגמה, גם במסגרת פרק הלימוד המצומצם על מלחמת העולם הראשונה, אחת התמונות הבודדות ששולבו בו הייתה דווקא של לוחמים יהודים.⁶³¹

מעבר לכך, ההתמקדות בעם היהודי בסדרת "ישראל והעמים" כללה רובד אישי שנועד ליצור בקרב התלמידים זיקה רגשית למסורת הדתית של העם. כך למשל, בעוד שאביבי ופרסקי תיארו באופן נטרלי ואף מרוחק את קביעת התפילות על ידי מנהיגי הדור הראשון של אמוראי בבל אבא בר איבו (רב) ושמואל,⁶³² כ"ץ והרשו לימדו בדרמטיות כיצד הם "למדו את בני דורם להתפלל תפלות המזעזעות את הלב" ומיד לאחר מכן קישרו זאת לחיי התלמידים: "רב התפלל תפילה מיחדת אחרי סיומו את תפלת שמונה עשרה. תפלה זו היא יהי רצון שגם אנו מתפללים אותה בשבת שמברכו בו את החדש".⁶³³ במקום אחר, בנושא על הרבנים הגדולים שפעלו בצפת במאה השש עשרה נשאלו התלמידים לסיכום הפרק "באיזה חלק מחלקי השלחן ערוך למדת או עיינת כבר? [...]. האם בקרת פעם בצפת בבתי-כנסת של האר"י או של ר' יוסף קארו, תאר אותם בקצור".⁶³⁴ כלומר, כלל לא דובר בשאלות על התהליך ההיסטורי שהתרחש או בפיתוח מיומנויות של חשיבה

⁶²⁸ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם עד חתימת התלמוד**, עמ' 84.
⁶²⁹ ברוך אביבי ונתן פרסקי, **תולדות ישראל ועמי הקדם: מראשית התפתחות האדם עד תקופת עזרא ונחמיה**, יבנה, תל אביב, 1958.

⁶³⁰ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם עד חתימת התלמוד**, עמ' 7-15. אח"י, 933אבי.

⁶³¹ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, עמ' 158.

⁶³² ברוך אביבי ונתן פרסקי, **תולדות ישראל: חלק שני, ממלחמת היהודים על חרותם עד אחרי חתימת התלמוד הבבלי**, יבנה, תל אביב, 1957, עמ' 397-400. אח"י, 933אבי.

⁶³³ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם עד חתימת התלמוד**, עמ' 266.

⁶³⁴ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי צמיחת האיסלאם ועד תנועת שבת צבי**, עמ' 194.

היסטוריות, אלא היה זה ניסיון לעודד בקרב התלמידים את אורח החיים הדתי ולחזק את הזיקה לדמויות דתיות מרכזיות מהעבר.

נקודת המוצא האמונית השפיעה גם על אופן ההתייחסות והייצוג של מספר דמויות ואירועים היסטוריים מרכזיים בהיסטוריה של עם ישראל. ביטוי לכך ניתן למשל למוצא בתכני הלימוד בדבר ברוך שפינוזה. בהתאם לתוכנית הלימודים דמותו אכן הופיעה בספרם של כ"ץ והרשקו. אולם הלימוד בנושא היה שונה מהותית מהתיאור החיובי והמפאר שהעניקו לו אביבי ופרסקי כ"דמות מופלאה" החותרת אחר האמת.⁶³⁵ במקום זאת, כ"ץ והרשקו, בעיקר בחרו להרחיב על צדדיו השליליים של שפינוזה. "את היהדות הוא השתדל להשפיל עד עפר" הדגישו והוסיפו כי הייתה "בלבו שנאה כבושה כלפי מוצאו ומקור מחצבתו".⁶³⁶ דהיינו, על פי הספר הביקורת של שפינוזה לא הופנתה כנגד הממסד הדתי, אלא כלפי מוצאו וזהותו היהודית. בהמשך לכך, הדמות שזכתה למקום הנרחב ביותר בלימוד על קהילת יהודי אמסטרדם, לא הייתה שפינוזה אלא דווקא רבי מנשה בן ישראל, "שנפל משפינוזה בחוכמתו, אך עלה עליו באהבתו לעמו ולתורתו".⁶³⁷

הניסיון להגן על התפיסה האורתודוקסית היהודית ועל העשייה של רבנים מובילים ניכר גם בנושא על אודות שבתאי צבי. בהתאם להנחיות התוכנית, כ"ץ והרשקו אומנם כתבו על התופעה בפירוט, אך עשו זאת תוך הצנעת האופן בו הוליד שולל את מנהיגי הקהילות היהודיות. במקום זאת, הם הדגישו את העובדה שרבני הקהילות דווקא הזהירו מפני התופעה, וצינו שהם גם היו אלו שהצליחו לחשוף את מעורמיו.⁶³⁸ בדומה לכך, גם הלימוד על התנועה הרפורמית זכה בספרם למקום מצומצם מאוד בהיקף של מספר פסקאות בודדות, וגם זאת תחת הכותרת המעורפלת "התסיסה בקהילות". המחברים נמנעו מדיון מורכב והעדיפו להציג את התנועה כ"סטייה גמורה" שנענתה מיד בהתנגדות עזה כלפיה מצד מנהיגי היהדות הגדולים.⁶³⁹

ניתוח הספר השלישי בסדרה, העוסק בזמן המודרני, משקף את האופן בו התפיסות הסוציאליסטיות נתפסו כאתגר רעיוני מרכזי בחינוך הדור הדתי הצעיר. הנה כך, הוצגה משנתו של קרל מרקס בצורה שטחית ביותר, כניסיון לשיפור מצבם של הפועלים, תוך התעלמות מתפיסת העולם שהיא מציעה, ומעל הכל – ללא שום אזכור לביקורת הנרחבת והקשה של מרקס על הממסד והאמונה הדתית. בהמשך לכך ולמרות שבזמן כתיבת הספרים ברית המועצות הייתה מעצמה עולמית – בעלת השפעה קריטית על ישראל ועל המזרח

⁶³⁵ ברוך אביבי ונתן פרסקי, **תולדות ישראל: חלק רביעי, ממסעי-הצלב עד התנועה המשיחית של שבתאי-צבי**, יבנה, תל אביב 1966, עמ' 115-117. אח"כ, 933אבי.

⁶³⁶ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי צמיחת האיסלאם ועד תנועת שבתאי צבי**, עמ' 277.

⁶³⁷ **שם**.

⁶³⁸ **שם**, עמ' 296-303.

⁶³⁹ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, עמ' 107-111.

התיכון – המהפכה הבולשביקית והמפלגה הקומוניסטית זכו לפסקה בודדת אחת ונלמדו אך ורק כדרך אגב בסוף הפרק על מלחמת העולם הראשונה.⁶⁴⁰

בנושא השואה, שכאמור היווה את הסוגייה ההיסטורית שהציתה את תהליך ההיפרדות של החמ"ד, גילם ספרם של כ"ץ ובכרך פערים ניכרים אל מול ספרי הלימוד לחינוך הממלכתי. בראש ובראשונה סביב ההתייחסות לערך הגבורה והמרד לעומת קידוש השם והשמירה על אורח חיים דתי, ולעניין זה אף דומה שכ"ץ והרשקו אף פעלו בניגוד להנחיות תוכנית הלימודים בנושא. בשונה מטענות קודמות במחקר,⁶⁴¹ לא כל ספרי הלימוד לממלכתי הציגו את היהודים כאוכלוסייה פסיבית וחסרת אונים. ספרם של אביבי ופרסקי אומנם תיאר את היהודים המושמדים כצאן המובל לטבח, אך בניגוד לספרם של ד"ר מיכאל זיו (1902-1989) וד"ר יעקב טורי (1915-2004) הוא בחר גם להדגיש את מעלותיהם ואת פועלם בתנאים המחרידים אליהם נקלעו. "היהודים בגטאות גלו כח סבל מפלא ורצון עז לחיים", הדגישו אביבי ופרסקי בתחילת הפרק, והוסיפו תיאורים כמעט אידיאליים בנושא:

כלם נשאו בגבורה את ייסוריהם, כלם היו חדורי הכרה, שחזקה את עקשנותם, להלחם ולסבל עד לנצחון הסופי, חדורי תקווה ואמונה, שעוד יזכו לראות במפלתו של אותו רשע ולנקם את נקמתם באויביהם.⁶⁴²

הנה כך, וללא שום אזכור לדימוי הגלותי הפסיבי, הוסבר כי היהודים בחרו באסטרטגיה יצרנית ונקטו בצעדים חדשניים:

היהודים גלו מרץ ויזמה; הקימו תוך מאמצים קשים סדנאות ובתי מלאכה, בהם יצרו רהיטים בגדים ועבודות עור [...] יהודים חפצי חיים הם ובוראים יש מאין. חמרי גלם אין הגרמנים מספקים להן, ובכל זאת הם עובדים ומיצרים [...] היהודים שאפו לעשות את הגטו לסקטור כלכלי חשוב ומועיל בהאמינם, שאולי בזכות זאת ינצלו מכליה.⁶⁴³

⁶⁴⁰ שם, עמ' 155-156.
⁶⁴¹ ראו למשל: רות פירר, **תודעה וידיעה: השפעה הערכים הציוניים על ספרי הלימודים לתולדות עם ישראל ב"א, בשפה העברית בשנים 1980-1990** דוקטורט, האוניברסיטה העברית בירושלים 1980, עמ' 140-163; גרינבלום, **מגבורת הרוח לקידוש הכוח**, 2016, עמ' 336.
⁶⁴² ברוך אביבי ונתן פרסקי, **תולדות ישראל: חלק חמישי, מעצמאות ארצות הברית עד אחרי מלחמת העולם השנייה; מתנועת החסידות עד היהדות בעולם אחרי השואה**, יבנה, תל אביב 1958, עמ' 285. אח"י, 933 אביבי.
⁶⁴³ שם, עמ' 286.

לאחר מכן, תיארו אביבי ופרסקי את מפעלי החינוך והתרבות ש"מורים מסורים ונאמנים ארגנו בחשאי" בתחומי הגטו תחת עיני הנאצים.⁶⁴⁴ כל אלו מעידים על ייצוג שהיה רחוק מזלזול כלפי אוכלוסייה הנמצאת בעמדת המתנה לשחיטתה.

יחד עם זאת, הניתוח אכן מאשש את הטענה העולה מספרות המחקר כי עיקר הלימוד הוקדש לגבורת המרד והלחימה המזויינת בנאצים, ומטרת ההוראה הייתה להאדיר ולרומם את פעלם של אלו שנטלו בכך חלק. ראשית, הדבר בא לידי ביטוי כבר בתוכנית הלימודים שהעניקה סעיף אחד לנושא ה"שואה" וסעיף נוסף, באותו סדר גודל, ל"מרד בגטאות".⁶⁴⁵ בהתאם לכך, לאחר פרק השואה שם הושם דגש נרחב על זעקות הנקמה של היהודים המושמדים, אביבי ופרסקי הקדישו פרק שלם ל"מורדי הגטאות" ובו גם התייחסות ללוחמים הפרטיזנים. היה מדובר בפרק מקיף, שלמעשה היה גדול ביותר מתמישים אחוזים מזה שנכתב על "השואה", דהיינו על החיים בגטאות ועל הפתרון הסופי.⁶⁴⁶

מטבע הדברים, במרכזו של הפרק ניצב מרד גטו ורשה, ובראשו מרדכי אנילביץ' וארגון יהודי לוחם (איי"ל), כאשר הארגון הצבאי היהודי (אצ"י) לא אוזכר אף לא במילה. הכתוב סיפר בצורה מופרזת ביותר על הצלחותיו של המרד ועל הנזק הגדול שהסב לצבא הנאצי:

עיני הלוחמים [היהודים – ר"ו] ראו ערמות גרמנים מתגוללות בשלוליות דם, מפקדיהם מתרוצצים מטרפים, אחוזי תדהמה ומחפשים מחסה בשערי הבתים. במשך שעתים נטש קרב עקשני ועז. הגרמנים נסוגו בהשאירם אחריהם עשרות הרוגים ופצועים, ואלו הלוחמים היהודים לא סבלו אפלו אבדה אחת.⁶⁴⁷

אל מול "הגרמנים שנסוגו", זכו המורדים היהודים לתיאורים הרואים מפורטים, שלא פעם זיקתם למציאות הייתה קלושה ביותר. כך למשל תואר נאומו של יצחק כצלנסון בפני המורדים שנאמר ממש באותם רגעים בהם "הגרמנים הקיפו את הבית ומחדר המדרגות נשמעה נקישת מגפים מסמרים". הסצנה, שנדמה כי נלקחה מסרט הוליוודי, הגיעה לשיאה "כשסיים יצחק כצלנסון את דבריו, שנאמרו בהתלהבות קדושה".

⁶⁴⁴ שם, עמ' 286-287.
⁶⁴⁵ משרד החינוך והתרבות, תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, תשכ"א, עמ' 24.
⁶⁴⁶ אביבי ופרסקי, מעצמות ארצות הברית עד אחרי מלחמת העולם השנייה, עמ' 283-309.
⁶⁴⁷ שם, עמ' 298.

בדיוק אז "נפרצה הדלת וכנופית פורעים נאציים פרצה פנימה. מיד זנקו בחורים אחדים נגדם ופתחו עליהם באש, נקבו קרקפותיהם, פרקו מעל ההרורים את נשקם ורדפו אחרי הנמלטים".⁶⁴⁸

היחס השלילי כלפי יהודי הגלות, ניכר במיוחד בספרם של זיו וטורי. הללו ציירו את היהודים באופן פסיבי במיוחד, ולא כללו שום התייחסות בדבר ניסיונותיהם לשמור על אורח חייהם הדתי או ליצור התארגנויות חברתיות ותרבותיות במסגרת חיי הגטאות. בהמשך לכך, ניתן דגש משמעותי על מאמצי היישוב היהודי בארץ לעזור ליהדות אירופה. הנה כך, הסעיף שעסק ב"התגייסות היישוב" היה לאמיתו של דבר יותר גדול משני הסעיפים שעסקו במרידות הגטאות ובלוחמים הפרטיזנים. מקום זהה ניתן לסיפורם של שלושים צנחני היישוב לעומת עשרות אלפי המורדים והפרטיזנים באירופה הנאצית. למאמצי התעשייה היהודית ביישוב הוקדש אותו היקף תכנים בדומה למאמצי הנאצים במחנות ההשמדה.⁶⁴⁹

ספרם של כ"ץ והרשקו שירטט תמונה שונה בתכלית, שנמנעה מהתיאורים הדרמטיים של אביבי ופרסקי וגם צמצמה את העיסוק במרידות המזויינות. בניגוד לתוכנית הלימודים, הוא הציג את מרד גטו ורשה בתוך הפרק על השואה ולא כפרק נפרד. יתרה מזו, בעוד שבספרי הלימוד לחינוך הממלכתי המרידה היהודית זכתה לתשומת לב נרחבת מאשר מהלימוד על הגטאות,⁶⁵⁰ אצל כ"ץ והרשקו הדבר היה ההפך, כאשר רק חמישית מהמקום הוקצה לדיון מרידות. אותו דיון תיאר אך ורק את מרד גטו ורשה וכלל לא הוזכרו התקוממויות בגטאות או במחנות נוספים. באופן דומה, התעלמו הכותבים לחלוטין מהתופעה המשמעותית של הפרטיזנים היהודים. דווקא על רקע ההתמקדות הבלעדית בגטו ורשה, בלטה הימנעותם של כ"ץ והרשקו נמנעו מלציין את תנועות נוער יהודיות חילוניות שעמדו מאחורי המרד. בתכני הלימוד לא צוין אף לא אחד מהשמות של תנועות הנוער כמו גם של ארגוני המרד ואפילו של מנהיגיו. במקום זאת, התייחס הכתוב למורדים כאל "צעירים" שפעלו בגטו ורשה ובחר להשמיט כל סממן סוציאליסטי שלהם מתכני הלימוד.⁶⁵¹

במקום לימוד על לחימה הרואית, כ"ץ והרשקו הדגישו את היווצרות הגטאות ותהליך השמדת היהודים. הם עשו זאת בצורה יחסית מאופקת, נטולת תיאורים גרפיים מחרידים שאפיינו את ספרם של אביבי ופרסקי. בניתוח הנסיבות הם נמנעו מלהעביר ביקורת על הפסיביות של היהודים והסבירו כיצד הנאצים נקטו בתחבולות מרמה כדי להסתיר את כוונותיהם האמיתיות. יהודי אירופה זכו ליחס אמפתי שכן "לבו

⁶⁴⁸ שם, עמ' 297.

⁶⁴⁹ מיכאל זיו ויעקב טורי, **דברי הימים – הזמן החדש**, כרך שני, יבנה, תל אביב 1958, עמ' 245-253. אח"י, 900 זיו. ⁶⁵⁰ זיו וטורי, שם, עמ' 249-249; אביבי ופרסקי, **מעצמות ארצות הברית עד אחרי מלחמת העולם השנייה**, עמ' 284-309.

⁶⁵¹ כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, עמ' 185-186.

של שום אדם לא נבא מה מר יהיה גורל הנלכדים במלכות המות של הנאצים".⁶⁵² במקום ביקורת ישירה או מסוות על החיים בגטאות ציינו כ"ץ והרשקו כי "שביב התקוה לא כבה מלבם" של היהודים, והם "עשו כל מה שביכולתם" כדי לשמור על אורח חייהם וערכיהם.⁶⁵³

במסגרת הלימוד על חיי הגטאות, התמקדו כ"ץ והרשקו בקושי להמשיך לשמור על אורח החיים הדתי – היבט שכלל לא הוזכר אצל אביבי ופרסקי. בצורה אידיאלית הם ציינו כיצד "בתי הכנסת נחרבו על ידי הנאצים, אך התפילה לא כלתה בגטאות כל ימי קיומם. היו תלמידי חכמים שלא פסק הלמוד מפיהם, ולא נדם קול התורה בבתי-המדרש בסתר".⁶⁵⁴ מאידך גיסא, השבר האמוני שחווי יהודים רבים, והיה רלוונטי ביותר להתמודדות האמונית של התלמידים – לא זכה לשום אזכור בספר.

נושא הציונות – על אף חשיבותו – גילם גישה אמונית מאוד זהירה ומסויגת. הנושא, שנכתב בהתאם להנחיות תוכנית הלימודים, שיקף את הייצוג המצומצם ביותר שניתן לתנועת המזרחי ולפועלם של אנשי הציונות הדתית. על אודות יחס זה, כאמור, קבלו אנשי החמ"ד והוא שהוביל תוך שנים ספורות את דרישתם לפיתוח תוכנית לימודים חדשה בתחום תולדות עם ישראל בדורות האחרונים שתוארה לעיל. על פי ההתוויה שנקבעה בתוכנית הלימודים, מוקם הנושא כיחידה נפרדת מיד לאחר נושא השואה ולא על פי הרצף הכרונולוגי המתבקש. כלומר, לאחר סיום הלימוד על מלחמת העולם השנייה חזרו תכני הלימוד כמאה שנה אחורה ועסקו בתקופת היישוב הישן במאה התשע עשרה בעת פעילותו של משה מונטפיורי.⁶⁵⁵

בניסיון להציג שומרי תורה ומצוות ככאלו שמילאו תפקיד משמעותי בתקומה הלאומית של עם ישראל פנה הלימוד לתקופה שקדמה לתנועה הציונית. כך למשל הודגש פועלו ואורח חייו הדתי של משה מונטפיורי. לא זו בלבד שעברו החילוני כלל לא אוזכר אלא הוא גם הוצג שוב ושוב תוך שימוש בתואר "רבי משה מונטפיורי",⁶⁵⁶ שהעניק לו צביון רבני משולל קשר למציאות. בהמשך לכך, הוקדש פרק לימוד ל"מבשרי הציונות", בראשם הרב יהודי אלקלעי והרב צבי קלישר. במסגרתו נמשך קו ישיר בין הגות המבשרים לבין הקמת המושבות הראשונות.⁶⁵⁷ אולם, התברר שבנקודה מוקדמת זו, עוד לפני עליית חובבי ציון, נסתיים המקום המרכזי שניתן לאנשי שלומי אמונים בתהליך הציוני.

⁶⁵² שם, עמ' 182.

⁶⁵³ שם, עמ' 183.

⁶⁵⁴ שם, עמ' 183.

⁶⁵⁵ שם, עמ' 187-193.

⁶⁵⁶ שם.

⁶⁵⁷ שם, עמ' 194-204.

את המקום המרכזי ביותר תפסה דמותו של בנימין זאב הרצל. חייו ופועלו בזירה הציבורית בכלל ובהסתדרות הציונית בפרט תוארו בהרחבה רבה על פני שש עשרה עמודים. הווי אומר, לתכני הלימוד על אודות הרצל הוקדשו למעלה מפי שלוש עמודים מאלו שהוקדשו לנושא השואה, שהתפרסו רק על חמישה עמודים. הרצל הוצג בצורה מפארת ביותר, כמנהיג בעל חזון ונטול רבב של התנועה הציונית. "פני הרצל" כתבו כ"ץ והרשקו בפאתוס שלא אפיין את ספרם "הבהיקו זוהר ורוממות, בשעה שעלה על הבמה כדי להשמיע את דבריו באזני הנאספים".⁶⁵⁸ כך ביקש הספר להציג את התנועה הציונית כמאוחדת תחת הנהגתו הבלתי מעורערת של הרצל ומלבד פולמוס אוגנדה הסתיר הספר את המחלוקות העזות שהתחוללו בקרב אנשי התנועה כבר מראשיתה. המעמד הכמעט מיתי שהוענק להרצל בא לידי ביטוי גם בתיאור מותו "הכל הודו עתה כי איש פלאים קם לעם ישראלי".⁶⁵⁹

העמקה בתכנים בנושא הציונות מעלה כי מטרה מרכזית של הכתובים הייתה להציג את הציונות הדתית כחלק אינטגרלי, כמעט מובן מאליה, מהתנועה הציונית, ללא דרישות נבדלות או אידיאולוגיה ייחודית. ניסיון זה נעשה באמצעות טשטוש המהפך התרבותי-רעיוני ששיקפה התנועה הציונית בעצם היווצרותה כמו גם על ידי ההתעלמות מהביקורת שרווחה בה, הן בציונות הרוחנית והן בזרמיה הסוציאליסטים, כנגד האמונה היהודית המסורתית. הנה כך, למרות המקום הנרחב שהוקדש לאחד העם ולדעותיו, לא נזכרה אף לא ברמז ביקורתו על מצבה של הדת היהודית, והזדקקותה לתיקון מהיסוד.⁶⁶⁰ ביקורת שניצבה בבסיס שאלת הקולטורה, ולמעשה הניעה את התארגנות הציונות הדתית והקמת תנועת המזרחי.⁶⁶¹

בהמשך לכך, בלט במיוחד ההתייחסות האגבית בספר להקמתה של תנועת המזרחי ופועלה בתקופת היישוב. לאור זאת אין תמה על כך שתנועת הפועל-מזרחי כלל לא אוזכרה. שמו של הרב ריינס נעדר אף הוא מספר הלימוד ותנועת המזרחי זכתה רק להתייחסות בודדת, באורך של משפט, במהלך תיאור ההסתדרות הציונית לאחר מותו של הרצל: "צירי הקונגרס נתחלקו לקבוצות ומקצם היו מאורגנים במפלגות, כגון מפלגת "המזרחי" שלכדה את שומרי התורה בין הציונים".⁶⁶² הווי אומר, גם התייחסות זאת נעשתה כלאחר יד, רק כדוגמה למפלגה בתנועה הציונית, ללא שום עיסוק במניעים, בדילמות ובמטרות שהובילו להקמתה ועיצבו עשייתה. יתר על כן, הצגת המזרחי רק לאחר מותו של הרצל חוטאת לאמת ויצרה מצג שווא לפיו

⁶⁵⁸ שם, עמ' 225.

⁶⁵⁹ שם, עמ' 234.

⁶⁶⁰ שם, עמ' 205-232.

⁶⁶¹ ראו עבודה זו פרק ב, סעיף 1.

⁶⁶² כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, עמ' 234.

הציונות הדתית, או המפלגות האחרות, לא פעלו עוד בחייו של הרצל וההסתדרות הציונות כולה הייתה מקשה אידיאולוגית אחת.

בתקופת היישוב לא נדונו כלל השאיפות, האתגרים או הדילמות של שומרי תורה ומצוות. אומנם תמונתו של קיבוץ טירת צבי נבחרה לייצג את מבצעי "חומה ומגדל",⁶⁶³ ואולם אופיו הדתי לא צוין כך שלמעשה תנועת הקיבוץ הדתי לא זכתה לכל התייחסות. בדומה לכך, ולמרות חשיבותה באתוס של הציבור הציוני דתי, גם העלייה לביריה כלל לא אוזכרה. ההצנעה של ההיבטים הדתיים הייחודיים של הציונות הדתית באה לידי ביטוי גם בסעיף שנשוב על אודות הראייה קוק. הנה כך, הוצג הראייה קוק לא כהוגה מעמיק ומחדש במקורות היהדות המבסס גישה ייחודית בציונות, אלא כאחד מאנשי התרבות המובילים, שרובם היו חילוניים, בקרב אנשי העלייה השנייה:

בין בני העלייה השניה היו סופרים הוגים ומשוררים, ואלה בקשו לתת בטוי לרגשותיהם ולרגשות בני הדור כולם. אחד ומיוחד היה בין בעלי המחשבה הרב אברהם יצחק הכהן קוק, רבה של יפו והמושבות, שהיה גדול בתורה בנגלה ובנסתר.⁶⁶⁴

במסגרת הניסיון לערפל את הדרישות הדתיות והאידיאולוגיה הייחודית של הציונות הדתית, צוירה דמותו של הראייה קוק בצורה מעודנת ביותר שהתמקדה בניסיונו לקירוב לבבות בקרב מחנה ישראל. הביקורת החריפה שהעביר כלפי פורקי עול תורה ומצוות הוצנעה, במקום המילים הקשות שכתב בנושא, מחברי הספר העדיפו את התיאור הסובייקטיבי, מלא האמפתיה כי "לב הרב נשבר בקרבו בראותו מקצת מן הפועלים והמתישבים מזלזלים במצוות התורה".⁶⁶⁵ למרות שהוסברה החשיבות שהקנה הרב לתחייה הלאומית, לא נמצא שום זכר לפרשנות הגאולית שהעניק לתהליך הציוני. דהיינו, על אף חשיבותה בתפיסה ההיסטורית של הציונות דתית, העדיפו הכותבים להימנע מלציין במפורש את ההתייחסות לציונות כאתחלתא דגאולה. ברוח זו, נעשה ניסיון לתאר את הפרשנות האמונית להקמת המדינה בצורה מרוחקת ואובייקטיבית:

⁶⁶³ שם, עמ' 263.

⁶⁶⁴ שם, עמ' 242.

⁶⁶⁵ שם, עמ' 242.

המאמינים ביד ההשגחה בתולדות העמים האמינו שנתקים בהם מדברי הנביאים שחזו את שיבת עם ישראל לארצו. אחד החותמים על מגילת העצמאות ברך באותו מעמד ברכת שהחינו בשם ומלכות.⁶⁶⁶

כלומר כ"ץ והרשקו ביקשו להימנע מלפרש את התהליך ההיסטורי דרך משקפיים אמוניות. במקום זאת הם העדיפו להציג גישה זו רק כתפיסה שהייתה רווחת בקרב חלק מהציבור והחותמים על המגילה. בתוך כך, ניכר כי גם בתיאור מרוחק זה, הדבר הוגבל לחזון על שיבת עם ישראל לארצו כאשר ברור כי כ"ץ והרשקו נזהרו מלהזכיר באופן מפורש את ההיבט המשיחי-גאולי השזור בכך.

לסיכום, בתחילת שנות השישים חל שינוי משמעותי בחשיבות שהקנה החמ"ד לספרי לימוד ייחודים בתחום ההיסטוריה. לראשונה החלו לבצע אכיפה בתחום, כאשר הסדרה היחידה שאושרה ללימוד הייתה "ישראל והעמים" של כ"ץ והרשקו. במובנים רבים ספרים אלו דמו לספרי החינוך הממלכתי, כאשר הם הקפידו להיצמד לממד הדיסציפלינרי-מדעי ונמנעו, גם באירועים חשובים כגון הקמת המדינה, מלהציג את האל כגורם מסובב בהיסטוריה. יחד עם זאת, באופן מובהק גילמה סדרת "ישראל והעמים" מספר היבטים ייחודים מבחינה אמונית בראשם: בחינת אירועים היסטוריים באמצעות עקרונות התורה; הדגש שניתן לדמויות דתיות והצגתן באור חיובי; הלימוד על התפתחות האורתודוקסיה המודרנית בתחילת המאה התשע עשרה; והדרך בה הוצנעה גבורת מורדי הגטאות לטובת לימוד על קדושת החיים בגטאות.

למרות נוכחותו של היסוד האמוני בתהליך ההיסטורי, בלט כי דווקא בנושא הציונות, שהיה כה מרכזי בעיצוב זהותם של חיי התלמידים ובאופן בו הם פירשו את המציאות בת זמנם, כללו הספרים התייחסות מועטה ביותר לתנועת הציונות הדתית. ממילא מובן כי בחרו המחברים שלא להציג את התהליך ההיסטורי מתוך האמונה הציונית דתית. במקום זאת, הכותבים העדיפו להצניע את האידיאולוגיה הייחודית של הציונית הדתית ולהציגה כחלק בלתי נפרד, כזה המתמזג בצורה טבעית אל תוך התנועה הציונית כולה. גישה זו היא שהחלה לעורר בשנים אלו התנגדות עזה בקרב אנשי החמ"ד והניעה אותם להוביל מאבק לשינוי תוכנית הלימודים בנושא זה.

⁶⁶⁶ שם, עמ' 272.

ד.2.4. תוכנית הלימודים הייחודית הראשונה לחמ"ד

אנשי החמ"ד הצליחו לבצע מספר צעדים משמעותיים בעיצוב לימודי השואה, שכללו הפקת הנחיות וחומרי לימוד ייחודיים. ברם, ברובד תוכנית הלימודים הצלחה זו לא זכתה להדים של ממש. ועדות התוכנית ללימודי השואה, שמונו עוד לפני שנשמעה הדרישה הברורה של מחנכי החמ"ד ליצירת תהליך לימודים ייחודי, המשיכו להיות משותפות לשתי המגמות. בנסיבות אלה אין להפליא על כך שהמלצותיהן של הוועדות כמעט ולא הביאו לידי ביטוי את הצרכים האמוניים-חינוכיים של החמ"ד. ברם, זמן לא רב לאחר מכן החלה התמונה להשתנות. כבר בסוף שנת 1962, מספר חודשים לפני פרסום התוכנית ללימודי השואה, מנהל המחלקה לחינוך בתיכון ד"ר מיכאל זיו נענה לבקשתם של המפקחים הדתיים כך שיתאימו נושאים לימודיים בתחום ההיסטוריה בדרך שהולמת את החמ"ד.⁶⁶⁷ היענות זאת התרחשה באיחור ככל שהדבר נגע לוועדות ללימודי השואה אך אנשי החמ"ד ניצלו את ההזדמנות הבאה שניצבה לפתחם: תוכנית הלימודים למקצוע החדש "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים".

בתחילת שנת הלימודים תשכ"ג (1963-1964) החליט שר החינוך זלמן ארן להנהיג בבתי הספר העל-יסודיים, על כל סוגיהם ומגמותיהם, לימוד מוגבר של תולדות ישראל בדורות האחרונים. לראשות הפרויקט מונה ד"ר נפתלי זון, ששימש שנים רבות כמפקח מרכזי במשרד החינוך ובאותם ימים ראש סמינר לוינסקי למורים.⁶⁶⁸ דרישת שר החינוך הייתה שהמקצוע ייכנס לתוכנית הלימודים כבר בשנת הלימודים תשכ"ה (1964-1965).⁶⁶⁹ המבחן בו אומנם יהיה פנימי, דהיינו יחובר על ידי בתי הספר השונים, אך יחייב את כל תלמידי מערכת החינוך במדינה כתנאי הכרחי לזכאות של תעודת הברורות.⁶⁷⁰ זון הסביר שהנחיית השר נועדה "לתקן את העובדה המצערת שבוגרי בתי"ס העל-יסודיים אינם מצויים בבעיות אלו, הן מבחינת ידיעותיהם והן מבחינת זיקתם הנפשית". "קיימת סכנה" הוסיף וחייד את הבעיה "של ניתוק הדור הצעיר מבעיות העם בארץ ובגולה ועל מוסדות החינוך לעשות למען תיקון המצב".⁶⁷¹

תוך זמן קצר, בחודש דצמבר 1963, החלה העבודה על התוכנית החדשה. גם כאן היה מדובר בוועדה משותפת שהורכבה בעיקר מאנשי חינוך חילוניים.⁶⁷² אולם, הפעם אנשי החמ"ד לא עברו על הדבר בשתיקה. פחות מחודש לאחר תחילת עבודתה של הוועדה החדשה, ניצל גולדשמידט את מקומו בוועדת הקבע של

⁶⁶⁷ מיכאל זיו ליוסף גולדשמידט, 24 בדצמבר 1962. א"מ, גל-4780/9.
⁶⁶⁸ חילופי מכתבים בין מיכאל זיו ויוסף שוחט לבין שר החינוך ומזכירו האישי יהודה גיגי. 3 בנובמבר 1963 ו-7 בנובמבר 1963. א"מ, גל-4780/9.
⁶⁶⁹ יוסף שוחט, "הוראת תולדות ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות ואזרחות", 22 בינואר 1964. א"מ, גל-4780/9.
⁶⁷⁰ מיכאל זיו ויוסף שוחט לשר החינוך, 3 בנובמבר 1963. א"מ, גל-4780/9.
⁶⁷¹ זכרון דברים משיבת הוועדה להוראת דברי הימים בבתי"ס התיכוניים, י"ד בטבת תשכ"ד, (1963), עמ' 1. א"מ, גל-4780/9.
⁶⁷² שם.

משרד החינוך ודרש שהכנת התוכנית לתולדות עם ישראל בדורות האחרונים תעשה על ידי אנשי הפקוח בחמ"ד. ד"ר מיכאל זיו, מנהל המחלקה לחינוך בתיכונים, אומנם לא בירך על היוזמה, אך מצד שני גם לא הביע התנגדות.⁶⁷³ דה פקטו, תגובתו של זיו העניקה אור ירוק לחמ"ד לצאת לדרך.⁶⁷⁴ הייתה זו הפעם הראשונה שהחמ"ד קיבל אישור לכוון תוכנית לימודים עצמאית בתחום ההיסטוריה.

תוכנית הלימודים בתולדות עם ישראל בדורות האחרונים לחינוך הממלכתי פורסמה כבר בחודש אפריל 1964.⁶⁷⁵ ארבעה חודשים מאוחר יותר, בראשית שנת הלימודים תשכ"ה (1964-1965), נשלחה תוכנית הלימודים בנושא לבתי הספר התיכוניים הדתיים.⁶⁷⁶ ההנחיות למוסדות החמ"ד לא גילמו תוכנית שונה מהיסוד, אלא שיקפו שינויים והתאמות שנעשו ביחס לתכניה של בסיס תוכנית הלימודים לחינוך הכללי. מאפיין זה לצד העובדה שהן פורסמו זמן קצר בלבד לאחר התוכנית לחינוך הכללי מנטרלים משתנים רבים העשויים להשפיע על מבנה ותוכן תוכנית הלימודים. נסיבות אלו מאפשרות אפוא השוואה איכותית במיוחד בין התוכניות, כזו המאפשרת לחשוף במדויק את הסוגיות שניצבו בלב הדרישה הייחודית של אנשי החמ"ד להוראת ההיסטוריה.

ניתוח השוואתי של תוכניות הלימודים לתולדות עם ישראל בדורות האחרונים, מלמד כי מחנכי החמ"ד לא שאפו ליצור סיפור היסטורי שונה בתכלית, אלא להוסיף היבטים ודגשים המשמעותיים לציבור הציוני הדתי. בראש ובראשונה נכון הדבר ביחס להתמודדות של הדת היהודית עם תהליכי המודרנה באירופה. הנה כך בתחילת התוכנית, הוסיפו מפקחי החמ"ד פרק שלם שהוקדש ל"מאבק על נשמת האומה". הפרק עסק ב"תופעות ההתפוררות בחברה היהודית", בתהליכי ההשכלה והרפורמה בדת כמו גם בהתפתחויות תרבותיות וזרמים מחשבתיים שחתרו תחת היהדות האורתודוקסית. לאחר מכן, הוצג המענה לאתגרים הללו בדמותם של חיי התורה והמוסר, מורי הדרך של האומה, אנשי רוח וגדולי התורה. בהמשך התוכנית נלמדו גם הזרמים הדתיים שהתהוו במאה התשע עשרה ומצב חיי התורה במדינות ומשטרים שונים.⁶⁷⁷ הייתה זו הפעם הראשונה מאז כינון מערכת החינוך הממלכתית שנושאים אלו, המרכזיים כל כך לגיבושה של הזהות הציונית-דתית, נכללו בתוכנית הלימודים בהיסטוריה.

⁶⁷³ ועדת הקבע לחינוך על-יסודי, שנת הלימודים תשכ"ד, ישיבה מספר 17, 26 בינואר, 1964, עמ' 2. א"מ, גל-4782/2.
⁶⁷⁴ ראו את דבריו של יהודה קיל, בתוך: פרוטוקול משיבת המועצה לחמ"ד מיום ד' תשרי תשכ"ה, (1964), עמ' 6. א"מ, גל-4811/11.
⁶⁷⁵ משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי – חוזר מיוחד, שינויים בבחינות הבגרות**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, 1964, עמ' 30-35.
⁶⁷⁶ מנהל המחלקה לחינוך התיכון, "תוכנית לימודים במקצוע "תולדות ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות" לבתי-הספר התיכוניים הדתיים", י"א בתשרי תשכ"ה (17 בספטמבר 1964), 1-4. א"מ, גל-8026/4.
⁶⁷⁷ "שם", עמ' 2-3.

נושא השואה שיקף שינוי משמעותי בשתי המערכות, הן הכללית והן הציונית דתית. בניגוד לתוכניות הלימוד עד כה ששזרו את נושא השואה יחד עם מלחמת העולם השנייה, על פי התוכנית החדשה נלמד הנושא בפרק משותף עם הקמת המדינה – "השואה והתקומה". כך החלה השואה לקבל מקום מרכזי יותר בתהליך הלימוד, וניתן לה משקל משמעותי יותר בהצלחתו של המפעל הציוני.⁶⁷⁸ בלימודי השואה ההבדל העיקרי בין התוכנית לחינוך הכללי לבין זו של הדתי נבע מהגישה האמונית שאימץ בחמ"ד ועליה הורחב בסעיף הקודם. הנה כך, לצד התכנים על גבורת לוחמי הגטאות, הפרטיזנים והצנחנים היהודים, הקפידו אנשי החמ"ד להוסיף תכנים בדבר החיים בגטאות ועל אודות "עמידת יהודים על ערכי דת, עם ורוח".⁶⁷⁹

מטבע הדברים, תופעת הציונות שמשה במה מרכזית לשילוב תכנים דתיים, כשבמקביל הוצעו סוגיות שעלויות היו לערער את המסורת היהודית. כך למשל, הוסרו תכנים בדבר רעיונות הציוניים שתבעו את "שינוי דמותו של היהודי" וצומצם הלימוד על אודות הגותו של אחד העם. בדומה לתוכנית לחינוך הכללי, גם התוכנית לחמ"ד הקדישה מקום נכבד לפעילות הציונות המדינית בראשותו של הרצל. ברם בחינה מדוקדקת של התכנים חושפת פער משמעותי: בעוד שבחינוך הכללי זכתה תנועת המזרחי לאזכור בודד, בתוכנית לחמ"ד היא זכתה לסעיף שלם. הרחבת העיסוק בתנועת המזרחי באה בעיקר על חשבון העמקת הדיון בעלייה השנייה שקוצר באופן משמעותי.

בלימוד על התפתחות היישוב הקפידו מחנכי החמ"ד להוסיף התייחסויות לצורותיה השונות של ההתיישבות הדתית כמו גם לאורח החיים הדתי ופעילותו של הראי"ה קוק – כל אלו נעדרו לחלוטין מהתוכנית לחינוך הכללי.⁶⁸⁰ תכני הלימוד על מלחמת העצמאות היו כמעט זהים בין שתי התוכניות, אולם בתוכנית החמ"ד נוספו תכנים על נפילת גוש עציון. בהתאם לכך, בסעיף על התבססותה של המדינה הוסיפו מפקחי החמ"ד דרישה חדשה לדיון בנושא "המאבק על עיצוב דמותה הרוחנית של המדינה".⁶⁸¹ לא היו אלו שינויים מקיפים או יסודיים, אך הם בהחלט ביטאו שאיפה להאדיר את פעילות הציונות הדתית ולהנכיח יותר את נקודת המבט האמונית.

התכנים בנושא הציונות טמנו בחובם גם רמזים לשינויים מהותיים יותר. כך למשל, בעוד שהתוכנית הכללית החלה את הנושא עם פרק על "הקשר בין עם ישראל לבין ארץ ישראל",⁶⁸² התוכנית לחמ"ד קראה

⁶⁷⁸ משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי – חוזר מיוחד, שינויים בבחינות הבגרות**, עמ' 34-35.
⁶⁷⁹ מנהל המחלקה לחינוך התיכון, "תוכנית לימודים במקצוע "תולדות ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות" לבתי-הספר התיכוניים הדתיים", עמ' 4.

⁶⁸⁰ "שם", עמ' 3.

⁶⁸¹ "שם", עמ' 4.

⁶⁸² משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי – חוזר מיוחד, שינויים בבחינות הבגרות**, עמ' 30.

לפרק "הקשר הסגולי בין עם ישראל לבין ארצו" והדגישו את העלויות האחרונות של החסידים ותלמידי הגאון מווילנה.⁶⁸³ באופן זה ביקשו מפקחי החמ"ד להדגיש כי הקשר בין העם ישראל לארץ ישראל אינו היסטורי גרידא, אלא מבוסס על זיקה רוחנית מהותנית, שהניעה שומרי מצוות לעלות ארצה עוד לפני התנועה הציונית. בהמשך לכך, מיד לאחר הכרזת המדינה הוסיפו מפקחי החמ"ד לימוד על "ראשית צמיחת גאולתנו" – התייחסות שעד כה לא הופיעה בתוכניות הלימודים הממלכתיות שהיו משותפות לשתי המערכות.⁶⁸⁴ יחד עם זאת, יש לציין שהתייחסויות האמורות היו מצומצמות יחסית ולא כללו תמורה מהותית בדרך סיפור התהליך ההיסטורי או תכנון, אלא פעלו במסגרת שהתוותה תוכנית הלימודים לחינוך הכללי.

ניתן לומר אפוא שתוכנית הלימודים לתולדות עם ישראל בדורות האחרונים הייתה צעד מכונן בהתפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. אומנם עדיין לא היה מדובר בתוכנית לימודים בתוכנית מלאה, אלא כזו שעסקה רק בעם ישראל בתקופה המודרנית, אך הייתה זו תוכנית הלימודים הראשונה שהחזירה למפקחי החמ"ד את העצמאות החינוכית בבחירת תכני לימוד והתאמתם לצרכי ציבור התלמידים הציוני דתי. התוכנית הייחודית לבתי הספר הדתיים אומנם לא גילמה מהפך, אך בהחלט הביאה לידי ביטוי תוספות ושינויים חשובים שניצבו בלב ליבו של החינוך הציוני דתי. כך בדבר ההתמודדות של הדת היהודית עם תהליך המודרנה וההתבוללות וכך באשר לפעילותה של תנועת המזרחי בהסתדרות הציונית והיישוב היהודי. יתר על כן, אף ניתן מקום, אומנם באזכור בודד, לפרשנות התיאולוגית-אמונית הרואה בהקמת המדינה משום ראשית הגאולה האלוהית. לאור השינויים האמורים, אין תמה שהחמ"ד החל לדרוש שינויים גם בתחום הכשרות המורים להיסטוריה.

ד.3.4. תחום הכשרות מורים וימי עיון

כפי שתואר לעיל,⁶⁸⁵ בסוף שנות החמישים השתלמויות מורים בתחום ההיסטוריה עדיין היו משותפות לסגלי ההוראה בחינוך הכללי והדתי. בדומה לאשר התרחש בתחום תוכנית הלימודים, גם בסוגיית ימי ההשתלמויות, קיימו אנשי החמ"ד מערך פעילות עצמאי במקצועות הקודש, כגון תנ"ך ותושב"ע, שהותאם לצרכיהם החינוכיים הייחודיים. מגמה זו המשיכה לאפיין את תוכנית ההשתלמויות במחוזות השונים גם

⁶⁸³ מנהל המחלקה לחינוך התיכון, "תוכנית לימודים במקצוע "תולדות ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות" לבתי-הספר התיכוניים הדתיים", עמ' 2.

⁶⁸⁴ "שם", עמ' 4.

⁶⁸⁵ ראו עבודה זו, פרק ג' סעיף 4.

אל תוך תחילת שנות השישים.⁶⁸⁶ ברם, במסגרת התמורה הכוללת בעמדתם ובמעמדם של אנשי החמ"ד כלפי הוראת ההיסטוריה, בראשית שנות השישים החלו מפקחי החמ"ד להביע חוסר שביעות רצון מהמצב הקיים עד כדי מחלוקות ועימותים עם גורמים במשרד החינוך שביקשו לשמור את סמכותם בתחום השתלמויות.

ההתנגדות לקיומם של ימי עיון משותפים בתחום ההיסטוריה החלה כבר בתחילת שנת הלימודים תשכ"ג (1962-1963). מפקח מחוז מרכז בחמ"ד, משה עץ חיים, השמיע תלונות קשות בדבר ניסיונות לחייב מורים דתיים להשתתף בימי עיון על התקופה המקראית. בקשתו לקיים השתלמות נפרדת נענתה בסירוב מצד המפקח הכללי של המחוז, שטען כי הדבר "לא בא בחשבון".⁶⁸⁷ תגובתו של עץ חיים הייתה נחרצת ולוחמנית. הוא ביקש את גיבוי אגף החינוך הדתי והודיע לגולדשמידט כי "לא נאשר ולא נמליץ על שום מורה משלנו להשתתף בקורס הזה" וכי הוחלט להודיע על כך מפורשות למפקח הכללי. בעיניו הייתה זו מלחמה על נקודה עקרונית, הרחבה יותר מסוגיית השתלמויות המחוז:

רצוננו במדה מקסימלית לפעול ברוח החמ"ד ודרכי האגף לשמירת צביונו גם בשטח זה של השתלמות. ברור לנו שהענין לא קל לגמרי, לא נוכל לפתור את הבעיות בבת אחת – וכאן לפנינו נקודת אחיזה אופיינית, אשר בפתיחה תלוי הרבה, אצלנו ואף בכל הארץ.⁶⁸⁸

כלומר מבחינת עץ חיים, שאלת השתלמות המשותפת בנושא ההיסטוריה הקדומה, חרגה מהסוגייה הספציפית וחשפה צורך לשינוי רוחבי בתחום. מפקחי החמ"ד גיבו את עץ חיים, ובמרוצת שנת הלימודים הביעו גולדשמידט ורון ביקורות נחרצות על ימי העיון והשתלמויות הכלליות כלפי מספר גורמים במשרד החינוך.⁶⁸⁹ אולם תביעותיהם נדחו על הסף.⁶⁹⁰

במהרה הוחרפו התבטאויותיהם של מפקחי החמ"ד ובהתאם גם צעדיהם. גולדשמידט שלח מכתב נוקב למפקח מחוז מרכז שלא זו בלבד שהתעלם מבקשותיו הקודמות, אלא אף המשיך לארגן ימי עיון משותפים "בנושאים שעל משמועתם הדתית לא יכול להיות וכוח".⁶⁹¹ גולדשמידט טען בצורה חד משמעית שההתנהלות של ימי העיון אינה ראויה מן ההיבט האמוני ואין הוא יכול להשלים עמה.⁶⁹² בהמשך לכך,

⁶⁸⁶ מפקח מחוז מרכז, "פעולות השתלמות למורים הכוללים בשנת הלימודים תשכ"ג" כ"ד באלול תשכ"ב (23 בספטמבר 1962). א"מ, גל-4827/6.

⁶⁸⁷ משה עץ חיים ליוסף גולדשמידט, "הנדון: השתלמות המחוזית", 17 באוקטובר 1962. א"מ, גל-4827/6.

⁶⁸⁸ "שם". ראו גם: יוסף גולדשמידט לאברהם רון, 22 באוקטובר 1962. א"מ, גל-4827/6.

⁶⁸⁹ אברהם רון אל אברהם בר-תנא, 4 במרץ 1963. א"מ, גל-4827/6; יוסף גולדשמידט אל א. בן שחר, 6 ביוני 1963. א"מ, גל-4827/6.

⁶⁹⁰ ישעיהו אוסטרי-דן אל אברהם רון, "הנדון: השתלמות מורים המלמדים בבתי-ספר ממ"ד בקיץ תשכ"ג", 13 במרץ 1963. א"מ, גל-4827/6; אברהם רון אל י. באשי, 20 ביוני 1963. א"מ, גל-4827/6.

⁶⁹¹ יוסף גולדשמידט אל מפקח מחוז מרכז, 1 באוקטובר 1963. א"מ, גל-4827/6.

⁶⁹² יוסף גולדשמידט אל מפקח מחוז מרכז, 19 בנובמבר 1963. א"מ, גל-4827/6.

מפקח החמ"ד במחוז דרום הורה למורים הדתיים לא להשתתף בסמינר משותף. בתגובה לביקורת עליו מצד החינוך הכללי הוא זכה לגיבוי מלא מצד קברניטי החמ"ד.⁶⁹³ "אני מצדיקו" הבהיר גולדשמידט לסגן מנכ"ל משרד החינוך בר-תנא "שאיך הוא מקבל את האפוטרופסות של מתכננים לא דתיים".⁶⁹⁴

המחלוקות בסוגיה זאת המשיכו גם לאורך שנת הלימודים תשכ"ה (1964-1965), בה התקיימו פעילויות השתלמות מעורבות ונפרדות זו לצד זו.⁶⁹⁵ שנה לאחר מכן, מפקחי החמ"ד כבר הביעו עמדה בלתי מתפשרת בנושא ופנו להטמעת שינוי ארצי בנדון. בהמשך לסדרת התכתבויות, נפגש גולדשמידט עם יו"ר הוועדה להשתלמות מורים והודיע לו כי החמ"ד לא מוכן לקיים פעולת השתלמות משותפת בתחום הוראת ההיסטוריה, נושאים לימודיים בכיתות א' והוראת הספרות. אומנם בעבר עמדה זו ננקטה רק לגבי מקצועות הקודש, אך כעת "אם לא יקוימו חוגים נפרדים במקצועות הנ"ל" עמד גולדשמידט על דרישתו "מורי המגמה הממלכתית דתית לא יוכלו להשתתף בהם [הדגשה במקור – ר"ו]".⁶⁹⁶ הנה כך, גם המאבק לעצמאות בתחום ההכשרות שהתחולל במחצית הראשונה של שנות השישים נשא פירות, וזאת בנוסף לשינויים בתהליך הלימוד שיצא לדרך ייחודית על פי ראיית העולם של הציונות הדתית.

ד.5. החמ"ד מחפש כיוון רעיוני-תיאולוגי ללימודי ההיסטוריה

התמורות שהתחוללו בתהליך הלימוד והניסיון ליצור הוראת היסטוריה עצמאית למערכת החמ"ד שיקפו תהליכי עומק בקרב אנשי החמ"ד ומחנכיו שהחלו לעסוק באופן נרחב בשאלת עיצוב הוראת היסטוריה הרצויה לתלמידי הציבור הציוני דתי. בעוד שבמהלך שנות החמישים ניכר כי אנשי החמ"ד לא ייחסו חשיבות רבה למקצוע ההיסטוריה והקדישו לו משאבים וזמן מועטים, בתקופה זו השתנתה התמונה. לראשונה מאז הקמת המערכת הממלכתית, פנו מחנכי החמ"ד להעמיק בשאלות על אודות הגישה ההיסטורית הרצויה למערכת החמ"ד ולקיים בירור משמעותי בדבר מטרות ההוראה, מאפייניה ואתגריה כמו גם בנוגע לדרישות הדידקטיות הייחודיות לציבור הדתי.

⁶⁹³ ראו את הערותיהם בכתב היד של גולדשמידט ורון בשולי המכתב: י. שטיין אל אריה מימון, "הנדון: השתלמות מורים", 22 בדצמבר 1963. א"מ, גל-4287/6.

⁶⁹⁴ יוסף גולדשמידט לאברהם בר-תנא, 28 בינואר 1964. א"מ, גל-4287/6.
⁶⁹⁵ מנהל בית הספר הממלכתי דתי הראה ליוסף גולדשמידט, 13 בדצמבר 1964. א"מ, גל-4287/6; זלקין, "יום העיון להוראת ההיסטוריה והגיאוגרפיה שנערך ב-ל' בשבט תשכ"ה בביה"ס לדוגמא "עוזיאל".

⁶⁹⁶ ע. ניצני אל שרגא עדיאל, "השתלמות נפרדת למורים במגמה הממלכתית דתית בפגרת הקיץ תשכ"ו (בהמשך למכתבנו למר גולדשמידט מיום ב' בשבט 23 בפברואר)", 11 במרץ 1966. א"מ, גל-4287/6.

את אחת העדויות הבולטות ביותר לתמורה שחלה בקרב אנשי החמ"ד בתחום הוראת ההיסטוריה ניתן למצוא בביטאון של ארגון המורים הדתיים "בשדה חמ"ד: בטאון לשאלות חינוך והוראה". הביטאון, שיצא בדרך כלל בתדירות רבעונית, שימש כערוץ תקשורת מרכזי בין אנשי מינהל החמ"ד לבין מחנכי מוסדות החינוך, ובין גורמי החינוך השונים בבתי הספר לבין עמיתיהם. הוא מהווה אפוא סדרת מקורות בעלת ערך רב ביותר: מחד גיסא, הביטאון היה קשור באופן הדוק לאנשי הפיקוח בחמ"ד להם הוקדש חלקו הארי. הם כתבו בו מאמרי דעה והנחיות לימודיות כמו גם סיכומים שנתיים ועדכונים מנהליים. לא פעם פרסומי החמ"ד הרשמיים הפנו את המורים למאמרים בביטאון. כך למשל בדבר הקובץ "השוואה והמחנך הדתי" שפורסם לראשונה בגיליון של "בשדה חמ"ד". מצד שני הביטאון העניק במה נרחבת למורי החמ"ד, ופתח צוהר לנעשה בכיתות הלימוד השונות. מכיוון שהיו אלו מאמרים שעלו בקנה אחד גישת מפקחי החמ"ד, שערכו את הביטאון, ניתן להניח כי הם שיקפו מגמה רחבה יותר מהנעשה בבית ספר כזה או אחר.

סקירת ביטאון "בשדה חמ"ד" מלמדת כי בשנים הראשונות לפרסומו תחום ההיסטוריה זכה במסגרתו לעיסוק שולי ביותר. בארבעת השנים מיציאתו לאור של הגיליון הראשון בחודש סיוון תשי"ז (יוני 1957) ועד למועד משפט אייכמן בחודש אפריל 1961 כמעט ולא התפרסמו מאמרים או מערכי שיעור שעסקו בתחום הוראת ההיסטוריה. כפי שצוין בפרק הקודם, בשנים אלו התפרסמו עשרות המאמרים אשר עסקו רבות במטרות ההוראה ובתכני לימוד במקצועות השונים, אך הללו דנו כמעט אך ורק במקצועות הקודש.⁶⁹⁷ כך, גם מאמרים תיאורטיים וסקירות פדגוגיות כלליות על אידאל החינוך בחמ"ד התמקדו בעיקר באתגרים ובמטרות של מקצועות הקודש המרכזיים שהיו תחת שליטה מלאה של החמ"ד כגון: תנ"ך, תורה שבעל פה, תפילה ודינים.

באופן דומה, גם כאשר פורסמו מאמרים על אודות הקשר בין מקצועות לימוד כלליים לבין האמונה הדתית, מחנכי החמ"ד כמעט ולא דנו במקצוע ההיסטוריה. במקום זאת, מאמריהם עסקו בעיקר באתגרים שמציבים מקצועות מדעי הטבע לתפיסה הדתית המסורתית כמו גם בפוטנציאל החינוכי-אמוני הגלום בהם. דוגמה לכך היא מאמרו של המחנך הוותיק איתמר ירמיהו (1912-1967)⁶⁹⁸ בדבר "דרכי ההשפעה הדתית בבית הספר התיכון". במאמרו, ביקש ירמיהו להציע דרכים שונות להתמודדות עם האתגר החינוכי בחינוך

⁶⁹⁷ ראו עבודה זו פרק ג, סעיף 5.
⁶⁹⁸ איתמר ירמיהו נולד בפוזן והיה בוגר של בית המדרש לרבנים על שם הילדסהיימר ושל אוניברסיטת ברלין. עלה ארצה בשנת 1934 ומאז היה פעיל בתחום החינוך הציוני הדתי. הוא היה חבר הנהלת ארגון המורים הדתיים ומנהל בית הספר התיכון הדתי עירוני ח' בתל אביב. ראו: מערכת, "איתמר ירמיהו ז"ל – למנוחות", הצפה, 6 באוגוסט 1967, עמ' 4.

העל-יסודי, שלטענתנו הוא משמעותי ביותר בשל עומס הלימודים הרב. תחילה עסק ירמיהו בדמות המורה ובדוגמה האישית שעליו להעניק לתלמידים ולאחר מכן פנה לדון באתגרים הגלומים בתכני הלימוד.⁶⁹⁹

באשר לתכני הלימוד, ירמיהו כלל לא עסק בלימודי ההיסטוריה ובחר להציג את הקשיים המתלווים למקצועות מדעי הטבע. יש "להביא את בני הנוער ליתר ביקורתיות לפי הכתוב בספרי מדע שונים ולזהירות יתר בפני מסקנותיהם" הנחה ירמיהו ושיתף מניסיונו החינוכי כי "במשנה תוקף יש לעמוד על כך בהוראת הגיאולוגיה, כי גדולה המבוכה בחוגי הנוער הדתי בדברנו על גיל האדמה".⁷⁰⁰ בהמשך לגישתו של ירמיהו, גם המחנך חיים צוריה מכפר הנוער ימין אורד הקדיש חלק נכבד ממאמרו לאופן בו נרתעים מורים דתיים מלימודי הטבע, כאשר "מספרם הזעיר של אנשי מדע דתיים מחזק את הסברה כי קיימים ניגודים בין המדינה לבין השקפת עולם דתית (סברה שאין לה על מה לסמוך [...])."⁷⁰¹ הפתרון לאתגרים אלו, הסבירו המחנכים, הוא למנף את המורכבות הטמונה במקצועות האמורים לחיזוק האמונה הדתית של התלמיד. "חוקי הפיסיקה או עובדות גיאוגרפיות מסוימות אינם מפלאים או נפלאים בלבד", הסביר ירמיהו אלא הם גם הביטוי ל"אצבע אלוקים, המתגלה לנו בחוקיות זו".⁷⁰² כך גם הנחה גולדשמידט את המורים לראות כיצד "פרק פלוני בטבע או בפיסיקה" מסוגל ש"יטיב בנפש הילד (מלבד תוכנו המדעי) מושגים על גדולת ד' ועומק סודות הבריאה".⁷⁰³

המאמר "ידיעת העם בביה"ס הממלכתי-דתי" פרי עטו של המפקח יהודה קיל, שכאמור בעברו שימש כמנהל וגם המורה להיסטוריה בבית הספר התיכוני של המזרחי בעפולה, נמנה עם המאמרים הבודדים שהתייחסו להוראת ההיסטוריה. מאמרו של קיל, שפורסם בשנת 1959, ביקש לתרגם את מטרת החינוך הממלכתי בדבר הנאמנות לעם לשפה פדגוגית ממשית. קיל ייחס חשיבות רבה להשרשת האהבה לעם היהודי בלב התלמידים בין היתר באמצעות הדגשת אחדותו חרף מנהגיו השונים. ההכרה באחדות העם הייתה מסוגלת, לדידו של קיל, "לבסס את תודעתם הדתית של חניכנו".⁷⁰⁴ הנה כך, אחד מרעיונותיו של קיל נגע ללימודי ההיסטוריה שאת תוכנם הציע לארגן בצורה תמטית, ו"בהם יודגש שכל העדות בישראל הם שותפים ליצירתו הרוחנית, אם כי בתקופה מסוימת הצטיינה עדה אחת ובתקופה שניה עדה אחרת".⁷⁰⁵ הווי

⁶⁹⁹ איתמר ירמיהו, "דרכי ההשפעה הדתית בבית הספר התיכון", **בשדה חמ"ד**, ג' כסלו (תשי"ח), עמ' 32-33.

⁷⁰⁰ "שם", עמ' 33.

⁷⁰¹ חיים צוריה, "חינוך הנוער הדתי לגאווה דתית – כיצד?", **בשדה חמ"ד**, ג' כסלו (תשי"ח), עמ' 21.

⁷⁰² ירמיהו, "דרכי ההשפעה הדתית בבית הספר התיכון", עמ' 33.

⁷⁰³ גולדשמידט, "חינוך לערכים", עמ' 5.

⁷⁰⁴ יהודה קיל, "ידיעת העם בביה"ס הממלכתי דתי", **בשדה חמ"ד**, ג', שבט-אדר (תשי"ט), עמ' 165.

⁷⁰⁵ "שם", עמ' 166.

אומר, השאלות שנידונו נסבו על מטרות הלימוד והתכנים הרצויים במקצוע ההיסטוריה, אך לא כרכו בחובן דרישות שעניינן הפן האמוני-דתי, או כאלו שנועדו לענות על צרכיהם הייחודיים של ציבור תלמידי החמ"ד.

בדומה למגמה שתוארה לעיל, בשנים שלאחר משפט אייכמן ניכר ב"בשדה חמ"ד" שינוי מובהק ביחס של מחנכי החמ"ד להוראת ההיסטוריה. הנה כך, בעוד שבארבע השנים הראשונות להוצאת הביטאון הופיע מאמר אחד בודד שעסק בהוראת ההיסטוריה, בארבע השנים שבין 1961 ל-1965 פורסמו "בשדה חמ"ד" שבעה מאמרים שדנו בתחום. מעבר לפן הכמותי התמורה באה לידי ביטוי גם בתוכנם של המאמרים ובמאפייניהם. ההתייחסות להוראת ההיסטוריה שוב לא נעשה כדרך אגב אלא ניצבה במרכז הדיון. המאמרים בררו את הנושא בצורה מעמיקה ומקיפה שביקשה לבחון מחדש את מקומו של מקצוע זה בתהליך החינוכי במוסדות החמ"ד כמו גם את מטרותיו ואת השיטות הדידקטיות להעברתו.⁷⁰⁶ "אני מציג קושיא חמורה למחברי תכנית הלמודים הדתית" זעק משה מונק שכאמור לעיל השמיע ביקורת חריפה על משרד החינוך בדבר לימודי השואה:

אם השכלתם להבין, במבוא למקצועות, שאכן למוד טבע, היסטוריה ומולדת בבית ספר דתי משרת מטרות אחרות מאשר בבית ספר כללי, איך לא נתתם בטוי להכרה זו גם בהגדרת ההישגים ובפרוט חומר הלמודים של מקצועות אלה; למה לא נתתם אפליקציה מעשית שונה לתיאוריה הדתית המיוחדת?⁷⁰⁷

בהמשך לכך, ביקורת קשה במיוחד הופנתה כלפי הוראת ההיסטוריה על ידי אליעזר שטרן (1915-1981), בזמנו המפקח על מקצועות הומניסטיים בחינוך העל-יסודי בחמ"ד ולימים ראש מחלקת החינוך באוניברסיטת בר אילן: "קרע רציני מלווה את הוראת המקצוע הזה בבית הספר הדתי".⁷⁰⁸ מאמרו של שטרן, "הוראה מחנכת של דברי הימים בבית הספר הדתי", הוא מהביטויים המובהקים ביותר לתמורה שחלה ביחס להוראת ההיסטוריה. הוא התפרסם בראשית שנת הלימוד תשכ"ג (1962-1963), חודשים בודדים לאחר הפעילות המרובה במשרד החינוך בכלל ובחמ"ד בפרט על אודות משפט אייכמן ולימודי השואה.

⁷⁰⁶ ראו למשל: חנה ברכות, "מקומו של ספר הלימוד בשעור ההיסטוריה", **בשדה חמ"ד**, ג', כסלו (תשכ"ד), עמ' 130-136; חיים צוריה, "ההמחשה בהוראת ההיסטוריה – למה וכיצד?", **בשדה חמ"ד**, ו'-ז', אדר-ניסן (תשכ"ג), עמ' 318-325.
⁷⁰⁷ משה מונק, "למודים כללים – מכשיר בחינוך הדתי (חלק א')", **בשדה חמ"ד**, א', תשרי (תשכ"ד), עמ' 7.
⁷⁰⁸ אליעזר שטרן, "הוראה מחנכת של דברי הימים בבית הספר הדתי", **בשדה חמ"ד**, א', תשרי (תשכ"ג), עמ' 19.

המאמר, שנפרס על פני שמונה עמודים והתבסס על ספרות אקדמית רחבה, נועד להציג את משנתו של שטרן באשר למקצוע ההיסטוריה. חשיבותו וערכו משתקפים גם בבחירה לפרסם בשנית קטעים ממו באסופת מאמרים שנערכה לזכרו של שטרן בסוף שנות השמונים.⁷⁰⁹ במרכז המאמר ניתח שטרן את המתח שבין התפיסה היהודית הדתית, ש"מבוססת על ההנחה שה' בורא שמים וארץ, הוא גם מחולל העולם האנושי ומכוונו באמצעות התהליך ההיסטורי", לבין "המנגון הבקרתי והמדעי" ש"הופך את ההיסטוריה למדע חילוני ונייטרלי".⁷¹⁰ כך הציג את הדילמה שעמה מתמודדים המורים:

לא תמיד מוכן האדם הדתי באופן מוגדר ומודע להעמיד את שתי הגישות זו מול זו על מנת לקבוע את עמדתו הברורה, אם כי בדרך כלל ידועה לו יפה הבעיה והוא מרגיש את משקלה. ברם, המחנך הדתי נאבק קשות לפעמים עם עצמו, כשהוא בא להורות דברי הימים בדרך המדעית המקובלת ובאמצעות הכלים הרגילים. מורה זה מכיר יפה את הנחות היסוד של היהדות ויודע את משמעות ההיסטוריה מבחינה דתית, אבל למעשה אין הוא יודע איך לבטא את ההשקפה הדתית במסגרת ההוראה הסדירה.⁷¹¹

שטרן החל את מאמרו באבחון של הבעיה. קרי בירור יסודי של הסכנות הכרוכות במפגש של אדם מאמין עם ההיסטוריה כסוגיה רעיונית וחינוכית כללית. הוא הצביע על הניסיון של היסטוריונים ליצור תיאוריות המסבירות את המציאות באופן כוללני. כמו למשל בדבר התיאוריה המטריאליסטית "אשר משתדלת להסביר באופן מושלם את מכלול המאורעות, באופן חד משמעי ומחייב". הללו, טען שטרן, עלולות לפתח בקרב האדם "מנגנון של חשיבה רציונלית ואבטונומית, המדמה להקיף את התופעות כולן" וכך למעשה לדחוק את מעורבותו של האל מהמציאות: "גישה סבתית שלמה מבטלת את היסוד הדתי במאורעות ואף מצמצמת את האמונה ואת זיקתו הראשונים של האדם אל הקב"ה כמנהיג העולם [...] לפי הסבתיות הרי הדת בעצמה, וחיי הרוח של האדם הם פרי החיים ההיסטוריים!"⁷¹² בהמשך לכך, עמד שטרן על הבעיות הטמונות בחקר ההיסטוריה של עם ישראל דווקא, בראשם ההיסטוריוזציה של הדת היהודית. "עצם הטיפול ביהדות באמצעות המנגנון של המחקר ההיסטורי הפך את העובדות המקודשות למסופקות והתעודות

⁷⁰⁹ דינה שטרן ודב רפל (עורכים), אליעזר שטרן, **עיון ומעשה בחינוך הדתי: בישראל ובתפוצות**, צ'ריקובר מוציא לאור, תל אביב 1988, עמ' 100-115.

⁷¹⁰ שטרן, "הוראה מחנכת של דברי הימים בבית הספר הדתי", עמ' 18.

⁷¹¹ "שם", עמ' 18-19.

⁷¹² "שם", עמ' 20.

הדתיות נהפכו לתעודות היסטוריות⁷¹³ הסביר ושאל את המורים "כיצד תישמר קדושתה של היהדות בתהליך ההיסטוריוזציה? איך להתגבר על הסתירות שבין המסורת הקדושה לבין המחקר המדעי?".⁷¹⁴

במענה לאתגרים אלו, שירטט שטרן ארבעה יעדים אמוניים עיקריים "שבלעדיהם אין משמעות דתית להיסטוריה ואין טעם להוראתה המחנכת". הראשון הינו "האמונה באל אחד, המתגלה בהיסטוריה, גומל ומקיים את תכניתו בעולמו". יחד עם זאת הסתייג שטרן מלפרש את מעשי האל והסביר כי האל "מתגלה בהנהגת העולם ורקמת השגחתו מחברת המאורעות בדרכים נסתרות ולשם מטרות הידועות רק לו". היעד השני הוא אוניברסלי ונועד להשריש את ההכרה כי "האדם נברא בצלם אלקים, קיימת אחדות האנושות ואחריות מוסרית של כל אדם בתוכה". "האדם הפועל כאחראי למעשיו" הדגיש שטרן "הוא תנאי לקיום העולם ולהתקדמותו".⁷¹⁵

היעד השלישי והאחרון עסק בבחירת עם ישראל. תוך הסתמכות על המקרא הוסבר שאת יעד זה "יש להבין לא רק כמושג מטאפיסי, כי אם גם כמהות היסטורית (במדבר כ"ג 9) וכבעל משמעות מוסרית (דברים ד')". שטרן הבהיר כי "חשיפת המאור שביהדות היא אחת המטרות של החינוך הדתי באמצעות הוראת דברי ימינו".⁷¹⁶ היעד הרביעי והאחרון נגע להיבט המשיחי של ההיסטוריה: "העולם מתפתח לקראת יעודו המשיחי וימות המשיח הם תפקיד ההיסטוריה ותמציתה". יחד עם זאת, יש להדגיש כי שטרן נמנע מלציין באופן מפורש את הקמת מדינת ישראל כביטוי לימות המשיח. לחלופין, "המשמעות של הרעיון המשיחי" הוא הסביר "היא אוניברסלית", "ההיסטוריה מתקדמת, אם כי התקדמות זאת מתעכבת ומופרעת על ידי נסיגות ומשבירים".⁷¹⁷

על מנת להגיע ליעדים אלו, טען שטרן "שאין מנוס ממאמץ רב הכרוך בעיבוד ענייני ומתודי של החומר ההיסטורי".⁷¹⁸ דהיינו, אין מדובר רק בתיקונים של ספרי הלימוד או של החומרים המוגשים לתלמידים. לדידו, יש לרדת לשורש תהליך ההוראה. כך למשל נדרש אימוץ הסיבתיות הכפולה: מחד גיסא לספק הסברים ראליים לתהליכים ההיסטוריים. אך מאידך גיסא להדגיש בפני התלמידים שלתופעות רבות אין לנו הסבר, "לא מפני שאין להן הסבר בכלל, אלא מפני שאין בכוחנו להבינן". "מאז עקדת יצחק ונסיונו של איוב" הדגיש שטרן "ברור שלדת יש משמעות עמוקה ונסתרת וההנהגה האלקית אינה מתפרסת על ידי

⁷¹³ "שם", עמ' 21.

⁷¹⁴ "שם", עמ' 22.

⁷¹⁵ "שם", עמ' 24.

⁷¹⁶ "שם",

⁷¹⁷ "שם",

⁷¹⁸ "שם", עמ' 25.

מוסריות רציונלית, כי אם על ידי האמונה".⁷¹⁹ לצד זאת, יש להציג התנגדות נחרצת למסקנות מחקריות מוטעות ומגמתיות, שאינן מתקבלות על הדעת מבחינה דתית. שטרן לא סיפק דוגמאות מפורשות רק ציין כי הדבר במיוחד נכון ביחס לתקופת המקרא, בתולדות בית שני ובהתפתחות האום היהודי בדור ההשכלה. "כשם שאין לזלזל במחקר ואין להטותו באופן שרירותי", טען "כך בוודאי ובוודאי יש להתייחס ברצינות וביראת כבוד לדפוס המסורת שנקבעו ביחס למושגים היסטוריים שונים".⁷²⁰

מכל האמור, ניכר כי שטרן התמקד בעיקר בבעיות ובאתגרים הטמונים בחומרי הלימוד להיסטוריה, ולמרות רוחב היריעה של מאמרו, הוא הכיל הצעות מעשיות מצומצמות בלבד. הנה כך, מבחינת דרך היישום של המשנה המקיפה שנפרסה לצעדים מעשיים בתהליך הלימוד, בחר שטרן רק לציין בקצרה ראשי פרקים עיקריים בדבר הנושאים שלדעתו כדאי להבליט. כך למשל הוא הצביע על מקומה המרכזי של ההלכה בחיי האומה והאופן בו ההשגחה האלוקית שמרה על קיום העם, אך לאמיתו של דבר נמנע מלהסביר כיצד צריכה עובדה זאת למצוא ביטוייה בחומרי הלימוד.⁷²¹

דוגמה נוספת לקושי של אנשי החמ"ד לתרגם הלכה למעשה את ההצהרות הרעיוניות-תיאולוגיות הנשגבות מספק לנו מאמרו של משה מונק, שפורסם שנה לאחר מאמרו של שטרן. מאמרו של מונק, בדומה לפרסומו של שטרן, היווה מעין מצע רעיוני שדן באופן בו מקצועות כללים מסוגלים לשמש כ"מכשיר" בחינוך הדתי. המאמר, שלאור היקפו נאלץ להתפרסם על שני גיליונות, הקדיש למקצוע ההיסטוריה את המקום הנרחב ביותר בדיון. בהתאם למאמרו של שטרן, גם מונק התמקד בעיקר בסכנות הכרוכות בלימודי ההיסטוריה בקרב ציבור התלמידים הציוני הדתי. כך טען מונק:

דומני, שלא אטעה, אם אומר, ששום מדע לא הביא נזק ליהדות כמו חכמת ישראל מתקופת ההשכלה שכוונה היה היסטורי בעיקרו, וכל מגמתו היתה להחליף את ערכינו הנצחיים בתופעות ההיסטוריות בנות חלוף, ולבאר את כל מושגינו הקדושים כתולדות גורמים היסטוריים בעלי תוקף יחסי.⁷²²

לפיכך, לדידו של מונק על תהליך הלימוד לצאת נגד "האמונה במדעיות ההיסטוריוגרפיה", לטפח הכרה בדבר הסובייקטיביות של הכתיבה ההיסטורית, ולהבהיר שהיא אינה בהכרח עוזרת לסלול את דרך לאמונה

⁷¹⁹ "שם".

⁷²⁰ "שם".

⁷²¹ "שם".

⁷²² משה מונק, "למודים כללים מכשיר בחינוך הדתי (חלק ב')", **בשדה חמ"ד**, ג', כסלו (תשכ"ד), עמ' 106.

בנצחיות היהדות. בדומה לשטרן, גם מונק נמנע מלעסוק בצורה ברורה באופן בו יש לתרגם את רעיונותיו לצעדים מעשיים המעצבים את תכני הלימוד. במקום זאת הוא הסתפק בלציין שתי "כותרות ראשיות", בניסוחו. הראשונה הייתה הדגשת האופן בו עקרון שכר ועונש שמבוטא בתנ"ך מתגשם לאורך כל ההיסטוריה האנושית. לתיקוף גישתו מתח מונק קו ישיר בין דבריו של הנביא ישעיהו על העונשים שניתנו לאשור ובבל על התרברבותם לבין תוצאותיה של מלחמת העולם השנייה, על לכן "שום עם לא הצליח להקים מלוכה עולמית, לא אלכסנדר, לא נפוליאון, ולא היטלר ימ"ש [ימח שמו – ר"ן]".⁷²³

העיקרון השני של מונק המופיע במאמרו נוגע לאופן "התפשטות רעיון האלוקות", דהיינו "הדרך מעבודה זרה לאמונה באל אחד". כך מונק מבקש להראות לתלמידים כי הנצרות היוותה שלב גבוה יותר לעומת עבודת אלילים, ודת האסלאם ביטאה התקדמות לעומת הנצרות. במובן זה מונק רואה במיסיון הנוצרי והאופן בו העמים האפריקאים "בהדרגה עוזבים את אמונת אלילים" משום הוכחה להשגחה האלוהית ולהתפתחות האנושית.⁷²⁴ הווי אומר, בדומה לשטרן, גם מונק טוען שעל הוראת ההיסטוריה להנכיח לתלמידים תהליך אוניברסלי של קדמה אלוהית. אף על פי כן, זועקת מהכתוב – חרף קרבת הנושא לחיי התלמידים ומקומו בתפיסה הציונית דתית – בחירתם של שני המחנכים להימנע מלציין את תהליך הציונות והקמת המדינה כחלק מתהליך הקדמה האלוהית.

מאמריהם של שטרן ומונק, שניהם גורמים מרכזיים בחינוך הציוני דתי, הם עדות מובהקת לאופן בו הוראת ההיסטוריה החלה לתפוס מקום מרכזי יותר בתפיסה החינוכית. המאמרים נשזרו לשורה של מאמרים שהתפרסמו "בשדה חמ"ד" בשנים אלו ודנו בצרכים הייחודיים של הוראת ההיסטוריה בציבור הציוני הדתי. רוחב היריעה כמו גם עומקם של מאמרים אלו משקפים כי לא היה מדובר באפיזודה שטחית, אלא בקריאה לשינוי מהותי ובהצעות ליישום ביחס שהעניק החמ"ד להוראת ההיסטוריה עד כה. יחד עם זאת, העיסוק הנרחב בנושא גם שיקף את חוסר ההסכמה בקרב הגורמים בתחום על אודות מטרותיה האמוניות של הוראת ההיסטוריה. מעבר לכך, המאמרים שיקפו את הקושי של מחנכי הציונות הדתית לתרגם את מגוון תפיסותיהם לתכני הלימוד בפועל. עדות לאתגרים אלו השתקפו גם ברובד מעצבי המדיניות החינוכית והעקרונות הדתיים של מערכת החמ"ד – בקרב חברי מועצת החמ"ד.

⁷²³ "שם".
⁷²⁴ "שם".

מועצת החמ"ד הוקמה מתוקף חוק החינוך הממלכתי תשי"ג והייתה אחד המוסדות המרכזיים במערכת שמטרתו הייתה להבטיח את העצמאות הדתית-רעיונית של החמ"ד ולהתוות את מדיניותו בתחום. הרכב חברי המועצה נועד לייצג את החינוך הציוני הדתי על היבטיו השונים וכלל מפקחים בכירים במינהל החמ"ד, חברי כנסת מטעם המפד"ל כמו גם רבנים ואנשי חינוך של תנועת המזרחי העולמית. המועצה התכנסה בתדירות משתנה, לרוב כפעם בחודש, ועסקה הן בפעילות שוטפת של אישור או פסילת סגלי הוראה על בסיס "מידת הדתיות" שלהם וכן בסוגיות בעלות השפעה רחבה כגון כתיבת תוכניות לימוד, עריכת חומרי הוראה והכשרת מורים.

ניתוח הפרוטוקולים של המועצה מלמד כי עד לאמצע שנות השישים, תחום הוראת ההיסטוריה נתפס כעניין שולי ביותר בעיני חבריה. הרוב המוחלט של דיוני המועצה שנסובו על תכני לימוד התמקדו בלימודי הקודש. גם כאשר נערכו דיונים מקיפים בדבר אופי מקצועות לימוד נוספים, ניכר כי הוראת ההיסטוריה לא זכתה לתשומת לב מיוחדת. בתוך כך, הלימוד המשותף עם החינוך הממלכתי לא עורר שום התנגדות. למעשה, סוגייה זו כמעט ולא נדונה בפגישות המועצה.⁷²⁵ על אף האמור, התמורות שהתחוללו בקרב מחנכי החמ"ד בכל הנוגע לתחום ההיסטוריה הגיעו גם לפתחה המועצה, ובשנת 1965 היא הקדישה למעלה משתי פגישות כדי לדון בשאלת "היסודות התכניים וההשקפתיים בהוראת ההיסטוריה בביה"ס הדתי".

ב-1 באוגוסט 1965 הוזמן המפקח יהודה קיל, להרצות בפני מועצת החמ"ד על מצב הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. "השאלות שעלינו לענות עליהן" פתח גולדשמידט את הדיון בנושא בהצהרה נלהבת, הן:

האם יש ללמד תולדות ישראל והעמים בביה"ס הדתיים, על שלביהם וסוגיהם השונים, באותה

רוח כמו בביה"ס הכללי? ואם לא, האם נסתפק רק במבואות הנפרדים או שנרצה לציין גם

פרקי חומר אחרים?⁷²⁶

הרצאתו של קיל, שהייתה החלק הארי בפגישת המועצה, נפתחה בתיאור המצב בשטח באותן שנים. קיל הסביר שהלכה למעשה לחמ"ד יש תוכנית שונה רק במקצוע תולדות ישראל בדורות האחרונים. בכל השלבים והתוכניות הנוספות יש אומנם מבואות נפרדים, אך למעשה תכני הלימוד הם זהים ולא צוינו דרכי הוראה

⁷²⁵ באשר לפרק הזמן סביב חוק החינוך הממלכתי ראו עבודה זו פרק ג' סעיף 5, לתקופה מאוחרת יותר ראו למשל: פרוטוקול מספר 8 משיבת המועצה לחינוך ממלכתי-דתי, ב' כ"ט באדר ב' תשי"ט (1959), עמ' 1-5. א"מ, גל-1615/6.
⁷²⁶ "פרוטוקול מספר 25 משיבת המועצה לחמ"ד שהתקיימה ביום ראשון, ו' במנ"א תשכ"ה" (1965), עמ' 2. א"מ, גל-4811/11.

ייחודיות לקהל התלמידים הדתי.⁷²⁷ לפי תפיסתו של קיל היה צורך הכרחי ביצירה של תוכנית חדשה מהיסוד שתלווה בספרי לימוד והנחיות דיסקטיות למורים המותאמים לה. יחד עם זאת, הוא עמד על הקושי הרב הכרוך בהתאמה הנדרשת והדגיש כי "עד עתה שטח דרכי המתודיקה בהוראת ההיסטוריה בביה"ס הדתי הוא שדה בורי".⁷²⁸

לאחר סקירת המצב הקיים, הציג קיל משנה היסטוריוסופית מעמיקה וממנה ביקש לגזור עקרונות ומאפיינים שצריכים לעצב את תהליך הלימודים בחמ"ד. במשנתו הבחין קיל בין "היסטוריה דתית חז"לית-מקראית" לבין "ההיסטוריה המדעית". במרכז ההיסטוריה הדתית ניצבת האמונה כי העולם לא נברא במקרה. "האדם הוא שותף בעל בחירה חופשית", אולם "הואיל וה' הוא בורא עולם וריבון עולם הוא גם הערב לכוון את ההיסטוריה בכיוון של אחרית הימים" ובתוך כך, "עם ישראל הוא העם הנבחר". ההיסטוריה האלוהית לפי קיל מתרחשת בשני מישורים: "המישור ההיסטורי ריאלי אנושי" ו"המישור האלוקיניסי (המישור העל-היסטורי)". יכולת הנבואה, הוא הסביר, היא למעשה מפגש בין שתי המישורים. לפיכך הצהיר:

רק נביא יכול להבין את משמעותה של ההיסטוריה. מאז שפסקה הנבואה נפסקה אצל עם ישראל גם הכתיבה ההיסטורית [הדתית – ר"ן].⁷²⁹

ניתן לומר אפוא כי קיל ראה בהיסטוריה הדתית משום תפיסה נעלה, אך הוא הדגיש כי את האפשרות המוגבלת של בני האדם הרגילים להבין אותה ולהסתמך על פרשנותה. לאור האמור, הוא הבהיר כי הכרח הוא להיזהר מלהכיל אותה על ההתפתחויות ההיסטוריות לאחר זמן המקרא. לפיכך, נדרשים אנשי חינוך לפנות ולהתמודד עם ההיסטוריה המדעית, המפקיעה את ההיסטוריה מהסברים ניסיים ועל-היסטוריים.⁷³⁰

קיל הדגיש את הסכנות הטמונות בהיסטוריה המדעית. ובדומה למונק תקף בצורה חריפה את אנשי "חכמת ישראל" ואת ההיסטוריונים שהמשיכו בדרכם:

החל מחוכמת ישראל התחילו לומר שהיהדות נתונה בהתפתחות של המדע ההיסטורי, שכל התנועה הלאומית היא המשך ישיר של היהדות ההיסטורית. כוונת העיסוק במדע היהדות היה

⁷²⁷ "שם", עמ' 3.

⁷²⁸ "שם",

⁷²⁹ "שם",

⁷³⁰ "שם", עמ' 3-4.

לתת לגיימיות ליהדות שאין בה ערכים ולתרבות שהתרוקנה מערכיה, אותם ערכים שעליהם

עמדנו, נלחמנו וחיינו אלפי שנים.⁷³¹

קיל ראה בהיסטוריוגרפיה החדשה סכנה ממשית החותרת תחת ערכי היהדות ואשר שואפת להכשיר את חטאיה של התנועה הלאומית החילונית. בראש ובראשונה הוא יצא נגד האופן בו מעוותים ההיסטוריונים תקופות רבות ותוך אידיאליזציה מרובה הם מבקשים להוכיח כי תהליך ההתפתחות והקדמה האנושי הוא "מעבר מה' בורא עולם ועד האדם 'בורא עולם'".⁷³² בנוסף לכך, הצביע קיל על שתי התפתחויות היסטוריות שמאתגרות במיוחד את התפיסה הדתית במהלך לימוד הזמן המודרני. הראשונה עניינה תהליך החילון והפניה לגישות סוציאליסטיות ששטפו את יהודי אירופה, דבר שערער את "קנה המידה האחיד לחיי רוח ואורח חיים" שלאורך ההיסטוריה שימש כמכנה המשותף בין הקהילות היהודיות השונות.⁷³³ ההתפתחות המאתגרת השנייה היא הפניית העורף של גדולי התורה לתמורות הזמן ולתנועה הציונית: "רוב גדולי התורה לא היו ערים להתרחשויות ב-100 השנים האחרונות, לא ענו ופתרו את בעיות הזמן ולא הצטרפו לציונות הדתית". על כן, סיכם קיל, "יש להתיחס בכובד ראש מרובה" לתוכנית הלימודים על אודות הדורות האחרונים.⁷³⁴

דבריו של קיל עוררו דיון נרחב בקרב חברי המועצה, שבחרו להקדיש לו ישיבה נוספת כבר באותו החודש. בדיון, בו לקחו חלק פעיל רוב רובם של חברי המועצה, התקיימה תמימות דעים בדבר חשיבות הוראת ההיסטוריה לחינוך הדתי והצורך העז ביצירת תוכנית לימודים נפרדת לחמ"ד. המפקח יוסף ולק, לשעבר מנהל מוסדות לחינוך ולהכשרת מורים, הצהיר: "לימוד ההיסטוריה הינו צעד חשוב והכרחי להעמקת החינוך הדתי".⁷³⁵ יו"ר המועצה, חבר הכנסת משה אונא, הצטרף לדבריו והדגיש כי הדבר "יכול להיות ענין חשוב ביותר מבחינת עיצוב התפיסה הדתית".⁷³⁶ הרב שלמה זלמן מן-ההר (1911-2000), רבה של שכונת בית וגן בירושלים, הציג גישה תקיפה וטען שיש בעיה חמורה בחלק מהמטרות של תוכנית הלימודים הנוכחית כלפי לתיכון. כך למשל, כלפי המטרה השישית, שקוראת "להכשירו ולהרגילו [את הנוער – ר"ו] לעיון ולשיפוט בדרך גנטית בבעיות החברה האנושית", קבל הרב מן-ההר "הרי היא ממש מנוגדת להלכה".⁷³⁷

⁷³¹ "שם", עמ' 4.

⁷³² "שם".

⁷³³ "שם".

⁷³⁴ "שם".

⁷³⁵ "פרוטוקול מספר 26 מיישיבת המועצה לחמ"ד שהתקיימה ביום רביעי כ"ז במני"א תשכ"ה" (1965), עמ' 3. א"מ, גל-4811/11.

⁷³⁶ "שם", עמ' 3.

⁷³⁷ "שם", עמ' 1.

ברם, בעוד שבנוגע לצורך בתוכנית חדשה שררה הסכמה רחבה, הדרך להגשים זאת עוררה מחלוקות משמעותיות. הטענות שהושמעו בדיון וההצעות השונות שעלו בו שיקפו את העדרו של קו רעיוני ותיאולוגי אחיד וברור בקרב חברי המועצה. במקום זאת, נראה היה שמדובר בבלייל של דעות והשקפות היסטוריוסופיות ללא חזון נהיר לעיצוב תהליך הלימודים. כך, למעשה לא הייתה ברורה כלל מהי מטרת העל של תהליך הלימוד. חלק מחברי המועצה – ביניהם ראש המרכז לחינוך הדתי של תנועת המזרחי העולמית הרב בצלאל כהן (1967-1902) והחוקר אברהם בן יעקב (1914-2005) ששימש כמנהל בית ספר מזה למעלה מעשור – ראו בהטמעת רעיון הבחירה בעם ישראל את המטרה החינוכית העיקרית. "יסוד היסודות בהיסטוריה היהודית הוא בחירת עם ישראל", הסביר הרב כהן וסיכם את דבריו כי "בהיסטוריה מוכרח להתבטא הערך של מדינת ישראל ועם בחירה, בלי זה החינוך איננו יהודי".⁷³⁸ בדומה לכך, בן יעקב ביקש למנף את תקופת הגלות כדי לחדד את הרעיון האמור ולבסס את מעמדו הרם של עם ישראל מעל העמים האחרים: "יש בהיסטוריה של עם ישראל כעם מפוזר מגע מתמיד עם תרבויות העולם. ועל כן יש להכיר תרבויות אלה כדי להדגיש את עליונות תרבותנו על תרבות העמים עמם באנו במגע".⁷³⁹

לעומת זאת, חברי מועצה אחרים טענו שהוראת ההיסטוריה נועדה על מנת "לחסן את נפשו הדתית של התלמיד".⁷⁴⁰ המחנך הוותיק והמנהל ד"ר יקותיאל צבי זהבי (1991-1902) ראה בהיסטוריה אפשרות להעצים את הערך של התפיסה הדתית ופעלם של אנשים דתיים, אפילו גויים. כך למשל בנוגע לחסידי אומות העולם, שיש "להדגיש שפעולתם נבעה מההיסטוריה הדתית". לסיכום, הדגיש זהבי, שכתב מספר ספרי היסטוריה,⁷⁴¹ הלימוד הוא על "מאבק בין הטוב ובין הרע", כלומר בין פורקי עול תורה ומצוות לבין שלומי אמוני ישראל.⁷⁴² ברוח זו הסביר המפקח יוסף ולק (1914-2005)⁷⁴³ כי "כדי להתווכח עם ספרות ההשכלה יש לדעת ולהבין את ההיסטוריה ורק כך אפשר להתמודד". אולם ולק הוסיף ש"יש ללמד את ההיסטוריה לא רק כדי ידע מה להשיב' אלא שלימוד זה עשוי לחזק את הרגש הדתי של האדם". רגש זה אין לבסס דווקא על הבחירה האלוהית בעם ישראל, אלא באמצעות פיתוח גאווה במורשת היהודית וב"רציפות הדורות ושלשלת רבת יוחסין של היסטוריה רבת הוד".⁷⁴⁴

⁷³⁸ "שם".

⁷³⁹ "שם", עמ' 3.

⁷⁴⁰ "שם", עמ' 2.

⁷⁴¹ יקותיאל צבי זהבי (1991-1901) – ראשון הדוקטורים לפילוסופיה בספרות עברית חדשה. היה מנהל בתי ספר בחינוך הממלכתי דתי. פרסם מחקר מקיף בנושא תולדות הציונות בהונגריה שהתפרסם בשנת תשכ"ו ותשל"ב.

⁷⁴² פרוטוקול מספר 26 משיבת המועצה לחמ"ד שהתקיימה ביום רביעי כ"ז במנ"א תשכ"ה" (1965), עמ' 2.

⁷⁴³ יוסף ולק [וולק] (2005-1914) – שימש כמורה וכמפקח בחמ"ד. לימים הפך ולק לדמות בולטת בשמאל הציוני הדתי, לפרופסור לחינוך באוניברסיטת בר-אילן ולראש מכון ליאו בק ירושלים. מחקריו התמקדו בתקופת השואה ובפרט בחינוך היהודי בשנותיה.

⁷⁴⁴ "שם".

הפער המשמעותי ביותר נתגלע ביחס לסוגיית המעורבות האלוהית בהיסטוריה. בקרב הנוכחים בדיון לא הייתה מחלוקת באשר לעובדה שהאל מכוון את ההיסטוריה ודרכה הוא מתגלה, ואולם התעוררה השאלה באיזו דרך יש לשזור רעיון זה בתכנים הנלמדים. מחד גיסא, על פי משנתם של הרבנים מן-ההר והרב כהן, היה הדבר צריך להילמד בצורה ברורה ולהימצא בלב תהליך ההוראה. לצורך כך הם פנו להדגיש את הניסים וההתגלות האלוהית בסיפורי המקרא. "התורה ניתנה בסיני" הסביר הרב מן-ההר בנחרצות "וכל תפקידו של האדם לחנך את עצמו כדי להגיע לשיא של התקרבות למעמד הר-סיני ובכך הוא מקדם את הגאולה [...]. היעוד ההיסטורי הוא חינוך האדם את עצמו לקראת תירגול זה".⁷⁴⁵ "בלי עיקרים אלה של בחירה, מעמד הר סיני וכו' אי אפשר לחנך וזה סילוף תורת היהדות" תמך הרב כהן בדבריו של הר מן-ההר והוסיף "צריך ללמד שיד ה' בהיסטוריה ולא אוניברסליות יתרה".⁷⁴⁶ לבסוף התייחס הרב מן-ההר למאמרו של אליעזר שטרן "בשדה חמ"ד" וביקר אותו בצורה חריפה:

אם לדעת מר שטרן, בא לימוד ההיסטוריה לחנך לערכים תרבותיים זוהי בעיה הלכתית רבת היקף ומתפלא שהוא מתמודד עמה בלי לפנות לאנשי הלכה ויודעי תורה.⁷⁴⁷

מקורם של הערכים התרבותיים, לדידו של מן-ההר, הוא אך ורק בכתבי הקודש. הווי אומר, לימוד ההיסטוריה עשוי לאשש את ערכי התורה, אך בהחלט אסור שהוא יוכל לעורר ולו ספק קטן בנוגע לתוקפם. מאידך גיסא, הפנייה למקומות המיסטיים והדגשתם של הניסים המופיעים בסיפורי המקרא עוררה התנגדות חריפה מצד חלק מחברי הוועדה שביקשו להיצמד לעקרונות מדע ההיסטוריה המודרני. "תפיסתו של משה מן-ההר שונה מזו של הרבה יהודים שומרי מצוות" דאג ולק להזכיר ואף התריע מפני לימוד ההיסטוריה היהודית בצורה שונה מזו הכללית, "מתוך שכל העולם מזה ואנו מזה".⁷⁴⁸ בהמשך לדבריו של ולק, הסביר משה אונא שראוי דווקא להדגיש את האחריות המוטלת על האדם בתהליכים ההיסטוריים ואת כוח ההכרעה שיש לתבוע מהתלמידים. באשר למעורבות האל בהיסטוריה, הוא הוסיף, כי רעיון זה אין ללמד באופן מפורש אלא "להדגיש שקיימים דברים נסתרים שאנו מכנים אותם בשם השגחה".⁷⁴⁹

ניכר אפוא כי חברי מועצת החמ"ד היו תמימי דעים בנוגע לחשיבות לימודי ההיסטוריה בחמ"ד. בעוד שבשנים הקודמות, חברי המועצה לא ייחסו חשיבות יתרה לסוגיה, בתקופה זו – על רקע התמורות בכלל

745 "שם", עמ' 1.
746 "שם", עמ' 2.
747 "שם", עמ' 4.
748 "שם", עמ' 2.
749 "שם", עמ' 3.

מערכת החמ"ד – היה ברור כי יש צורך חינוכי הכרחי לחתור ליצירתו מחדש של תהליך לימודים עצמאי לציבור התלמידים הציוני דתי. אף על פי כן, לצד תמימות הדעים האמורה, נתגלעו פערים גדולים בין חברי המועצה על אודות מטרות ההוראה ומאפייניה. במיוחד נראה היה כי תרגום תפיסות העולם השונות לכדי תכני לימוד והנחיות דידקטיות סדורות הינו בגדר משימה מרוחקת שכלל לא ברור איך ומתי תושלם. בנסיבות אלה, למרות ההבנה כי יש לכוון תוכנית לימודים חדשה לחלוטין, החליטה המועצה להסתפק בכינון ועדה שתבקש להתוות מטרות על חדשות.

ד.6. לסיכום התקופה

לאחר שנים מכוונות בהובלת דינור, בהן הוקמה מערכת החינוך הממלכתי ופורסמה תוכנית הלימודים הראשונה, בתחילת שנות השישים נכנסה מערכת החינוך בישראל לתקופה חדשה. הגישה המונוליתית המגייסת שאפיינה את שנותיה הראשונות של המערכת החלה אט אט להתרופף. במקום זאת, פנו קברניטי החינוך במדינה, בראשם זלמן ארן, לאמץ גישה דיפרנציאלית, המודעת לנסיבות ולצרכים השונים בקרב קהל התלמידים. בד בבד, נפתחה המערכת להתפתחויות פדגוגיות מארה"ב, שהעניקו משקל להתמקצעות ואקדמיזציה של עיצוב תהליך הלימוד על חשבון הגישה האידיאולוגית האקטיביסטית. שינויים אלו, על היבטיהם האידיאולוגיים והארגוניים, העניקו לחמ"ד מרחב תמרון חדש ואפשרו לו – לראשונה מאז כינון המערכת הממלכתית – להגדיל את עצמאותו החינוכית.

בד בבד עם ההתרופפות במערכת הממלכתית, הפך החמ"ד בשנים אלו למערכת מגובשת וחסונה. האתגרים העצומים של שנות החמישים – עתות בהן נאלץ החמ"ד להילחם על עצם קיומו ובה בעת לקלוט מספר כביר של עולים חדשים ללא משאבים כספים ואנושים מספקים – כמעט והתפוגגו כלא היו. מוסדות חינוך מבוססים, תהליכי רישום מוסדרים, מערך פיקוח ענף וכמובן עצמאות חינוכית במקצועות הקודש – החמ"ד החל להלך בביטחון על קרקע יציבה. עתה יכול היה להרים את הראש לאופק מרוחק בהרבה ולתכנן צעדיו בהתאם. תמורה זו במצבו של החמ"ד זכתה לרוח גבית בדמות קול הולך וגובר של הדור הצעיר במפד"ל. הללו קראו לציונות הדתית לצאת מהפריזמה המגזרית המצומצמת ולשאוף להשפעה ציבורית רחבת היקף, מבחינה פוליטית, חברתית וחינוכית בראי תורת הציונות הדתית. על אף שצעירי המפד"ל לא פעלו בצורה פורמלית בתוך מערכת החמ"ד ניכר היה כי הם ביקשו להשפיע עליו ופעלו לחזק את הזיקה בין שני הגורמים. בעיקר הם העידו על זרמי העומק שהחלו לנוע בקרב הציבור הציוני הדתי.

הסוגייה הראשונה שבישרה על התמורה ביחסו של החמ"ד להוראת ההיסטוריה התגבשה סביב משפט אייכמן בחודשי האביב של שנת 1961. האווירה בתקופה זו שיקפה שינוי ביחס של החברה הישראלית

לזיכרון השואה, ובמסגרתו עבר משרד החינוך תהליך כללי שנועד לברר את גישתו ודרכו להתמודדות החינוכית עם חורבן יהדות אירופה. סוגיה זו, שבאותם ימים ייתכן וגילמה את האתגר אמוני העמוק ביותר ליהודים דתיים, היא שגרמה למחנכי החמ"ד לדרוש התייחסות חינוכית – הן מבחינה רעיונית-דידקטית והן מבחינת תכני לימוד – מותאמת לציבור התלמידים הציוני הדתי. ובאופן תקדימי משרד החינוך אכן נעתר לבקשתם. במקום לנקוט בגישת משרד החינוך שהתמקדה בגבורת המרד והלחימה המזויינת, מחנכי החמ"ד הדגישו את המורכבות האמונית ובחרו לפנות לאופן בו יהודים פשוטים חירפו נפשם בשואה על מנת לשמור את קיום תורה ומצוות.

התקדים בנוגע לנושא השואה התניע תהליך ממושך בו ביקש החמ"ד לבצע בירור מעמיק בדבר גישתו להוראת ההיסטוריה ויציאה אפשרית לדרך עצמאית בתחום. שאיפה זו באה לידי ביטוי במספר היבטים שונים בתהליך הלימוד. ממש באותם חדשים החל מינהל החמ"ד לבצע בדיקה מפורטת של ספרי הלימוד בהם נעשה שימוש ללימודי ההיסטוריה. לראשונה, הוציא ראש מינהל החמ"ד גולדשמידט הנחיה מפורשת ומחייבת להימנע משימוש בסדרת הספרים הנפוצה של אביבי ופרסקי, ולהשתמש אך ורק בסדרת "ישראל והעמים" מאת יעקב כ"ץ.

סדרת ספריו של כ"ץ, שיצאה בשנת 1961 במהדורה חדשה יחד עם המחבר משה הרשקו, בהחלט גילמה שינוי לעומת הספרים במערכת הממלכתית. היא החלה עם הסיפור המקראי על יציאת בני ישראל ממצרים, העניקה דגש לדמויות רבניות ולסוגיות הלכתיות, פיארה את האמונה הדתית וביקשה ליצור בקרב התלמידים זיקה רגשית, כמעט אינטימית למסורת הדתית של העם. יתרה מכך, באמצעות שאלות או הערות פרשניות, לאורך התהליך שאפו המחברים לכוון בתלמידים שיפוט אירועים היסטוריים ופעלם של אישים מרכזיים באמצעות ערכי הדת היהודית.

יחד עם זאת, סדרת הספרים עוררה בעיות לא מבוטלות בנושא הציונות והתקופה המודרנית. הספר שדן בתקופה זו, ונאלץ להיצמד לתוכנית הלימודים המשותפת לשתי מערכות החינוך, כמעט ולא העניק מקום ללימוד על הציונות הדתית. ההתייחסות לתנועת המזרחי הייתה שולית ביותר, ודמותו של הרב ריינס למשל כלל לא אוזכרה. ניכר כי המחברים שאפו להראות את הציונות הדתית כחלק אינטגרלי מהתנועה הציונית, ללא שאיפות או אידיאולוגיה ייחודית משלה. הנה כך, גם הלימוד על הראי"ה קוק, נמנע מלהציג את הפרשנות הגאולית שלו למאורעות התקופה, ובמקום זאת מיקם אותו בקו אחד עם גדולי התרבות והספרות של העלייה השנייה.

ההזדמנות הראשונה לשינוי בתחום נוצרה סביב תוכנית הלימודים למקצוע החדש ביוזמת שר החינוך – תולדות עם ישראל בדורות האחרונים. לאור החשיבות שייחסו לה לאנשי הציונות הדתית, נענה ד"ר מיכאל זיו מנהל המחלקה לחינוך בתיכונים לבקשת מפקחי החמ"ד. לראשונה מאז כינון מערכת החינוך הממלכתית, פורסמה תוכנית לימודים ייחודית בתחום ההיסטוריה למוסדות החמ"ד.

התוכנית לחמ"ד, שפורסמה מספר חודשים לאחר התוכנית לממלכתי בחודש ספטמבר 1964, לא ביטאה ניסיון ליצור סיפור היסטורי שונה בתכלית, אלא הוסיפה היבטים ודגשים שהיו משמעותיים לציבור הציוני הדתי. השינוי העיקרי בלט בכל הנוגע באשר להתמודדות של העם היהודי עם תהליך המודרנה. כך למשל, כללה התוכנית פרק בדבר ה"מאבק על נשמת האומה" בו נלמדו תהליכי ההתבוללות כמו גם דרכי התמודדות של גדולי התורה והקהילות הדתיות עם אתגרי התקופה. דוגמה נוספת הינו הפרק שנוסף בנושא הציונות בדבר "הקשר הסגולי בין עם ישראל לבין ארצו". באמצעותו הוסבר לתלמידים כי הזיקה של האומה לארץ ישראל עמוקה הרבה יותר מהפן ההיסטורי, כאשר היא יונקת מזיקה רוחנית מהותנית, שלאורך שלשלת הדורות הניעה את שלומי אמוני ישראל לעלות ארצה, לארצם. לראשונה, התוכנית גם כללה התייחסות להקמת המדינה כ"ראשית צמיחת גאולתנו". אולם, יש לסייג ולציין שמדובר היה בהתייחסות בודדת, שעדיין לא ביטאה תמורה מהותית בדרך בו הוצג התהליך ההיסטורי או תוכנו.

במקביל לתוכנית הלימודים, מאמציהם של מפקחי החמ"ד ליצור תהליך לימודים עצמאי בתחום ההיסטוריה באו לידי ביטוי במספר היבטים נוספים. כך למשל בתחום ימי העיון וההשתלמויות לסגלי ההוראה. עד לשנים אלו, הללו נערכו בצורה משותפת יחד עם החינוך הממלכתי, מלבד במקצועות הקודש בהם התקיימו מסלולים נפרדים לחינוך הדתי. אולם, במסגרת השינויים שהתחוללו בגישת החמ"ד להוראת ההיסטוריה, החלו מפקחי החמ"ד, ובראשם גולדשמידט פעלו להפסקת ההשתתפות בהכשרות של החינוך הממלכתי ודרשו בנחרצות את הקמתה של מערכת הכשרות נפרדת. דרישה זו לא התקבלה ללא התנגדות מצד אנשי משרד החינוך, אולם לאחר מספר שנים הוכרע הדבר ובשנת 1965 הפסיקו מחנכי החמ"ד להגיע להכשרות של החינוך הממלכתי.

התמורות הללו בהיבטים השונים של הוראת ההיסטוריה, לוו בהתפתחותו של תהליך בירור מעמיק באשר לעמדתו של החמ"ד בתחום. בביטאון "בשדה חמ"ד" התפתח דיון מקיף בנושא, שכלל מספר רב של מאמרים שהציגו גישות שונות להוראת התחום ולמטרותיו החינוכיות. בד בבד, לראשונה מאז הקמתה, פנתה מועצת החמ"ד לדון על אודות מצב לימודי ההיסטוריה ולבחון את שאיפותיה בתחום. במהלך חודשי

הקיץ של שנת 1965, התכנסה המועצה שלוש פעמים וקיימה דיונים מקיפים שירדו לעומק הסוגייה והביאו לידי ביטוי את התפיסות ההיסטוריוסופיות של חברי המועצה.

בדומה להצהרות המחנכים על פני גיליונות בטאון "בשדה חמ"ד", גם המועצה קבעה פה אחד שיש בעיה קשה בתחום, ועל המערכת ליצור תהליך הוראת היסטוריה עצמאי וייחודי לחמ"ד. אולם, הדיונים בנושא חשפו גם מחלוקות וגישות שונות, ולעיתים אף סותרות, בקרב קברניטי החמ"ד. ניכר כי אנשי החמ"ד חסרו קו אידיאולוגי-תיאולוגי ברור, ובמקום זאת נתגלעו פערים משמעותיים בנוגע למטרות ההוראה ולמאפייניה הרצויים. שאלות כגון דרך לימוד מעורבות האל בהיסטוריה או מערכת היחסים בין עם ישראל לאומות העולם היוו קרקע למחלוקות עמוקות בין חברי המועצה.

המועצה החליטה לנסות לכנס ועדה שתנסח את יעדי הוראת ההיסטוריה לחמ"ד. פחות משלושה שבועות לאחר מכן, בחודש נובמבר 1965, פנה גולדשמידט להזמין את חברי הוועדה החדשה:

המועצה לחינוך דתי, שהוסמכה עפ"י החוק לקבוע את תכניות הלמוד בבית-הספר הממ"ד, באה למסקנה שיש להכין תכניות חדשות ללימוד ההיסטוריה בבתי-הספר הדתיים, היסודיים והעל-יסודיים, שבפקוח אגף החינוך הדתי. לשם כך מוקמת ועדה שיהיה עליה לחבר מבואות לתכנית הלימודים החדשה בהיסטוריה, בהם תבואר התפיסה ההיסטורית התואמת את המגמות החינוכיות של החינוך הממלכתי-דתי ואת השקפת עולמו. מבואות אלה יובאו לאישור המועצה, והם ידריכו את מחברי התכנית ואת המורים.⁷⁵⁰

לוועדה, שבראשה עמד קיל, הוזמנו ארבעה חברים ממועצת החמ"ד או מפקחי המערכת. אולם, כינוס הוועדה לא נשא פירות. בסוף שנת 1966, לקראת סיום כהונתו, בחר ראש החמ"ד גולדשמידט להדגיש את בעיית לימודי ההיסטוריה במסגרת מאמר מקיף בו סקר את יסודות החינוך הממלכתי בחמ"ד:

חיבורם של פרקי-פיתוח כאלה תביא בודאי ברכה רבה ותביא לעתים גם לברור רעיוני שחסר עד כה. הדבר למעלה מכל ספק במקצוע דברי הימים. מקצוע מחנך ומעצב בעל אפשרויות רבות אלא שכל מה שהמורה הדתי מוצא בתכנית מצטמצם בשורות אחדות בתוספת למבוא הכללי. [...]. הסברת אירועי הסטוריה ברוח היהדות היא מלאכה קשה וסבוכה; האין זה ברור

⁷⁵⁰ גולדשמידט לברומברגר, ולק, מן-ההר, קיל ושטרן, 17 בנובמבר 1965. א"מ, גל-9/1432.
203

שמחובתנו לבוא לעזרת המורה לא רק על ידי קביעת עמדה אידיאולוגית בהיקף של 5-6 שורות,

אלא על ידי הדגמה (לפחות) של יישום השקפה זאת להוראת המאורעות עצמה!⁷⁵¹

דהיינו, שנה לאחר כינוס הוועדה המיוחדת של החמ"ד, היא עדיין לא הצליחה לפרסם מבואות חדשים ללימודי ההיסטוריה. קל וחומר שהנחיות לימודיות בנושא או פרקי לימוד ייחודיים לא נראו באופן.

למרות הצהרתו של קיל כי המועצה לחמ"ד הוסמכה על פי חוק לקבוע את תוכנית הלימודים, בפועל התמונה הייתה שונה. למועצת החמ"ד אומנם ניתנה הזכות לפקח על התכנים ולשמור על אופיים הדתי, אך מבחינת עיצוב תוכנית לימודים במקצועות הכלליים – הדבר בהחלט לא היה מוסכם. לקיל עצמו, שעתיד להתמנות לראשות החמ"ד תוך שנים ספורות, היו צפויים מאבקים קשים בנושא תוכנית הלימודים להיסטוריה סביב תהליך הרפורמה במבנה מערכת החינוך שיזם השר ארן. מכל מקום, תוך חצי שנה, ושישה ימי מלחמה, ידעה החברה הישראלית ובמיוחד הציבור הציוני הדתי תהפוכה משמעותיות ביותר שהובילה גם לשלב חדש גם במערכת החינוך.

⁷⁵¹ יוסף גולדשמידט, "מיסודות החינוך הממלכתי-דתי (מאמר רביעי)", **בשדה חמ"ד**, ג' כסלו (תשכ"ו), עמ' 137.

פרק ה'

בין היסטוריה להסתרה:

מלחמת ששת הימים עד לאמצע שנות השמונים

תקופה ארוכה היה הנוער הדתי בארץ מיעוט בעל תחושת נחיתות. הוא התהלך לו בשולי החברה הישראלית, ללא הכרת-ערך עצמית, כשהוא פוזל החוצה, מנסה להסתיר את ייחודו ולהבליט את השווה בינו לנוער ה"חילוני". הוא היה נגרר אחר המאורעות, כשהוא רק מגיב עליהם. הוא לא היה בחזית המובילה את החברה הישראלית ולא מבין היוזמים בה. והנה נשתנו הדברים. הנוער הדתי זקף את קומתו כשהוא גאה על ייחודו, ואינו מסתירו עוד [...] כך היה בחידושים החינוכיים של הישיבות התיכוניות, ישיבות ההסדר וחלקן רב הפאר במלחמות ישראל, וכך היה בהתנחלויות ובמאבק על שלימות הארץ, כשהנוער הדתי הוא המוליך, והחברה כולה רק מגיבה ואף נגררת אחריו.

אברהם רון, חוזר מנהל החינוך הדתי, 1985⁷⁵²

ה. 1. מלחמת ששת הימים

בשעות אחר הצהריים של הרביעי ביוני, עם קבלת ההחלטה על "פעולה צבאית שתביא לשחרור ישראל מטבעת החנק הצבאית המתהדקת והולכת סביבה"⁷⁵³, לא יכלו חברי הממשלה לעלות על דעתם את ההשפעות מרחיקות הלכת של אירועי ששת הימים הבאים על רחבי המזרח התיכון בכלל ומדינת ישראל בפרט. מלחמת ששת הימים הייתה בעלת השלכות גורליות על מדינת ישראל מבחינה פוליטית, חברתית, ביטחונית, אידיאולוגית ותיאולוגית. קצת יותר מיובל לסיומה, קשה לחשוב על אירוע במציאות הישראלית שהתואר "מכונן" הולם אותו יותר, וזאת עוד קודם שניתן לסכם את השפעתו. זו מלחמה שעשתה היסטוריה, ובד בבד ממשיכה להימצא במוקד הסערות על ייצוג היסטוריה בישראל. תוצאותיה ומשמעותן מהוות בסיס להבנת השסעים החברתיים והפוליטיים שנוצרו במדינה והינן בעלות השפעה מכרעת על

מעמדה של מדינת ישראל בעולם.⁷⁵⁴

⁷⁵² אברהם רון, "כרגע נראה לי בבית", חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, 2 כסלו תשמ"ה, עמ' 4. א"מ, גל-18609/2.
⁷⁵³ פרטי-כל ישיבה מורחבת של ועדת השרים לענייני בטחון, כ"ה באייר תשכ"ז, 4 ביוני 1967. עמ' 31. א"מ, 31.
⁷⁵⁴ מיכאל פייגה, שתי מפות לגדה: גוש אמונים, שלום עכשיו ועיצוב המרחב הישראלי, מאגנס, ירושלים 2003; עוז אלמוג, פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית, אוניברסיטת חיפה, חיפה 2004; מיכה גודמן, מלכוד 67 – הרעיונות מאחורי המחלוקות שקורעות את ישראל, דביר, חבל מודיעין 2017; מיכאל אורן, שישה ימים של מלחמה: המערכה ששינתה את פני המזרח התיכון, דביר, אור יהודה 2004; אסתר יוגב ואייל נווה, ללמוד מלחמה שעדיין לא הסתיימה, פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך, 39 (2007), עמ' 58-67; עמוס עוז, "מבוא לשיח לוחמים", שיח לוחמים: פרקי הקשה והתבוננות, מהדורה מחודשת ומורחבת במלאת 70 למדינת ישראל, כרמל, ירושלים 2018.

את האופוריה שכבשה את המדינה לאחר המלחמה לא ניתן להבין ללא תנועת המטוטלת שעבר הציבור הישראלי, קרי המעבר החד מחוויית החרדה הקיומית ששררה במדינה בתקופה שקדמה למלחמה אל שיכרון הניצחון שלאחריה. המלחמה פרצה בתום שלושה שבועות שנודעו כ"תקופת ההמתנה", שהיו מורטי עצבים ויצרו תחושה של סכנת השמדה ושואה נוספת. מתוך חרדות אלו הגיח הניצחון המוחץ על צבאות ערב וכיבוש שטחים חסר תקדים. פזמונים ואלבומי הניצחון שטפו את הארץ, ומפקדי הצבא זכו למעמד הרואי כמושאי הערצה.⁷⁵⁵ בקרב הציונות הדתית, חוללה המלחמה תמורה עמוקה עוד יותר.

מלחמת ששת הימים היוותה עוגן סביבו התחוללה תפנית בצביונה של הציונות הדתית ובמעמדה בחברה הישראלית. למרות שתנועת "גוש אמונים" החלה את דרכה רק באמצע שנות השבעים לאחר מלחמת יום כיפור,⁷⁵⁶ מוסכם במחקר כי דווקא מלחמת ששת הימים היא קו פרשת המים של התודעה הציונית דתית כמו גם של השפעתה ומעמדה בחברה הישראלית.⁷⁵⁷ הניצחון המזהיר והפגישה עם הכותל ועם חבלי ארץ ישראל שקודם לכן היו רק שמות מקראיים, מקומות כמעט מיתולוגיים, היו הגורם המכריע שהוציא לפועל והאיץ תהליכים שהחלו לרחוש בציבור הציוני הדתי כבר מספר שנים קודם לכן.

המלחמה, כפי שניסחו זאת אבי שגיא ודב שוורץ, הייתה "ששה ימים שחצו דורות". מן הצד האחד, ניתן לאפיין את הדור הצעיר של הציונות הדתית, שעל צעדיו הראשונים בזירה החברתית והפוליטית כבר סופר לעיל.⁷⁵⁸ דור זה, הראשון לשנות המדינה, גדל עם תחושת נחיתות וקיפוח, בהיותו מעין לגלל חמישי לעשייה הציונית. המלחמה מבחינתו היוותה הוכחה ניצחת להתממשותו של תהליך הגאולה. המלחמה הציפה את חזונו שהלך והתגבש על מדינת התורה, הזינה את המשך התנגדותו לברית הכפופה עם מפא"י והניעה אותו לפעול לשינוי העמדות הפוליטיות של המפד"ל.⁷⁵⁹

בתקופה שלאחר המלחמה הפרשנות המשיחית הייתה בשיאה ודמותו של הרב צבי יהודה (הרצ"ה) קוק (1891-1982), בנו וממשיכו של הראי"ה קוק, קיבלה מעמד כסמכות רוחנית ופוליטית. הייתה זו דרשתו המכוננת של הרצ"ה קוק שלושה שבועות לפני פרוץ המלחמה שהעניקה רוח נבואית להתרחשויות. בדרשה,

⁷⁵⁵ אלון גן, "חשופים בצריח ושיח לוחמים כצירי זהות מתפלצים", ישראל, 13 (2008), עמ' 267-296; הנ"ל, השיח שגווע? 'תרבות השיחים' בתנועה הקיבוצית כניסיון לגיבוש זהות מייחדת לדור השני בקיבוצים, דוקטורט, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2002.

⁷⁵⁶ ראו פרק זה להלן, סעיף 1.3.
⁷⁵⁷ על התמורות בתפקידה החברתי של מערכת החמ"ד ראו: גרוס, "תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים, עמ' 144-154.
⁷⁵⁸ ראו עבודה זו, לעיל פרק ד' סעיף 2.2.

⁷⁵⁹ דב שוורץ ואבי שגיא, מריאליזם למשיחיות – הציונות הדתית ומלחמת ששת הימים, כרמל, ירושלים 2017; יוני גארב, "צעירי המפד"ל ושורשי הרעיוניים של גוש אמונים", בתוך: אשר כהן וישראל הראל (עורכים), הציונות הדתית: עידן התמורות, עמ' 171-200. יהודה עזריאלי, דור הכיפות הסרוגות: המהפיכה הפוליטית של הצעירים במפד"ל, אביבים, תל אביב 1990; אליעזר דון-יחיא, "יציבות ותמורות במפלגת מחנה: המפד"ל ומהפכת הצעירים", מדינה ממשל ויחסים בינלאומיים, 1 (1980), עמ' 100-112.

שנודעה בהמשך כמזמור י"ט של מדינת ישראל, זעק הרב על אכזבתו מחלוקת הארץ ומקריעתם של חבלי מולדת, וביטא את חזון ארץ ישראל השלמה באופן בלתי מתפשר. כך תיאר את תגובתו החריפה ומלאת הדאגה להחלטת האו"ם בכ"ט בנובמבר:

ואת ארצי חילקו! איפה חברון שלנו - אנחנו שוכחים את זה?! ואיפה שכם שלנו - אנחנו שוכחים את זה?! ואיפה יריחו שלנו - אנחנו שוכחים את זה?! ואיפה עבר הירדן שלנו?! איפה כל רגב ורגב? כל חלק וחלק, של ארבע אמות של ארץ ד'?! הבידינו לוותר על איזה מילימטר מהן?
חלילה וחס ושלום!⁷⁶⁰

ארבעה שבועות לאחר מכן, שלח מפקד חטיבת המילואים של הצנחנים, מוטה גור, רכב צבאי להביא את הרצי"ה קוק ואת הרב דוד הכהן ("הנזיר", 1887-1972), לרחבת הכותל המערבי.⁷⁶¹

המאורעות ההיסטוריים נתפסו אפוא כמעטה חיצוני בלבד, בעוד שהתהליך המהותי, תוכנית ההשגחה האלוהית, מתחוללת מתחת לפני השטח. דהיינו, על פני השטח בני האדם הם הפועלים, ואולם כפי שזוכים לראות יחידי סגולה לאמיתו של דבר יד האלוהים היא זו המסובבת גלגלי את ההיסטוריה. גישה זו מיקמה את רבני הציונות הדתית, ובראשם את הרצי"ה קוק, כסמכות כמעט בלתי ניתנת לערעור, המחזיקה את המפתח להבנת המציאות והאחריות שמוטלת על עם ישראל. הנה כך, לא זו בלבד שהדור הצעיר של הציונות הדתית ראה עצמו כשותף בעשייה הציונית, אלא שכעת הוא ניצב בחוד החנית בנושא הבשורה לגאולת העם.⁷⁶²

מיד לאחר המלחמה פתחו חוגי הצעירים בפעילות רעיונית למען ההתיישבות בשטחים שנכבשו והחלת ריבונות ישראלית עליהם. אומנם תנועת התנחלות רחבה הוקמה רק באמצע שנות השבעים, אך כבר בסוף שנות השישים אנשי הציונות הדתית ובהם בוגרי ישיבת "מרכז הרב" היו מעורבים בשני הפרויקטים ההתיישבותיים הראשונים שנועדו לחדש את ההתיישבות היהודית מהתקופה שלפני קום המדינה: בגוש עציון ובחברון.⁷⁶³ בשנת 1968, לקראת יום ירושלים הראשון, נאבקו חוגי הצעירים לערוך את המצעד בעיר

⁷⁶⁰ פורסם לראשונה בכתב מספר חודשים לאחר מכן בעיתון הצופה: הרב צבי יהודה קוק, "מזמור י"ט של מדינת ישראל", **הצופה**, 23 ביוני 1967, עמ' 4.
⁷⁶¹ מוטי ענברי, "תפיסת הציונות בהגותו של הרב צבי יהודה קוק ושורשי גוש אמונים", **עיונים בתקומת ישראל**, 18 (2008), עמ' 37.
⁷⁶² שוורץ ושגיא, **מריאליזם למשיחיות**.
⁷⁶³ ענברי, "תפיסת הציונות בהגותו של הרב צבי יהודה קוק ושורשי גוש אמונים", עמ' 38.

העתיקה. תחילה התנגד ראש הממשלה לוי אשכול, אך לאחר איום בפנייה לבג"ץ התקיים האירוע כמתוכן בהשתתפותם של אלפים. הנהגת המפד"ל, הדור הוותיק, נמנעה מלהשתתף באירוע.⁷⁶⁴

לעומת הדור הצעיר, שחתר לשיח ערכים חדש הנטוע במישור תאולוגי, נוהר הדור הוותיק מפרשנות משיחית נחרצת ומקבלת הסמכות הרבנית התאולוגית כמפתח להכרעה פוליטית. במקום התפיסה העצמאית והבטוחה של הצעירים, מנהיגי המפד"ל נקטו בגישה מתונה ופרגמטית, שבלמה את הדעות האקטיביסטיות בממשלה ואת להיטותם של מפקדי הצבא.⁷⁶⁵ בעיניהם, הדגישו החוקרים שוורץ ושגיא, האופן בו הצעירים עירבו שיקולים תיאולוגיים עם עיצוב עמדות פוליטיות ופעלתנות בשטח היה בגדר הרפתקנות מסוכנת המאיימת על הציונות הדתית והחברה הישראלית כולה.⁷⁶⁶

ה.1.1. גאולה ותיקה-חדשה בחמ"ד

מבלי להמעיט מחשיבותם של ההבדלים התודעתיים עליהם עמדו שוורץ ושגיא בזירה הפוליטית, דומה שהמרחב החינוכי משקף תמונה מורכבת יותר. חקירת חומרי מינהל החמ"ד, במיוחד אלו הנוגעים לתחום ההיסטורי, מגלה כי בשנים אלו היבטיה של התודעה המשיחית היו רווחים גם בקרב אנשי החינוך ששויכו ל"דור הוותיק". ביטוי מובהק לכך נמצא בגישתו של ראש מינהל החמ"ד, ד"ר יוסף גולדשמידט. כפי שתואר לעיל,⁷⁶⁷ גולדשמידט, שזכה להתייחסות מפורשת מצד שוורץ ושגיא, עמד בראש החמ"ד עוד מראשית ימיו ודמותו תאמה את הפרופיל הטיפוסי של הדור הוותיק, כאשר שוורץ ושגיא אף הציגו אותו כדוגמה לטיפוס שכזה.⁷⁶⁸ על אף האמור, מגוון חומרים ומאמרים שפרסם בתקופה שלאחר המלחמה משקפים את האופן בו חש נחיצות להסביר ולהנכיח בפני ציבור המורים הדתיים את הפרשנות הגאולית למאורעות התקופה.

ימים ספורים לאחר סיום המלחמה שלח גולדשמידט איגרת יוצאת דופן לקהל המחנכים בכל מוסדות החינוך שהיו קשורים למערכת החמ"ד: גני ילדים, בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים ומוסדות להכשרת מורים. האיגרת נכתבה בצורה מיוחדת, כמעין שיר הלל להשגחה האלוהית. גולדשמידט שזר את מאורעות התקופה לכתבי הקודש השונים, והציג את הניצחון כביטוי להבטחות האלוהיות למשה בספר דברים: "ורדפו מכם חמשה מאה ומאה מכם רבבה ירדפו ונפלו אויבכם לפניכם לחרב".⁷⁶⁹ הוא שב והדגיש כי "אל נא ניתן לשעה

⁷⁶⁴ גארב, "צעירי המפד"ל ושורשיו הרעיוניים של גוש אמונים", עמ' 191.
⁷⁶⁵ אליעזר דון-יחיא, **בין שלום לשלמות הארץ: הציונות הדתית בהנהגת חיים משה שפירא והמאבק על ארץ ישראל 1936 - 1970**, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, שדה בוקר 2019.
⁷⁶⁶ שוורץ ושגיא, **מריאליזם למשיחיות**, עמ' 15-74.
⁷⁶⁷ ראו עבודה זו לעיל, פרקים ג' ו-ד'.
⁷⁶⁸ שוורץ ושגיא, **מריאליזם למשיחיות**, עמ' 29-31.
⁷⁶⁹ מנהל אגף החינוך הדתי אל המחנכים במוסדות החינוך הממלכתי-דתי – גני-ילדים, בה"ס יסודיים, בה"ס על-יסודיים והמסודות להכשרת מורים, סיון תשכ"ז, עמ' 2. א"מ, גל-1432/10.

זו לחלוף כאילו היא ככל האחרות לפני ולפניה ולאחריה!" במקום זאת "נתבונן נא בחסדי ה' הגדולים האלה"⁷⁷⁰ ונכיר "שבימים ספורים אלה צעדנו קדימה לקראת גאולתנו והוספנו שלב על השלבים הקודמים". הנה כך הציג את התהליך ההיסטורי ממבשרי הציונות, אותם כינה "מבשרי הגאולה", דרך העליות והקמת המדינה ועד לכיבוש "לבה של ארץ ישראל – מקום המקדש"⁷⁷¹. את האיגרת חתם גולדשמידט בקריאה נרגשת לסגלי ההוראה להפנים ולממש את האחריות המוטלת עליהם:

בנינו ובנותינו, תלמידינו ותלמידותינו ערים, דרוכים ומוכנים לקבל את השפעת הימים הגדולים האלה, ובידיכם, בידי כל אחד ממנו, מסורה האפשרות להניח בהם יסודות להבנה נכונה של המאורעות, לתפיסת עצמם כדור הקורא לקדם את התהליכים המקרבים את הגאולה השלמה.⁷⁷²

גולדשמידט הבהיר אפוא לסגלי ההוראה את האחריות המוטלת על כתפיהם להקנות לתלמידים את המשמעות המשיחית של אירועי השעה. "אל נשאיר את ילדינו לבדם בשעה זו", הוא סיים את מכתבו בקריאה לעשייה, "נחזק את אמונת הגאולה, ונחזק את רצונם לתת את חלקם לכך"⁷⁷³.

הפרשנות "הגאולית" של גולדשמידט לא התמצתה בשיקוף האופוריה שכבשה את החברה הישראלית בתקופה שלאחר ניצחון המלחמה. גולדשמידט ראה צורך להסביר לסגלי ההוראה של חמ"ד, בצורה שיטתית ומעמיקה, את האופן בו יש להתייחס למאורעות השעה, ואת משמעותם לתהליך החינוכי בציונות הדתית. לשם כך כתב סדרת מאמרים – "קורות ימינו ותפיסה דתית" – שפורסמו בביטאון המורים הדתיים "בשדה חמ"ד". המאמרים החלו לצאת לאור כשלושה חודשים לאחר המלחמה, בחודש ספטמבר 1967, ופורסמו בארבעה חלקים לאורך גיליונות הביטאון באותה שנת לימודים. הפרסומים זכו לבמה מרכזית ביותר: הם שובצו כמאמר הפותח בכל אחד מהגיליונות והיו ארוכים בהרבה מהמקובל בדרך כלל. לכבוד פרסום החלק האחרון אף הוקדש לסדרה טור המערכת. סך הכל נפרסו המאמרים על פני שלושים וששה עמודים, והיו מצע יוצא דופן בו שטח גולדשמידט את משנתו האידיאולוגית והחינוכית.⁷⁷⁴

כהכנה לדיון על הפרשנות ההיסטורית למאורעות התקופה הקדיש גולדשמידט את המאמר הראשון לבירור תיאולוגי על אודות הגישות השונות להשגחתו של האל על המציאות, קרי לאופן בו הוא משפיע

⁷⁷⁰ שם.

⁷⁷¹ שם, עמ' 2.

⁷⁷² שם.

⁷⁷³ שם, עמ' 3.

⁷⁷⁴ ראו את: **בשדה חמ"ד**, גליונות א-ב, ג, ה, ו-ז (תשכ"ח).

ומנהיג את העולם. מטרתו של גולדשמידט הייתה לפתור את הקונפליקט המצוי לכאורה בין אמונה בהשגחה האלוהית לבין חוקיות הטבע.⁷⁷⁵ בהתבססו על משנת הרמב"ן, הסביר גולדשמידט כי "על האדם ללמוד לראות עצמו נתון ליותר ממסגרת-התייחסות אחת". דהיינו, עליו "להיות גם חוקר חוקי הטבע, ולהאמין עם זאת שה' מכוון את המציאות לפי רצונו, אשר כמובן אינו קשור ובודאי אינו כפוף לכוחות הטבע".⁷⁷⁶ במובן זה, דרש גולדשמידט מהאדם הדתי לבסס את תפיסתו ההיסטורית על ניתוח אמפירי-רציונלי של המציאות אך באמצעותו לנסות להבין את הכוח האלוהי המניע את המציאות מתחת לפני השטח.⁷⁷⁷

"מילת המפתח של תקופתנו" הצהיר גולדשמידט, "היא גאולה" [הדגשה במקור – ר"ן].⁷⁷⁸ כדי להבין את הגאולה המתחוללת, מיקם גולדשמידט את האירועים העכשוויים בפרספקטיבה היסטורית של התורה והנבואה. לגאולה הנוכחית קדמו אפוא שתי גאולות נוספות: יציאת מצרים ושיבת ציון. הגאולה השלישית ההולכת ומתממשת בימינו היא האחרונה, חזון אחרית הימים, בנין הבית השלישי וביאת המשיח.⁷⁷⁹ על מנת ללמוד על דרכי הגאולה ניתח גולדשמידט את תהליכי הגאולה הקודמים וביקש להסיק מכך מהי הדרך הראויה לחינוך הנוער. הוא נע אפוא בצורה סימולטנית בין התקופות המקראיות לבין קורות זמננו. באמצעות ניתוח משווה בין הצהרת כורש לבין החלטת האו"ם בכ"ט בנובמבר בקש ללמוד על מארג היחסים בין העשייה האנושית לבין ההתערבות האלוהית: עבודת ההכנה האנושית היא "תנאי הכרחי להצלחה, אך לא תנאי מספיק. זה הושלם רק על ידי הערת הרווח מאת ה'".⁷⁸⁰ האחריות היא אפוא עלינו, אך סופו של התהליך תלוי ברצון האל.

תקופת הגאולה הנוכחית, הסביר גולדשמידט, "מקיפה לפחות את מאת השנה האחרונות", כלומר לפחות מאמצע המאה התשע עשרה.⁷⁸¹ הוא התייחס לגלות בצורה מכלילה ופשטנית כתקופה חשוכה ונוראית, בה עבר העם היהודי "מארץ לארץ, מגולה לגולה, מרדיפה לרדיפה ומאסון לאסון הבא", אך בה בעת היה בו כוח האמונה ביעוד ובנצחיות האומה שהעניק לו "כח להמשיך ולא להתייאש ולהכנע".⁷⁸² לעומת זאת, בזמן המודרני "תקפה את עמנו עייפות": אחדותה הפנימית של הקהילה נתערעה, משיחיות השקר של שבתאי צבי הצליחה למשוך אל רשתה המונים ושלטון ההלכה הותקף. שאלות היסוד בעם היהודי הוטלו בספק: "האם עוד כדאי הדבר לרצות להיות עם אחד ומיוחד, אותו עם עתיק יומין? האם צופים אנו וצועדים אנחנו

⁷⁷⁵ יוסף גולדשמידט, "קורות ימינו ותפיסה דתית", **בשדה חמ"ד**, א-ב, תשרי-חשוון (תשכ"ח), עמ' 3-11.

⁷⁷⁶ "שם", עמ' 11.

⁷⁷⁷ יוסף גולדשמידט, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק ג': כך הוקדם הבית השני", **בשדה חמ"ד**, ה', שבט (תשכ"ח), עמ' 258.

⁷⁷⁸ הני"ל, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק שני: בינו שנות דור ודר", **בשדה חמ"ד**, ג', כסלו (תשכ"ח), עמ' 123.

⁷⁷⁹ "שם", עמ' 124.

⁷⁸⁰ גולדשמידט, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק ג"', עמ' 258.

⁷⁸¹ הני"ל, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק שני", עמ' 123.

⁷⁸² עמ' 321.

בכוון הנכון – לקראת מקום הגשמתו של חזון הנביאים? "כך היה מצבו של עם ישראל ברב העולם המערבי במחצית המאה התשע-עשרה", סיכם גולדשמדיט "ומנקודת שפל זו התחילו עליה חדשה".⁷⁸³

את תחילת הקוממיות היהודית מיקם גולדשמדיט לא ברעיונות תנועת ההשכלה או בלאומיות המודרנית, אלא בכתליי בית מדרש, בקולם הבודד של "גדולי הדור", דהיינו "מבשרי הציונות". גולדשמדיט הסביר כי היה להם ברור שהחזרה לארץ היא לא לשם טובתנו, אלא זהו רצון התורה. "הארץ מחכה לנו דוקא", קבע גולדשמדיט בפסיקה שרחוקה מכל ממצא היסטורי "ולא הסכימה זה אלפיים שנה לשרת אדונים זרים שאינם מבני עמנו, כהבטחת ה' בתורה".⁷⁸⁴ לאור הסבר זה, אין תמה שגולדשמדיט התייחס רק למבשרי הציונות הדתיים הרב יהודה אלקלעי והרב צבי הירש קלישר. במסגרת שלב זה של ראשית הציונות הזכיר גולדשמדיט גם את עליות תלמידי הגאון מווילנה ואת משנתו של רבי משה סור (חת"ם סופר). "היה זה פלא, שבתוך יער הגלות יכלו יחידים לנער מעליהם את תרדמת העייפות".⁷⁸⁵

בהמשך ישיר למבשרי הציונות פנה גולדשמדיט לתיאור העליות, להצהרת בלפור ומשם עד לייסוד המדינה. כל זאת דרך ראייה המפרשת את המאורעות כהתממשות חזון הנביאים המקראיים ותיאוריהם של רבנים גדולים לאורך הדורות. על החשיבות שייחס גולדשמדיט לאירועים שונים בתהליך ניתן ללמד מהמקום שהוא הקדיש לנושאים. הנה כך הדיון על מבשרי ציון זכה לאותו מקום, ואף קצת יותר, כמו סך הפרקים שעסקו בתנועה הציונית, העליות ארצה, תקופת היישוב והקמת המדינה. בשרטטו את התהליך ההיסטורי, מנה גולדשמדיט את שלבי העליה, "זהו גרם המעלות בו עלינו – יצאנו מעמק הבכא האפל לאור עולם", החל ממבשרי הציונות דרך ייסוד המדינה, הנצחון במבצע סיני ועד ל"כיבוש כל ארץ ישראל, כל ירושלים והר הבית!".⁷⁸⁶ מרתק למצוא כי למרות התיאור ההיסטורי המפורט, בחר גולדשמדיט להתעלם לחלוטין ממקומה של שואת היהודים בתהליך הקוממיות. הדבר מעיד כי למרות התפרצות היסוד הגאולי, המשיכה גישתו של גולדשמדיט בנושא להיות זהירה ולהימנע מפרשנות תיאולוגית נחרצת למאורעות השואה, כפי שניכר גם בקובץ "השואה והמחנך הדתי" שפורסם בשנת 1961.⁷⁸⁷

אף שכבר סיכם את התהליך ההיסטורי, ביקש גולדשמדיט להוסיף פרק חשוב להבנתו – על אודות הראייה קוק. "על עוד תופעה אחת עלינו לעמוד – והיא הופעת אותו אדם גדול בענקים, הרב אברהם יצחק

⁷⁸³ הנ"ל, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק רביעי: מאפלה לאור גדול", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 322.

⁷⁸⁴ "שם", עמ' 322.

⁷⁸⁵ "שם", עמ' 323.

⁷⁸⁶ "שם", עמ' 325.

⁷⁸⁷ ראו עבודה זו לעיל, פרק ד סעיף 3.

הכהן קוק, אשר ליווה, הדריך, המריץ וכוון את צעדינו בארץ".⁷⁸⁸ גולדשמידט המשיך והסביר כי דמותו של הראי"ה קוק ניצבת בשורה אחת עם גדולי התורה לאורך הדורות, ואינה מקרית, אלא ביטוי מפורש של ההשגחה האלוהית לצורכי השעה של עם ישראל:

לא במקרה זכה עם ישראל לרבינו הקדוש, ולא במקרה נתגלו רש"י, הרמב"ם, רבי יוסף קארו ואחרים אשר הטביעו את חותמם על כל הבאים אחרים – כי אם שתולים הם בזמנם על ידי בעל הכרם הדואג לנטיעותיו.⁷⁸⁹

גולדשמידט המשיך ופיאר את עזרתו ותרומתו של הראי"ה קוק לציונות הדתית, ללא שום אזכור ביחס לביקורת והמחלוקות שלו עם תנועת המזרחי ואף עם מערכת החינוך שלה. בהקשר זה בלטה גם התעלמותו של גולדשמידט מפעילותם של אנשי תנועת המזרחי ובראשם הרב ריינס ששמו כלל לא אוזכר. זאת ועוד, דברים אלו של גולדשמידט משמעותיים במיוחד נוכח המקום השולי שהוא הקדיש לראי"ה קוק ולתורתו קודם לכן בכתביו ובדבריו לציבור המורים.⁷⁹⁰ הנה כך, בעוד שעד לעת זו גולדשמידט כמעט ולא התייחס לראי"ה קוק ולמשנתו, לאחר מלחמת ששת הימים הוא הצהיר על הראי"ה כאחד מענקי האנושות, בשורה אחת עם משה, רש"י והרמב"ם.

לבסוף, פנה גולדשמידט לעיסוק ישיר במלחמת ששת הימים שנתפסה בעיניו כשיא התקופה. הוא שב והדגיש כי בעיניו אין סתירה בין הניסיון לחפש הסברים רציונליים אמפיריים להצלחתו של צה"ל, ובד בבד להסביר כי התחולל כאן נס. "האדם המאמין" הסביר, "אינו צריך להימנע מחיפוש ההסבר המציאותי – הרציונלי, אלא שגם אם הוא מוצא הסבר כזה, עליו להחזיק באמונתו שה' עומד תמיד מאחרי ומעל המציאות הנחקרת והמוסברת הזאת".⁷⁹¹ כל אלו מובילים את גולדשמידט לתובנה שאם האדם המאמין יחקור הוא:

ימצא שאכן מגלה התקופה את כל הסימנים המובהקים של גאולה ובסדר הנכון, הכל כדברי נביאינו וחכמינו – הוא יידע שהגיעה השעה, שהגלגלים התחילו לנוע, הוא יזהה "ראשית צמיחת גאולתנו" ויוציא מזה לעצמו ולחברה את המסקנות המתאימות.⁷⁹²

⁷⁸⁸ גולדשמידט, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק רביעי", עמ' 325.

⁷⁸⁹ "שם",

⁷⁹⁰ ראו למשל: יוסף גולדשמידט, "ליום העצמאות", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, אדרים-ניסן (תשכ"ב), עמ' 333-337.

⁷⁹¹ גולדשמידט, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק רביעי", עמ' 327.

⁷⁹² "שם".

יתרה מכך, גולדשמידט הדגיש כי על אנשי המחנה הדתי-לאומי "להיות הראשונים המזהים את פעולת ההשגחה והגאולה בלבושם הארצי של נצחון על האויב בשדה הקרב, ושל הרחבת גבולנו עד שהוא מתקרב לגבולות ההבטחה".⁷⁹³ זוהי אפוא הסיבה לביקורת החריפה שהשמיע נגד אנשי הציונות הדתית שמפגינים "נכונות לנסיגה משטחי ארצנו הקדושה שניתנו עתה לידינו".⁷⁹⁴ הנה כך הפנה גולדשמידט ביקורת קשה כנגד מנהיגי המפד"ל שהביעו נכונות לויתורים טריטוריאליים.⁷⁹⁵

מבחינת גולדשמידט, המסקנות המתבקשות מתובנות אלו הן שהציוני הדתי מתחייב בעצם קיום אורח חייו ופעילותו להגן על שלמות ארץ ישראל, להחזיק בכל מה שניתן לישראל בעזרת ה' בשדה הקרב, כיוון שכך הוא מאשר את אמונתו הבסיסית ביותר. לצד זאת, על הציונות הדתית להיזהר מלקפוא על השמרים ולחשוב שהגיעה ליעדה – זהו הרי "זלזול במעלת הגאולה השלמה".⁷⁹⁶ עליה להרבות תורה וחוכמה עד להתממשות הגאולה, עד שתוגשם נבואת ישעיהו "כי מלאה הארץ דעת ה' כמים לים מכסים".⁷⁹⁷

לכבוד מאמר הסיום של גולדשמידט פרסמה מערכת "בשדה חמ"ד" טור מיוחד שנועד לסכם את הדברים ולזקק את המסקנות החינוכיות המתבקשות. הטור החל בהצגת הדילמה שעמדה בפני מחנכי הדור – מצד אחד, הרצון לנקוט בענווה ובזהירות כלפי הפרשנות התיאולוגית של מאורעות התקופה:

המותר לנו לפרש את המאורעות ולהציע להם מקום בתכנית האלוקית לגורלו של עם ישראל? כבכל פרשנות היסטורית אפשר לטעון גם כאן שרק מתוך מרחק זמן אפשר לסקור את מירב הגורמים והכוחות שהשתתפו בעיצובה של תקופה. ובנושא מיוחד זה מתווספת האזהרה שלא נעזי להתימר שיש לנו ידיעה או אפילו רק האפשרות של השערה למגמות הנסתרות של אדון ההיסטוריה האנושית.⁷⁹⁸

אבל, מצד שני, "המותר לנו להמנע מפרשנות זו?", שאלו העורכים.⁷⁹⁹ מתוך חשש לפספס את גודל השעה ואת האחריות הנובעת ממנה הכריעו העורכים בצורה מפורשת לטובת הגישה השנייה, כלומר גישה המפרשת את מאורעות התקופה כהתממשות המובהקת של תהליך הגאולה:

⁷⁹³ "שם", עמ' 328.

⁷⁹⁴ "שם", עמ' 328-329.

⁷⁹⁵ דון יחיא, **בין שלום לשלמות הארץ**.

⁷⁹⁶ גולדשמידט, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק רביעי", עמ' 329.

⁷⁹⁷ "שם".

⁷⁹⁸ טור המערכת, "קורות ימינו בתפיסה דתית", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 320.

⁷⁹⁹ "שם".

ועתה – הלא מותר לנו, הלא חייבים אנחנו, לפקוח עינים לזהות בכח האמונה את ההשתלשלות המופלאה של מאה השנים האחרונות, כאשר צעדנו-הוצעדנו לאט ובוהירות, אבל בעקביות וללא סטיה מן הכוון [...] עד לרגע, זה, שכל הארץ היעודה בידי ישראל, ואנו הבעלים גם על מקום בית מקדשנו – ואומרים: "אכן ראשית גאולתנו!"⁸⁰⁰

לסיכום טור המערכת, כתבו העורכים כי "הדעת והאמונה אומרות שראייה זאת מחייבת אותנו".⁸⁰¹ דהיינו, הפרשנות הגאולית-משיחית של מאורעות התקופה אינה דבר שולי הנתון לדיון, אלא התווית דרך למימוש האחריות המוטלת על סגלי ההוראה האמונים על חינוך הדור הצעיר והכוונתו.

דוגמה נוספת לגישה ששיקפה את רוח הגאולה שרווחה בקרב המחנכים הוותיקים בחמ"ד מספקות שיחותיו של המחנך ד"ר יהודה מוריאל (1910-1998) על מלחמת ששת הימים שפורסמו אף הן על דפי "בשדה חמ"ד". ד"ר מוריאל הוא לכאורה דמות מייצגת של הדור הוותיק של הציונות הדתית על פי הפרופיל שהתוו שורץ ושגיא: הוא היה בשנות השישים לחייו, עלה ארצה מאירופה רק בשנות השלושים ואסון השואה החרב את כל משפחתו.

באחת השיחות, נשאל מוריאל על ידי תלמידו "מה תובע מאתנו הנס של ששת הימים בחינוך היהודי בגולה?"⁸⁰² בניגוד לגולדשמידט ומערכת החינוך, שהפגינו זהירות מסוימת ברתימת השואה לתהליך הגאולה – אצל מוריאל היא נצבה במרכז הבנת התהליך:

כולנו, בני הדור הנוכחי, עומדים תמהים ומשתוממים מול חזיון אדיר של שני מאורעות כבירים בתולדותינו, אשר ירדו עלינו סמוכים כל כך זה לזה. מצד אחד – השואה, שלא היה כדוגמתה בכל ההיסטוריה של עמנו למוד היסורים והעינויים. ומאידך – תקומת ישראל והחזרת עצמאותנו במדה שלא העזנו לחלום עליה.⁸⁰³

מבחינת מוריאל סמיכות הזמנים בין שני המאורעות אל מול הניגוד המוחלט ביניהם היא בבואה ליחס בין הגולה לבין ארץ ישראל: מחד גיסא, הגולה היא "תקופה איומה של הסתרת פנים, אימה חשכה שלא

⁸⁰⁰ "שם".

⁸⁰¹ "שם".

⁸⁰² יהודה מוריאל, "שיחת מחנך על ששת הימים", **בשדה חמ"ד**, ג' (תשכ"ז), עמ' 134.

⁸⁰³ "שם".

ידענו כמוה בכל תולדותינו"; בארץ ישראל מאידך גיסא "בוקע האור הגדול של גאולת ישראל".⁸⁰⁴ הנה כך הסביר מוריאל:

במדה שמותר לנו לפרש סמיכות זו, ובמדה שחייבים אנחנו ללמוד מן הנס שבה, אנו נאלצים להגיע אל המסקנה הנועזת, שהשואה האיומה באה עלינו כתוצאה מהחטא שחטאנו לארצנו. ה' הסתיר את פניו מעמו, על אשר עד אותו הזמן הסתיר העם ברובו הגדול את פניו מצו ההתעוררות לגאולה ומצוות יישוב ארץ ישראל.⁸⁰⁵

כלומר, מוריאל נוקט כאן בפרשנות רדיקלית, הרואה בהעדר הקשר של עם ישראל לארצו כמניע מכריע שגרם לאלוהים לחולל את השואה. המהפך בהשגחה האלוהית כלפי עם ישראל התרחש כאשר עם ישראל שב וחזר לארצו ולקיום מצוות ארץ ישראל. לסיכום דבריו, הזהיר מוריאל משאננות וציין כי יש לראות בנס מלחמת ששת הימים משום תמרור המורה על הצורך בהעמקת האמונה וקיום תורה ומצוות בדור הצעיר:

ישועת ה' בקיץ תשכ"ז קירבה אותנו בצעדי ענק עד לשער הגאולה השלמה, אך השער עצמו עדיין נשאר נעול [...] לפתיחת השער, בדרך זו או אחרת, יש צורך בתמורה מעמיקה במהלך מחשבותינו... החינוך הדתי בישראל חייב להקדיש מעתה את מיטב המחשבה כדי למצוא דרכים ליצירת הרקע החברתי-התרבותי, שבו תיווצר נכונות נפשית לזכות בגאולה השלמה.⁸⁰⁶

הפרשנות הגאולית של מאורעות התקופה לא התמצתה בדיונים הרעיוניים, ובמהרה קיבלה ביטוי גם בהצעות לתוכניות הלימוד ולמערכי שיעור.

ה.2.1. הוראת היסטוריה גאולית?

אחת הדוגמאות לתרגום התפיסה המשיחית לכדי תכני לימוד היא פרסומם של מערכי שיעור בביטאון "בשדה חמ"ד" בחודשי האביב של שנת 1968. מערכים אלו, שהתמקדו בהיסטוריה של עם ישראל, קראו לחולל תמורות בחינוך "כדי שיצאו מבתי הספר יהודים שלמים ראויים לתקופתנו" והדבר יהווה "צעד נוסף חשוב בדרך לגאולה שלמה ולבנין בית המקדש בב"א [במהרה בימינו אמן – ר"ו]."⁸⁰⁷ ייחודם של המערכים היה שכל תולדות עם ישראל נבנו סביב העיר ירושלים. כדי ליצור קשר רגשי בין התלמידים לאירועים

⁸⁰⁴ "שם".

⁸⁰⁵ "שם", עמ' 134-135.

⁸⁰⁶ "שם", עמ' 135.

⁸⁰⁷ א. [אברהם:] וולף, "הוראת היסטוריה ישראלית בעולם לאור מלחמת ששת הימים", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 339.

ההיסטוריים, מוקמו מערכי השיעור בתוך סיפור מסגרת כמעט מיתי בו העיר ירושלים היא שמספרת על קורותיה לאחר שחרורה: "ובעוד קולות התפילה עולים וגואים וקולות התרועה בוקעים מסביב על הגאולה ועל הישועה", תואר חייל בודד הנשען על הכותל המערבי, "כשכולו צמוד לאבן מאזין ללחש" ושם הוא שמע את "סיפורה של ירושלים".⁸⁰⁸

מערכי השיעור היו רחוקים מכללי הדיסציפלינה ההיסטורית, כאשר הם הציבו על קו אחד מקורות מקראיים וממצאים מחקרניים וכללו עיוותים היסטוריים משמעותיים ביותר. דומה כי מלכתחילה לא הייתה לכותביהם שום יומרה לדבוק בממד הדיסציפלינרי, וכל כוונתם הייתה לעורר רגשות עזים בלב התלמידים ולעצב את תודעתם. הנה כך, פתחה העיר ירושלים את הסיפור בברכה לחייליה הגיבורים, "טהורי הלב", שחזרו אליה בזכות ההשגחה האלוהית: "ברוכים אתם גבורי ישראל לה' אלוקי צבאות ישראל אשר השיבכם אל נחלתכם והביאכם אלי". יתרה מכך, העיר הדגישה שלא דובר היה רק בחזרה אל חיכה אלא למעשה הצהירה בפני חיילים כי "טיהרתם אותי מנכר, משבי ומבוז, והחזרתם אותי אל עמי".⁸⁰⁹

במסגרת זאת, נמתח ציר היסטורי ישיר שראשיתו בימי אברהם ובהבטחה האלוהית ונמשך עד יום רביעי, כ"ח באייר 1967, יום שחרור ירושלים. השיעורים החלו בתקופה המקראית, שבה הגיעה העיר ל"שיא קדושתה". ברם, שלא כמו הנרטיב הציוני הקלאסי, הסיפור לא התבסס על תצורה של שלושת תקופות, דהיינו התקופה המקראית, שנות הגלות והשיבה לציון. במקום תקופת גלות ממושכת בה העם היהודי היה פסיבי וחיכה לישועתו, תיארה העיר ירושלים עלייה בלתי פוסקת של גדולי ישראל ורבניה הבאים בשעריה לאורך כל התקופה. כך, ובדומה לנרטיב ההיסטורי שביססה תוכנית הלימודים מתקופת המזרחי, הרצל והתנועה הציונית הוצגו כהמשך ישיר לעליות רבי יהודה הלוי, רבי משה בן נחמן (הרמב"ן) ורבי יהודה החסיד. לאמיתו של דבר, עליות הרבנים אף זכו למקום יותר נרחב מאשר פעלו של הרצל והתפתחות התנועה הציונית.⁸¹⁰

הרידוד של העשייה הציונית החילונית ניכר גם בחלקים הספורים בהם זכתה להתייחסות. כך ייחד מערך השיעור מקום מרכזי ביותר לרבנות הראשית, ובעוד שאף אחד מדמויות הוועד הלאומי וכנסת ישראל לא הוזכרו – דמותו של הראי"ה קוק דווקא כן צוינה.⁸¹¹ זאת ועוד, גם בלימוד על מלחמת העצמאות, התמקד

⁸⁰⁸ חיים חמיאל, "סיפורה של ירושלים", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 340.

⁸⁰⁹ "שם", עמ' 340.

⁸¹⁰ "שם", עמ' 339-347.

⁸¹¹ "שם", עמ' 346-347.

הסיפור במאורעות גוש עציון וייחד חלק נכבד לדבריו של הרב הראשי יצחק איזיק הלוי הרצוג בנדון.⁸¹² דמויותיהם של בן-גוריון ומפקדי "ההגנה" נדחקו מהסיפור. למעשה, מלבד הרצל לא הוזכרה אף לא דמות חילונית אחת. כל מערכי השיעור היו אפוא ניסיון לכונן בקרב התלמידים תודעה היסטורית משיחית, המפרשת את מאורעות השעה כהמשך ישיר של הסיפורים המקראיים, וכשלב בהתממשות חזון הנביאים. עקרונות הדיסציפלינה נדחקו אל מחוץ לכותלי הכיתה.

נקל להבחין כי מערך לימוד זה היה שונה בתכלית מתוכניות הלימודים המאושרות. אף על פי כן, המערך קיבל במה חשובה בביטאון המורים בהמשך לדיונים מעמיקים על אופייה של הוראת ההיסטוריה לאחר מלחמת ששת הימים. ניתן לומר אפוא כי התודעה ההיסטורית המשיחית התורנית שביקש מערך השיעור לכונן – הגם שעמדה בניגוד להנחיות בתוכניות הלימודים ובספרי הלימוד המאושרים דאז – זכתה לתמיכה נרחבת בקרב מפקחי החמ"ד, שהמליצו ועודדו את המורים ליישמה בכיתות הלימוד. יחד עם זאת, הגישה גם עוררה התנגדות עזה מצד גורמים אחרים בחמ"ד, לרבות כאלה שהיו אמונים על עיצוב תהליך הלימודים. ביטוי לכך ניתן לראות בדיונים על אודות הצעת תוכנית הלימודים להוראת ההיסטוריה בכיתה ח'.

בשני באפריל 1968 שלח מנהל היחידה לתוכניות לימודים, שבח אדן (1914-2015), הצעה להוראת תקופת "הדורות האחרונים" בכיתה ח' בחמ"ד. כפי שתואר בפרק הקודם, דרישתם של אנשי החמ"ד לתוכניות לימודים עצמאית להיסטוריה התממשה תחילה בכיתות החטיבה העליונה. הפעם משרד החינוך נענה לדרישתם גם בכיתות חטיבת הביניים, כאשר נכתבו במקביל גם תוכנית לימודים לחינוך הממלכתי וגם תוכנית נפרדת לחמ"ד. התוכנית לחמ"ד נכתבה על ידי צוות ייחודי בהדרכתו איש החינוך הדתי רפאל צבי אהרנסון (1937-2016),⁸¹³ ונשלחה לגולדשמידט כדי שיטמיע את הערות מינהל החמ"ד.⁸¹⁴ חשיבותה הרבה של הסוגיה לאנשי החמ"ד ניכרת מהנמרצות והמשאבים שהקדישו לה, כאשר תוך פחות מארבעה שבועות נכתבו שלוש טיוטות של התוכנית. כבר בסופו של אותו חודש, מועצת החמ"ד – שלרוב אינה עוסקת בתוכניות לימודים – זומנה לדון בהצעה המעודכנת.⁸¹⁵

תוכנית הלימודים להוראת הדורות האחרונים בחמ"ד מהווה ביטוי מובהק לתמורות התיאולוגיות-אידיאולוגיות שחוותה הציונות הדתית בעקבות המלחמה ולפער שנפער בין החמ"ד לבין החינוך הממלכתי.

⁸¹² "שם".

⁸¹³ לימים השלים אהרנסון את לימודי הדוקטורט והצטרף לבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן.

⁸¹⁴ שבח אדן ליוסף גולדשמידט, 2 באפריל 1968, "הצעת טיוטה לתוכנית קצת טווח להוראת תולדות ישראל בדורות האחרונים". א"מ, גל-17930/8.

⁸¹⁵ יוסף גולדשמידט לישעיהו ברנשטיין, 28 באפריל 1968, "הצעה להוראת הפרקים של תולדות עמנו בדורות האחרונים בכיתה ח' בבית הספר הממלכתי דתי, טיוטה ג'", ארכיון הציונות הדתית, מיכל 4, תיק 17.

מטרותיה של התוכנית לחינוך הממלכתי ביקשו להתמקד במאמץ הגדול שהושקע במפעל הלאומי בארץ ומצד שני בהתעוררות המדאיגה של האנטישמיות "ואת היעדר האפשרות להילחם בה בתנאים של מיעוטי".⁸¹⁶ לעומת זאת, ולמרות הניסיון של היחידה לתוכניות לימודים לחזק את ההיבט המקצועי-אקדמי, בחרה התוכנית לחמ"ד להדגיש את הממד הגאולי. בשונה מתוכניות הלימודים בתקופת זרם המזרחי כמו גם במהלך שנות החמישים והשישים, אשר נמנעו כליל מלציין את מושג הגאולה, הרי שבתוכנית זו הפך מושג זה ליסוד המארגן.

"הצעה זו", נפתחה התוכנית, "מאורגנת מבסיס לנושא 'לקראת הגאולה', שהרעיון המרכזי בו הוא צירוף המאורעות הנדיר בדורות האחרונים שהביא להקמת המדינה".⁸¹⁷ הנה כך, נושא הלימוד על הראי"ה קוק שוב לא הציג אותו כעוד דמות חשובה בתרבותה של העלייה השנייה, אלא כלל עיון ברעיונותיו התיאולוגיים תוך הסתמכות על דבריו מספרו "אורות התחייה" על "הקץ המגולה של יישוב א"י [ארץ ישראל – ר"ן]".⁸¹⁸ יתר על כן, הגם שכותבי התוכנית נמנעו מלהצביע באופן מפורש כיצד אלוהים השפיע על האירועים ההיסטוריים, הרי שלאורך כל נושאי הלימוד שילבו עקרונות מקראיים כדי להסביר תופעות היסטוריות.

כך למשל שוב ושוב הסתמכו הכותבים על פסוק מספר שמות המתאר כיצד ניסיון לפגוע בבני ישראל, למעשה מחזק אותם: "וכאשר יענו אותו כן ירבה וכן יפרוץ". עקרון זה, כך הסבירו הכותבים, מצביע באופן חדש משמעי על הגורמים החיצוניים – קרי השלטון הבריטי והערבים בארץ ישראל – שהובילו להתחזקות ולהתפתחות הבית הלאומי והוא מסביר את תהליך הקמתו של ארגון ההגנה והתגבשותו.⁸¹⁹ עקרון מרכזי נוסף נסוב על אודות "הכבדת לב" של אויבי ישראל, בדומה לאופן בו האלוהים הכביד את לב פרעה. בהתאם לגישתו של הרב יוסף דוב הלוי (הרי"ד) סולובייצ'יק (1903-1993), ישמה התוכנית את התזה לפיה בחירת הערבים לא לקבל את תוכנית החלוקה הייתה תוצאה של השגחה אלוהית והנחתה את המורים להסביר כיצד "הרחבת הגבולות [של מדינת ישראל היא – ר"ן] כתוצאה של הכבדת-לב הערבים שהתנגדו לחלוקה".⁸²⁰ עמדה דומה הציגה התוכנית גם ביחס לתוצאות מלחמת ששת הימים.⁸²¹

⁸¹⁶ המזכירות הפדגוגית לחינוך יסודי ולהכשרת מורים, **הצעה להוראת הפרקים של תולדות עמנו בדורות האחרונים לכיתה ח' בבית-הספר הממלכתי**, ירושלים תשכ"ח, עמ' 7. אח"י, הצע 933.

⁸¹⁷ היחידה לתוכניות לימודים, "הצעה להוראת הפרקים של תולדות עמנו בדורות האחרונים בכיתה ח' בבית הספר הממלכתי דתי", עמ' 1. א"מ, גל-17930/19.

⁸¹⁸ "שם", עמ' 10.

⁸¹⁹ "שם", עמ' 14-15.

⁸²⁰ "שם", עמ' 23.

⁸²¹ "שם".

היסוד האמוני לפיו "הירידה מתרחשת לצורך עלייה" היווה גם הוא עקרון חשוב במיוחד שנשזר לאורך כל התוכנית, ושנבחר גם לאחת המסקנות שיש להנחיל לתלמידים. הווי אומר, אלוהים – הטוב והמיטיב לעמו – מסובב את ההיסטוריה ולכן גם האסונות והקשיים המגיעים לעם ישראל, הם בסופו של דבר לצורך התפתחותו ושיפורו. "סיקור זה של מהלך צירוף המאורעות" סיכמו הכותבים את התוכנית "מלמדנו כי בשעה שמגיע מפעל היאחזותנו בארץ לנקודת שפל (זו או אחרת) מיד זוכה הוא לתנופה מחודשת בחינת רווח והצלה העומד ממקום אחר".⁸²² בהתאם לגישה טלאולוגית זו, מובילה ההיסטוריה אל הגאולה והתגשמות חזון הנביאים.

מכל האמור, ניכר כי תוכנית הלימודים לכיתה ח' גילמה תמורה משמעותית בהשוואה לתוכניות הקודמות בחמ"ד, גם אלו שנכתבו בצורה עצמאית. באופן תקדימי במערכת החינוך של הציונות הדתית, הפך רעיון הגאולה ליסוד מרכזי המעצב את סדר הלימוד. במסגרת זאת, ייחדה התוכנית ביטוי משמעותי לתפיסתו של הראי"ה קוק וכדי להסביר את מאורעות התקופה הסתמכה על עקרונות מקראיים כגון רעיון הכבדת הלב של אויבי ישראל והעובדה שהאיומים על עם ישראל רק מחזקים אותו. מעל הכל, הדגישה התוכנית כי חרף המשברים והקשיים, אין ספק שהמציאות מונעת על ידי האלוהים, הטוב והמיטיב. הירידות שחווה עם ישראל לא נועדו אלא כדי לגבש ולהעצים אותו, כחלק אינטגרלי בתהליך הגאולה המתמשך ובא.

מערך השיעור על תולדות עם ישראל מנקודת מבטה של העיר ירושלים כמו גם תוכנית הלימודים לכיתה ח' משקפים את העובדה שהתפיסה הגאולית של קברניטי החמ"ד ומפקחיה, קרי המחנכים מהדור הוותיק בציונות הדתית, לא הוגבלה למרחב ההצהרתי או לדיונים תיאורטיים. הגישה הגאולית, כך הראה ניתוח החומרים, קיבלה ביטוי ממשי בתוכניות הלימוד ובמערכי השיעור שהתעצבו לאחר ימי המלחמה. יחד עם זאת, ובהתאם להבחנה של שוורץ ושגיא, אכן ניכר כי הגישה הגאולית לא שיקפה קונצנזוס והיוותה מקור למתח ולמחלוקות פנימיות בתוך החמ"ד.

הנה כך תוכנית הלימודים לכיתה ח' היוותה מוקד לביקורת בשל ניסיונה לשלב בין היסוד האמוני לבין היסוד הדיסציפלינרי. לצד ההיבטים האמוניים, שנועדו להציג את דרכי המעורבות האלוהית בהיסטוריה ואת האופן בו הגאולה הולכת ומתממשת, הקפידה תוכנית הלימודים לכיתה ח' בחלקים ניכרים שלה לדבוק בעקרונות הדיסציפלינרי. ההיבטים האמוניים בלטו במיוחד בפתיח התוכנית ובסיכומה והם שולבו בנושאים

⁸²² "שם", עמ' 24.

שהיו מוקד היסטורי-תיאולוגי מרכזי מבחינת הציונות הדתית, כגון מלחמת השחרור, הקמת המדינה ומלחמת ששת הימים. אולם בחלקים רבים של התוכנית כלל לא הוזכרה ההשגחה האלוהית.

הניסיון למצוא איזון בין ההיבט הדיסציפלינרי לבין ההיבט האמוני, עורר ויכוח סוער בדיון במועצת החמ"ד ובהתכתבויות שהתקיימו בעקבותיו. מתד גיסא היו שדרשו להרחיב את היריעה ככל שהדבר נגע למעורבות האלוהית בהיסטוריה. כך למשל במכתב של המפקח אשר ורסטיל (1921-2008) לכותב התוכנית צבי רפאל אהרנסון, הוא שיבח את הניסיון והיוזמה לכתוב תוכנית לחמ"ד אך העביר ביקורת קשה על היעדר הלימוד המספיק על מעורבות האלוהים בהיסטוריה: "היכן מקומו של בעל הבירה, שבהתגלותו בהיסטוריה אנו מאמינים? חפשתיו ולא מצאתיו, וחבל". "החוברת מרבה לשים דגש", המשיך ורסטיל, "על מושג הרב-סיבתיות, אך אין בכך סיבה להתעלם מסיבת כל הסיבות". כלומר, לדידו של ורסטיל תוכנית הלימודים מרבה לדבר על האופן שבו גורמים שונים עומדים מאחורי אירועים היסטוריים, אך משום מה היא אינה מצביעה על הסיבה החשובה ביותר – ההשגחה האלוהית. לשיטתו, מדובר בבעיה חינוכית ש"הרי אין כתקופה זו של 'לקראת הגאולה' הנוחה להחדיר מומנט זה בתודעת תלמידינו".⁸²³

מאידך גיסא, היו מחנכים שהתעקשו לדבוק בעקרונות החקירה ההיסטורית הריאלית. בראשם ניתן לסמן את יוסף ולק, שאף הוביל גם את הקו הדיסציפלינרי בדיוני מועצת החמ"ד כבר באמצע שנות השישים.⁸²⁴ גם בדיון במועצת החמ"ד על אודות התוכנית לכיתה ח', היה זה ולק שטען בנחרצות כי יש לשמור על נקודת המבט ההיסטורית המחקרית ולהיזהר מדחיקתה על ידי עקרונות ההשגחה האלוהית.⁸²⁵ בהמשך לכך, מכתבו של ורסטיל זכה לתגובה נחרצת ובלתי מתפשרת מצד אהרנסון שיצא נגד הניסיון להרחיב את הלימוד על המעורבות האלוהית בהיסטוריה: "לדברי הימים יש דיסציפלינה ידועה לטיפול ביחסי סיבה ומסובב, שלה אנו כפופים".⁸²⁶ יתרה מכך, מבחינתו של אהרנסון, ההסתייגות מלפרש את מעשי האלוהים, אינה נובעת רק מגבולות הדיסציפלינה ההיסטורית, אלא ממניעים תיאולוגיים:

לא זו בלבד שהיגדים מפורשים אודות כוונות הבורא במעשה זה או אחר, אין מקומם בחומר המבקש לתאר התרחשות מאורעות מנקודת ראות היסטורית אלא אף זו: מקום לא יכירם

⁸²³ אשר ורסטיל אל רפי אהרנסון, "תולדות עמנו בדורות האחרונים", 24 באוקטובר 1968. א"מ, גל-17930/8.

⁸²⁴ ראו עבודה זו לעיל פרק ד', סעיף 2.5.

⁸²⁵ המועצה לחינוך ממלכתי-דתי, "זכרון דברים מספ' 41, ישיבת המועצה לחינוך ממ"ד שהתקיימה ביום ז' בתשרי תשל"ה", (1970), עמ' 4. א"מ, ג-6041/21.

⁸²⁶ רפאל צ' אהרנסון לאשר ורסטיל, "תולדות עמנו בדורות האחרונים (מכתבך מיום ב' בחשוון תשכ"ט)", 3 בדצמבר 1968. א"מ, גל-17930/8.

במחשבת ישראל שכן מיום שפסקה הנבואה אין לנו מי שיודע כוונותיו של קורא הדורות

מראש.⁸²⁷

כלומר, על פי גישתו של אהרנסון, שבה תמך בריש גלי גם ולק, הדרישה המתגברת ליצור תהליך לימוד ישיר על האופן בו אלוהים מסובב את מאורעות ימינו אף עלולה לעמוד בניגוד לאמונה הדתית.

בסופו של דבר ניתן לראות בתוכנית לכיתה ח' משום ניסיון למצוא מעין איזון בין הגישות. כפי שתואר לעיל, התוכנית העניקה ביטוי חינוכי משמעותי למעורבות האלוהית בהיסטוריה, אך נמנעה מלציין את האופן המפורש בו נעשתה והסתפקה בציון עקרונות מקראיים באופן כללי. אולם, היה זה פתרון זמני, והמתח בין הגישה האמונית לבין הגישה הדיסציפלינרית הלך והתגבר במרוצת השנים. בסוף שנות השישים, על רקע הרפורמה במערכת החינוך שהתניעה תהליך כולל של כתיבת תוכניות לימוד חדשות, היה ברור לחמ"ד כי ישנו צורך ברור לעצב הוראת היסטוריה עצמאית לחינוך הציוני דתי. בשלב זה טרם הוסכם האם וכיצד תביא התוכנית הייעודית לידי ביטוי את השינויים התיאולוגיים-רעיוניים של השנים האחרונות.

ה.2. תקופה חדשה בהוראת ההיסטוריה בציונות הדתית

ה.1.2. הרפורמה בחינוך והיחידה לתוכניות לימודים

בסוף שנות השישים נמצאה מערכת החמ"ד תחת השפעה של שני תהליכים מנוגדים שפעלו בזירה החינוכית. מחד גיסא, הייתה זו התפרצותו של היסוד הגאולי-משיחי וההתפעמות הדתית לאומית. מאידך גיסא, בתקופה זו התחוללו שינויים משמעותיים במשרד החינוך שפנו לחיזוק הפן המקצועי-אקדמי. תהליכי האקדמיזציה שראשיתם באמצע שנות השישים, החלו לצבור תאוצה והשפיעו על תכנון וצורת העבודה בכל משרד החינוך.⁸²⁸ הנה כך, בעוד שגורמים רבים בחמ"ד ביקשו להרחיב את הפרספקטיבה האמונית והחינוך הדתי, היחידה לתוכניות לימודים הלכה וצברה כוח ומעמד כגורם מקצועי הנועד לעצב ולהכווין את תהליכי ההוראה בכלל מערכת החינוך, הממלכתית והממלכתית-דתית כאחד.

הפנייה של משרד החינוך למקצועיות ולגישה אקדמית קיבלה ביטוי משמעותי עם ביצועה של הרפורמה במבנה החינוך שהונהגה על ידי שר החינוך זלמן ארן בספטמבר 1968. הרפורמה במבנה המערכת – גולת הכותרת בכהונותיו של ארן כשר החינוך – הייתה תוצאה של עבודה מקצועית ופרלמנטרית שהחלה כבר

⁸²⁷ שם.

⁸²⁸ ראו עבודה זו לעיל, פרק ד, סעיף 1.

בשלהי שנת 1963 עם ועדה בנדון בראשותו של ההיסטוריון ויושב ראש המזכירות הפדגוגית לשעבר פרופ' יהושע פראוור (1917-1990).⁸²⁹ מטרותיה העיקריות של הרפורמה נועדו לקדם את החינוך העל-יסודי ולטפח את האינטגרציה בחינוך תוך שילוב תלמידים מרבדים כלכליים וחברתיים שונים.⁸³⁰

אחד הצעדים המרכזיים ברפורמה היה שינוי מבנה מערכת החינוך מתצורה של שמונה שנות לימוד בבית הספר היסודי וארבע שנים בחינוך העל-יסודי למבנה של שש שנות לימוד בחינוך היסודי ושש בחינוך העל-יסודי. בתוך כך, החינוך העל-יסודי נחלק לשתי חטיבות: חטיבת ביניים לכיתות ז' עד ט' וחטיבה עליונה לכיתות י' עד י"ב. השלב השני של הרפורמה הושלם כשנה לאחר מכן, בתחילת חודש יולי 1969, עם הרחבתו של חוק חינוך חובה לכיתות ט' ו-י'. כך נעשה ניסיון לחזק את החינוך העל-יסודי ולעודד את כלל תלמידי מערכת החינוך הציבורית להמשיך לחטיבה העליונה.⁸³¹

השינוי המבני לווה בתהליך כולל במשרד החינוך של עדכון תוכניות הלימודים. היה זה תהליך עדכון תוכניות הלימודים המקיף והמעמיק ביותר שבוצע במשרד החינוך מאז כינון המערכת הממלכתית ועיצוב תוכנית הלימודים הראשונה באמצע שנות החמישים. העבודה על תוכניות הלימוד החלה כבר בשלהי שנת 1966, דהיינו כמעט כשנתיים לפני אישורה של הרפורמה בכנסת.⁸³² במסגרת התהליך הוקמה ועדה מרכזית לביצוע הרפורמה בראשות יושב ראש המזכירות הפדגוגית והמשנה למנכ"ל המשרד שרגא עדיאל (1913-1994). מתחתיו מונו ועדות משנה לנושאים פרטניים ולתוכניות הלימודים במקצועות השונים.⁸³³

מעבר לצורך להתאים את תוכניות הלימודים לתצורה החדשה של מבנה הלימודים, התהליך היווה הזדמנות להטמיע את התיאוריות והגישות החינוכיות החדשות עליהן עמלו במשרד החינוך בשנים האחרונות. לעומת הלהט האידיאולוגי שאפיין את עיצוב תוכנית הלימודים הראשונה, הדור החדש של התוכניות שיקף את ההשפעה ההולכת וגוברת של רעיונות וערכים ליברליים מערביים וקפיטליסטיים, שנועדו לקדם את המודרניזציה והתפוקה של החברה והמשק. הגישה לעיצוב תוכניות הלימודים התבססה על תיאוריות קוריקולריות שפותחו בארצות הברית, ששאפו למתן את היסוד האידיאולוגי ולהתייחס לכל

⁸²⁹ יצחק גרינברג, "זלמן ארן והרפורמה במבנה החינוך: פריצת הדרך באמצע שנות השישים", **עיונים בתקומת ישראל**, 25 (2015), עמ' 354-378.

⁸³⁰ גרינברג, **זלמן ארן: פוליטיקאי כאינטלקטואל**, עמ' 327-334.

⁸³¹ **שם**, עמ' 327-342.

⁸³² ראו למשל את מינוי הוועדה המקצועית לתכנון הוראת ההיסטוריה מטעם היחידה לתוכניות לימודים כבר בתחילת שנת 1967: שבח ארן לאריאלי, גבי, גולן, גינת, וולק, זון, כ"ץ ושביט, 15 בינואר 1967. א"מ, גל-13130/1.

⁸³³ ראו למשל: ועדת החמישה לתוכניות לימודים, "זכרון דברים מיום כ"ח בשבט תשכ"ט – 16.2.69". א"מ, גל-17930/8; הוועדה המרכזית לביצוע הרפורמה, **חטיבת-הביניים: עקרונות, קווים מנחים והוראות-ביצוע**, משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית, ירושלים 1971.

מקצוע כתחום דעת הנטוע בדיסציפלינה אקדמית.⁸³⁴ בנסיבות האמורות ניתן לומר כי לא היה כאן ניסיון לזנוח או לפרוץ את הערכים הלאומיים שניצבו במרכז תוכניות הלימודים הראשונות, אלא מאמץ ניכר לאזן אותם באמצעות חיזוק ההיבט האקדמי והדידקטי-פרוגרסיבי.

בהנחיית שר החינוך ארן, נעשה מאמץ רב מצד משרד החינוך לשלב חוקרי אקדמיה בפיתוח התוכניות החדשות ויצירת גופים שישמרו על שיתוף הפעולה בקשר רציף. בתוך משרד החינוך, הגוף שהוביל את תהליך האקדמיזציה היה היחידה לתוכניות לימודים. בראשות שבח אדן, הפכה היחידה לגורם מפתח בביצוע הרפורמה לו ניתנה האחריות לנהל ולהכווין את העבודה על תוכניות הלימודים החדשות. היחידה נהנתה מתמיכת מומחים וחוקרים מן האקדמיה ובעקבות תפקידה המרכזי מצבת העובדים שלה הוגדלה בצורה משמעותית.⁸³⁵ בחודש אוקטובר 1970 קיבלה היחידה מעמד של אגף וסופחה אליה היחידה לבדיקה ולאישור ספרי לימוד. מכאן ואילך לא התמצתה עבודתה של היחידה רק בעיצוב תוכניות הלימוד אלא היא הפכה להיות הגוף העיקרי שתרגם את תוכניות הלימודים לכדי חומרי הלימוד בהם נעשה שימוש בכיתות הלימוד.⁸³⁶

ה.2.2. מאבקים והתנצחויות בין החמ"ד ליחידה לתוכניות לימודים

כפי שתואר לעיל, כבר בשנת 1964 הכיר משרד החינוך בצרכים הייחודיים של החמ"ד בתחום תוכניות הלימודים להיסטוריה ואפשר לו לעצב תוכנית עצמאית בנושא תולדות עם ישראל בדורות האחרונים.⁸³⁷ יחד עם זאת, ולמרות הפעילות העצמאית של החמ"ד בתחום ספרי הלימוד והשתלמויות המורים, טרם התקבעה באותה העת ההחלטה שיש להעניק לחמ"ד אפשרות לעצב באופן עצמאי תוכניות לימודים מלאות בתחום ההיסטוריה. בסוף שנות השישים אומנם הלך וגבר מעמדו של החמ"ד, הן מבחינה רעיונית והן מבחינה ארגונית, אך עיצוב תוכניות הלימודים נתון היה תחת אחריות גוף אחר שהתחזק גם הוא בשנים אלו – היחידה לתוכניות לימודים. תהליך עיצוב דור חדש של תוכניות הלימודים במסגרת הרפורמה היווה אפוא מוקד למחלוקות ומאבקים בין הגופים.

⁸³⁴ יהושע מטיאש ונעמה צבר-בן יהושע, "רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות", **מגמות**, מג, 1 (2004), עמ' 87-89.

⁸³⁵ "שם", עמ' 87-89; ראו גם: אהרון ידלין ליהושע אריאלי, 19 באפריל 1970. א"מ, גל-13171/2.

⁸³⁶ על מארג היחסים עם החמ"ד, ראו למשל את דברי דוח משרד מבקר המדינה: אגף ב' לביקורת משרדי הממשלה לדוד רחמן, "אגף החינוך הדתי", 6 באפריל 1971, עמ' 4-5. א"מ, ג-13007.

⁸³⁷ ראו עבודה זו לעיל, פרק ד', סעיף 2.4.

עבודות ההכנה על הדור החדש של תוכניות הלימודים בתחום ההיסטוריה החלו כבר בתחילת 1967. באותה עת היו ניסיונות ליצור מספר תוכניות זמניות בנושאים שונים,⁸³⁸ אך משרד החינוך בקש להתמקד בתכנון כולל מחדש של כל תהליך הוראת ההיסטוריה. לשם כך, הוטל על היחידה לתוכניות לימודים לכוון ועדה מקצועית להיסטוריה שתבסס את התשתית לכל תהליך הלימוד על פי התצורה החדשה של מערכת החינוך. הווי אומר, הוועדה לא נדרשה רק לבצע עדכון של תכני הלימוד, אלא התבקשה לקבוע ולתעדף מחדש את עקרונות תהליך הלימוד בכללו.

היחידה לתוכניות לימודים היא שהנחתה וריכזה את עבודת ועדת תוכנית הלימודים. מפגשה הראשון של הוועדה נערך ב-22 בינואר 1967.⁸³⁹ לראשותה מונה ההיסטוריון יהושע אריאלי (1916-2002), באותה עת פרופסור בחוג להיסטוריה כללית באוניברסיטה העברית. לצדו של אריאלי, לקחו חלק בוועדה עוד מספר חוקרים חשובים. תחילה היו אלו פרופ' יעקב כ"ץ שכתב את ספרי הלימוד לחמ"ד וד"ר צבי לם (1921-2004) מבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית – אולם הם עזבו את הוועדה באמצע עשייתה.⁸⁴⁰ במקומם, לאחר כעשר פגישות, הצטרפו שני היסטוריונים נוספים מהאוניברסיטה העברית, הפרופסורים שמואל אטינגר (1919-1988) ומנחם שטרן (1925-1989).⁸⁴¹ לצד חוקרי האוניברסיטה העברית, כללה הוועדה גם את ד"ר נפתלי זון (1912-2002) שהיה אחראי על תחום הוראת ההיסטוריה בתיכונים⁸⁴² ונציגים מהיחידה לתוכניות לימודים – ביניהם שלמה שביט שהיה מרכז הוועדה ומשה צימרמן, בזמנו תלמיד תואר שני באוניברסיטה העברית,⁸⁴³ ולימים פרופסור להיסטוריה וראש ועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה בשנות התשעים.

עם חברי הוועדה נמנו גם מספר נציגים מהציבור הציוני הדתי. המרכזי שביניהם היה כמובן פרופ' כ"ץ, שאומנם עזב אותה קודם שהושלמה עובדתה, אך עד לעזיבתו היה בעל מעמד מרכזי ביותר בדיונים על תצורת תהליך הלימודים.⁸⁴⁴ בהמלצת ראש החמ"ד יוסף גולדשמידט צורף לוועדה מפקח החמ"ד יוסף ולק,⁸⁴⁵ לצידו השתתף בה צבי רפאל אהרונסון מהיחידה לתוכניות לימודים, אשר כתב את ההצעה לתוכנית הזמנית לכיתה ח' שנדונה לעיל. ניכר אפוא כי בהתאם לרוח האקדמיזציה של שר החינוך וגישתה של היחידה

⁸³⁸ ראו למשל את פעילות סביב התוכנית הזמנית לתולדות עם ישראל בדורות האחרונים בחינוך הממלכתי. א"מ, גל-11/13170. במיוחד התכתבות בשולי הדף של סגן השר אהרן ידלין ושבח אדן בהזמנה לישיבה המסכמת של הוועדה, ט' באייר תשכ"ט (27 באפריל 1969).

⁸³⁹ שבח אדן לאריאלי, גבי, גולן, גינת, וולק, זון, כ"ץ ושביט, 15 בינואר 1967. א"מ, גל-1/13130.
⁸⁴⁰ מעניין לציין את הוויכוח בין השניים על הגישה ללימוד ההיסטוריה בתוך: משרד החינוך והתרבות, פרוטוקול משיבת הוועדה להיסטוריה כ"ז/5, ז' אדר ב' תשכ"ז, 19 מרץ 1967. א"מ, גל-1/13130.

⁸⁴¹ משרד החינוך והתרבות, פרוטוקול משיבת הוועדה להיסטוריה, כ"ח/11, 28 באפריל 1968. א"מ, גל-1/13130.
⁸⁴² נפתלי זון לאהרון ידלין, 7 במאי 1967. א"מ, גל-17916.

⁸⁴³ "רשימת מקבלי התארים באוניברסיטת ירושלים", דבר, 30 ביוני 1971.
⁸⁴⁴ ראו פרוטוקולים של הוועדה, מינואר 1967 ועד לאפריל 1968. א"מ, גל-1/13130.

⁸⁴⁵ שבח אדן אל יהודה קיל, 25 בספטמבר 1968. א"מ, גל-17930/8.

לתוכניות לימודים, אנשי הציונות הדתית שצורפו לוועדה היו אלו שייצגו את הזרמים בחמ"ד שתמכו ביסוד הדיסציפלינארי והתנגדו להכפפת ההיסטוריה לפרספקטיבה האמונית.

בניגוד להתנהלותם של אנשי החמ"ד במהלך עיצוב תוכנית הלימודים בתחילת שנות השישים, הפעם שוב לא הסתפקו בנציגות של אנשי הציונות הדתית בוועדות התוכנית והם השמיעו דרישה תקיפה לקבל אוטונומיה רבה יותר. התנגדות אנשי מינהל החמ"ד גברה במיוחד לאור הניסיון להכפיף את מוסדות החמ"ד לעדכון תוכנית הלימודים המעודכנת לחטיבה העליונה על אודות תולדות עם ישראל בדורות האחרונים. יהודה קיל שלח הודעה חריפה בנדון לסמנכ"ל משרד החינוך ויושב ראש המזכירות הפדגוגית לחינוך העל-יסודי יהודה שוחט:

הואיל ומדובר במקצוע פורמטיבי אין החינוך הדתי יכול לסמוך את ידיו על התכנית הכללית שעובדה ופורסמה ללא כל תיאום עמנו [...] אי לזאת הריני להודיעך שברצוננו למנות ועדה שתציע תוכניות יחודיות לבתי"ס הדתיים.⁸⁴⁶

עם פרסום חומרי העזר להוראת תולדות עם ישראל בדורות האחרונים על ידי המזכירות הפדגוגית, הביעו מפקחי החמ"ד תרעומת רבה על הפגמים הרעיוניים הכלולים בהם.⁸⁴⁷ בנסיבות אלה שלח קיל מכתב חריף נוסף לשוחט ובו טען כי החומרים לא כללו התייחסות מספקת לחלקה ולתרומתה של הציונות הדתית בעליות השונות ובהתיישבות, ואף התעלמו מדמותו של הראי"ה קוק "הנערצת על כל עם ישראל". בעיני קיל, נוסח הדברים היה אף הוא בעייתי במיוחד לציבור הדתי והגיע כדי חירוף "שם שמים בצורה חסרת טעם".⁸⁴⁸ בסופו של דבר, לאור התנגדותם העזה של קיל ושאר מפקחי החמ"ד נדחה הניסיון של המזכירות הפדגוגית על הסף והתוכנית החדשה שפורסמה בשנת תשכ"ט לא ביצעה שום שינוי בתוכנית שעיצבו מפקחי החמ"ד בשנת 1964.⁸⁴⁹

בשונה מעמידתו האיתנה של קיל מול המזכירות הפדגוגית סביב העבודה על התוכניות לתולדות עם ישראל בדורות האחרונים, בנושא תוכנית הלימודים הכללית נאלצו מפקחי החמ"ד להגיע לעמק שווה עם היחידה לתוכניות לימודים. אנשי החמ"ד ביקרו בחריפות את עבודתה של הוועדה המקצועית להיסטוריה

⁸⁴⁶ יהודה קיל ליהודה שוחט, תולדות ישראל בדורות האחרונים ידיעת העם והמדינה, שנות הלימודים התשיעית והעשירית תשכ"ז, 22 נובמבר 1967. א"מ, גל-13170/11.

⁸⁴⁷ אריה גולדברג אל ד"ר יחיאל צבי מושקוביץ, ז' בטבת תש"ל. א"מ, גל-13170/11; ציון עמר אל ורסטיל, ב"ה טו חשוון, תש"ל. א"מ, גל-13170/11.

⁸⁴⁸ מנהל אגף החינוך הדתי אל יי שוחט, 21 בדצמבר 1969. גל-13170/11.

⁸⁴⁹ השו: המזכירות הפדגוגית, **תכנית לימודים לבית-הספר התיכון: תולדות עם ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשכ"ט; מנהל המחלקה לחינוך התיכון, "תוכנית לימודים במקצוע "תולדות ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות" לבתי-הספר התיכוניים הדתיים", י"א בתשרי תשכ"ה (17 בספטמבר 1964), עמ' 1-4.

היו תלונות רבות מצד אנשי החמ"ד שדרשו תוכנית עצמאית לחלוטין. אולם הפעם, נוכח מקומה המרכזי של היחידה לתוכניות לימודים במשרד החינוך וחלקה ביישום הרפורמה, נאלץ החמ"ד להתפשר. לאחר התייעצות בין שבח אדן לבין אהרון ידלין (1926-), ששימש באותה עת סגן שר החינוך, הוסכם כי אין לאפשר לחמ"ד הקמתה של ועדה עצמאית אך כן יש להקים ועדת משנה, שתטפל בהתאמת התוכנית הממלכתית לחינוך הדתי.⁸⁵⁰

בחודש נובמבר 1968, לאחר סיומה של עבודת הוועדה המקצועית להיסטוריה, מונו חברי ועדת המשנה לחמ"ד. בהמלצת ילדין ואדן, מינה קיל לראשות הוועדה את יוסף ולק, שהשתתף כאמור גם בוועדה המקצועית להיסטוריה. לצידו של ולק, לקחו חלק בוועדה שני היסטוריונים עליהם המליץ קיל: אברהם רובינשטיין מאוניברסיטת בר אילן ושמואל ספראי מהאוניברסיטה העברית.⁸⁵¹ חברי הוועדה האחרים היו אנשי הציונות הדתית ביחידה לתוכניות לימודים שיהפכו לימים להיות דמויות מרכזיות ביותר בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד: עודד שרמר, לימים פרופסור לחינוך באוניברסיטת בר-אילן; שרה וידר, באותה עת מורה להיסטוריה ומי שבשנות התשעים תמונה להיות מפמ"ר המקצוע; ועקיבא דורון – שיהפוך להיות מהדמויות המרכזיות בתחום ספרי הלימוד במרוצת שנות השמונים והתשעים. לאחר כשלושה חודשים, ב-16 בפברואר 1969, קיבלה ועדת המשנה לחמ"ד תוקף רשמי מ"ועדת החמישה", ועדת העל במשרד החינוך שהייתה אחראית על עיצוב תוכניות לימודים בביצוע הרפורמה.⁸⁵²

ה.3.2. תוכניות הלימודים לכיתות ו'-ט' – תש"ל (1970) ותשל"ה (1975)

ה.1.3.2. המאפיינים של התוכנית הכללית

הוועדה המקצועית להוראת היסטוריה פרסמה את תוכנית הלימודים לכיתה ו' ולחטיבת הביניים בשני שלבים. בשלב הראשון הוגשה הצעה לתוכנית זמנית בשנת הלימודים תש"ל (1970-1969), שנועדה לתת מענה מיידי לשינוי המבני במערכת החינוך (להלן: "תוכנית הלימודים תש"ל").⁸⁵³ לאחר כחמש שנים, בשנת הלימודים תשל"ה (1975) (להלן: "תוכנית הלימודים תשל"ה") פורסמה התוכנית המלאה. תוכנית תשל"ה המלאה גילמה שינויים לא מבוטלים לעומת התוכנית הזמנית תש"ל, אך עדיין התבססה על השינויים

⁸⁵⁰ שבח אדן אל יהודה קיל, 25 בספטמבר 1968. א"מ, גל-17930/8.

⁸⁵¹ מ"מ מנהל אגף החינוך הדתי אל שבח אדן, הנדון: היסטוריה, 1 בנובמבר 1968. א"מ, גל-17930/8.

⁸⁵² ועדת החמישה לתוכניות לימודים, "זכרון דברים מיום כ"ח בשבט תשכ"ט", 16 בפברואר 1969. א"מ, גל-17930/8.

⁸⁵³ היחידה לתוכניות לימודים, היסטוריה בבית-הספר: הצעה תוכנית לימודים, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תש"ל.

העקרוניים והתשתית החינוכית-רעיונית שהותוו על פי התוכנית הזמנית. בתוך כך, יצוין כי על שתי התוכניות עבדו ועדות כמעט זהות – הן מבחינת הוועדה הראשית והן מבחינת ועדת המשנה לחמ"ד.⁸⁵⁴

ברוח הרפורמה והתמורות במשרד החינוך, חברי הוועדה ראו בתוכנית הזדמנות לבצע שינויים מעמקים בתהליך הלימוד. בראש ובראשונה הם ביקשו לחדש ביחס למקומה של הדיסציפלינה ההיסטורית. אותות לכך ניכרו כבר במפגש הראשון של הוועדה, שנערך ביום ראשון ה-22 בינואר 1967. בניסיון למקם את עבודת הוועדה בהקשר תיאורטי חינוכי נרחב, הרחק מהגישה המגייסת והאידיאולוגית של הדור הקודם של תוכניות הלימוד, נפתח המפגש הראשון עם שתי הרצאות קונספטואליות מטעם היחידה לתוכניות לימודים הראשונה זו של ראש היחידה, שבח אדן, פרסה את גישתו ביחס לתפקידה ולמהותה של תוכנית הלימודים תוך הזדקקות לגישות הפדגוגיות החדשות. ההרצאה השנייה, מפיו של שלמה שביט, התמקדה במקומה של הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך.⁸⁵⁵

לאורך כל דיוני הוועדות היה ברור כי מטרת העל עדיין נותרה להקנות לדור הצעיר זהות לאומית-ציונית, אך בד בבד ביקשו כותבי התוכנית גם לפתח בקרב התלמידים יכולות חשיבה היסטורית ומיומנויות של מחקר ביקורתי. "יש לחתור להשגתה של הזדהות המבקרת את עצמה באורח רציונאלי" הגדיר זאת חוקר החינוך צבי לם מהאוניברסיטה העברית שהוזמן להשתתף בדיוני הוועדה הראשונים.⁸⁵⁶ לקריאה ליצור גישה ברוח זו, הצטרפו גם חברי הוועדה הנוספים, ביניהם ההיסטוריון יעקב טורי שהיה מחברם של ספרי לימוד לחינוך הממלכתי: "המדובר הוא במקצוע הומניסטי, ועיקר מטרתו היא – טיפוח ההזדהות, פיתוח ההתמצאות וכושר הביקורת".⁸⁵⁷

הגישה הזו לא נשארה בגבולות דיוני הוועדה, אלא קיבלה ביטוי משמעותי במטרות תוכנית הלימודים הזמנית תש"ל, שנותרו על כן, בנוסח זהה גם בתוכנית הלימודים המלאה בתשל"ה.⁸⁵⁸ כאמור, בראש המטרות עדיין ניצבה גיבוי הזהות הלאומית והדגשת "ייחוד דרכו של עם ישראל".⁸⁵⁹ אולם, לצד ההיבט הלאומי, התוותה התוכנית חמש מטרות משנה בתחום "ההכרתי".⁸⁶⁰ מטרות אלו כלל לא נגעו בזהותו של

⁸⁵⁴ השוו הנ"ל עם: משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים בהיסטוריה בבית-הספר הממלכתי והממלכתי-דתי לכיתות ו'–ט'**, מעלות, ירושלים תשל"ה. (להלן: משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה, תשל"ה**).

⁸⁵⁵ שבח אדן לאריאלי, גבי, גולן, גינת, וולק, זון, כ"ץ ושביט, 15 בינואר 1967.

⁸⁵⁶ היחידה לתוכנית לימודים, פרוטוקול משיבת הוועדה המקצועית להיסטוריה, כ"ז/3, 19 בפברואר 1967, עמ' 1. א"מ, גל-13130/4.

⁸⁵⁷ שם, עמ' 4.

⁸⁵⁸ להלן אצטט את המטרות של תוכנית תשל"ה. השוו אותן עם: יחידה לתכניות לימודים, **היסטוריה בבית-הספר, תשל"ל**, עמ' 10-5.

⁸⁵⁹ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה, תשל"ה**, עמ' 5.

⁸⁶⁰ שם, עמ' 9.

התלמיד והתמקדו בפיתוח יכולות חשיבה ובהקניית מושגים היסטוריים. בין היתר הושם דגש על רכישת מושגים כלליים להעמקת ההבנה ההיסטורית, כגון כרונולוגיה, סיבה ותוצאה והתפתחות כמו גם על פיתוח יכולות של השוואה היסטורית, הבחנה בין עובדות הנחות ודעות וברירת העיקר מן הטפל.⁸⁶¹ גישה דומה ניתן לזהות גם בתחום "הערכים", לצד טיפוח "רגש ההזדהות עם העם והמדינה",⁸⁶² כותבי התוכנית ביקשו לפתח ערכים יותר אוניברסליים והומניים, כגון טיפוח "הבנה וסובלנות כלפי רגשות-מסורות ודרכי חיים של אנשים ועמים אחרים" ולבסס "שיפוט של אירועים היסטוריים על פי ערכים מוסריים כלל-אנושיים".⁸⁶³

אחד החידושים הגדולים במסגרת ההתפתחויות הפדגוגיות המגולמות בתוכנית היה יצירתו של תהליך לימודי רב שלבים שנועד להתאים את תהליך ההוראה ליכולות ולצרכים של כיתות הגיל השונות. צעד זה היה אחת הסוגיות הראשונות והמרכזיות ביותר בעבודתה של הוועדה. הוא היה נושא לדיונים ומחלוקות רבות בין החברים,⁸⁶⁴ ואף הובא לדיון בפני חברי ועדות הקבע לחינוך היסודי והעל-יסודי.⁸⁶⁵ בתום הליך קבלת החלטות ממושך הסכימו חברי הוועדה על תהליך לימוד בין שלושה שלבים. השלב הראשון הוא שלב ההכנה לכיתות ג' עד ה', בו התלמידים לומדים על מקום הולדתם בצד הכרות עם תרבויות קדומות והתפתחות האדם. השלב הבא הוא שלב הלימוד הכרונולוגי לכיתות ו' עד ט', המתמקד בהוראת תולדות ישראל כשאיורועי ההיסטוריה הכללית משמשים בעיקר כרקע. השלב השלישי והאחרון הינו שלב מתקדם לחטיבה העליונה שמוקדש להעמקה בנושאים נבחרים.⁸⁶⁶ הווי אומר, הוועדה המקצועית אומנם התמקדה בפיתוח התוכנית לשלב הלימוד האמצעי, קרי לכיתות ו' עד ט', אולם למעשה התוותה את תהליך הלימוד לכל כיתות הלימוד.

מבחינת ציר תכני הלימוד, הרי שתוכנית הלימודים החדשה לא היוותה מהפכה לעומת התוכנית הקודמת משנת תשכ"א (1961). עדיין דובר על היסטוריה לאומית המתבססת על התצורה של הנרטיב הציוני הקלסי של שלוש תקופות: הריבוניות הקדומה, אנומלית הגלות והחזרה לתקומה. הנה כך, כשישים אחוזים מהלימוד הוקדשו להיסטוריה של עם ישראל, כאשר ארבעים האחוזים הנותרים, שהתמקדו בהיסטוריה האירופאית, שימשו בעיקר כמעין רקע לסיפורו של העם היהודי.⁸⁶⁷ יחד עם זאת, כן ניתן היה להבחין במיתון

⁸⁶¹ שם, עמ' 10-11.

⁸⁶² שם, עמ' 9.

⁸⁶³ שם, עמ' 12.

⁸⁶⁴ היחידה לתוכניות לימודים, פרוטוקול משיבת הוועדה המקצועית להיסטוריה, כ"ז/3; היחידה לתוכניות לימודים, פרוטוקול משיבת הוועדה המקצועית להיסטוריה כ"ז/4, 5 במרץ 1967. א"מ, גל-1/13130.

⁸⁶⁵ היחידה לתוכניות לימודים, מסגרת להוראת ההיסטוריה: הצגת הוועדה להיסטוריה. א"מ, גל-1/13130.

⁸⁶⁶ יחידה לתוכניות לימודים, היסטוריה בבית-הספר, תש"ל, עמ' 2; משרד החינוך והתרבות, תוכנית לימודים בהיסטוריה, תשל"ה, עמ' 7.

⁸⁶⁷ החישוב מתבסס על ניתוח פרקי הלימוד בתוכנית תשל"ה לפי הנחיות שעות הלימוד.

הגישה הרואה בעם ישראל כישות אורגנית בעלת קשר בלתי ניתק לארצה. כך למשל, נזנח הניסיון להציג את ארץ ישראל כמקום התרחשות מרכזי לעם היהודי לאורך הגלות. בתוך כך, ביקשו הכתובים גם למתן את שלילית הגלות. הם נמנעו אפוא מלסיים את שנות הלימוד בפרעות ובזוועות שעברו על העם היהודי ובחרו לסיים דווקא עם פרקים של בנייה ושגשוג תרבותי.⁸⁶⁸

ביטוי למיתון הגישה האורגנית, שרואה בעם ישראל כישות טבעית ונבדלת,⁸⁶⁹ ניכר גם ביחס לנושא הציונות. כותבי התוכנית החדשה נטשו את המגמה של התוכניות הקודמות, הן תשי"ד (1954) והן תשכ"א (1961), שהעניקה לציונות פרק נפרד בסוף תהליך הלימוד. כשיקוף לשיטתו של דינור התוכניות הקודמות ראו בציונות ביטוי לכמיהות עמוקות שנמצאו בנפש העם לאורך ההיסטוריה. על כן הוקדש לציונות פרק ייחודי ומנותק מהציר הכרונולוגי של תהליך הלימוד. הפרק החל בהקדמה על קיומו הבלתי פוסק של היישוב היהודי בארץ ישראל לאורך ההיסטוריה והמשיך עד להקמת המדינה – כל זאת בניגוד מההתרחשויות ההיסטוריות העולמיות והאזוריות.⁸⁷⁰ לעומת גישה זו, בתוכנית החדשה הלימוד על התנועה הציונית נשזר כחלק אינטגרלי בתהליך ההיסטורי ונלמד בהתאם לציר הכרונולוגי הכולל.⁸⁷¹

בעוד שנושא הציונות שולב בציר הכרונולוגי, בסך הכל התוכנית החדשה דווקא הגבירה את ההפרדה בין הפרקים על ההיסטוריה של עם ישראל לבין זו הכללית. היה זה חלק מניסיון של כותבי התוכנית לקבץ יחדיו את הפרקים של היסטוריה של עם ישראל כדי ליצור קוהרנטיות ורציפות בסיפור ההיסטורי. כך למשל, כיתה ח' החלה בלימוד על התפתחותה של אירופה המודרנית, החל מתקופת ההמצאות הטכנולוגיות והתגליות הגיאוגרפיות, דרך הרנסנס האיטלקי, המהפכה הצרפתית, אביב העמים ועד למהפכה התעשייתית וקרל מרקס – רק לאחר מכן חזרה התוכנית ללמד על תולדות עם ישראל בעת החדשה המוקדמת, תנועת ההשכלה, משבר האמנציפציה וצמיחתה של התנועה הלאומית היהודית.⁸⁷²

⁸⁶⁸ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 7.

⁸⁶⁹ ראו עבודה זו לעיל, פרק ג', סעיפים 2 ו-3.

⁸⁷⁰ ראו עבודה זו לעיל, פרק ג', סעיף 2.2.

⁸⁷¹ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 32-47.

⁸⁷² שם.

ה.2.3.2. תמורות בייצוג קהילות יהודי צפון אפריקה ואסיה

קודם שאפנה לנתח את המאפיינים הייחודיים של תוכנית הלימודים לחמ"ד, ראוי לעמוד ולהדגיש את התמורות שגילמה תוכנית הלימודים הממלכתית החדשה כלפי ייצוג קהילות יהודי צפון אפריקה ואסיה. כפי שתואר לעיל, חרף המקום הנרחב שהוקדש ללימוד תולדות עם ישראל, תוכניות הלימודים משנות החמישים והשישים הדירו כמעט לחלוטין את ההיסטוריה של קהילות אלו. במאות שלאחר גירוש יהדות ספרד בימי הביניים, התמקדו התכנים באופן כמעט בלעדי במרכזים היהודים באירופה. למרות הפירוט המדוקדק של תכני הלימוד בתקופה על פני תשעה עמודים בחוברת התוכנית, זכו קהילות היהודים בצפון אפריקה והמזרח התיכון לאזכור בודד. ייצוג ההיסטוריה של המזרחיים במאות האחרונות, התמצה במשפט אחד: "הקבוצים היהודיים באסיה באפריקה".⁸⁷³

התייחסות דומה לקהילות של היהודים המזרחיים נשקפת גם מהדור הראשון של ספרי הלימוד, שהקדישו לקורותיהם של קהילות אלו מקום זעום. ניתוח חומרי הלימוד שעסקו במאות האחרונות מעלה כי ספרי הלימוד הקדישו לקהילות היהודים בצפון אפריקה ואסיה פחות משני אחוזים מכלל התכנים ההיסטוריים. בהתאם לתוכנית הלימודים, יהודי המזרח נלמדו רק בסוף סדרת הספרים, בפרק על יהדות העולם אחרי מלחמת העולם השנייה, כמעין אפילוג להיסטוריה ולתהפוכות שחוה העם היהודי באירופה.⁸⁷⁴ ניתוח התכנים מעיד על הסיבה לייצוגם הזעום, ולמיצובם כתוספת צדדית להיסטוריה של העם היהודי. לעומת תהליכי ההשכלה והקדמה באירופה, יהודי המזרח מתוארים כבעלי מאפיינים שליליים, כבורים, כמאמינים באמונות טפלות. "במשך דורות רבים קפאה יהדות זו על שמריה" הסבירו אביבי ופרסקי כותבי ספר הלימוד הפופולרי.⁸⁷⁵ יחד עם זאת, כותבי הספרים, שביקשו להציג את אחדות העם היהודי, תלו את המצב הבעייתי של המזרחיים בחברה המוסלמית הקשה בה הם חיו. באופן אוריינטליסטי, הושטח הדין באוכלוסיות ותרבויות נרחבות – ממרוקו ועד לפרס – לכדי סטראוטיפים המתמצים בציון אכזריותה ונחשלותה של החברה האסלאמית. בין כה וכה, הצדקת מצבם של המזרחים לא שינתה את הדימוי הנחות שלהם ואף שיוותה להם אופי פסיבי חסר יכולת ונטול יוזמה.⁸⁷⁶

⁸⁷³ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, תשי"ד, עמ' 179.
⁸⁷⁴ מתבסס על ניתוח ספרי הלימוד: אביבי ופרסקי, **תולדות ישראל: כרך ה'**, יבנה, תל אביב, 1969; מיכאל זיו ויעקב טורי, **דברי הימים הזמן החדש: כרך שני**, יבנה, תל אביב, 1959; כ"ץ והרשקו, **תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**. ראו גם: רות פירר, "הדימוי של עדות המזרח (ספרי-לימוד לתולדות עם ישראל: 1948-1967)", **עיונים בחינוך**, 45 (1986), עמ' 23-34.

⁸⁷⁵ אביבי ופרסקי, **תולדות ישראל: כרך ה'**, עמ' 364.
⁸⁷⁶ Avner Ben-Amos, "An impossible pluralism? European Jews and Oriental Jews in the Israeli history curriculum," *History of European Ideas*, 18, 1 (1994), pp. 41-51; Weintraub and Tal, "Within the National Confines: Israeli History Education and the Multicultural Challenge."

במחקר מקובל לציין את הקמת המרכז למורשת יהדות ספרד ב-1976 כנקודת ציון משמעותית בתמורה שחלה בעמדת משרד החינוך כלפי ייצוגם של קהילות אלו.⁸⁷⁷ יחד עם זאת, ניתוח החומרים מראה שאת ניצני מגמה זו ניתן לזהות עוד קודם לכן, כאשר כבר בתחילת שנות השבעים בלטו קולות ביקורתיים כלפי משרד החינוך שקראו לו לשנות את גישתו בלימוד יהודי המזרח. אומנם ביקורת ראשונית בנושא נשמעה כבר בתחילת שנות השישים, ואולם בתחילת שנות השבעים היה מדובר בהתגברות משמעותית, ובלחצים מגורמים משונים ומכל רבדיה של המערכת.

דוגמה לביקורת במערכת החינוך "מלמטה", מהווה העצומה שנשלחה לשר החינוך והתרבות יגאל אלון, על ידי התלמיד עמרם ואניש מכיתה י"ב בבית הספר התיכון "חוות הנוער הציוני". בעצומה מתאר ואניש – עולה טרי ממרוקו – כיצד הוא נדהם "לאור העבודה שבהיסטוריה יהודית, למדתי מעט אודות קהילות צפון אפריקה והמזרח בכלל, ביחס להיקף הלימוד אודות יהודי מזרח ומערב אירופה, כלומר יהודי אשכנז".⁸⁷⁸ העצומה, שנחתמה על ידי מאתיים עשרים וששה תלמידי החטיבה העליונה ומוריה, קוראת לשר החינוך להוסיף פרקים חדשים על יהדות ספרד והמזרח וזאת במטרה "להגביר בקרב התלמידים ממוצא מזרחי את הגאווה במוצאם ובעדה אליה הם משתייכים" ו"לעקור את רגשי הנחיתות הפוקדים אותם". מעל הכל קראה העצומה לשר החינוך לפעול כדי "להחדיר לכלל התלמידים בארץ את התודעה שליהודים המזרחיים יש גם תרבות עשירה ומפותחת, לא פחותה משלהם, אפילו אם היא שונה".⁸⁷⁹

מן הצד השני, גם בזירה הפוליטית – דהיינו "מלמעלה" – היו ניסיונות להגביר את ייצוג יהודי צפון אפריקה וארצות האסלאם. הנה כך, סגן שר החינוך אבנר שאקי (1926-2005) פעל להקים ועדת משנה מיוחדת שנועדה לבחון את שילוב קהילות אלו בתוכניות הלימודים בספרות ובהיסטוריה.⁸⁸⁰ ברוח זו ניתן לציין גם את עשייתו של חבר הכנסת חביב שמעוני (1933-1994) מטעם סיעת "המערך". עוד קודם לבחירתו לכנסת היה שמעוני דמות ציבורית ידועה בזכות פועלו להעלאת המודעות לתרבות של עדות המזרח ולימים יהיה ממקימי "המרכז לשילוב מורשת יהדות ספרד". בכנסת השמינית היה שמעוני חבר בוועדת החינוך והתרבות, ובדיונים לקראת פרסום תוכנית הלימודים המלאה פעל להגברת ייצוג יהדות המזרח. שמעוני ביקש לוודא אצל שר החינוך הנכנס, אהרון ידלון, שתכנים חדשים העוסקים ביהודי המזרח אכן יכנסו

⁸⁷⁷ Ben-Amos, *ibid.*

⁸⁷⁸ עמרם ואניש אל יגאל אלון, הנידון: הצעת שנוי בתכנית הלימודים. 29 במאי 1972, עמ' 1. א"מ, גל-13171/2.

⁸⁷⁹ שם, עמ' 2.

⁸⁸⁰ יגאל אלון לאבנר שאקי, 24 באוגוסט 1971. א"מ, גל-13171/2; אבנר שאקי ליגאל אלון, "הוועדה לבדיקת תוכניות הלימודים בהיסטוריה וספרות עברית", 7 בדצמבר 1971. א"מ, גל-13171/2; לשכת ד"ר שאקי לשבח אדן, 7 בדצמבר 1971. א"מ, גל-13171/2.

לתוכנית הלימודים. ידלין הבטיח לו שהתמורות בתוכנית יבואו לידי ביטוי גם בתוספת משמעותית חומרי הלימוד שעליהם עומלים באגף לתוכניות לימודים.⁸⁸¹

תוכנית הלימודים המלאה שפורסמה בשנת 1975 אכן גילמה שינוי מסוים ביחס ליהודי המזרח. מובן מאילו כי שינוי זה לא נבע רק מהביקורת שצוינה לעיל, אלא גם היה פועל יוצא של התמורות בחברה הישראלית כמו גם מעדכון מטרות מערכת החינוך בכלל והוראת ההיסטוריה בפרט. כך למשל מטרות התוכנית החדשה קראו ל"הכרתן וכיבודן של המסורות התרבותיות ושל צורות החיים אשר התגבשו בעמנו במהלך הדורות, בארץ ובגולה".⁸⁸² יחד עם זאת, מיד לאחר מכן הדגישה התוכנית כי יש צורך לטפח את "ההכרה בשותפות הגורל ובאחדותו של העם היהודי, על עדותיו ותפוצותיו".⁸⁸³ דהיינו, בכל הנוגע לגיוון בתוך העם היהודי לאורך הדורות, החשיבות בלימוד של צורות החיים השונות לא נבעה מההכרח להכיר את הגיוון התרבותי אלא דווקא מהצורך להדגיש את האחדות המאפיינת את העם היהודי. אחדות זו נותרה סובבת סביב הנרטיב הקיים, שהדגיש את מרכזיותה של האידיאולוגיה הציונית ואת הערכים האירופאיים, שאפיינו חלק גדול מקהילות יהודי אירופה, אך לאו דווקא את קהילות יהדות אפריקה והמזרח התיכון.

ניתוח תוכנית הלימודים מצביע על כך כי שותפות הגורל התבטאה בעיקר בסבלם וקשייהם של כל חלקי העם היהודי בגלות ובשאיפותיהם לשוב לארצם. דהיינו, שילוב יהודי צפון אפריקה ואסיה נעשה על ידי התאמת ההיסטוריות שלהם לנרטיב ההיסטורי של התנועה הציונית. גם זאת, נעשה תוך הוספת פרקים בודדים בלבד על היישוב היהודי בארצות האסלאם והתפתחות הגישות הציוניות במרחב המוסלמי.⁸⁸⁴ עוד יצוין כי תוכנית הלימודים החדשה כללה זו הפעם הראשונה התייחסות לקליטת העלייה ההמונית ול"מדיניות למיזוג גלויות". אף על פי כן, הטיפול בסוגיה לא זכה לניתוח מעמיק ובלט בו הניסיון להימנע מנקיטת עמדה ביקורתית כלפי מדיניות הממשלה על ידי הדגשת הנסיבות הקשות בהן פעלה.⁸⁸⁵ במבט כולל, ניתן לומר אפוא כי ההתקדמות שגילמו הפרקים החדשים נותרה מוגבלת משום שאלו היו ספורים בלבד והותירו את מקומם של יהודי צפון אפריקה ואסיה בשולי הסיפור ההיסטורי.

⁸⁸¹ אהרון ידלין, תשובה לשאלתה מס' 1558 של חה"כ חביב שמעוני [ככל הנראה חודש יולי 1975]. א"מ, גל-1/13171.

⁸⁸² משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 13.

⁸⁸³ ש"ם, עמ' 13-14.

⁸⁸⁴ ש"ם, עמ' 36.

⁸⁸⁵ ש"ם, עמ' 46.

ה.3.3.2. תוכנית הלימודים המותאמת לחמ"ד

בהתאם לעקרונות האגף לתוכניות לימודים, נציגי הציונות הדתית שהשתתפו בעבודת ועדות תוכניות הלימודים, הן הזמנית והן המלאה, ביקשו לקדם באופן מובהק את הגישה הדיסציפלינרית בחמ"ד. הקולות שנשמעו בחמ"ד על הניסיון להגביר את היסוד האמוני ואת הלימוד על ההשגחה האלוהית בהיסטוריה נעדרו לחלוטין מעבודת הוועדות. במקום זאת, נציגי הציונות הדתית, בראשם כ"ץ וולק, השתלבו בצורה מצוינת גם בעבודתה של הוועדה הכללית, קרי לחינוך הממלכתי. קולם היה בעל משקל רב בדיונים ולא פעם התקבלו דעותיהם והם הנחו את העבודה. ניכר היה כי גם כאשר נתגלעו מחלוקות הן לא נסבו על היבטים דתיים או אמוניים, אלא על סוגיות מקצועיות ופדגוגיות.⁸⁸⁶ בהתאם לכך, אנשי החמ"ד אמצו באופן גורף את התוספת החדשה בדבר מקבץ המטרות של תוכנית הלימודים בתחום ההכרתי, שעסק בהיבטי החשיבה ההיסטוריות ומיומנויות ביקורתיות של התלמיד, ולמעשה לא ביצעו בו שום שינוי.⁸⁸⁷

על אף האמור, ניתן לראות בתוכניות הלימודים אלו נקודת ציון משמעותית במארג היחסים שבין החמ"ד לבין החינוך הממלכתי בתחום הוראת ההיסטוריה. חרף מעמדם של קיל ומפקחי החמ"ד, החינוך הדתי אומנם לא קיבל את המנדט לקיים תוכנית נפרדת לחלוטין, ברם בתוכניות הלימודים הזמנית תש"ל (1970) הכיר משרד החינוך זו הפעם הראשונה בצורך של החמ"ד ליצור תוכנית ייחודית גם בחטיבת הביניים. בהמשך לכך, ועדת המשנה של החמ"ד פעלה גם באשר לתוכנית הלימודים המלאה תשל"ה והתאימה אותה למאפייניו הייחודיים של הציבור הציוני דתי. אומנם התשתית בין התוכנית הממלכתית לזו של החמ"ד הייתה זהה, אך ועדת המשנה של החמ"ד אכן ביצעה התאמות לא מבוטלות, שיש בהן השפעה ניכרת על תהליך הלימוד והתפיסה ההיסטורית שמוקנית לתלמידים. אי לכך, גם ימי העיון שנעשו בעקבות תוכנית הלימודים החדשה התקיימו בנפרד לשתי מערכות החינוך.⁸⁸⁸

ההתאמות שנעשו בתוכנית הממלכתית באו לידי ביטוי כבר במטרותיה, הן המטרות הכלליות והן אלו שפורטו במקבץ הערכים. כאמור, אנשי החמ"ד נקטו עמדה דומה לזו שבלטה בחינוך הממלכתי ומיתנו את הגישה המגייסת שנשקפה במטרות התוכנית. כך למשל הושמטה המטרה הראשונה לתוכנית הקודמת בחמ"ד משנת 1961 לפיה יש "לנטוע בלב התלמיד את ההכרה, כי הוא בן לעם ישראל, שנבחר ע"י ה', וכי עליו להיות ראוי לכך ולקיים אורח חיים המוליך את העם להגשמת ייעודו כעם ה'".⁸⁸⁹ התוכנית החדשה,

⁸⁸⁶ ראו את הפרוטוקולים של ועדת תוכנית הלימודים מחדש ינואר 1967 ועד לאוגוסט 1968. א"מ, גל-13130/1.

⁸⁸⁷ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 9-11.

⁸⁸⁸ מלכיאל אל יהודה קיל, הנדון: ימי עיון בתוכניות הלימודים החדשות, 15 בפברואר 1970. א"מ, גל-17930/8.

⁸⁸⁹ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים** (תשכ"א), עמ' 2.

לעומת זאת, נקטה בניסוח הרבה יותר עדין מבחינה אמונית וציינה כי המטרה היא "טיפוח רגש הזדהות עם תורת ישראל, העם הארץ והמדינה".⁸⁹⁰

ניסוח מטרות התוכנית לחמ"ד היווה זירה נוספת למאבק שהתנהל בקרב גורמים שונים בתוך החינוך הציוני דתי שחלקם צדדו בעקרונות הדיסציפלינה בעוד אחרים בקשו בכל מאודם לקדם את הגישה ההיסטורית האמונית. נוכח החשיבות שיוחסה למטרות התוכנית, הן הובאו לדיון במשך שתי פגישות רצופות במועצת החמ"ד.⁸⁹¹ בפגישות בלט יוסף ולק שהמשיך להביע הסתייגויות נחרצות מהוספת התייחסות ספציפית לאופן בו הבורא מנווט את המציאות האנושית. "לפי דעתו רצוי שהעובדות והמאורעות ידברו בעצמם וישפיעו בכוח עצמם" על התלמידים, ואין צורך ללמד באופן מפורש על המעורבות האלוהית. הרב שלמה קוק (1929-1971) לעומת זאת, הדגיש ש"הוראת היסטוריה צריכה לשמש מכשיר להעמקת האמונה" והזהיר מ"להפוך אותה ללמוד מידע גרידא". לפיכך הוא דרש "שהצד האמוני יוגש בצורה ברורה וישירה, כי אין להסתפק בזמננו ברמיזות בלבד". לדעתו של הרב שלמה קוק הצטרפו גם קיל וישעיהו ברנשטיין. ברנשטיין אף בקש לחרוג אל מעבר למקצוע ההיסטוריה והביע חשש "כי אנו מצטמצמים בתוכנו בחנוך לקיום מצוות, ולא ניתן לנו להחדיר את השקפתנו בכל לימוד ובכל מקצוע מתוך התייחסותנו המיוחדת".⁸⁹²

לאחר הביקורת החריפה שנשמעה מצד מועצת החמ"ד והתנגדותה לאשר את הצעתו של ולק, נאלץ האחרון להתפשר ולשנות את מטרות תוכנית הלימודים. כך, למרות שבתחילה ביקש כי התוכנית תסתפק בלימוד על ההשגחה האלוהית באמצעות הוכחת "קיומו הנצחי של עם ישראל", הוא השלים עם דרישת חברי הוועדה להכניס באופן מפורש התייחסות למעורבות האלוהים בהיסטוריה.⁸⁹³ על כן, רשימת המטרות בתוכנית תשל"ה נפתחה תוך שימת דגש על "השגחתו של 'שר ההיסטוריה'". בהמשך ישיר לכך, כללו המטרות הייחודיות לחמ"ד בתוכנית המלאה גם התייחסות לתפיסת הגאולה, ולטיפוח "הבנה, שכאמת-מידה עיקרית להערכת העבר וההווה משמש הרעיון המשיחי של גאולת עם ישראל וגאולת האנושות".⁸⁹⁴

בשונה ממטרות התוכנית, פרקי הלימוד לא הובאו לדיון במועצת החמ"ד, אך גם הם שיקפו שינויים משמעותיים שנעשו על ידי ועדת המשנה לחמ"ד. כאמור, מטרות ייחודיות לחמ"ד נקבעו כבר בתוכנית

⁸⁹⁰ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 9.
⁸⁹¹ יצחק סובל אל חברי המועצה לחמ"ד, הצעה לתוכנית לימודים להיסטוריה, כ"ב בתמוז תש"ל (26.7.1970). ארכיון הציונות הדתית. חטיבה 5, מיכל 4, תיק 18; המועצה לחינוך ממלכתי-דתי, זכרון דברים מס' 41, ז' בתשרי תשל"א (7.10.70). א"מ, ג-6041/21.

⁸⁹² המועצה לחינוך ממלכתי-דתי, זכרון דברים מס' 41, עמ' 4.
⁸⁹³ יצחק סובל אל חברי המועצה לחמ"ד, הצעה לתוכנית לימודים להיסטוריה, כ"ב בתמוז תש"ל (26.7.1970).
⁸⁹⁴ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 6.

הלימודים הממלכתית הראשונה בשנת 1954. ואולם, ההתאמות בפרקי הלימוד לחטיבת הביניים שבוצעו בתוכניות תש"ל ותשל"ה היו לאמיתו של דבר בבחינת צעד תקדימי שטרם ננקט כמותו מאז קום המדינה. צעד משמעותי זה יועד לענות על הביקורת החריפה שהשמיעו מפקחי החמ"ד לאורך שנות השישים על כך שפרקי הלימוד לא שיקפו את המטרות המוצהרות הייחודיות לחמ"ד.⁸⁹⁵

ההתאמה הראשונה נגעה לשאלת נקודת ההתחלה של הסיפור ההיסטורי. קביעה זו, שיש בה כדי להשפיע על מסגור הלימוד כולו, הייתה מרכזית לדיון עוד בימי עבודתה של הוועדה לחינוך הממלכתי. חברי הוועדה בהובלת פרופ' שמואל אטינגר החליטו כי יש להקדים את תחילת הלימוד מימי שיבת ציון לתקופת בית ראשון וזאת במטרה להעניק רקע היסטורי מחקרי לסיפורי המקרא ולחזק את ההבנה על שורשי העם היהודי.⁸⁹⁶ השינוי האמור קיבל ביטוי משמעותי עם פרסומה של תוכנית המלאה בתשל"ה כאשר הבחירה ללמד את תקופת בית ראשון כנקודת המוצא לתולדות העם היהודי הוצגה כאחד החידושים החשובים שבוצעו.⁸⁹⁷

מבחינת נציגי החמ"ד, לעומת זאת, שינוי זה היה בעייתי ביותר. ולק הביע חשש שלימוד התקופה המקראית במסגרת הדיסציפלינה ההיסטורית עלול ליצור סתירות עם לימודי התנ"ך ועל כן חשוב להימנע מלהציב את תלמידי כיתה ו' בקונפליקט זה. לפיכך, הוא עמד בתוקף על כך שאם אכן תתקבל החלטה ללמד את ימי בית ראשון כחלק ממקצוע ההיסטוריה יש לעשות זאת אך ורק במסגרת החטיבה העליונה.⁸⁹⁸ בהתאם לכך, בעוד שתלמידי החינוך הממלכתי החלו בכיתה ו' את הלימוד בתקופת מלכות דוד, תלמידי החמ"ד פתחו את השנה בלימוד תקופת שיבת ציון והקצו עודפי שעות הלימוד שנוצרו בגין הוויתור על פרקי לימוד אלו למקצועות הקודש.⁸⁹⁹

ועדת המשנה לחמ"ד לא הסתפקה בשינוי נקודת הפתיחה של הסיפור ההיסטורי, וביצעה התאמות לאורך כל תהליך הלימוד. בעיקר בלט האופן בו תהליך הלימוד בחמ"ד העניק משקל גדול בהרבה להיסטוריה של עם ישראל. אומנם לא היה מדובר בשינויים מרחיקים לכת, ועדיין מקומה של ההיסטוריה של עם ישראל

⁸⁹⁵ ראו עבודה זו לעיל, פרק ד'.
⁸⁹⁶ פרוטוקול משיבת הוועדה להיסטוריה כח/10, כ"ה אייר תשכ"ח (23.5.68), עמ' 1-6. אי"מ, גל-1/13130.
⁸⁹⁷ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 8.
⁸⁹⁸ פרוטוקול משיבת הוועדה להיסטוריה כח/10, כ"ה אייר תשכ"ח (23.5.68), עמ' 1-2.
⁸⁹⁹ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 16-23.

בתוכנית לחמ"ד היה גדול בעשרה אחוזים מזה שהוקצה לה בתוכנית לחינוך הממלכתי. הנה כך, כמעט שני שלישי מתוכנית הלימוד לחמ"ד התמקדה בתכנים על אודות תולדות העם היהודי.⁹⁰⁰

הגדלת המקום של ההיסטוריה היהודית נעשתה בצורה כפולה בשני אופנים: הן על ידי הוספה של תכנים בהיסטוריה של עם ישראל והן באמצעות גריעה של פרקים בהיסטוריה כללית. מחד גיסא התוכנית לחמ"ד הוסיפה סעיפי לימוד על רבנים והקשרים היסטוריים להתפתחויות דתיות, כמו למשל הרקע לכתיבתה של התורה שבעל פה. מאידך גיסא, השמיטה התוכנית פרקי לימוד רבים שעסקו בהתפתחויות התרבותיות של העמים הזרים, כך למשל בדבר רומא ויוון. היה זה מתוך רצון להגביר את ההתמקדות בעם ישראל, ולא פחות מכך גם ניסיון להימנע מלימוד תכנים העלולים להיות בעייתיים מבחינה דתית כמו למשל אלו שעסקו בדמותו של ישו ועיקרי הדת הנוצרית.⁹⁰¹ במובנים רבים ההתאמות הללו דמו מאוד להתאמות שביצעו מחנכי המזרחי בתוכנית הלימודים תרצ"ב (1932) בהתייחסם לתכני זרם החינוך הכללי.⁹⁰²

נושא הציונות היווה מרחב נוסף בו בחרה ועדת המשנה לחמ"ד לערוך התאמות. בניגוד להגדלת המקום של היסטוריה יהודית, הפעם לא אומצה גישת מחנכי המזרחי שראו בעליות הרבנים בימי הביניים משום ראשיתה של התנועה הציונית. כמו החינוך הממלכתי, גם ועדת המשנה לחמ"ד ראתה את התעוררות התנועה הציונית כסוג של התמודדות עם משבר האמנציפציה במאה התשע עשרה באירופה. ההתאמה המרכזית של התוכנית לחמ"ד התבטאה הוספה של פרק על מבשרי הציונות הדתיים, שנעדרו לחלוטין מהתוכנית הממלכתית, בניסיון לדמות מקום מרכזי להגות דתית בתהליך היווצרות הציונות. בנוסף לכך, זכה החמ"ד לעצמאות יחסית רבה בלימוד על העליות הראשונות ותחילת ההתיישבות בארץ ישראל. בעוד שהחינוך הממלכתי לימד על החייאת התרבות והלשון העברית, בחמ"ד הוקצה פרק ייחודי על "יישוב אי"י בעיני הציונות הדתית".⁹⁰³

למרות התפרצותה של התפיסה המשיחית בקרב חלקים רבים בציבור הציוני הדתי בכלל ואנשי החמ"ד בפרט. בולטת הימנעותה המוחלטת של תוכנית הלימודים מאמוץ פרשנות משיחית-גאולית לתהליך הציונות והקמתה של מדינת ישראל. בתוכנית הזמנית תש"ל הייתה התייחסות בודדת לעניין, כך במסגרת סקירת על עשרים שנותיה הראשונות של מדינת ישראל הנחו את מורי החמ"ד להתמקד בתפיסת "אתחלתא

⁹⁰⁰ שם, 47-14.

⁹⁰¹ שם, עמ' 37-16.

⁹⁰² ראו עבודה זו לעיל, פרק ב', סעיף 3.

⁹⁰³ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 38.

דגאולה".⁹⁰⁴ ואולם גם התייחסות זו הושמטה בתוכנית המלאה בתשל"ה,⁹⁰⁵ ייתכן מאוד בשל הזהירות והצניעות שנדרשו בעקבות המכה הקשה שקיבלה ישראל במלחמת יום הכיפורים רק שנתיים קודם לכן.

היעדרותה של תפיסת הגאולה מפרקי הלימוד של תוכנית תשל"ה, חרף התסיסה המשיחית ברוב חלקי הציבור הציוני דתי, מהווה עדות נוספת לגישה הדיסציפלינרית בה נקטו נציגי החמ"ד שלקחו חלק בעיצוב תוכנית הלימודים להיסטוריה. ניתן לומר אפוא כי הביקורת של מועצת החמ"ד בדבר המקום המועט שניתן לתפיסה האמונית השפיעה בצורה מוגבלת בלבד על עבודת ועדת המשנה. ניתוח פרקי הלימוד מעיד כי חרף לחצי המועצה ומנהלי החמ"ד, הרי שהנציגים הדתיים באגף לתוכניות לימודים ובראשם יוסף ולק, שבאותם ימים גם זכה לתואר דוקטור מהאוניברסיטה העברית,⁹⁰⁶ המשיכו לדבוק בעקרונות המחקר ההיסטורי. עמידתם האיתנה של האחרונים עוררה לא פעם את זעמם ותסכולם של מפקחי החמ"ד.

ה.3. חיזוק הגישה הדתית בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד 1973-1985

ה.1.3. מלחמת יום הכיפורים ו"המהפך" במשרד החינוך

באוקטובר 1973 הוכתה החברה הישראלית בהלם. למרות הסיוס היחסית מוצלח של מלחמת יום הכיפורים מבחינת הצד הישראלי, החברה הישראלית שינתה פניה. אומנם עוד חלפו שלוש וחצי שנים לפני "המהפך" אך המלחמה סימנה את תחילת סופה של ההגמוניה של תנועת העבודה. המשבר הלאומי כמו גם השיח ההולך וגובר על החזרת השטחים הכבושים, היווה כר פורה לציונות הדתית לפרוץ לחזית העשייה במישור המדיני-בטחוני. "גוש אמונים, תנועה לחידוש ההגשמה הציונית" יוסדה בט"ו בשבט, בחודש פברואר 1974, חודשים אחדים לאחר מלחמת יום הכיפורים. אומנם אנשי הציונות הדתית לקחו חלק ביישוב חברון וגוש עציון עוד בסוף בשנות השישים, אך התנועה החדשה גילמה שלב חדש – בהתנחלות בשטחים ובמקומה של הציונות הדתית בחברה הישראלית.⁹⁰⁷

לעומת הציבור הכללי, מלחמת הכיפורים לא היוותה נקודת משבר לציונות הדתית, ההפך. במובן פרדוקסלי, מבחינה רעיונית-תיאולוגית המלחמה דווקא העניקה תנופה לפלגים המשיחיים בציונות הדתית,

⁹⁰⁴ יחידה לתכניות לימודים, **היסטוריה בבית-הספר**, תשל"ל, עמ' 37.
⁹⁰⁵ משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 44-46.
⁹⁰⁶ יוסף ולק, **חינוכו של הילד היהודי בגרמניה הנאצית: החוק וביצועו**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשל"א.
⁹⁰⁷ פייגה, **שתי מפות לגדה**; דני רובנשטיין, **מי לה' אלי: גוש אמונים**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1982; גדי טאוב, **המתנחלים: והמאבק על משמעותה של הציונות**, ידיעות ספרים, תל אביב 2006; עקיבא אלדר ועדית זרטל, **אדוני הארץ: המתנחלים ומדינת ישראל 1967-2004**, דביר, אור יהודה 2004; גדעון ארן, **קוקיזים: שורשי גוש אמונים, תרבות המתנחלים, תיאולוגיה ציונית, משיחיות בזמננו**, כרמל, ירושלים 2013.

שליבו אותה במסכת שלמה של אירועים היסטוריים שעניינם הוא גאולת העם והארץ. לדידם, המלחמה נתפסה כקריאת השקמה לציבור הציוני דתי כדי שיקום ויוביל את המחנה הישראלי במקום הציונות החילונית שמאבדת מכוחה.⁹⁰⁸ כפי שתואר לעיל על אודות מהפכת הצעירים ומלחמת ששת הימים, תנופת מלחמת יום הכיפורים לא היוותה מהפך או נקודת מפנה מבחינת הציונות הדתית, אך בהחלט הייתה לאירוע שתדלק את המגמות שקדמו למלחמה והביא אותן לקדמת המישור המעשי.

הזעזוע של מלחמת יום הכיפורים לא היווה אפוא תפנית רעיונית-תיאולוגית במוסדות החמ"ד. כפי שיתואר להלן, אומנם ניכר כי נעשה ניסיון חינוכי לעכל את המשבר ולרומם את רוח התלמידים, אך במהרה התנופה האידיאולוגית-דתית של הציבור הציוני דתי חדרה גם לכותלי המערכת. במובנים רבים, המלחמה ותנועת גוש אמונים העניקו לאנשי החמ"ד מרץ ורוח גבית חזקה במאבקם נגד אנשי משרד החינוך החילוניים. יתרה מכך, בשנת 1977, המהפך הפוליטי לווה בבשורה יוצאת דופן לחמ"ד: מינויו של זבולון המר – שגם לקח חלק בהקמת גוש אמונים – לשר החינוך והתרבות. הנה כך, לראשונה מאז הסכם לונדון בשנת 1920 בו נוצרו סדרי מערכת החינוך הציונית בארץ ישראל עמד בראשה נציג הציונות הדתית.

המר עבר דרך ארוכה מאז הקמת המשמרת הצעירה בשנות החמישים. לאחר מאבקים פנימיים עם הדור הוותיק המפד"ל, בשנת 1969 נבחר המר לכנסת השביעית ומאז כיהן כחבר כנסת עד יום מותו בשנת 1998. עם הקמת הממשלה השמונה עשרה בראשות מנחם בגין, מונה המר לתפקיד שר החינוך. במרוצת השנים, ישמש המר בתפקיד למשך הזמן הארוך ביותר – באותו אורך של זלמן ארן – וזאת על פני שלוש קדנציות: מ-1977 עד ל-1984, מ-1990 עד ל-1992 ומ-1996 עד למותו. פחות מעשרים וחמש שנים מאז מלחמתם של אנשי החינוך הדתי על עצמאותם נגד שר החינוך והגישה הממלכתית שאימה לסגור אותם, הפך נציג הציבור הציוני הדתי לשר השולט גם על החינוך הממלכתי הכללי.

אין תמה כי מינויו של המר תמך במאבקים של החמ"ד לעצמאות חינוכית מהגופים הנוספים במשרד החינוך, כמו האגף לתוכניות לימודים והמזכירות הפדגוגית. הייתה זו מעין החותמת האחרונה לסוגיות מאבקי החמ"ד. במסגרת זאת, הקרבה להמר אפשרה לאנשי החמ"ד צינור תקשורת ישיר להצפת תלונות ולטיפול בבעיות. אולם, ראוי להתעכב ולהבין את המחלוקות שאפיינו את החמ"ד עם הגורמים הנוספים במשרד החינוך לפני מינויו של המר. הללו שופכים אור לא רק על המאבק של החמ"ד עם אנשי החינוך

⁹⁰⁸ אליעזר רביצקי, **הקץ המגולה ומדינת היהודים: משיחיות, ציונות ורדיקליזם דתי בישראל**, עם עובד, תל אביב 1996; ארן, **קוקיזים**; דב שוורץ, "מלחמת יום הכיפורים בתודעה הציונות הדתית: הערות ראשוניות", **ראשית**, 3 (תשע"ט), עמ' 92-139.

החילוניים, אלא גם על המחלוקות עם גורמים דתיים שנקטו בגישה היסטורית שונה, ושיקפו את הציבור הציוני דתי שהסתייג מהפרשנות המשיחית הכוללנית.

ה.2.3. המשך המאבקים על עצמאות

פרק חדש במאבקי החמ"ד על עצמאותו בתחום ההיסטוריה נפתח לאחר הרפורמה במשרד החינוך משנת 1969. כוחו של החמ"ד גבר באופן מובהק והאוטונומיה החינוכית שהוענקה לו הייתה משמעותית רחבה יותר מזו ממנה נהנה בשנות השישים, קל וחומר בשנות החמישים. יחד עם זאת, קולות הזעקה של מנהלי החמ"ד כמעט ולא התמתנו. מבלי להמעיט מהסמכויות הנרחבות שניתנו לאגף לתוכניות לימוד, בתקופה זו דומה שלא פעם הרטוריקה על "הפגיעה האנושה" בעצמאות החמ"ד הייתה בעיקרה קלף מיקוח במאבקי כוח יותר מאשר תיאור נאמן למצב הדברים בפועל.

בדומה להתרחשויות בהקמת החמ"ד באמצע שנות החמישים, גם סביב הרפורמה הנוכחית איים ראש החמ"ד קיל בהתפטרות כמחאה על הפגיעה בחינוך הדתי. איום ההתפטרות של קיל, לווה בקולות מחאה מטעם מפקחי החמ"ד כמו גם ממועצת החמ"ד – כאשר כל אלו חיזקו ידיו והתייצבו מאחוריו "במאבקו לשמירה על מעמדו וסמכותו של אגף החמ"ד [החינוך הדתי – ר"ן] במשרד החינוך".⁹⁰⁹ בעוד שהתפטרותו של גולדשמידט בשנות החמישים התרחשה על רקע איום אמיתי לרמיסת החינוך הדתי תחת זרועו של דינור, נסיבות האיום בהתפטרות של קיל היו שונות בתכלית. אומנם בקרב אנשי החמ"ד עדיין קינן החשש לפגיעה בעצמאות נוכח השינויים המבניים במשרד החינוך, אך בפועל הדבר היה רחוק מההתרחשויות בשטח. תוך זמן קצר איום ההתפטרות של קיל ירד מהפרק.

לאמיתו של דבר, בשלב זה לא ניטש המאבק על פגיעה בעצמאות החמ"ד, אלא נסב על תלונות החמ"ד כלפי הסמכויות שניתנו לאגף לתוכניות לימודים. הגם שבאגף היו נציגים מהציבור הציוני הדתי, הללו לא היו לרוחם של אנשי החמ"ד. מצב דברים זה בלט בתוכנית הלימודים להיסטוריה לחטיבת הביניים. למרות שהייתה זו התוכנית הראשונה בה הייתה ועדת משנה עצמאית לחמ"ד, כזו שאף ערכה התאמות בפרקי הלימוד, קיל התרעם בפני קברניטי משרד החינוך על האופן בו נעשו השינויים. ניתן להניח שהדבר הפריע לקיל במיוחד בשל גישתם של נציגי החמ"ד באגף לתוכניות לימוד, שכאמור לעיל התנגדו לשאיפתו של קיל

⁹⁰⁹ א. ויס לישעיהו ברנשטיין, ט"ז במנחם אב תש"ל (1970). ארכיון ציונות דתית, חטיבה 5, מיכל 4, תיק 18; המפקחים הארציים ועוזר ראשי למנהל האגף לישעיהו ברנשטיין, ה' במנחם אב תש"ל (1970). ארכיון ציונות דתית, חטיבה 5, מיכל 4, תיק 18.

בחיזוק ההיבט האמוני. בנסיבות האמורות השמיע קיל ביקורת חריפה ביותר על תוכנית הלימודים אל יו"ר הוועדה המרכזית לביצוע הרפורמה עדיאל:

בקשתי את אחד החברים (מיודעי דבר) לעיין בתיק הורוד, והרי תשובתו: "טרורף מוחלט! כך

ילמדו הסטוריה בבי"ס עברי ולו בחינוך ממלכתי?"⁹¹⁰

כלומר לא זו בלבד שקיל התרעם על תוכנית הלימודים לחמ"ד, אלא אף העביר ביקורת על תוכנית הלימודים הממלכתית כולה. הדבר בהחלט מגלם שינוי מהותי במאזן הכוחות בהשוואה לזה שאפיין את שנות החמישים ותחילת השישים, כאשר החמ"ד לא העז להיאבק אף לא על תוכנית הלימודים שלו עצמו. לאור הכשלים החמורים של התוכנית לשיטתו של קיל, הוא כתב דברים קשים על יכולותיו של האגף לתוכנית לימודים, אותו כינה בציניות ובזלזול "מעבדה" עם גרשיים מכופלות, ודרש לפנות במקום זאת לאוניברסיטת בר-אילן.

מאבקו של קיל לא התמצה בכך והוא פנה לקברניטי משרד החינוך בנדון. בעקבות אי שביעות הרצון של מועצת החמ"ד מעבודתה של ועדת תוכנית הלימודים לחטיבת הביניים, העביר קיל פניה לסגן שר החינוך ידלין שבמסגרתה תבע החמ"ד לקבל לידי "מספר מירבי של מערכי שיעורים בפרקים בעייתיים בהיסטוריה, במיוחד מן הזמן החדש".⁹¹¹ מספר חודשים מאוחר יותר, לאחר שידלין לא נענה לדרישתו, פנה קיל ישירות לשר החינוך והתרבות יגאל אלון עם דרישה זהה.⁹¹² על פניה, דרישה זו נענתה כאשר ניתנה לחמ"ד האפשרות להקים ועדה עצמאית לחלוטין לכתיבת תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה.

בוועדה החדשה נעשה ניסיון לשיתוף פעולה בין אנשי האגף לתוכניות לימודים לבין מפקחי החמ"ד. תחילה היה נראה שנציגי שני הגורמים הגיעו לעמק השווה, כאשר הושגה הסכמה לפיה בראש הוועדה יישב ההיסטוריון שמואל ספראי (1919-2003).⁹¹³ יחד עם זאת, לאחר מכתבי המינוי, נזעק קיל על הסמכויות הנרחבות שניתנו לאנשי הוועדה וכללו את אישור עקרונות התוכנית, פירוט פרקי הלימוד ואף את התאמת בחינות הבגרות על פי המתכונת החדשה. לדידו של קיל הסמכויות שניתנו לחברי הוועדה – שהיו בעיקר אנשי אקדמיה מחוץ למערכת החמ"ד – גילמו פגיעה חמורה בעצמאות החינוכית של החמ"ד וביכולת שלו

⁹¹⁰ יהודה קיל אל שרגא עדיאל, הנדון: היסטוריה. 13 בפברואר 1970. א"מ, גל-8-17930; המכתב הועבר לאחר מכן גם לפרופ' סמילנסקי 17.2.1970. א"מ, גל-1/13130.

⁹¹¹ יהודה קיל אל אהרון ידלין, הנדון: תוכנית הלימודים בהיסטוריה, 30 באוקטובר 1970. א"מ, גל-8-17930.

⁹¹² יהודה קיל אל יגאל אלון, 25 בינואר 1971. א"מ, גל-2/13171.

⁹¹³ אפרים רוקח אל יהודה קיל (עותק לעקיבא דורון), הנדון: ועדה למ"ד הסטוריה. א"מ, גל-8-17930.

להשפיע על תוכנית הלימודים. בראש ובראשונה היה זה בתחום ההיסטוריה, אך הוא זעק גם על פגיעה במקצועות נוספים כגון ספרות, ביולוגיה וגיאוגרפיה.⁹¹⁴

זאת ועוד, קיל תקף בצורה חריפה את הפעילות של האגף לתוכניות לימודים. תוך הישענות על חוק החינוך הממלכתי הוא דרש לצמצם את פעילותם והשפעתם של אנשי האגף על תוכניות הלימוד של החמ"ד. במיוחד הביקורת הופנתה כלפי ראש האגף, שבח אדן: "אין אני רואה במנהל לתכ"ל [לתוכנית לימוד – ר"ן] בר-פלוגתא לעניינים תכנים, אלא מי שמופקד על מתן שירותים מינהליים לתוכניות הלימודים של החמ"ד, לא פחות, וגם לא יותר."⁹¹⁵ בעקבות התלונה של קיל, פנו שר החינוך ומנכ"ל המשרד לייעוץ משפטי כדי להבין את סמכות מועצת החמ"ד. לאחר דין ודברים, החליטה היועצת המשפטית של המשרד כי קיל אכן צודק וכי לוועדות אין סמכות לאשר תוכניות לימוד, והן מחויבות להתייעץ עם מועצת החמ"ד. יחד עם זאת, היא סייגה, כי לדעתה אין הכרח לקיים וועדות ייחודיות לחמ"ד כל עוד תשמע עמדה המייצגת נאמנה את צרכי החמ"ד ומאפייניו.⁹¹⁶

החלטת היועצת המשפטית גרמה לכך שהאגף לתוכניות לימודים ואנשי החמ"ד נותרו למעשה להיות תלויים זה בזה מבלי שניתן לאחד מהם שליטה מלאה על עיצוב תוכניות הלימודים. מצב דברים זה המשיך לעורר חיכוך וליצור מחלוקות רבות באמצע שנות השבעים. הדבר לא התמצה רק בתכנון תוכניות הלימוד, אלא סבב גם סביב אישור חומרי הלימוד. באותה עת, האגף לתוכניות לימודים היה אחראי על הפקתן של חוברות ניסיוניות שביקשו לתרגם את תוכנית הלימודים למערכי שיעור ובחינות.⁹¹⁷ החומרים שיועדו לחמ"ד נכתבו על ידי הצוות הדתי באגף לתוכניות לימודים, ואולם גם הם היו למורת רוחם של אנשי החמ"ד שקבלו על גישתם שהייתה לכאורה "אובייקטיבית" ו"נייטרלית". מצב דברים זה נתפס בעיני קיל ורון כעקרוני עד כדי שהם בחרו להעלות את הנושא כאחת הסוגיות הראשונות בפגישתם עם שר החינוך הנכנס, אהרון ידלין.⁹¹⁸

עמדה זאת ניכרת היטב בהערכה הקשה שכתב רון על החוברת פרי עטו של עקיבא דורון מהאגף לתוכניות לימודים בנושא "ימי הביניים המוקדמים". בשפה חריפה ביקר רון את היחס האוהד של החוברת כלפי הדת הנצרית ומוסדות הכנסייה. הוא קבל על האדרת הכנסייה בימי הביניים, על "תיאור לא מאוזן של רחמנותו

⁹¹⁴ יהודה קיל ליגאל אלון, "ועדות עליונות לתוכניות לימודים", 23 באפריל 1973, עמ' 1. א"מ, גל-17929/14.

⁹¹⁵ שם, עמ' 2.

⁹¹⁶ היועצת המשפטית אל המנכ"ל, ועדות עליונות לתוכניות לימודים מכתבו 23/5, 25/6, 6 במאי 1973, עמ' 3. א"מ, גל-17929/14.

⁹¹⁷ המרכז לתוכניות לימודים, ידיעון, המרכז לתוכניות לימודים, ירושלים תשל"ד, עמ' 6. א"מ, גל-17929/14.

⁹¹⁸ סיכומי דברים מפגישת השר עם מנהל אגף החינוך הדתי – 17929/14.5.1974. א"מ, גל-17929/14.

של האפיפיור", והשבחים לחיי הנזירות הנוצרית. רון זעק, תוך הדגשה וסמני קריאה רבים, על העובדה שדורון ציטט חומר מספר בהוצאת דוגית "שהוא הוצאה של המיסיון, ובציון שם ההוצאה, בחוברת שנועדה לחמ"ד! [הדגשה במקור- ר"ו]. בסיכומו של דבר, רון דרש לעשות רביזיה משמעותית בהיבטים האמוניים של החוברת:

נראה לי שהחוברת טעונה כתיבה מחדש. אין אנו יכולים להיות "אוביקטיביים" ו"מדעיים" בסוגיא זו. יש לצבור שלנו מטען ריגשי בעניין זה, שהכרח להתחשב בו, כאשר זהו החומר שעליו הגשפנקא שלנו.⁹¹⁹

באשר ליחס האוהד לנצרות, קיל אף מצא לנכון לבקר חוברת מטעם האגף לתוכניות לימוד שיועדה אך ורק לחינוך הממלכתי, "ירושלים במקרא – נושא מסכם לכיתה י"ב". בצורה יוצאת דופן, קיל לא העביר את הביקורת למנהל האגף לתוכנית לימודים אלא פנה באופן ישיר לשר החינוך דאז, אהרון ידלין. הוא קבל בעיקר על כך שהובא מאמרו של החוקר רולאן דה וו (Vaux), שהיה כומר במסדר הדומיניקני הצרפתי. קיל טען שגם "לו היו כל הדברים כשרים מבחינת תורת ישראל" עדיין ספק רב אם יש להביא דברים של כומר קתולי, "על אחת כו"כ [כמה וכמה – ר"ו] שהמאמר חותם בדברי תיאולוגיה נוצרים ומזמין את הקורא לדבוק בפועל בדרכי 'אותו האיש' [ישו – ר"ו], שיהדות כל הדורות עומדת בעימות קטבי עמו ועם נושאי דברו". את המכתב חתם קיל כי "לפי עני"ד [עניות דעתי – ר"ו] יש בהכללת המאמר על הסיפא שבו פגיעה בדת ישראל, והחוברת כמות שהיא טעונה גניזה".⁹²⁰

בעקבות דרישת השר, כותב החוברת, משה אילן, ניסח התייחסות מפורטת ומדוקדקת לטענותיו של קיל. הוא יצא חוצץ נגד הביקורת של קיל לפיה "החוברת תשרת מטרות של מיסיון נוצרי", וטען שהיא נראית לו "לא מבוססת ואולי אף מגוחכת". יתרה מכך, ברמה העקרונית אילן התנגד בתוקף לפסילת מאמר מכיוון שנכתב על ידי לא יהודי והסביר: "אין אנו יכולים להתעלם מכך שהשפעתה של ירושלים חלה גם על דעות אחרות ועל ידי הפעלת צנזורה על דעות שאינן יהודיות לא נבטל את קיומן".⁹²¹ אדן התייצב לחלוטין מאחורי אילן ותקף בחריפות באזני השר את התעוזה של קיל ואנשי מינהל החמ"ד לבקר ספר שנכתב לחינוך הממלכתי: "נדמה לי שהתאבון של הגניזה והפסילה הולך וגדל עם ההיענות לתיאבון זה".⁹²²

⁹¹⁹ אברהם רון על עקיבא דורון, 8 באפריל 1976. א"מ, גל-17929/14.

⁹²⁰ יהודה קיל אל אהרון ידלין, ירושלים במקרא – נושא מסכם לכיתה י"ב, 17 פברואר 1975. א"מ, גל-13171/3.

⁹²¹ משה אילן לד"ר שבח אדן, ירושלים במקרא – נושא מסכם לכיתה י"ב, 25 בפברואר 1975. א"מ, גל-13171.

⁹²² שבח אדן לאהרון ידלין, 2 במרץ 1975. א"מ, גל-13171/3.

בשנת 1976, נדמה שהמאבקים בין אנשי מינהל החמ"ד לבין האגף לתוכניות לימודים הגיעו לנקודת רתיחה. אברהם רון הבהיר לאגף לתוכניות לימודים כי אינו מוכן לשיטת עבודה בה הוא נדרש לתת התייחסות מיידית על מוצר מוגמר. הוא הציג את עמדותיו של החמ"ד במקצועות השונים והדגיש כי אנשי החמ"ד אינם "יכולים להסכים לאנשים שלא יהיו צמודים לנו כי אם לאוניברסיטאות".⁹²³ במסמך אחר, שנועד להפצה בקרב גורמי המטה בחמ"ד, זעק רון כי כנגד היחס המחפיר מטעמו של שבח אדן והאגף לתוכנית לימודים, בכלל המקצועות הכלליים ובמיוחד בהיסטוריה:

אנו סברנו שחינוך דתי אינו ענין של כמה מזוזות שנקבע בדירה הכללית, או כמה כיפות שנדביק לכמה ראשים גלויים. סברנו שחינוך דתי הוא חינוך לראיה תורנית כוללנית. ד"ר אדן סבור אחרת הוא סבור שחינוך דתי הוא ענין לכמה פינות של החיים בלבד, בתנ"ך, תושב"ע, דינים, אך לא יותר. הוא סבור שאין מקום לפרשנות אחרת שלנו את ההיסטוריה [...] לכן הוא מנהל מערכה עקבית נגד כל גלוי של ייחודיות בתוכניות הלימודים.⁹²⁴

בהמשך לכך, פנה קיל לשר החינוך והתרבות ידלין והלין בפניו על "כירסום מתמיד באוטונומיה החינוכית של החמ"ד". ידלין מצדו ניסה להדוף טענה זו וקבע בתוקף כי מאז חוק חינוך ממלכתי דווקא הורחבו תחומי סמכותו של החמ"ד. יתרה מכך, טען ידלין, חרף הסמכויות הנרחבות של האגף לתוכניות לימודים הוא "אינו מתערב בתחום הדתי לתכנית הלימודים וחומר הלימודים". אולם, במקצוע ההיסטוריה – המצוי בתווך בין עקרונות הדיסציפלינה לבין התפיסה האמונית – תשובה זו לא סיפקה את קיל.⁹²⁵ חודשיים לאחר מכן, בחודש יולי 1976, דיווח קיל לידלין כי במועצת החמ"ד התנהל דיון בנושא. "הדיון היה סוער ביותר" הודיע "ואף הועלתה הצעה לחייב את האגף [החינוך הדתי – ר"ו] לנתק כל מגע עם האגף לתוכניות לימודים".⁹²⁶

בה בעת, התלונן שבח אדן בפני שר החינוך כי המפקח אברהם רון מטריד אותו ואף מחבל במכוון בעבודת האגף לתוכניות לימודים הנוגעת לחמ"ד.⁹²⁷ "לצערי אני מוצף ע"י מר רון במכתבים, תלונות, טענות לא בדוקות ולא מדויקות היכולות להעסיק מרבית זמנו שלאדם ואני סוף סוף צריך גם לעבוד".⁹²⁸ רון מצדו תקף את הזלזול שהפגין אדן וטען שהוא נוטל לעצמו את החירות להכרעות גם בתחום האמוני-דתי. לבסוף, נראה שהוויכוח נותר ללא הכרעה חד משמעית, כאשר החמ"ד דבק בעמדתו בדבר פגיעה בחינוך לאמונה

⁹²³ אברהם רון לשבח אדן, הצעת המרכז לעתודה לכותבי תוכני"ל, 27 באפריל 1976. א"מ, גל-17929/14.

⁹²⁴ אברהם רון אל יהודה קיל, תכניות הלימודים לביה"ס המ"ד, 18 במרץ 1976, עמ' 1. א"מ, גל-17929/14.

⁹²⁵ שר החינוך והתרבות אל יהודה קיל, 24 במאי 1976. א"מ, גל-17929/14.

⁹²⁶ מנהל אגף החינוך הדתי אל אהרון ידלין, "תכניות-לימודים", 9 ביולי 1976. א"מ, גל-17929/14.

⁹²⁷ יהודה קיל אל שבח אדן, 8 בספטמבר 1976. א"מ, גל-17929/14.

⁹²⁸ אברהם רון ליהודה קיל, מכתבו של ד"ר ש' אדן לשר מיום י"ג באייר תשל"ו, 26 באוגוסט 1976. עמ' 1. א"מ, גל-17929/14.

ולקיום מצוות.⁹²⁹ אדן, מאידך גיסא, טען כי "ההתערבות לא היתה בתכנים דתיים, אלא בניסוחים בעלי אופי ממלכתי מדיני". יתרה מכך, הוא הוסיף, באגף לתוכניות לימודים למעשה קיים ייצוג משמעותי של הציבור הציוני דתי.⁹³⁰

במובנים רבים, הייתה מידה של אמת בטענות שני הצדדים, והקושי לגשר ביניהן נבע מאופיו המורכב של מקצוע ההיסטוריה. הנה כך, בעוד שאדן ראה בהתערבות שלו בתוכניות הלימוד ככזו שנוגעת לסוגיות ממלכתיות, הרי שבתפיסת העולם הציונית דתית לא ניתן להפריד בין היבטים ממלכתיים לבין היבטים דתיים-תיאולוגיים. גם טענתו של אדן בייחס למספרם המשמעותי של נציגים דתיים בוועדות אכן תאמה את המציאות. אולם, היא לא הביאה בחשבון את המחלוקות והגיוון בתוך הציבור הציוני דתי עצמו. כך שלמרות נוכחותם של מספר נציגים דתיים באגף לתוכניות לימוד, הם לרוב שיקפו גישה דיסציפלינרית, כזו המתיימרת להיות אובייקטיבית ומדעית, דבר שהיה למורת רוחם של אנשי החמ"ד ששאפו להעצים את היסוד האמוני.

המאבקים המתוארים לעיל משקפים אפוא את מאבקו של החמ"ד על מעמדו במשרד החינוך, אך לא פחות מכך גם את המתחים הפנימיים בתוך הציונות הדתית. בשנת 1977 התפוגג למעשה שדה המאבק הראשון, עם מינוי של שר חינוך מהציונות הדתית. יחד עם זאת, כפי שאציג להלן, גם מינויו של המר לא פתר את המחלוקות הפנימיות בתוך הציונות הדתית בדבר הגישה ההיסטורית הראויה. אולם טרם שאפנה לדון בכך, אבקש להראות כי גם במקביל למאבקים עם האגף לתוכניות לימודים היו מספר התפתחויות חשובות בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד במהלך שנות השבעים. התפתחויות אלו כללו בראש ובראשונה, את מינוי מפקח מרכזי (מפמ"ר) למקצוע, הוצאה לאור של מספר קבצי מאמרים על התפיסה ההיסטוריוסופית של החמ"ד, כתיבת חומרי לימוד ופרסומה של תוכנית לימודים עצמאית לחטיבה העליונה.

⁹²⁹ אברהם רון ליהודה קיל, מכתבו של ד"ר אדן אליך מיום ו' בתשרי תשל"ז (התקבל בלשכת השר), 29 בנובמבר 1976. א"מ, גל-17929/14.

⁹³⁰ שבח אדן ליהודה קיל, הערות למכתבו של א' רון למר קיל מה-26 באוגוסט 1976. 30 בספטמבר 1976. א"מ, גל-17929/14.

ה.1.3.3. אריה מורגנשטרן והפיקוח שוטף על המקצוע

בתחילת שנת 1975 ניתן להצביע על נקודת ציון משמעותית בהתפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד – מינויו של מפקח מרכז (מפמ"ר) מקצוע היסטוריה ואזרחות. לראשונה מאז כינון מערכת החינוך של זרם המזרחי בארץ ישראל, נוצר תפקיד שהופקד באופן ייחודי על הוראת ההיסטוריה בחינוך הציוני דתי. מפמ"ר היסטוריה בחמ"ד פעל באופן מקביל למפמ"ר ההיסטוריה בחינוך הממלכתי, ומינויו נקבע באופן בלעדי על ידי קברניטי החמ"ד. היה זה אפוא אחד הצעדים החשובים ביותר שנעשו עד אז בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, וכזה שקיבע בצורה סופית דרכו הנפרדת מזה של החינוך הממלכתי ואת עצמאותו. במובנים רבים, תפקיד זה שנוצר באמצע שנות השבעים ממשיך להתוות את דרכה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד עד לזמן כתיבת שורות אלו.

לתפקיד מפמ"ר היסטוריה הראשון של החמ"ד מונה אריה מורגנשטרן (1937-), שהפך להיות אחת מדמויות המפתח בהתפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. מורגנשטרן, בזמנו בן 38, היה תלמיד ישיבת הישוב החדש וישיבת חברון וכן בוגר מוסמך של החוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטה העברית. בתחילת שנות השבעים אף לקח חלק בניהול הישיבה התיכונית בני עקיבא בנתניה.⁹³¹ על פניו, נראה אפוא כי היה מורגנשטרן מסוגל להוות גשר חשוב בין שתי הגישות המתנגשות בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד: האמונית שרווחה בקרב מפקחי החמ"ד; והדיסציפלינריות שאפיינה את הנציגים הדתיים באגף לתוכניות לימודים.

עשייתו של מורגנשטרן במינהל החמ"ד החלה עוד קודם למינויו לתפקיד מפמ"ר היסטוריה. כבר בשנת 1968, המליץ הרב שמחה הכהן קוק, אחיו הצעיר של הרב שלמה קוק שהיה חבר במועצת החמ"ד, על מורגנשטרן כגורם המסוגל להתאים את הוראת ההיסטוריה לצרכי הציבור הדתי. צעד שלדידו של קוק היה הכרחי ודחוף.⁹³² בתחילת שנות השבעים, במקביל לפעלו בישיבה התיכונית בנתניה, החל מורגנשטרן לקחת חלק במינהל החמ"ד והיה מהמפקחים על בתי הספר העל-יסודיים בחינוך ההתיישבותי הדתי. במהרה הוא ניצל את מעמדו בחמ"ד כדי להשפיע בתחום הוראת ההיסטוריה, במטרה להגביר את מקומה של הציונות הדתית ואת התפיסה האמונית.

⁹³¹ אריה מורגנשטרן (עורך), **מתתיה: ספר העשור לישיבת בני עקיבא בנתניה**, ישיבה תיכונית עירונית בני עקיבא, נתניה, תשל"א.

⁹³² הרב שמחה הכהן קוק אל"י לוי, תולדות עם ישראל בדורות האחרונים, 12 בפברואר 1968. א"מ, גל-11/13170.

ספרי הלימוד להיסטוריה שהיו מצויים בחמ"ד, קרי סדרת "ישראל והעמים" של כ"ץ והרשקו מתחילת שנות השישים, אומנם קיבלו את אישור מינהל החמ"ד, אך נתפסו בעיני רוב הגורמים ובכללם מורגנשטרן כלוקים בחסר משמעותי ביותר מבחינה חינוכית-דתית. לצורך כך, הפעולה הראשונה של מורגנשטרן, כבר בשנת הלימודים תשל"א (1970-1971), הייתה עריכת מקבצי מקורות ומאמרים למורה הדתי. תחילה התמקד מורגנשטרן במאה העשרים, החשובה במיוחד מבחינה ערכית-אידיאולוגית, והכין מקבצים על הקמת הרבנות הראשית לארץ ישראל ועל הסתדרות הפועל המזרחי. הללו חולקו למורים במסגרת יום עיון למורים להיסטוריה שהתקיים בחודש מרץ 1971, והמטרה הייתה להפיצם לכל בתי הספר העל-יסודיים בחמ"ד.⁹³³

בהמשך לקובץ המקורות, בתחילת שנת הלימודים תשל"ב (1971-1972) הציע מורגנשטרן תוכנית כללית לשינוי הערכת הלימודים, כאשר פעל ליצור מסלול של כתיבת עבודות גמר בתולדות עם ישראל בדורות האחרונים שיחליף את בחינת הבגרות או את הבחינה הפנימית הנהוגה. בראש ובראשונה הבהיר מורגנשטרן יאפשר מסלול זה "להאיר" את "תולדות העם והארץ מתוך הכרת של החברה וההיסטוריה של היהדות המסורתית שאין מוצאים את רישומה בספרי ההסטוריה המצויים בידי התלמידים ואף באלה המשמשים כלי עזר למורים".⁹³⁴ היוזמה המפורטת התקבלה בברכה בקרב מפקחי החמ"ד, אולם בעיות ארגוניות ומחסור בכח אדם גרמו לכך שבסופו של דבר היא לא יצאה לפועל.⁹³⁵ השינויים הללו נאלצו להמתין ליצירת התקן של מפקח ייחודי על המקצוע.

מינויו של מורגנשטרן נכנס לתוקף בראשית חודש ינואר 1975. עם כניסתו לתפקיד מורגנשטרן החל מייד למפות את קהל מורי ההיסטוריה במוסדות החמ"ד ולפעול לשיפור הכשרתו. במטרה ליצור מנגנון פיקוח והעברת הודעות, מורגנשטרן יצר לראשונה מסד נתונים של כ-350 מורי ההיסטוריה והאזרחות המלמדים בבתי הספר העל-יסודיים הדתיים.⁹³⁶ לצד זאת, מורגנשטרן קיבל לידו את האחריות על עריכת ימי ההשתלמויות למורים בחמ"ד, ויחד עם אוניברסיטת בר-אילן עיצב תוכנית שנתית. ההשתלמויות כללו

⁹³³ אריה מורגנשטרן אל יחיאל צבי מושקוביץ, הנידון: הכנת תיק מקורות למורה במקצוע תולדות עם ישראל בדורות האחרונים ואזרחות, 17 בפברואר 1971. א"מ, גל-13171/2.

⁹³⁴ אריה מורגנשטרן אל יחיאל צבי מושקוביץ, הנידון: כתיבת עבודות גמר בתולדות עם ישראל בדורות האחרונים, 29 באוגוסט 1971. א"מ, גל-13171/2.

⁹³⁵ יחיאל צבי מושקוביץ אל אריה מורגנשטרן, 22 בנובמבר 1971. א"מ, גל-13171/2.

⁹³⁶ אריה מורגנשטרן ליהודה קיל, "דו"ח לשנה"ל תשל"ה", כ"ט תמוז תשל"ה (1975), עמ' 1. א"מ, גל-13171/3.

התמקדות בנושאים היסטוריים שונים – בעיקר בנושאים הרגישים של תולדות עם ישראל בדורות האחרונים⁹³⁷ – כמו גם בסוגיות דיסקטיות וביישומה של תוכנית הלימודים החדשה.⁹³⁸

לצד ארגון סגלי ההוראה והכשרתם, פעל מורגנשטרן כדי להעשיר את תהליך הלימוד. הפעם, עם הסמכות והמשאבים שהוקצו לו, יכל היה מורגנשטרן להוציא לפועל את תוכניותיו באשר לעריכת עבודות גמר שיחליפו את בחינת הבגרות. הוא קיים מספר ימי עיון והכשרות למורים ולתלמידים שעוסקים בכך. גם כאן, העבודות התמקדו בתולדות עם ישראל בדורות האחרונים שהיו חשובים במיוחד מבחינה רעיונית ודתית.⁹³⁹ בד בבד, במטרה לטפח חדשנות פדגוגית, עודד מורגנשטרן ליצור פרויקטים מחקריים המתמקדים בתולדות המשפחות וקהילות מוצאם של התלמידים כמו גם באזורים הגיאוגרפים של מוסדות החינוך. כך למשל תלמידי הכתות הגבוהות של בית הספר המקיף הדתי "אבן-העזר" בהרי יהודה כתבו את עבודות הגמר על תולדות המושבה הר-טוב שנהרסה במאורעות תרפ"ט ובמלחמת העצמאות, ושעל חורבותיה הוקם המושב ובית הספר.⁹⁴⁰

תחום נוסף שמורגנשטרן שאף לארגן ולמסד מבחינה מערכתית היו הטיולים והסיורים הלימודיים. במקום הגישה הספורדית בה נקטו מוסדות החמ"ד עד כה, ניסה מורגנשטרן ליצור תוכנית אב לסיורים ולטיולים לכיתות ז' עד י"ב. הסיורים עליהם המליץ מורגנשטרן העידו על ניסיונו להאדיר את פועלה של הציונות הדתית ותפקידה ביישוב הארץ. הנה כך, בעוד רוב המקומות התייחסו לאתרים קדומים כגון בתי כנסת בגליל, בית שערים ומצדה, האתר היחידי מהתקופה המודרנית היה מצוי במרכז האתוס הציוני דתי – יישוב ביריה ליד צפת שהיה פעולת ההתיישבות הידועה ביותר של המחלקה הדתית בפלמ"ח.⁹⁴¹

למורגנשטרן היה תפקיד חשוב במיוחד בהגברת השפעתה של התפיסה האמונית של החמ"ד אל מול אנשי האגף לתוכניות לימודים. נוכח חוסר שביעות הרצון של מנהלי ומפקחי החמ"ד מגישתם "האובייקטיבית" לכאורה של אנשי האגף לתוכניות לימודים, הקים מורגנשטרן ועדה "להגברת החינוך הדתי דרך הוראת מקצוע ההיסטוריה" וייצג את הגישה האמונית של החמ"ד בעבודה השוטפת עם אנשי האגף לתוכניות לימודים. כך למשל, מונה מורגנשטרן להיות נציג החמ"ד בוועדה לחיבור שאלוני בגרות במקצועות

⁹³⁷ אריה מורגנשטרן לאברהם רון, "סדנת לימודים למורים להסטוריה בביה"ס העל-יסודי הדתי", 5 במאי 1975. א"מ, גל-13171/3.

⁹³⁸ אריה מורגנשטרן ליהודה קיל, "דו"ח לשנה"ל תשל"ה", עמ' 1-2; אריה מורגנשטרן למורי ההסטוריה בבתי"ס העל יסודיים הדתיים, ספטמבר 1977, עמ' 2. א"מ, גל-17930/8.

⁹³⁹ אריה מורגנשטרן ליהודה קיל, "דו"ח לשנה"ל תשל"ה", עמ' 3; אריה מורגנשטרן למורי ההסטוריה בבתי"ס העל יסודיים הדתיים, ספטמבר 1977, עמ' 2.

⁹⁴⁰ אריה מורגנשטרן למורי ההסטוריה בבתי"ס העל יסודיים הדתיים, ספטמבר 1977, עמ' 2.

⁹⁴¹ אריה מורגנשטרן לאברהם רון, י"ז אייר תשל"ו. א"מ, גל-17930/8.

ההיסטוריה ותולדות עם ישראל בדורות האחרונים,⁹⁴² ופיקח על ההודעות לסגלי ההוראה בדבר המיקודים השנתיים.⁹⁴³

השפעתו של מורגנשטרן אל מול נציגי האגף לתוכניות לימודים בלטה במיוחד בשתי ההתפתחויות מרכזיות שהתרחשו בהוראת ההיסטוריה לאחר מינויו: הן בעיצוב תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה והן בפרסום חומרי הלימוד החדשים. בשתייהן היווה מורגנשטרן את המענה של החמ"ד לניסיונות של אנשי האגף לתוכניות לימודים להצניע מההיבט האמוני. מורגנשטרן, בעל הרקע וההשכלה כהיסטוריון, היה מסוגל מחד גיסא להגיב עניינית לטיעוני הדיסציפלינה של אנשי האגף לתוכניות לימודים ומאידך גיסא להשמיע קול ברור לטובת שילוב הגישה האמונית כפי ששאפו לקדם מפקחי החמ"ד ומנהליו.

ה.2.3.3. תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה

תוכנית הלימודים המלאה לחטיבה העליונה בחמ"ד פורסמה בשנת תשל"ט (1979). לכאורה היה זה אך טבעי להניח שהיא הייתה פועל יוצא של המהפך הפוליטי וכניסתו של המר לתפקיד שר החינוך, ולא כך הוא. מסמכי הארכיון מעידים בצורה חד משמעית כי התוכנית הינה תוצר של תהליכים שקדמו לשנת 1977, ופרסומה התעכב בשל חוסר בחומרי לימוד מתאימים ובהקצאת שעות בתהליך הלימוד. כבר בחודש ינואר 1976,⁹⁴⁴ כשנה וחצי לפני מינויו של המר, כונסה הוועדה לתוכנית הלימודים להיסטוריה של החמ"ד כדי לעצב תוכנית מתוקנת ומעודכנת, והיא הייתה מוכנה כבר בשנת הלימודים שלאחר מכן.⁹⁴⁵

בניגוד לתוכנית הלימודים בחטיבת הביניים, בה לאנשי האגף לתוכניות לימודים ולחוקרי האוניברסיטאות הייתה השפעה רבה, הפעם הייתה השליטה בידי מפקחי החמ"ד. הוועדה התנהלה בהובלתם של המפקח אברהם רון והמפמ"ר אריה מורגנשטרן, וקולם הוא שהכריע.⁹⁴⁶ בהתאם לנהלי משרד החינוך, התוכנית נאלצה לקבל את אישורה של ועדה חיצונית מטעם המזכירות הפדגוגית. כחברי הוועדה מונו, אברהם זלקין (1924-2017) שהיה סגן ראש מינהל החמ"ד, ד"ר מנחם פרידמן (1936-2002) מאוניברסיטת בר אילן וד"ר שלמה נצר (1926-2015) שהיה מפמ"ר היסטוריה בחינוך הממלכתי. על אף

⁹⁴² כרמי יוגב לאריה מורגנשטרן, "ועדה לעריכת שאלוני בחינות-בגרות בהיסטוריה בבתי"ס העל-יסודיים", 29 בפברואר 1975. א"מ, גל-8026/5; כרמי יוגב לקצנלנבוגן, שאלון למבחן בגרות בהיסטוריה – קיץ תשל"ה, 25 בפברואר 1975. א"מ, גל-13171/3.

⁹⁴³ אריה מורגנשטרן לכרמי יוגב, "תוכנית הלימודים בתולדות עם ישראל בדורות האחרונים" לבתי ספר על-יסודיים הדתיים", 24 באוקטובר 1975. א"מ, גל-17930/8.

⁹⁴⁴ פרוטוקול משיבת ועדה לדיון בהצעה הועדה להוראת הסטוריה לכתות ו-ט והחטיבה העליונה בביה"ס התיכון, 11 בינואר 1976, עמ' 1. א"מ, גל-17930/8.

⁹⁴⁵ אריה מורגנשטרן, "תוכנית-הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות", חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, 1/מ"ב, אלול תשמ"א, עמ' 13. א"מ, גל-17970/7.

⁹⁴⁶ פרוטוקול משיבת ועדה לדיון בהצעה הועדה להוראת הסטוריה לכתות ו-ט והחטיבה העליונה בביה"ס התיכון, 11 בינואר 1976, עמ' 1. א"מ, גל-17930/8.

האמור, כפי שאפרט בהמשך, ניכר כי לאמיתו של דבר אנשי החמ"ד לא שזעו להמלצות של אותה ועדה באשר לשינויים הנדרשים בתוכנית, אלא דבקו בהחלטותיהם המקוריות שלהם ללא שום שינוי.⁹⁴⁷

חרף כוחם המשמעותי של מפקחי החמ"ד חשוב להדגיש כי התוכנית לחטיבה העליונה בחמ"ד נותרה כבולה למבנה הכללי של תהליך הלימוד שהותווה כבר בוועדות על תוכנית הלימודים לחטיבת הביניים, קרי בתקופת הרפורמה בסוף שנות השישים. כפי שתואר לעיל, ועדות אלו התוו דרך לפיה תהליך הלימוד יתבסס על שלושה חלקים: שלב ההכנה בכיתות ג' עד ה'; שלב כרונולוגי בכיתות ו' עד ט'; ושלב העמקה בחטיבה העליונה. כלומר, הוועדה העצמאית של החמ"ד בעיקר נדרשה להחליט על אילו נושאים היא מבקשת להעמיק, ובאיזה אופן. במסגרת זאת, גם המטרות והעקרונות של תהליך הלימוד כולו, שהיו ייחודיות לחמ"ד, כבר נכללו בתוכנית הלימודים לכיתות ו' עד ט' שפורסמה באמצע שנות השבעים.⁹⁴⁸

לצד מפקחי החמ"ד, הורכבה ועדת תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה בחמ"ד גם מהצוות הדתי באגף לתוכניות לימודים וחוקרי אקדמיה כגון שמואל ספראי, מרדכי ברויאר,⁹⁴⁹ אליעזר בשן, נתנאל קצבורג וישעיהו גפני. לנגד עיניהם של חברי הוועדה עמדה תוכנית הלימודים לכיתות המקבילות בחינוך הממלכתי, שהייתה מצויה בשלבי תכנון מתקדמים מאוד. במהלך הדיונים, ועדת החמ"ד אף הזמינה את יהושע אריאלי, שעמד בראש הוועדות בסוף שנות השישים, כדי להסביר את הרציונל של התוכניות שעוצבו לחטיבות הביניים.⁹⁵⁰

אנשי החמ"ד סברו שהתוכנית הממלכתית בעייתית ביותר. בראש ובראשונה הם הביעו הסתייגותם מתהליך האקדמיזציה של תוכנית הלימודים, שבא על חשבון היבטי כינון הזהות וגיבוש תפיסת העולם של התלמידים. "יש לתקן את התכנית לא רק בקשר לחינוך הדתי כי אם גם בקשר לחינוך הכללי" קבל פרופ' אליעזר שטרן (1915-1981), שהיה מפקח בחמ"ד בתחילת שנות השישים, ובעת דיוני הוועדה עמד בראש מחלקת החינוך של אוניברסיטת בר אילן. למרות הרקע המחקרי-פדגוגי של שטרן, הוא מצא את התוכנית גומה שכן לא סיפקה להבנתו פתרון סביר ל"בעיות של קביעת הזהות הלאומית".⁹⁵¹ לביקורת של שטרן הצטרף גם הרב אריה קוסטינר (1929-2021), מנהל הישיבה התיכונית נתיב מאיר, שטען כי יש הכרח לבצע

⁹⁴⁷ אברהם זלקין אל יוסף יונאי, תכנית הלימודים-היסטוריה ממ"ד: סימוכין מכתבך מיום ג' באדר א' תשל"ח, 16 ביוני 1978. א"מ, גל-8-17930.

⁹⁴⁸ ראו: משרד החינוך והתרבות, **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית-הספר הדתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ט, עמ' 3 (להלן: "משרד החינוך והתרבות, **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה עליונה**, תשל"ט"). השו: **שם**, עמ' 3-10, עם משרד החינוך והתרבות, **תוכנית לימודים בהיסטוריה**, תשל"ה, עמ' 9-14.

⁹⁴⁹ הכוונה לפרופסור מרדכי ברויאר (1918-2007) ההיסטוריון מאוניברסיטת בר-אילן.

⁹⁵⁰ פרוטוקול משיבת ועדה לדיון בהצעה הועדה להוראת הסטוריה לכתות ו-ט והחטיבה העליונה בביה"ס, התיכון, 11 בינואר 1976, עמ' 1-2.

⁹⁵¹ שם, עמ' 2.

התאמות משמעותיות בהצעה שהונחה בפניהם כך שתתמוך בעיצוב זהותו של הדור הצעיר ברוח המחשבה הציונית הדתית.⁹⁵²

השינוי העיקרי אותו דרשה ועדת החמ"ד לבצע היה הרחבת מקומה ההיסטוריה יהודית. הייתה זו דרישה שהושמעה באופן נחרץ בקרב כל חברי הוועדה ללא יוצא מן הכלל. פרופ' מרדכי אליאב מאוניברסיטת בר אילן ביקר בחריפות את התוכנית הממלכתית: "לצערי המצב הוא זה שתלמיד בבי"ס כללי יסיים את בית ספר ללא ידע בסיס במורשת היהודית ההסטורית".⁹⁵³ לצד זאת, ועדת החמ"ד כמובן לא התרצתה בהוספת נושאי לימוד על היסטוריה יהודית, אלא עמדה על הצורך ההכרחי לבצע שינויים בתוך הנושאים עצמם. בקרב אנשי החמ"ד הוסכם כי בתכני הלימוד יש להעצים את ההיבטים הדתיים בתכני הלימוד ולעסוק בנושאים כגון "קידוש השם" ו"הישיבות וחכמיהן". לצד זאת, התגבשה הבנה כי יהיה זה נכון להתמקד בעיקר בהתפתחויות הפנימיות בעם היהודי, ולהתרחק מעיסוק בתגובת העם היהודי להתפתחויות בהיסטוריה של עמי העולם.⁹⁵⁴

תוכנית הלימודים שפורסמה בשנת 1979 אכן תאמה את הדרישות והרעיונות שעלו במסגרת דיוני הוועדה. כמו החינוך הממלכתי, גם החמ"ד קבע שכל נושאי החובה יעסקו בהיסטוריה של עם ישראל. אולם בעוד שהחינוך הממלכתי הגדיר רק שלושה נושאי חובה, החמ"ד הגדיר שבעה נושאי חובה בהיסטוריה של עם ישראל ושני נושאי רשות בהיסטוריה כללית. בדרך זו כמעט שמונים אחוזים מתהליך הלימוד בחמ"ד ייוחד לנושאי חובה בהיסטוריה של עם ישראל.⁹⁵⁵ ביטוי נוסף למעמדם השולי של נושאי הלימוד בהיסטוריה הכללית שיקפה הבחירה שלא לכלול אותם בשום צורה במסגרת בחינות הבגרות החיצוניות. בשנים אלו הוחלט כי רק נושאים בהיסטוריה יהודית ייבחנו בבחינת הבגרות, בעוד שבכל הנוגע לנושאים הבודדים בהיסטוריה כללית שנלמדו יידרשו התלמידים רק למבחן פנימי של בית הספר.⁹⁵⁶ זאת ועוד, בתחילת שנות השמונים הפיקוח בחמ"ד אף הרחיב עוד יותר את המקום שהוקדש לנושאים בתולדות עם ישראל בכלל ולנושא השואה בפרט.⁹⁵⁷ האחרון, הפך להיות יעד לימוד מרכזי בכלל מערכת החינוך, על פי התיקון לחוק החינוך הממלכתי משנת 1980.⁹⁵⁸

⁹⁵² שם, עמ' 3.

⁹⁵³ שם.

⁹⁵⁴ שם, עמ' 1-3.

⁹⁵⁵ משרד החינוך והתרבות, **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה עליונה**, תשל"ט.

⁹⁵⁶ "בחינת-בגרות בידעת העם והמדינה – תשל"ז", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, ל"ז/3 (תשל"ז), עמ' 18-19. א"מ, גל-

17966/3; אריה מורגנשטרן, "תכנית-הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, עמ' 13-15. א"מ.

⁹⁵⁷ מורגנשטרן, "תכנית-הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, עמ' 13-15; אריה מורגנשטרן למנהלי

ביה"ס העל יסודיים הדתיים, "הסטוריה ואזרחות בחטיבה העליונה", 15 בינואר 1982, עמ' 1-2. א"מ, גל-17937/8.

⁹⁵⁸ ראו עבודה זו, פרק א, סעיף 2.3, וגם:

מעמדם של נושאי הבחירה, שעסקו רק בהיסטוריה כללית, היה אפוא זניח בתוכנית הלימודים לחמ"ד. אנשי החמ"ד ראו בנושאים משום חומר רקע לנושאי החובה – שעסקו בהיסטוריה של עם ישראל – ולפיכך צמצמו את אפשרויות הבחירה. הנה כך מתוכנית החמ"ד הושמטו נושאים שלא נתפסו כהכרחיים לעיצוב זהות התלמיד, כגון נושאים שעסקו בתרבות הרנסנס או במסופוטמיה. אולם בנושאים שנותרו כמעט ולא נערכו בהם שינויים. ההתאמות המשמעותיות ביותר של החמ"ד בוצעו בנושאי החובה, והללו אכן גילמו שינויים של ממש בתהליך הוראת התחום וזאת במגמה לכוון תודעה ההיסטורית מובחנת. ההתאמות האמורות באו לידי ביטוי בשני רבדים: הוספת נושאים חדשים בקשר לתקופות מוקדמות יותר ושינוי התכנים שעסקו בדורות האחרונים.

בעוד שנושאי החובה בתוכנית הממלכתית עסקו רק בזמן המודרני, תוכנית החמ"ד הוסיפה שני נושאי חובה בהיסטוריה של עם ישראל מתקופות קודמות: "שיקום היהדות לאחר חורבן הבית שני" ו"ההנהגה העצמית של היהודים בימי הביניים".⁹⁵⁹ הבחירה בנושאים הללו – שלכאורה משלימים את נושאי החובה לנרטיב היסטורי שלם מהתקופה המקראית דרך ימי הביניים ועד לזמן המודרני והקמת המדינה – בעיקר משקפת את המדיניות המודעת של החמ"ד להימנע מללמד את התקופה המקראית במסגרת שיעורי ההיסטוריה. הנה כך, למרות שתקופת האבות וימי בית ראשון הינם מרכיב יסודי בתודעה ההיסטורית של הציונות הדתית, בחר החמ"ד באופן מודע לא להתייחס אליהם בתוכנית הלימודים. יש להניח כי לאור הסתירות העלולות להיווצר בין המחקר ההיסטורי הביקורתי לבין הפרשנות האמונית היהודית, העדיפו אנשי החמ"ד להימנע מלעסוק בתקופות אלו במסגרת שיעורי ההיסטוריה והשאירו אותן אך ורק למקצועות הקודש.

תוכנית הלימודים לחמ"ד שירטטה תמונה שונה ביותר ביחס לנושאי הלימוד בהיסטוריה של עם ישראל במאות האחרונות. נושאים אלו, שנלמדו במסגרת פרקי החובה, גילמו תמורה משמעותית בהוראת ההיסטוריה לחמ"ד עד לאותה תקופה. מעל הכל הדבר בא לידי ביטוי באשר ללימוד התפתחותה של התנועה הציונית והקמת המדינה. לראשונה מאז כינון מערכת החינוך הציונית דתית בארץ ישראל, החל להתפתח נרטיב היסטורי המצביע על העליות הדתיות בתחילת המאה התשע עשרה כראשיתו של תהליך שיבתו של העם היהודי לארצו והקמתה של מדינת ישראל. הנה כך, הפרק על התנועה הציונית והקמת המדינה, נפתח בסקירת ההתיישבות היהודית בארץ-ישראל למן סוף המאה השמונה עשרה, קרי בעליית החסידים והגאון

Porat, "From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education," pp. 630-636.

⁹⁵⁹ משרד החינוך והתרבות, **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה עליונה**, תשל"ט, עמ' 12.

מווילנה, ועסק ב"התהליך המופלא של יישוב ארץ-ישראל, קיום חזון קיבוץ הגלויות והפרחת שממות הארץ עד להשגת הריבונות המדינית".⁹⁶⁰

התפיסה האמונית של הציונות קיבלה ביטוי משמעותי גם במסגרת הנושא על הסכסוך הישראלי-ערבי. לאחר מלחמת יום הכיפורים – נוכח התערערות האמון הציבורי במנהיגי המדינה והקיטוב החברתי סביב נושאי חוץ וביטחון – ראתה המערכת הממלכתית הכללית בתחום ההיסטוריה אמצעי להעמקת "תחושת התלמיד בצדקת מאבקו של העם היהודי על התחדשותו הלאומית בארץ".⁹⁶¹ תופעה דומה התרחשה גם בחמ"ד, כאשר כבר מספר שנים קודם לפרסום התוכנית, מיד עם כניסתו של מורגנשטרן לתפקיד המפמ"ר, החלו בתהליכי חשיבה כיצד להעמיק את החינוך הרעיוני-דתי גם בנושא זה.⁹⁶²

סוגיית הסכסוך הישראלי-ערבי בתוכנית הלימודים הייתה אחד הנושאים הבולטים בהם התרחקו אנשי החמ"ד מהתפיסה ההיסטוריה המחקרית, ושאפו למסגר אותו בראי העקרונות האמוניים. לא זו בלבד שהנושא נפתח בתיאור הזיקה הרוחנית וההיסטורית של היהודים לארץ ישראל, אלא שהוא פרץ לחלוטין את גבולות הדיסציפלינה ההיסטוריה ושילב דיונים מלימודי מקצועות הקודש. הנה כך, הונחו המורים ללמד את הנושא מתוך העקרונות של "תפיסת ההלכה והמחשבה בנוגע למקומם של נכרים בארץ-ישראל".⁹⁶³ כלומר, באמצעות התבססות על כתבי הקודש למעשה נשמטה הקרקע עליה תבעו הערבים את זכותם להגדרה עצמאית. בהקשר זה ניתן גם להבין את הבחירה של אנשי החמ"ד להשמיט את נושא הלימוד שהופיעה בתוכנית הלימודים הממלכתית על הלאומיות הערבית המודרנית.⁹⁶⁴

לצד הפרקים על תהליך הציונות, כללה תוכנית הלימודים לחמ"ד התאמות נוספות שנועדו למקד את תכני הלימוד במוצאם העדתי של התלמידים ובתפיסת עולמם הדתית. כך הגבירה התוכנית בחמ"ד באופן משמעותי את הייצוג שניתן לקהילות היהודיות בארצות האסלאם, שצאצאיהם היוו שיעור נכבד מקרב תלמידי החמ"ד. בעוד שבחינוך הממלכתי נלמד הנושא כחלק מפרק כללי שדן בקיבוצים יהודיים עיקריים בדורות האחרונים, התוכנית לחמ"ד הקדישה לקהילות אלו נושא חובה ייחודי. "מטרת הנושא" הסבירה

⁹⁶⁰ שם, עמ' 13.

⁹⁶¹ שם, עמ' 14.

⁹⁶² אריה מורגנשטרן למרדכי ברויאר, 20 בינואר 1975. א"מ, גל-17930/8.

⁹⁶³ משרד החינוך והתרבות, **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה עליונה**, תשל"ט, עמ' 14.

⁹⁶⁴ Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, pp. 42-43.

התוכנית היא "להבהיר את תרומתה המיוחדת של יהדות ארצות האיסלם לעם ישראל בדורות האחרונים בתחומי הקיום הרוחני".⁹⁶⁵

מבחינת התכנים, הנחו הכותבים להדגיש את "התמודדות עם החברה הנוכרית, יצירה רוחנית, תנועות משיחיות וזיקה לארץ ישראל".⁹⁶⁶ כלומר, היה זה ניסיון לרתום את סיפורן קהילות אלו לטובת הנרטיב ההיסטורי הציוני-דתי ולהציג תמונה מאוחדת של העם המבקש לשוב לארצו במסגרת התהליך המשיחי. אין תמה אפוא, שהאופן בו קהילות יהודי צפון אפריקה ואסיה דווקא התערו בסביבה המוסלמית, והקונפליקט שחוו בין הזהות היהדות לזהות הלאומית הערבית, נעדרו מהנחיות הנושא. בין כה וכה, ולמרות שרוב רובם של נושאי הלימוד התמקדו בהיסטוריה של יהודי אירופה, ניתן לומר שהוספת נושא זה לפרקי החובה היווה שיפור ניכר במקום שיוחד להיסטוריה של יהודי צפון אפריקה ואסיה בתולדות ישראל, במיוחד לאור המקום השולי בו הן נשארו בתוכנית הממלכתית.

בנוסף לתמורות המשמעותיות שגילמה התוכנית החדשה, היא גם המשיכה ליישם התאמות שבוצעו כבר בתוכנית הלימודים לחמ"ד מאמצע שנות השישים.⁹⁶⁷ כך למשל, הוסיפה התוכנית החדשה תכני לימוד על התמודדותה של היהדות האורתודוקסית עם ההתפתחויות החברתיות, הטכנולוגיות והרעיוניות של המאות השמונה עשרה והתשע עשרה. הנושא הוקדש ברובו לעיסוק בתנועות החסידות, המתנגדים, תנועת המוסר, "תורה עם דרך ארץ" מבית הרש"ר הירש ורעיונות התנועה הלאומית.⁹⁶⁸ סוגיות אלו, שכמעט ולא נדונו בתוכנית הממלכתית, היו מרכזיות ביותר להכרת התפתחותה של הציונות הדתית, ולהבנת השורשים ההלכתיים-אמוניים על פיהם צעד הדור הצעיר שלה.

נושא השואה זכה לדיון מעמיק בתוכנית החמ"ד, וכאמור, בשנים שלאחר מכן אף הורחב מקומו בעקבות התיקון לחוק החינוך הממלכתי בשנת 1980. בדומה לנושאים האחרים, גם בהנחיות ללימוד השואה ניכרת מגמתם של אנשי החמ"ד לרתום את התכנים הנלמדים לאישוש ותיקוף תפיסת הציונות הדתית. הנה כך, קשרה התוכנית את השואה לעובדת הקמת מדינת ישראל וכך ביקשה לתאר את התמורות "שחלו בתודעה העצמית של העם היהודי".⁹⁶⁹ דהיינו, כיצד לקחי השואה גרמו לעם היהודי להבין את נחיצותו של התהליך הציוני שהוביל להקמת המדינה. בכך נעשה ניסיון כפול להצדיק את דרכה של הציונות הדתית: מחד גיסא

⁹⁶⁵ שם, עמ' 12-13.

⁹⁶⁶ שם.

⁹⁶⁷ ראו עבודה זו לעיל פרק ד', סעיף 2.4.

⁹⁶⁸ משרד החינוך והתרבות, **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה עליונה**, תשל"ט, עמ' 13.

⁹⁶⁹ שם, עמ' 13.

היה בה כדי לדחות את הביקורת החרדית הנוקבת כנגד בחירתה של הציונות הדתית "לעלות בחומה", ולא פחות מכך לעשות זאת תוך שיתוף פעולה עם פורקי עול מצוות ותורה. מאידך גיסא, לחזק את האמונה כי התופעה הייחוד-פעמית בהיסטוריה האנושית ובתולדות עם ישראל⁹⁷⁰ מעידה על תהליך גאולה מופלא בו לוקח חלק הדור הצעיר.

לסיכום, תוכנית תשל"ט (1979) הביאה לידי ביטוי את התמורות המשמעותיות שחלו בתפיסת העולם של הציונות הדתית כמו גם במעמדו של החמ"ד במשרד החינוך. במיוחד שיקפה התוכנית את העצמאות המלאה ממנה נהנה החמ"ד בעיצוב תהליך הלימוד בהוראת ההיסטוריה. לא עוד מאבקים או ניסיונות להגיע לפשרות עם מפקחי משרד החינוך או אנשי האגף לתוכניות לימודים. אנשי החמ"ד בהובלת מורגנשטרן יכלו כעת לתכנן את תהליך הלימוד כמעט ללא התערבות חיצונית. הדגש הכמעט מוחלט על היסטוריה יהודית, הקשר הרוחני לארץ ישראל, עליות החסידים ותלמידי הגאון מווילנה, ההתייחסות האמונית לשואה – כל אלו נועדו להשריש בתלמידים את יסודות האמונה ולהבנות תהליך הוראה המכוון בקרב הדור הצעיר תודעה היסטורית ציונית דתית המפרשת את הקמת המדינה כחלק מתהליך גאולי ההולך ומתגשם לנגד עיניו.

ה.4. חומרי הלימוד החדשים

ה.1.4. חטיבת ביניים

בהמשך למגמה שהחלה עוד באמצע שנות השישים, פרסום חומרי הלימוד בהם נעשה שימוש במערכת החמ"ד היה כפוף לקבלת אישור מפורש ממפקחי החמ"ד. הללו הקפידו לבחון את מידת התאמתם הן לעקרונות הציונות הדתית⁹⁷¹ והן לפרקי תוכנית הלימודים.⁹⁷² יתרה מכך, בתקופה זו רוב רובם של חומרי הלימוד נכתבו מלכתחילה כחומרים מיוחדים למוסדות החמ"ד בהתאם לתוכניות הלימודים החדשות. אולם, בעוד שתוכנית הלימודים הייתה נתונה בשליטה מלאה של אנשי מינהל החמ"ד, מרותם של האחרונים בתחום חומרי הלימוד עדיין הייתה מוגבלת. מצב דברים זה היה פועל יוצא מעשייתם הנמרצת של אנשי האגף לתוכניות לימודים שפרסמו חוברות לימוד רבות כמו גם הקושי של החמ"ד להפיק סדרת ספרי לימוד עצמאית שתעמוד באמות המידה הראויות.

⁹⁷⁰ ש.ם.

⁹⁷¹ אברהם רון למיכאל חזני [ככל הנראה מרץ 1970]. א"מ, גל-13171/2.

⁹⁷² ראו למשל את הספר שהציע הרב גרשום הרפנס: גרשום הרפנס לאברהם רון, יהדות בבל – ספר למוד ד"ש, 14 ספטמבר 1971. א"מ, גל-17930/8. ראו גם פרק זה להלן סעיף על 3.5.

הפעילות הנמרצת של כותבי האגף לתוכניות לימודים התמקדה בעיקר בכיתות הנמוכות. החל מתחילת שנות השבעים פעל הצוות הדתי באגף לתוכניות לימודים בראשותו של עקיבא דורון להוציא לאור חוברות לימוד ייחודיות לחמ"ד. לאורך שנות השבעים והשמונים, פרסם הצוות למעלה מעשרה ספרונים קצרים שהותאמו לפרקים בתוכניות הלימודים החדשה לכיתה ו' ולחטיבת הביניים. מבנה משרד החינוך, שראה באגף לתוכניות לימודים יחידה עצמאית, אפשר לצוות הדתי לפרסם את חוברת הלימוד – גם ללא אישור אנשי החמ"ד. כך למשל, התברר כי הטענות הקשות של אברהם רון כלפי "האובייקטיביות" בתיאור הדת הנוצרית נותרו ללא התייחסות.⁹⁷³ דרישתו של רון להערכה מחדש של ספר הלימוד על ימי הביניים המוקדמים פרי עטם של עקיבא דורון והניה שמש נפלה על אוזניים ערלות. אף אחת מדרישותיו לא קיבלה ביטוי בחוברת, שהודפסה ללא שינוי.⁹⁷⁴

למרות הביקורת הנוקבת של אנשי החמ"ד, במובנים רבים חוברות האגף לתוכניות לימודים אכן הקפידו לשקף את הגישה הדתית להוראת התחום ותאמו את תוכנית הלימודים. כך למשל בולט הלימוד המוגבר שעסק בערכי היהדות, במנהיגים דתיים ובספרות רבנית. זאת ועוד, חוברות האגף לתוכניות לימודים שזרו לא אחת ציטוטים וקטעים מכתבי הקודש כחלק מלימודי ההיסטוריה. הלימוד על חיי היום יום בירושלים בתקופת בית שני, לדוגמה, נצבע כולו לפי מדרשים מהגמרא.⁹⁷⁵ בהמשך לכך, אף שהדבר לא נדרש על פי תוכנית הלימודים, כללו כותבי החוברת את ההסבר ממסכת יומא לפיו בית שני חרב "מפני שהייתה בו שנאת חינם".⁹⁷⁶

יחד עם זאת, חוברות הלימוד אכן גילמו את גישתם של אנשי האגף לתוכניות לימודים שביקשו להקפיד על הממד הדיסציפלינרי. הדבר בא לידי ביטוי בחידושים הפדגוגיים כמו גם בתכנים ההיסטוריים. בראי הטקסמוניה של בלום, שילבו כותבי האגף שאלות שנועדו לפתח בקרב התלמידים מיומנויות קוגניטיביות. התלמידים נדרשו לענות על שאלות שכללו ניתוח – בסיסי ביותר – של מקורות היסטוריים והשוואתן לידע נוסף אותו צברו לאורך השנים, או במקצועות נוספים. לא היה מדובר במיומנויות של קונטקסטואליזציה או בפיתוח יכולות חשיבה היסטורית, ועדיין היה בכך משום התקדמות מבחינת היכולות הקוגניטיביות

⁹⁷³ ראו פרק זה לעיל סעיף 1.3.

⁹⁷⁴ השווו בין: אברהם רון לעקיבא דורון, 8 באפריל 1976. א"מ, גל-14/17929, לבין: עקיבא דורון והניה שמש, **ימי הביניים המוקדמים: שיעורים בתולדות העמים לבית הספר הממלכתי-דתי**, המרכז לתוכניות לימודים, ירושלים תשל"ו, עמ' 19-32, 81, 91-92. אח"י, 900 תדור.

⁹⁷⁵ חוה פרנקל, **ירושלים ורומא: שיעורים בהסטוריה לביה"ס הממלכתי-דתי**, המרכז לתוכניות לימודים, ירושלים תשל"ח, עמ' 57-70. אח"י, 933 פ9.

⁹⁷⁶ שם, עמ' 165.

שנדרשו מציבור התלמידים. בה בעת, גם מבחינת התכנים ההיסטוריים, שאפו כותבי התוכנית להיצמד לממד הריאלי ונמנעו מלשלב את ההיבטים אמוניים המתייחסים להשגחה האלוהית.⁹⁷⁷

על אף השאיפה ל"מדעיות", במקומות רבים החוברות הציגו תמונה שטחית ביותר הרחוקה מתיאור ראוי כפי שמשקף מצב המחקר. כך למשל, סיפורו של הנביא מוחמד הוצג בצורה מעוותת ביותר. במקום להסביר על התפשטות האסלאם כפועל יוצא מדמותו הייחודית והאופן בו יישב את הסכסוך המתמשך בית'רב, לימים אל-מדינה, כותבי הספר ייחסו את הצלחת האסלאם דווקא לקהילה היהודית במקום: "ערביי המקום הושפעו עוד קודם לכן מהשבטים היהודיים שבעיר ולכן קיבלו את דתו של מוחמד".⁹⁷⁸ למרות החשיבות שיוחסה ליהודים באל-מדינה, הכותבים התעלמו לחלוטין מ"חוקת אל-מדינה" והדינמיקה המורכבת בין שבטי האזור. במקום זאת, הכותבים בחרו בנרטיב פשטני, החוטא להתרחשויות ההיסטוריות, והסבירו כי היהודים פשוט "התנגדו לקבל את דת האיסלאם ולעגו למוחמד נביאה", ועל כן הוא "התנפל עליהם והכריחם לעזוב את העיר".⁹⁷⁹

מבלי להפחית בחשיבות החידוש שגילמו חוברות הלימוד של האגף לתוכניות לימודים, יהיה זה נכון לקבוע שבשנות השבעים והשמונים סדרת "ישראל והעמים" נותרה סדרת ספרי הלימוד המרכזית לחטיבת הביניים. מחקר שביצע האגף לתוכניות לימודים באמצע שנות השמונים גילה כי חוברות הלימודים שהוצאו על ידו זכו לציון הגבוה ביותר מצד המורים, ואולם השימוש בהם היה מוגבל. הסיבה לכך הייתה נעוצה בעיקר בעובדה שהחוברות אומנם היו מותאמות ביותר לתוכניות הלימודים וליכולות של התלמידים, אך הן לא הקיפו את כל הרצף התוכני של חטיבת הביניים. הווי אומר, גם אם המורים בחרו להשתמש בהן, הם נאלצו להשלים פרקים שלמים באמצעות סדרת "ישראל והעמים". בנסיבות אלו, רוב רובם של המורים העדיפו להשתמש רק בספריו של כ"ץ ולא לדרוש מהתלמידים כפל רכישה של ספרים.⁹⁸⁰

סדרת "ישראל והעמים" יצאה במהדורה מחודשת בסוף שנות השבעים ותחילת השמונים. הפעם הצטרף ליעקב כ"ץ חוקר האנטישמיות והשוואה באוניברסיטת בר-אילן – והמורה להיסטוריה לשעבר – ד"ר צבי

⁹⁷⁷ ראו למשל: המרכז לתוכניות לימודים, **ימי שיבת ציון: דפי עבודה לבית הספר הממלכתי דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ג; עקיבא דורון וקציעה אביאלי, **הערבים והאיסלאם לבית הספר הממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ד; עקיבא דורון והנייה שמש, **ימי הביניים המוקדמים: שיעורים בתולדות העמים לבית הספר הממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ו; חוה פרנקל, **ירושלים ורומא: שיעורים בהיסטוריה לביה"ס הממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ח; עקיבא דורון, **בית חשמונאי: שיעורים בהיסטוריה לביה"ס הממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ט.

⁹⁷⁸ דורון ואביאלי, **הערבים והאיסלאם לבית הספר הממלכתי-דתי**, עמ' 34.

⁹⁷⁹ **שם**, עמ' 34.

⁹⁸⁰ רות רז, מיכל פדואה ועקיבא דורון, "המורה להיסטוריה בבית הספר הממלכתי-דתי וגישתו לכמה ממרכיבי תכנית הלימודים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 4 (1984), עמ' 67-83.

בכרך (1928-2014). המהדורה החדשה חזרה למתכונת של ארבעה ספרים שנערכו על פי תוכנית הלימודים תשל"ה לחמ"ד, ספר אחד לכל כיתה, מ-ו' ועד ל-ח'. הספרים החדשים כללו מספר עדכונים והשלימו את רצף הלימוד המאורעות ההיסטוריים עד למלחמת ששת הימים.⁹⁸¹

חרף התהפוכות בחברה הציונית דתית מאז פרסום הדור הקודם של ספרים בתחילת שנות השישים, נראה שהספרים החדשים שונו בהתאם להתפתחות בתוכנית הלימודים וחיזקו את הגישה הדיסציפלינארית.⁹⁸² בדומה לספרים הקודמים, הכותבים נמנעו בצורה מפורשת ללמד על ההשגחה האלוהית ככוח המסובב את האירועים ההיסטוריים. אפילו תוצאות מלחמת ששת הימים הוצגו בצורה יבשה, עד כדי מהוססת. "באין שלום" סיכמו כ"ץ ובכרך את הפרק על המלחמה, "נותרו בעיותיה של מדינת-ישראל תלויות ועומדות, ועוד צפויים היו לה ניסיונות קשים בעתיד".⁹⁸³ ומיד לאחר מכן, לסיום סדרת הספרים, הם בחרו להביא קטע מתוך "מסדר הלוחמים" של חיים חפר, "יום השלום":

אולי יבוא עוד היום ואוטו "אגד" ישיר
יקח אותנו, סתם כך, לטיול בקהיר
אולי עוד נוכל פעם, אם יהיה לנו חשק,
לנסוע לקניות בשוקי דמשק
אולי עוד יבואו ימי שלום וחרות
גם על ירושלים וגם על בירות⁹⁸⁴

הנה כך, הרחק מחזון הנביאים על ממלכת כוהנים וגוי קדוש בארץ ישראל השלמה, מבחינת כ"ץ ובכרך החזון אליו יש לשאוף הוא שלום ואחוה בין מדינות המזרח התיכון.

במדריך למורים הסבירו כ"ץ ובכרך כי ספרי הלימוד יתמכו בחינוך הדתי באמצעות "הבלטת המוטיבים הדתיים בתוך התיאור ההיסטורי בכל מקום שהם מהווים רקע להווי של תקופה או משמשים גורמים ומניעים למאבק אישי, לשאיפה, לאידיאל, להתהוות של תנועה וכיוצא באלו".⁹⁸⁵ לשיטתם, אין לשלב את עקרונות האמונה בהסבר וניתוח האירועים ההיסטוריים, ועל החינוך הדתי להיעשות באמצעות דגש על

⁹⁸¹ יעקב כ"ץ וצבי בכרך, **ישראל והעמים, כרך א': תולדותיהם עד חתימת המשנה**, דביר, ירושלים ותל אביב 1978; הנ"ל, **ישראל והעמים, כרך ב': מימי ראשית הנצרות ועד תנועת שבת צבי**, דביר, ירושלים ותל אביב 1980; הנ"ל, **ישראל והעמים, כרך ג': מראשית העת החדשה ועד תקופת העלייה השנייה**, דביר, ירושלים ותל אביב 1982; הנ"ל, **ישראל והעמים, כרך ד': מתקופת האימפריאליזם ועד מלחמת ששת הימים**, דביר, ירושלים ותל אביב 1983.

⁹⁸² Porat, "One Historian, Two Histories: Jacob Katz and the Formation of a National Israeli Identity," p. 69.

⁹⁸³ הנ"ל, **ישראל והעמים, כרך ד': מתקופת האימפריאליזם ועד מלחמת ששת הימים**, עמ' 142.

⁹⁸⁴ שם, עמ' 143.

⁹⁸⁵ יעקב כ"ץ וצבי בכרך, **ישראל והעמים, חלק ראשון: תולדותיהם עד חתימת המשנה, מדריך למורה**, דביר, תל אביב 1978, עמ' 8.

האופן בו הדת הניעה דמויות ותנועות מופת. זאת ועוד, בשם השאיפה ל"אמת ההיסטורית", הם קראו למורים להיזהר מהצגה שיפוטית ומעוותת של אישים וקבוצות שחתרו תחת ערכי היהדות: "על המחנך הדתי לזכור כי ביטויי גנאי אינם אמצעי תיאור, והוא לא יצא ידי חובת האמת ההיסטורית אלא אם כן יתאר את התנועות השליליות בעיניו על דעת נושאי התנועות ההן".⁹⁸⁶

ה.2.4. חטיבה עליונה

ניתוח חומרי הלימוד לחטיבה העליונה חושף תמונה שונה בתכלית. בעוד שאת חומרי הלימוד לחטיבת הביניים הותירו אנשי החמ"ד בעיקר לאגף לתוכניות לימוד ולספריו של כ"ץ, בכל הנוגע לחטיבה העליונה הם בקשו ליצור חומרים באופן עצמאי. בעיית ספרי הלימוד לחטיבה העליונה העסיקה את החמ"ד מזה שנים רבות, מראשית דרכו בתקופת זרם המזרחי.⁹⁸⁷ גם במרוצת שנות השישים התברר כי סדרת ספריו של כ"ץ מסוגלת לספק מענה חלקי בלבד לצרכים החינוכיים ולרמה האינטלקטואלית של תלמידי הכיתות הגבוהות. בקרב סגלי ההוראה כמו גם מפקחי החמ"ד היה ברור כי ישנו צורך דחוף בכתיבתם של ספרי לימוד הולמים, הן באשר לתקופות הקודמות והן באשר לזמן המודרני.⁹⁸⁸ כבר בתחילת שנות השבעים החל אריה מורגנשטרן לעסוק בנדון,⁹⁸⁹ וכך הוא הזדעק באוזני אברהם רון מספר חודשים לאחר מינויו לתפקיד המפמ"ר:

לא רק שאין בנמצא ספר למוד מתאים בידי התלמידים, גם בידי המורים אין ספר או קובץ מחקרים ומאמרים מהם יוכל להכין את שעוריו על פי דרישות תכנית הלימודים. מחובתנו לעשות לפחות את המינימום האלמנטרי ביותר ולתת בידי המורה ביבליוגרפיה מבוארת ומעודכנת לתכנית הלימודים.⁹⁹⁰

במטרה לענות על הצורך ההכרחי בספר לימוד לכיתות הגבוהות, פנו בשנת 1970 אנשי מינהל החמ"ד לאיש החינוך וההיסטוריון ד"ר מרדכי ברויאר. ברויאר, לימים פרופסור במחלקה להיסטוריה לתולדות ישראל באוניברסיטת בר-אילן, היה בנו של הרב דוקטור יצחק ברויאר, ממייסדי אגודת ישראל ונכדו של הרש"ר הירש. מרדכי ברויאר היה אפוא איש אקדמיה ובה בעת בעל גישה דתית תורנית. על כן, תלו אנשי

⁹⁸⁶ שם, עמ' 9.

⁹⁸⁷ ראו עבודה זו לעיל, פרק ב', סעיפים 4 ו-5.

⁹⁸⁸ ראו עבודה זו לעיל, פרק ד', סעיפים 1.4 ו-5.

⁹⁸⁹ אריה מורגנשטרן לד"ר יחיאל צבי מושקוביץ, "הכנת תיק מקורות למורה במקצוע תולדות עם ישראל בדורות האחרונים ואזרחות", 17 בפברואר 1971. א"מ, גל-13171/2.

⁹⁹⁰ אריה מורגנשטרן לאברהם רון, י"ח תשרי תשל"ו, 23 בספטמבר 1975. א"מ, גל-17930/8.

מינהל החמ"ד ציפיות גבוהות מספרו, ככזה שיהיה ברמה דתית גבוהה ביותר, אך בד בבד יקפיד על רמה מחקרית נאותה.⁹⁹¹

בין הצדדים סוכם שהספר הראשון שייכתב יעסוק בתקופה הראשונה מבחינה כרונולוגית, קרי עד חורבן בית שני. כפי שתואר לעיל,⁹⁹² תקופה זו נתפסה כמאתגרת במיוחד מבחינה חינוכית-דתית כיוון שנדרש במסגרתה דיון במעמדם ההיסטורי של האירועים ודמויות המתוארים בכתבי הקודש ומהווים אבני יסוד בעולם הדתי. "מוסד הרב קוק" תמך בפרויקט מבחינה פיננסית וגם מינה ועדה שתערוב לאיכות הספר. מלאכת הכתיבה התארכה מעבר למצופה. הכוונה המקורית הייתה לפרסם את הספר כבר לקראת שנת הלימודים תשל"ב (1971-1972), והחמ"ד אף התחייב לזרז את תהליך אישורו. ואולם התוכנית לא צלחה. לטענתו של קיל התמשכות התהליך נבעה בעיקר מבעיות שהערימו אנשי האגף לתוכניות לימודים על הספר.⁹⁹³

בסופו של דבר פורסם הספר – "דברי הימים לישראל ולאומות העולם עד לחורבן בית שני" – בשנת הלימודים תשל"ה (1974-1975).⁹⁹⁴ לכבוד המאורע הוקדשה לו החוברת הראשונה של ספריית המורה הדתי בסדרת "תולדות ישראל".⁹⁹⁵ החוברת כללה התייחסות היסטוריוסופית-פדגוגית וגם מדריך מורים אותו כתב ברויאר. בניגוד לרוח חוגי מרכז הרב שנשבה בציונות הדתית בכלל ובחמ"ד בפרט, ניכר כי ברויאר היה נטוע בגישת "תורה עם דרך ארץ" מבית מדרשו של אבי-סבו, הרש"ר הירש. הדבר בא לידי ביטוי כבר בדברי הפתיחה, במסגרתם ברויאר ביקש להציג את הרציונל ללימודי ההיסטוריה. למרות הטקסטים הרבים שכתבו הראי"ה והרצ"ה קוק על חשיבותה של ההבנה ההיסטורית, בחר ברויאר להתבסס דווקא על דברי רב חרדי, לא ציוני. הוא הביא את מאמרו של רבי חיים עוזר גרודזנסקי (1863-1940), מגדולי הרבנים החרדים בליטא ונשיא מועצת התורה של אגודת ישראל לפני השואה.⁹⁹⁶

באותו מאמר הבהיר הרב חיים עוזר כי "גדולי התורה מאז ומעולם לא שמו ליבם להעמיק בדיעת דברי הימים לבני ישראל",⁹⁹⁷ אולם נסיבות התקופה מחייבות שינוי משמעותי בגישה זו. מאז תקופת ההשכלה והרפורמה, הוא הסביר, אנשים ללא תורה ויראת אלוהים הם שכותבים את תולדות ישראל והדבר גורם

⁹⁹¹ ראו למשל: בן-גל, **מאה שנות הוראת ההיסטוריה בציונות-הדתית**, עמ' 256-268.

⁹⁹² פרק זה לעיל סעיף 3.3.2.

⁹⁹³ בן-גל, **מאה שנות הוראת**, עמ' 267-268 וגם א"מ תיקים גל-13159/2 וגל-13159/1.

⁹⁹⁴ מרדכי ברויאר, **דברי הימים לישראל ולאומות העולם: עד לחורבן בית שני**, מוסד הרב קוק, ירושלים תשל"ו.

⁹⁹⁵ אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ו. אח"כ, 933ברו.

⁹⁹⁶ על כך שברויאר הוא שבחר ברבי גרודזנסקי ראו את דברי ההקדמה לחוברת של יהודה קיל: **שם**, עמ' 6.

⁹⁹⁷ חיים עוזר גרודזנסקי, "דברי הימים לבני ישראל על טהרת הקודש", בתוך: אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**, עמ' 7.

לסילוף הדברים: "את הגבוה השפילו ואת השפל הגביהו, את הפרושים הצדיקים הרשיעו ואת הבריונים הרשעים הצדיקו, ובאופן זה החלו את ההיסטוריה וזייפוה".⁹⁹⁸ תהליך מסוכן זה לא התמצא רק בקרב פורקי עול תורה ומצוות "הארס הזה התפתח גם מחוץ לגבולם. גם במקום שהתורה הייתה ועודנה חביבה על לומדיה, גם שם הכו שורש נשאו פירות".⁹⁹⁹ כלומר, דווקא באמצעות התבססותו על הרב חיים עוזר, התרחק ברויאר מגישת "התורה הגואלת" הרואה בלימודי ההיסטוריה כאמצעי לפרש את תהליך הגאולה המתממש. במקום זאת, שאיפותיו של ברויאר התמקדו בחיזוק מעמדם של עקרונות הדת ואהבת התורה. בהקשר זה, ברויאר גם הדגיש כי הוא נמנע מלהציג את ההסבר ה"נבואי", קרי את יד האלוהים, במאורעות ההיסטוריים, ובמקום זאת התמקד בממד הריאלי.¹⁰⁰⁰

על אף הבחירה של ברויאר להציג רק את הממד הריאלי ומעמדו כהיסטוריון חשוב, ספרו למעשה חתר תחת עקרונות הדיסציפלינה בצורה מובהקת. בראש ובראשונה הדבר ניכר ביחסו של ברויאר למקרא כמקור היסטורי ללא שום עוררין. יתרה מכך, ברויאר ראה במקרא כמקור ההיסטורי האולטימטיבי, שכן אינו "פרי רוחם של סופרים מבשר ודם", אלא "דברי אלקים חיים". הוא נוהר מלצמצם את מעמדה של התורה רק למקור היסטורי והבהיר כי "התנ"ך אינו בעיקרו ספר היסטוריה", הרי "בתנ"ך גילה ה' את רצונו ליראו ואת חוקיו ומשפטיו לישראל". אולם, במסגרת היותו דברי אלוהים חיים, "התנ"ך מכיל שפע גדול של ידיעות היסטוריות, שכולם דברי אמת, באשר 'חותמו של הקב"ה- אמת'.¹⁰⁰¹

כפועל יוצא ממעמדה הבלתי מעורער של התורה, ברויאר מתח קו ישיר בין סיפורי האבות לבין חורבן בית שני. ללא שום הפרדה או יחס מתודולוגי שונה, ספר הלימוד כלל תיאורים של מסע אברהם מחרן, יציאת בני ישראל ממצרים ועליית משה להר סיני ממש באותו האופן בו תואר שלטונו של הורדוס או המרד הגדול ברומאים. אלו וגם אלו הונחו על אותו ציר וזכו למעמד היסטורי זהה. היחס ההיסטורי שהעניק ברויאר לסיפור המקרא, נועד להתמודד עם הטענות כנגד מהימנותו. הוא הדגיש כי "התנ"ך הוא בראש ובראשונה דבר ה', **ובתור שכזה** אין מהימנותו צריכה הוכחה [הדגשה במקור – ר"ו]", ואולם מכיוון שהתלמידים "חשופים בפרהסיא הישראלית לדברי בלע, זלזול וזיופים" יש בהחלט טעם לספק ראיות ולתמוך באמונתם".¹⁰⁰²

⁹⁹⁸ שם.

⁹⁹⁹ שם.

¹⁰⁰⁰ מרדכי ברויאר, "דברי הימים לישראל לאומות העולם עד לחורבן בית שני (דברי הדרכה והסברה)", בתוך: בתוך: אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**, עמ' 19.

¹⁰⁰¹ ברויאר, **דברי הימים לישראל ולאומות העולם: עד לחורבן בית שני**, עמ' 61.

¹⁰⁰² ברויאר, "דברי הימים לישראל לאומות העולם עד לחורבן בית שני (דברי הדרכה והסברה)", עמ' 19.

התברר כי הטיעון המרכזי של ברויאר באשר למהימנות התורה נשען על הנכונות יוצאת הדופן של עם ישראל לכתוב על העוונות והחסרונות של האבות וגיבורי האומה כמו גם על מפלותיה.¹⁰⁰³ לאמיתו של דבר, ברויאר התעלם לחלוטין מהאפשרות לקרוא את סיפורי התנ"ך בצורה ביקורתית כסוגה ששירתה את האידיאולוגיה של כותביה ואף התעלם מהסתירות ההיסטוריות והארכיאולוגיות שהציף כלפיהם המחקר האקדמי.

במסגרת הניסיון לחסן את אמונת התלמיד ייחס ברויאר חשיבות רבה לייחודיותו של העם היהודי כתופעה יוצאת דופן, הנבדלת ומורמת ממאפייניו של עמי העולם. עקרון זה נשזר כחוט השני לאורך הספר כאשר ברויאר סתר עובדות היסטוריות ברורות. כך למשל, תיאר ברויאר את עם ישראל כ"עם האחד והיחיד בין כל העמים, שנתקיים בזוהו ובייחודו מן הזמן העתיק ועד היום הזה",¹⁰⁰⁴ וזאת תוך התעלמות מוחלטת מהתמורות החברתיות, תרבותיות ואף התיאולוגיות שחלו במאמיני הדת היהודית לאורך השנים. בדיכוי המרד הגדול ברומאים, הכחיש ברויאר כי המרידה היהודית הייתה למעשה אחת מיני רבות עמן התמודדה האימפריה הרומית והסביר ש"טיטס גמר אומר להשמיד את לב האומה השנואה ולא להשאיר שריד ופליט לעיר הקודש, העיר היחידה בכל האימפריה הרומית, שהעזה למרוד בה ולקרוא תגר על אלי רומי".¹⁰⁰⁵

ספרו של ברויאר התקבל בברכה ברוב המוסדות התורניים בחמ"ד שהיו ברמה לימודית טובה. יחד עם זאת, הוא סבל ממגרעות רבות מבחינה דיסקטיות. הספר כלל חומר רב בהרבה מהנדרש, כאשר הוא לא הותאם לתוכנית הלימודים וגם ירד לרמת פירוט מדוקדקת שהקשתה לא אחת על ראיית התהליך ההיסטורי. ממילא מובן שהספר לא היה נוח ללימוד לבחינות הבגרות. היבטים אלו, כמו גם משך הזמן הרב שנדרש לפרסום הספר, גרמו לכך שברויאר לא המשיך לכתוב ספרי לימוד על תקופות יותר מאוחרות או על פרקים נוספים בתוכנית הלימוד. בדבר תמך גם המפמ"ר החדש מורגנשטרן, שהיה בעצמו בעל הכשרה של היסטוריון. נראה שאנשי החמ"ד העדיפו לנסות להפיק את חומרי הלימוד בעצמם.

במחצית השנייה של שנות השבעים ובתחילת שנות השמונים, מינהל החמ"ד פעל להוציא לאור חומרי לימוד שישמשו את המורים בתוכנית הלימודים החדשה לחטיבה העליונה. בהתאם לתוכנית, החומרים עסקו בתקופה המודרנית ובלט בהם העיסוק הבלעדי בהיסטוריה של עם ישראל. ההתמקדות הייתה בשלושה נושאים עיקריים, שניים שנמצאו בליבת החינוך הדתי-רעיוני של החמ"ד: תקומת מדינת ישראל

¹⁰⁰³ "שם", עמ' 19.

¹⁰⁰⁴ ברויאר, **דברי הימים לישראל ולאומות העולם**: עד לחורבן בית שני, עמ' 61.

¹⁰⁰⁵ שם, עמ' 397.

והשוואה. ונושא נוסף – קהילות יהודי צפון אפריקה והמזרח התיכון – שנדרש במיוחד בחמ"ד לאור השיעור הניכר של תלמידים ממוצא זה שהיו במוסדותיו.

כפי שתואר לעיל, בשנות השבעים חל שינוי במשרד החינוך, ובתוכניות הלימודים של החמ"ד בפרט, כלפי ייצוג יהודי ארצות צפון אפריקה והמזרח התיכון. בהמשך לכך, אנשי מינהל החמ"ד פעלו כדי להפיק חומרי לימוד שיתמכו בפרקים החדשים בתוכנית הלימודים. החוברת הראשונה שפורסמה הייתה במסגרת סדרת "תולדות ישראל" של ספריית המורה הדתי של מינהל החמ"ד. "תהליך הגאולה המופלא אשר אחד מסממניו המובהקים הוא קיבוץ הגלויות" פתח מורגנשטרן את הספר, "הביא במשך שנות דור לשינוי דמוגרפי מהפכני בתולדות יהודי ארצות האיסלם".¹⁰⁰⁶ למרות המסגור האמוני והשימוש במונחי גאולה, בראייה כוללת החוברת, שהתמקדה בקהילות לוב ותוניס, כללה מאמרים היסטוריים מעודכנים וברמה גבוהה.¹⁰⁰⁷ היא לא הייתה מתאימה לשימוש בקרב התלמידים, אך נועדה לעזור למורים לבנות מערכי שיעור בהתאם.

החוברת הראשונה שפורסמה ויועדה לשימוש התלמידים הייתה "קהילות ישראל בארצות האסלאם", פרי עטו של ראש מינהל החמ"ד הראשון ד"ר יוסף גולדשמידט. חוברת זו יצאה לאור בשנת תשמ"ב (1982), מספר חודשים לאחר מותו של גולדשמידט, והייתה למעשה חלק מסדרת ספרי לימוד בהיסטוריה שאותה כתב לחינוך היהודי הדתי בתפוצות. "על חשיבות הכרת פני הקהילות בארצות האיסלאם כבר אין צורך להרבות דברים", כתב רון בהקדמה לספר והוסיף: "נדמה לי שכבר חדרה ההכרה לציבור המתנכיים שלנו, כי התמונה שהיתה מקובלת, שכאלו אין היסטוריה ליהדות ארצות המזרח במאות השנים האחרונות, וכאילו מה שקרה בה אינו ראוי להילמד, תמונה כזו היא חטא לאמת".¹⁰⁰⁸ בספר ביקש גולדשמידט לתקן את העוול שנעשה לקהילות אלו כאשר הן נדחקו לשוליים כתיבת תולדות ישראל וכפועל יוצא מכך גם בהוראת המקצוע במערכת החינוך. לצורך כך, הוא התייעץ עם חוקרים מובילים ביניהם מאיר בניהו ואף עם הראשון לציון הרב הראשי לישראל עובדיה יוסף.¹⁰⁰⁹

על אף ההצהרה של רון ושאיפותיו של גולדשמידט, ניכר כי הספר עדיין התייחס לקהילות צפון אפריקה והמזרח התיכון בצורה כמעט א-היסטורית, כאשר הוא הציג ללא הבחן תהליכים של מאות שנים כתמונה

¹⁰⁰⁶ אריה מורגנשטרן, "עם החוברת", בתוך: אגף החינוך הדתי, **תולדות ישראל ב'**: על תולדות קהילת תוניסיה ולוב, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז, עמ' 5.
¹⁰⁰⁷ כך למשל מאמר הפתיחה שנבחר היה של האנתרופולוג שלמה דשן שפורסם רק שנה קודם לכן בכתב העת ההיסטורי החשוב "ציון": שלמה דשן, "קווים למבנה חברתי של קהילות יהודי גירבה ודרום טוניסיה מסוף המאה הי"ט עד לעליות ארצה", **ציון: רבעון לחקר תולדות ישראל**, 41 (תשל"ו), עמ' 97-108.
¹⁰⁰⁸ אגף החינוך הדתי, **תולדות ישראל ו'**: קהילות ישראל בארצות האיסלאם, משרד החינוך והתרבות והמרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח, ירושלים תשמ"ב, עמ' 5.
¹⁰⁰⁹ **שם**, עמ' 7-8.

סטאטית. רוב רובו של הספר נקט למעשה בגישה אנתרופולוגית שהתבטאה בסקירה סינכרונית של מאפייני אורח החיים והתרבות של הקהילות היהודיות השונות לצד מערכת היחסים שלהן עם הקהילות המוסלמיות.¹⁰¹⁰ כך למשל בתיאור המבנה הפנימי של הקהילות היהודיות הובאו דבריו של הרמב"ם מספרו "משנה תורה" שנכתב במצרים במאה השתיים עשרה לצד תיאורים שכתב רבי יוסף חיים "בין איש חי" שחי בבגדאד במאה התשע עשרה.¹⁰¹¹

החלק האחרון בחוברת של גולדשמידט ביקש לעסוק בהיסטוריה של הקהילות היהודיות במאה העשרים. הוא אומנם ביצע הפרדה בין ההתפתחויות בקרב האזורים גיאוגרפיים השונים, אך בפועל היו אלו תיאורים שטחיים ביותר שכמעט ולא דנו באירועים היסטוריים אלא רק בעליותיהם של חברי הקהילות לארץ ישראל. דומה שיהיה זה מדויק יותר לומר כי הפרק עסק באופן בו היהודים למעשה נפלטו מכל אחד מהאוכלוסיות בהן שהו כתוצאה מפרעות או אנטישמיות שהופנתה כלפיהם.¹⁰¹² ניתן לומר אפוא כי למרות שהחוברות היו צעד חשוב ביותר לייצוג יהודי צפון אפריקה והמזרח התיכון, ניכר כי האחרונים עדיין נתפסו כמעין נספח צדדי להיסטוריה המרכזית – זו של יהדות אירופה וחזרתה לארץ ישראל.

בתחילת שנות השמונים, עם הגידול במספר השעות שיוחדו לנושא השואה. החל תהליך מקיף במשרד החינוך של פרסום חומרי לימוד על הנושא. בהמשך למגמה שהלכה והתבססה כבר מתחילת שנות השישים, מינהל החמ"ד ראה חשיבות רבה בפרסום ספר לימוד עצמאי בנושא. במענה לספר הלימוד לחינוך הממלכתי עליו עמלו החוקרים ישראל גוטמן (1923-2013) וחיים שצקר (1928-2014),¹⁰¹³ הזדרז מורגנשטרן לערוך ספר לימוד ייחודי לחמ"ד בנושא האמור. הנה כך, שני הספרים, לממלכתי ולחמ"ד, פורסמו בשנת תשמ"ג. לאור החיפזון לא הספיק מורגנשטרן ליצור ספר לימוד מלא, אלא הייתה זו מקראה שליקטה שלל מאמרים ומקורות בנושא השואה.¹⁰¹⁴

בדומה לאופי החומרים על אודות יהודי צפון אפריקה והמזרח, הספר, שנערך בייעוץ המדעי של ההיסטוריונים החשובים נתנאל קצבורג (1922-) ודן מכמן (1947-), שמר ברובו על רמה דיסציפלינרית גבוהה. הוא כלל מאמרים ומחקרים אקדמיים עדכניים ומקיפים והציג תעודות היסטוריות מזוויות שונות. כפועל יוצא מצרכי החינוך הדתיים, ובהתאם לגישת מחנכי החמ"ד כפי שהתגבשה החל מראשית שנות

¹⁰¹⁰ שם, עמ' 45-19.

¹⁰¹¹ שם, עמ' 26-25.

¹⁰¹² שם, עמ' 63-59.

¹⁰¹³ ישראל גוטמן וחיים שצקר, **השואה ומשמעותה**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 1983.

¹⁰¹⁴ על החיפזון של מורגנשטרן סיפר פרופ' דן מכמן, ששימש כיועץ מדעי לספר. ראיון אישי עם דן מכמן, 27 בפברואר 2020.

השישים, ייחד הספר חלק נרחב לעיסוק בסוגיית קידוש החיים. לא פחות משליש מהמקורות בפרק שעסק "בעם היהודי אל מול ההשמדה" התמקד בקידוש החיים בתוך החורבן. הובאו דברים על "אור התורה במחנה טרזיינשטאט", ה"ימים הנוראים במחנה אושוויץ" והוצגו הדילמות המוסריות-הלכתיות עמן התמודדו ביראת קודש היהודים במחנות.¹⁰¹⁵

העיסוק בלחימה היהודית, ובהובלתה על ידי תנועות הנוער החילונית, היה כאמור נושא רגיש בחינוך הדתי.¹⁰¹⁶ אך הפעם נראה שהדבר פחות הטריד את מורגנשטרן ומפקחי החמ"ד. הספר אומנם הדגיש כי היו דמויות דתיות שתמכו במאבק המזויין היהודי,¹⁰¹⁷ אך הפעם הדבר נעשה בצורה מאוזנת. רובו של הפרק הציג את הלחימה בצורה ראויה, תוך הסתכמות על המחקרים העדכניים בתחום.¹⁰¹⁸ את השינוי ניתן לזקוף לעקרונות הדיסציפלינריים של עורכי הספר כמו גם לתמורות שעברו על החברה הישראלית. לעומת שנות החמישים והשישים, בישראל של תחילת שנות השמונים, האיום מכוחן של האידיאולוגיות הסוציאליסטיות שכובשות את לב הדור הצעיר, היה נראה רחוק ולא רלוונטי.¹⁰¹⁹

המקום העיקרי שבו התפיסה האמונית עיוותה את התיאור ההיסטורי היה במסמך שנבחר לסיים את הספר ואשר התיימר לסכם את הטרגדיה של השואה. המקור האמור היה פרי עטו של הסופר וחוקר השואה משה פראגר (1909-1984), שייסד את "גנזך קידוש השם" בבני ברק. פראגר, שהיה ניצול שואה וחסידי גור אדוק, הקדיש את חייו לתיעוד והפצת הגבורה היהודית הרוחנית בשואה. לדידו של פראגר מוסד "יד ושם", בו הוא היה חבר מועצה בתחילת שנות השישים, לא העניק מספיק חשיבות להיבט קידוש השם בחקר והנצחת השואה וזו הייתה הסיבה העיקרית לכך שהקים את "גנזך קידוש השם".¹⁰²⁰

מבין ספריו הרבים של פראגר, בחר מורגנשטרן להביא קטע המבקש להוכיח כי הנאצים כשלו במשימתם. תוך עיוות של תפיסת העולם הנאצית, פראגר התעלם מהיסוד הביולוגי-גזעי שעמד במרכז "בעיית היהודים", והציג את המדיניות הנאצית ככזו המתמקדת בדת היהודית:

¹⁰¹⁵ אריה מורגנשטרן (עורך), **מקורות ומחקרים על השואה, מקראה לתלמיד בבית הספר הדתי העל-יסודי**, משרד החינוך והתרבות, היחידה לתכניות למודים ואוניברסיטת בר-אילן, רמת גן תשמ"ג, עמ' 196-264.

¹⁰¹⁶ ראו לעיל בעבודה זו, פרק ד' סעיף 3.

¹⁰¹⁷ מורגנשטרן, **מקורות ומחקרים על השואה, מקראה לתלמיד בבית הספר הדתי העל-יסודי**, עמ' 281-283.

¹⁰¹⁸ **שם**, עמ' 265-325.

¹⁰¹⁹ אלמוג, **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית**; אורי רם, **הגלובליזציה של ישראל: מקוורלד בתל אביב, ג'יהאד בירושלים**, רסלינג, תל אביב 2005; על התופעה בהקשר עולמי יותר נרחב ראו למשל: Daniel Bell, *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*: Harvard University Press, Cambridge 2000.

¹⁰²⁰ מלי אייזנברג, **עד, מזעיק, מתעד ומנציח: ר' משה פראגר והשואה, 1940-1984**, חמו"ל, רמת גן 2006.

שלושה יעדים ראשיים קבעה הנאציות לעצמה בהסתערותה החסלית והתאמצה להתקיף אותם במזימות זדון ללא הרף וללא רתע: א' – בתי כנסיות ובתי משרדות של היהודים; ב' – היהודים האדוויים, שהם הגדירו אותם: "תלמוד-יודע"; ג' – עקירת השורשים, אשר בהם הערובה לעתידו של העם היהודי.¹⁰²¹

לאחר מכן, המאמר מוכיח כי למרות הטבח שביצעו הנאצים, והמאמצים העצומים שלהם, הם כשלו בכל אחת משלושת המשימות לעיל. הניצחון האמיתי על הנאצים הוא אפוא בהמשך המסורת היהודית. "כשעורכים את מאזן השואה", סיכם פראגר את דבריו ואת הספר כולו, "ובוחנים היטב את המזימה הראשית הנאצית לעקור כליל את רוח היהדות מן העולם, הרי מן הצדק ומן ההיגון לאזור עוז ולהכריז: שלשלת המסורת היהודית לא נותקה, מורשתה הרוחנית של יהדות אירפה חיה וקיימת".¹⁰²² הנה כך, חרף העובדה שאף המקורות בספר עצמו העידו כי השמדת היהודים הייתה חלק מתפיסת עולם נאצית הרבה יותר רחבה, וכי מטרת הנאצים לא הייתה הרוח היהודית, אלא הגזע היהודי, הרצון של מורגנשטרן לרומם את רוח התלמידים ואת אמונתם גבר על אי הדיוק ההיסטורי.

יחד עם זאת, ולמרות ההשפעה ההולכת וגוברת של חוגי מרכז הרב וה"תורה הגואלת" מבית מדרשו של הרצי"ה קוק, ניכר כי מינהל החמ"ד הקפיד לא לשלב אותה בספר הלימוד. כאמור לעיל, הספר אומנם כלל גם היבטים דתיים, אך למרות שאחת ממטרותיו המרכזיות הייתה "העלאת הבעיות שמעוררת השואה מבחינת ההשקפה הדתית"¹⁰²³ ניכר כי הוא נמנע מלהציע פרשנות תיאולוגית להתרחשות ההיסטורית. עמדה זאת ניצבת בניגוד למשנתו של הרצי"ה קוק שראתה בשואה חלק כאוב ביותר, אך אינהרנטי בתהליך הגאולה המתחולל – קרי, שחרורו של עם ישראל מכבלי הגולה וחזרתו לארצו ולקוממיותו.¹⁰²⁴ הווי אומר, מורגנשטרן ומפקחי החמ"ד – חרף האוטונומיה שניתנה להם – בחרו כי הספר לתלמידים ייצמד לממד הריאלי ולא יעניק לשואה הסבר אמוני הממקם אותה כחלק מהתוכנית האלוהית בדבר גאולת ישראל.

ה.1.2.4. הציונות

נושא מרכזי לו הקדישו אנשי מינהל החמ"ד את תשומת לב רבה עסק בהתיישבות בארץ ישראל ותקומת מדינת ישראל. במסגרת זו בלטו שתי מגמות עיקריות. הראשונה הייתה יצירת חומרי לימוד שהרחיבו על

¹⁰²¹ מורגנשטרן (עורך), **מקורות ומחקרים על השואה, מקראה לתלמיד בבית הספר הדתי העל-יסודי**, עמ' 354-355.

¹⁰²² **שם**, עמ' 360-361.

¹⁰²³ **שם**, עמ' 3.

¹⁰²⁴ ישי רוזן-צבי, "החולה המדומה: צידוק השואה במשנת הרב צבי יהודה קוק וחוגו", **תרבות דמוקרטית**, 6 (2002), עמ' 55-84; אבינועם רוזנק, **סדקים: על אחדות ההפכים, הפוליטי ותלמידי הרב קוק**, רסלינג, תל אביב 2013, עמ' 157-158; רביצקי, **הקץ המגולה**, עמ' 174-177.

פעלם של אנשי הציונות הדתית. דוגמאות למגמה זו ניתן לראות בפרסום חוברת הלימוד על חייו, פועלו ומשנתו של הרב ריינס בשנת תשל"ז (1976-1977),¹⁰²⁵ וחוברת נוספת בשנת תשמ"מ (1979-1980) על "מסע המושבות" של הראי"ה קוק.¹⁰²⁶ חוברות אלו כללו תוכן לא מועט, אך לא היוו תחליף לספרי לימוד, שכן הן התמקדו בהיבטים ספציפיים בהיסטוריה של הציונות הדתית. כלומר הן נועדו בעיקר לתגבר את חומרי הלימוד שהיו כבר זמינים למורים.

המגמה השנייה, והמורכבת יותר, נגעה גם היא להיסטוריה של הציונות הדתית – הפעם, לראשיתה. ברם, הדיון בנושא זה לא נסב סביב הרב ריינס ואף לא הפנה לרב מוהליבר או לתנועת חובבי ציון, אלא הצביע על תלמידי הגאון מווילנה. היה זה המאבק שהוביל מורגנשטרן לשנות את הנרטיב הציוני בדבר תהליך תקומת המדינה: על כך שאינו שהחל לא עם התנועה הציונות ואפילו לא מבשרי הציונות, אלא דווקא עם עליית תלמידי הגאון מווילנה בתחילת המאה התשע עשרה. סוגיה זו, שנתמכה בעבודת הדוקטורט אותה בשנת 1981,¹⁰²⁷ הפכה להיות במרכז העיסוק האקדמי של מורגנשטרן. לאחר מספר שנים, בשנת 1985 פרסם מורגנשטרן את ספרו העיוני בנושא – "משיחיות ויישוב ארץ-ישראל: במחצית הראשונה של המאה הי"ט" – שזכה במרוצת השנים לפופולריות יוצאת דופן בציבור הציוני הדתי.¹⁰²⁸ סוגיה זו הובילה למחלוקת נוספת עם אנשי משרד החינוך והאגף לתוכניות לימודים.

לדידו של מורגנשטרן עליית תלמידי הגאון מווילנה הייתה קשורה במשנה משיחית סדורה שפותחה בהשראתו וגילמה חידוש גמור בשל הקריאה לעשייה אנושית שתקדם את תהליך הגאולה. מכאן טען מורגנשטרן כי עלייה זו למעשה בישרה את ראשית הציונות הדתית המודרנית וראשית תהליך תקומת ישראל, "אתחלתא דגאולה". לאור התבססותו של מורגנשטרן על ניתוח מקורות היסטוריים רבים, תחילה הסתמנה תזה זו כ"חידוש מרעיש" בקהילה האקדמית,¹⁰²⁹ וכזו "המוסיפה ממד חדש לחקר תולדות היישוב".¹⁰³⁰ אולם, בה בעת היא גם הייתה מוקד לביקורת קשה. בראש המבקרים ניצב החוקר ישראל ברטל, שטען כי הניתוח של מורגנשטרן הינו מגמתי ומעוות את ההבנה ההיסטורית. בסדרת מאמרים ופולמוסים על גבי כתבי עת היסטוריים טען ברטל כי "משועבד המחבר מראש למסקנה", שעליית תלמידי

¹⁰²⁵ דוד שמש, הרב יצחק יעקב ריינס: מחולל הציונות הדתית, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז.
¹⁰²⁶ יעקב הדני, הרב קוק וההתיישבות החילונית: מסעות ומגעים, משרד החינוך והתרבות - המחלקה לתרבות תורנית, ירושלים תש"ם.
¹⁰²⁷ אריה מורגנשטרן, הפקידים והאמרכלים באמסטרדם והיישוב היהודי בארץ ישראל: במחצית הראשונה של המאה הי"ט, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1981.
¹⁰²⁸ על הפופולריות של הספר ראו: יאיר שלג, הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל, כתר, ירושלים 2000, עמ' 44; עמנואל אטקס, הציונות המשיחית של הגאון מווילנה: המצאתה של מסורת, כרמל, ירושלים 2019.
¹⁰²⁹ מנחם פרידמן, "לשאלת התפיסה המשיחית של תלמידי הגר"א בעקבות קריאה במקורות", קתדרה, 24 (תשמ"ב), עמ' 70.
¹⁰³⁰ יעקב כץ, "על שנת ת"ר כשנה משיחית והשפעתה על פעילות הפרושים לקירוב הגאולה", קתדרה, 24 (תשמ"ב), עמ' 73.

הגאון מווילנה שינתה את פני היישוב הישן והניעה את התמורות שהתרחשו בו במחצית השנייה של המאה התשע עשרה.¹⁰³¹

ההתייחסות אל תלמידי הגאון מווילנה כראשוני התהליך הציוני כמובן קדמה לתקופתו של מורגנשטרן.¹⁰³² הדבר קיבל ביטוי לא רק בתחומי המחשבה הציונית הדתית, אלא אפילו במערכת החינוך שלה. לעיל הראיתי כיצד כבר בתוכנית באמצע שנות השישים תלמידי הגאון מווילנה זכו למקום חשוב בתוכנית הייחודית לחמ"ד בדבר תולדות עם ישראל בדורות האחרונים. כך היה גם במאמרים ההיסטוריים שפרסם גולדשמידט לאחר מלחמת ששת הימים "בשדה חמ"ד". יחד עם זאת, עשייתו של מורגנשטרן, שמחקריו התבססו על מקורות היסטוריים שטרם נותחו,¹⁰³³ בהחלט העניקה תנופה משמעותית למקום שניתן לתלמידי הגאון מווילנה ולמעמדם בתפיסה ההיסטורית. בראש ובראשונה הדבר ניכר בתוכנית הלימודים החדשה שנערכה תחת פיקוחו, ובהמשך אליה התזה קיבלה ביטוי גם בתחום חומרי הלימוד.

במקביל להגשת עבודת הדוקטורט שלו בנושא, פעל מורגנשטרן במרץ להפיק ספר לימוד שיגלם את תפיסתו בדבר תפקיד העליות המשיחיות בתחילת המאה התשע עשרה. הנה כך, כבר בשנת 1980 יצאה לאור מהדורת ניסוי של ספר פרי עטו בשם "עלייה התיישבות ובנין הארץ: תקס"ח-תש"ח, 1808-1948". בניגוד לספרי הלימוד המקובלים, אך בהתאם לתוכנית הלימודים החדשה של החמ"ד לחטיבה העליונה, ביקש הספר למסגר את תהליך בניית היישוב העברי בזמן המודרני כהמשכה של עליות תלמידי הגאון מווילנה. הספר לימד כי לאמיתו של דבר תלמידי הגאון מווילנה היו את ראשית הציונות הדתית, הם היו האוונגרד שהוביל את תהליך הגאולה של שיבת ישראל לארצו. אולם, על אף מעמדו של מורגנשטרן כמפמ"ר, הטיוטה לא זכתה לרוח גבית מצד אנשי האגף לתוכניות לימודים,¹⁰³⁴ והתקדמות כתיבתו הדיוינים בו נדחו לתחילת שנות התשעים. אנתח זאת בהרחבה בפרק הבא.¹⁰³⁵

בהמשך לכך, וככל הנראה לאור מעמדה השנוי במחלוקת של הסוגיה, ניכר כי עליית תלמידי הגאון מווילנה נעדרה ממבחני הברות. בהתאם לתוכנית הלימודים החדשה, שאלוני הברות ביחידות ו' ו-ט' – קרי היחידות בדבר תולדות עם ישראל בדורות האחרונים והשואה – היו ייחודים לחמ"ד. מורגנשטרן ואנשי החמ"ד אומנם לקחו חלק בצוות ההכנה של הברות, אך הדבר לא היה בשליטתם המלאה, כאשר גם אנשי

¹⁰³¹ ישראל ברטל, "ציפיות משיחיות ומקומן במציאות ההיסטורית", **קתדרה**, 31 (תשמ"ד), עמ' 159-171; ראו גם את התגובה לכך: אריה מורגנשטרן, "מציאות היסטורית או משאלת לב בחקר היישוב הישן", **קתדרה**, 31 (תשמ"ד), עמ' 172-181.

¹⁰³² אטקס, **הציונות המשיחית של הגאון מווילנה: המצאתה של מסורת**.

¹⁰³³ מורגנשטרן, **הפקידים והאמרכלים באמסטרדם והישוב היהודי בארץ ישראל**.

¹⁰³⁴ משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי: ספרי-לימוד לתלמידים לשנת-הלימודים התשמ"ד**, חוזר מיוחד ד', משרד החינוך, ירושלים 1983, עמ' 57-58. א"מ, גל-17/17941.

¹⁰³⁵ ראו עבודה זו להלן, פרק ו' סעיף 2.2.

האגף לתוכניות לימודים והצוות הממלכתי לקחו בו חלק. כפועל יוצא מכך, התברר כי למרות שאיפותיו של מורגנשטרן לקדם את תזת תלמידי הגאון מווילנה, הללו למעשה לא זכו לכלל התייחסות בשאלוני הבחינות. במקום זאת, באופן עקבי – שנה אחר שנה – השאלות נסובו על התנועה הציונית, גלי העליות שהחלו משנת 1881 והיישוב היהודי בתקופת המנדט הבריטי. במסגרת נושאים אלו, אכן ניכר דגש על עשיית הציונות הדתית ולהיבטים דתיים במסגרת היישוב, אך הכל מוסגר תחת תהליך הציונות וחידוש ההתיישבות בארץ החל מסוף המאה התשע עשרה.¹⁰³⁶

הווי אומר כי אפילו בסוגיה שהייתה מהותית ביותר בתפיסה העולם הציונית דתית נכנעו אנשי החמ"ד למוסכמות הדיסציפלינריות. חרף העובדה שעליית תלמידי הגאון מווילנה הייתה הדגל האקדמי אותו הניף מפמ"ר המקצוע מורגנשטרן, הדבר לא עזר להחדיר את הסוגיה בצורה מלאה לחומרי הלימוד בהיסטוריה. כתוצאה מלחץ של אנשי האגף לתוכניות לימודים, בכללם גם הצוות הדתי באגף, נאלץ מורגנשטרן לדחות את פרסום ספר לימוד המתבסס על התזה שלו. במסגרת זאת, גם מבחני הבגרות הייחודים לחמ"ד התעלמו מהסוגייה, ודבקו בהבנה ההיסטורית הרווחת בדבר החידוש של התנועה הציונית בשלהי המאה התשע עשרה.

בסופו של דבר, חרף ספרו של ברויאר כמו גם המאמצים של מורגנשטרן ומינהל החמ"ד בפרסום חומרי לימוד עצמאיים, תלמידי החטיבה העליונה החמ"ד עדיין נאלצו להשתמש בסדרת ספריו של כ"ץ ובספרי לימוד שיועדו לחינוך הממלכתי. מפקחי החמ"ד הדגישו כי מדובר באילוץ בעייתי, אך אלו הנסיבות עמן יש להתמודד. בחוזר מינהל החמ"ד על רשימת ספרי הלימוד המאושרים, סעיף הספרים להיסטוריה בחטיבה העליונה היה המקום היחיד בכל החוזר שבו נכתבה הערה מיוחדת:

מורי ההיסטוריה מתבקשים להשלים את החסר בספרי ההיסטוריה המצויים ולעמוד על אי הדיוקים שבהם, ברוח הדברים שנתפרסמו בחוזר מנהל אגף החינוך הדתי, י"ג מנ"א תשל"ד "ההצעות לשימוש בספר דה"י כרך ב' ימי הביניים מאת זיו, בן-ששון ולנדאו" כמו כן

¹⁰³⁶ מתבסס על ניתוח בחינות הבגרות בתחילת שנות השמונים. ראו למשל: משרד החינוך והתרבות, תולדות עם ישראל בדורות האחרונים לבתי-ספר דתיים, שאלון 913081, קיץ תשמ"א. א"מ, גל-15370/4; משרד החינוך והתרבות, תולדות עם ישראל בדורות האחרונים לבתי-ספר דתיים, שאלון 913081, קיץ תשמ"ב. א"מ, גל-15371/6; משרד החינוך והתרבות, תולדות עם ישראל בדורות האחרונים לבתי-ספר דתיים, שאלון 913081, קיץ תשמ"ג. א"מ, גל-15372/8.

מתבקשים המורים לעיין בספרים שברשימה הביבליוגרפית למורי ההיסטוריה בנספח

לרשימה זו.¹⁰³⁷

בחוזר אליו הופנו המורים, דרשו מפקחי החמ"ד מהמורים להגביר את הלימוד על הדמויות הרבנים ועל ההיבטים הדתיים של הקהילות היהודיות בימי הביניים.¹⁰³⁸ במילים אחרות, נדרש מהמורים לנסות להתאים את ספרי הלימוד החילוניים להיבטים האמוניים של עקרונות החמ"ד.

מכל האמור ניתן לומר כי למרות התפרצותו של היסוד המשיחי והתמורות המשמעותיות בתחום תוכניות הלימוד, תחום חומרי הלימוד הציג תמונה יותר מורכבת באשר לביטוי הרעיונית-תיאולוגית שהתחוללו בחמ"ד. ראשית, חומרי הלימוד העיקריים לכיתה ו' ולחטיבת הביניים המשיכו להיות סדרת "ישראל והעמים" של יעקב כ"ץ, שלצידה נוספו חוברות לימוד שנכתבו על ידי הצוות הדתי באגף לתוכניות לימודים. אלו וגם אלו, אומנם כללו התאמות מבחינה דתית, אך הקפידו על הממד ההיסטורי הדיסציפלינרי ונמנעו באופן מפורש מלהתייחס להשגחה האלוהית ככזו שמניעה את התהליך ההיסטורי. קל וחומר, שההיבט המשיחי ותפיסת מדינת ישראל כ"אתחלתא דגאולה" לא הוזכרה בהם.

בחטיבה העליונה התמונה הייתה יותר מורכבת. בכיתות אלו השקיעו מפקחי החמ"ד מאמצים רבים כדי ליצור חומרי לימוד עצמאיים. ספר הלימוד של ברויאר בהחלט היווה חידוש יוצא דופן, שהציג את התקופה הקדומה בצורה שהתרחקה מהממד הדיסציפלינרי ופנתה לעקרונות האמונה. הן בדבר ההישענות על סיפורי המקרא והן בדבר הצגתו של העם היהודי כתופעה כמעט א-היסטורית. יחד עם זאת, גם ברויאר הקפיד להימנע מלשלב את יד האלוהים בהיסטוריה, להציג את ההסברים "הנבואיים" במילותיו. גישה דומה ניכרת גם במקראה לשואה שערך מורגנשטרן. על אף שהדגישה היבטים היסטוריים שהותאמו לגישת החמ"ד, כמו למשל קידוש החיים באמצעות שמירה תורה ומצוות, ניכר כי הוא נמנע מלנסות לתרץ במובן תיאולוגי את מאורעות השואה. למעשה, ספר הלימוד לא כלל שום מקור שהתייחס להתמודדות תיאולוגית עם חורבן השואה.

לצד שני ספרים אלו, התברר כי בחטיבה העליונה נאלצו מוסדות החמ"ד לא רק להשתמש בסדרת ספריו של כ"ץ, אלא אפילו בספרי לימוד שיועדו לחינוך הממלכתי הכללי. על אחת כמה וכמה, שחומרים אלו לא

¹⁰³⁷ אגף החינוך הממלכתי דתי, **ספרי-לימוד וספרי עזר לתלמידים בבתי-הספר המ"ד ובמוסדות החינוך הדתיים לשנת-הלימודים תשל"ז**, עמ' 23. א"מ, גל-17930/24.

¹⁰³⁸ מנהל אגף החינוך הדתי בפועל אל מנהלי מוסדות החינוך העל-יסודיים הדתיים, הנדון: הצעות לשימוש בספר דברי הימים כרך ב', ימי הביניים, מאת זיו, בן-ששון ולנדאו, 1 באוגוסט 1974. א"מ, גל-13171/1.

הותאמו לדגשים הדתיים של החמ"ד, ובוודאי שלא התייחסו לתהליך תקומת ישראל כביטוי להתגשמותו של תהליך הגאולה המובטח בחזון נביאי המקרא. נשאלת אפוא השאלה כיצד שימוש שכזה מסתדר עם התמורות התיאולוגיות, רעיוניות וחברתיות שהתחוללו בציונות הדתית לאחר מלחמת ששת הימים ובמרוצת שנות השבעים? כיצד בשיאו של התנופה המשיחית מחוג תלמידיו של הראי"ה קוק, שבמרכזה ניצבה התפיסה ההיסטורית בדבר "התגלות ניצוצי אורות של יום גאלה, המתגלה לנו בכל עת בארץ החיים, על ידי קץ המגלה של הרי ישראל",¹⁰³⁹ הסתפק מינהל החמ"ד בחומרי לימוד שכלל לא התייחסו להיבט זה? וכל זאת עוד בשנים בהן החמ"ד זכה לעצמאות רבה בתחום חומרי הלימוד ונציג מפלגת הציונות הדתית אף מונה לשר החינוך.

ה.5. תורניות והממד האמוני

תוכנית הלימודים, כפי שהצגתי לעיל, שיקפה ניסיון ברור להבנות תודעה היסטורית גאולית בראי הציונות הדתית, ואולם גישה זאת כלל לא באה לידי ביטוי בחומרי הלימוד עצמם. יתרה מכך, התברר כי למרות שהחמ"ד הפיק חוברות וספרי לימוד לא מעטים – בכולם הוא נמנע לשלב את התייחסות מפורשת לאופן בו ההשגחה מסובבת את העולם. הדיסוננס לכאורה שמשקף הפער האמור מעורר תהיות ממשיות. מחד גיסא, הייתה זו תקופה בה פרצה התודעה המשיחית אל פני השטח של הציונות הדתית, והניעה אותה לפעולה אקטיבית בשטחי יהודה ושומרון. הלכי רוח אלו כמובן באו לידי ביטוי במערכת החמ"ד, אשר ראשיה ראו בעיצוב התפיסה האמונית-משיחית כאחת המטרות החשובות של התקופה, אם לא החשובה שבהן. יתרה מכך, אין מדובר בביטוי ברובד הרעיוני בלבד, אלא על מימושה בפועל של הגישה הודות לנסיבות הארגוניות-מבניות שאפשרו זאת, כאשר מערכת החינוך של החמ"ד זכתה לעצמאות בעיצוב תכני הלימוד וזכתה לגיבוי מקברניטי משרד החינוך, שכעת היו נציגי הציבור הציוני דתי.

מאידך גיסא, חומרי הלימוד בהוראת ההיסטוריה לא הציגו באופן מפורש את התפיסה הציונית דתית בדבר האימנציה האלוהית, ולמעשה ההשגחה האלוהית כמעט ולא קיבלה שום ביטוי בספרי הלימוד. זאת ועוד, סדרת הספרים המרכזית המשיכה להיות של כ"ץ, שברובה המוחלט המשיכה לדבוק בממד הדיסציפלינרי, נמנעה מלתאר את ההיסטוריה היהודית כבעלת אופי מיוחד. בתוך כך, ספריו של כ"ץ המשיכו להימנע מלהציג את תהליך ההתיישבות בארץ ישראל והקמת המדינה כביטוי להתגשמות חזונם של נביאי ישראל.

¹⁰³⁹ אברהם יצחק הכהן קוק, **אגרות הראיה, כרך שני: שנות תרע"א-תרע"ה**, מוסד הרב קוק, ירושלים תשכ"ב, עמ' לו.

הפתרון לדיסוננס זה מצוי, לטענתי, בהרחבת הפרספקטיבה של בחינת תהליך הלימוד. את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד יש לנתח בהקשר למקצועות לימוד נוספים והמעטפת החינוכית של המערכת כולה. לצורך כך, בסעיף זה אמפה שלושה היבטים בהם הלך והתגבש הנרטיב האמוני-גאולי במערכת החמ"ד לאחר מלחמת ששת הימים וביתר שאת לאחר מלחמת יום הכיפורים. תחילה, אציג את ההיבט המבני-סוציולוגי של התפתחות החינוך התורני, הן בדבר הישיבות התיכוניות והן זרמי החינוך הפרטיים שקמו כאלטרנטיבה חלקית לחמ"ד. בהמשך לכך, אתייחס להיבט הקוריקולרי ואתמקד בעיקר במקצועות הקודש ובעליית מעמדו של מקצוע מחשבת ישראל. במסגרת זאת, אצביע על הניסיון של חוג תלמידי מרכז הרב ליצור סדרת ספרי לימוד בהיסטוריה המגלמת בצורה מובהקת את התורה הגואלת לרצי"ה. ניסיון זה אומנם חרג מהקווים האדומים הדיסציפלינריים של החמ"ד, אך אראה כיצד ההתפתחויות בשלושת ההיבטים האמורים נשזרו זה בזה ויצרו בחמ"ד מארג המפרש את התהליך ההיסטורי באמצעות משקפיים אמוניים-גאוליות.

ה.1.5. ישיבות תיכוניות וחינוך תורני

את התמורות בעיצוב התודעה ההיסטורית בחינוך הציוני דתי לא ניתן להבין מבלי לעמוד על השינוי המשמעותי שהתרחש במערכת החמ"ד מבחינה מבנית-פדגוגית. החל מאמצע שנות השישים, ובמיוחד לאחר מלחמת ששת הימים, הלך ועלה מעמדן של הישיבות התיכוניות אשר הפכו לספינת הדגל של החינוך הציוני דתי. מוסדות אלו, שהוקמו במטרה להעלות את רמתו של החינוך הדתי, ביצעו התאמות בתכנים ובתהליך הלימוד תוך שהן מבקשות ליצור מסגרת חינוכית מקיפה שתכווין את התלמידים לחיי תורה ומצוות. מעבר לגידול הניכר במספר המוסדות והתלמידים, במרוצת שנות השישים והשבעים הפכו הישיבות להיות מודל למופת, שהיה בו כדי להשפיע על מערכת החמ"ד כולה.

דגם הישיבות התיכוניות הציוניות דתיות החל להתעצב עוד בתקופת היישוב, בסוף שנות השלושים של המאה העשרים. אולם התפתחות משמעותית בתחום התחוללה בסוף שנות החמישים ובתחילת שנות השישים, במקביל לעליה הניכרת במספר התלמידים שפנו למסגרות חינוכיות על-יסודיות. בהובלת הרב משה צבי נריה (1913-1995), הוקמה בשנת תשט"ז (1955-1956) הישות הארגונית והמנהלית של ארבעת הישיבות התיכוניות של התנועה שפעלו באותה עת – "מרכז ישיבות בני עקיבא". תחילה פעל המרכז תחת

המסגרת הניהולית של תנועת "בני עקיבא" אולם מספר שנים מאוחר יותר, עם התרחבות בפעילותו, בשנת 1961 הפך "מרכז הישיבות בני עקיבא" למסגרת מינהלית אוטונומית.¹⁰⁴⁰

במרצת שנות השישים הלך וגדל מספר הישיבות התיכוניות שהוקמו ובה בעת החלו להיפתח מוסדות חינוך מקבילים לציבור התלמידות בחמ"ד. בשנת תש"ך (1960) נפתחה האולפנה הראשונה שהוקמה בישראל, אולפנת כפר פינס.¹⁰⁴¹ תוך מספר שנים, הצמיחה במספר המוסדות שנפתחו נתנה את אותותיה בשיעור התלמידים שפנו למסגרות אלו. הנה כך, בעוד שבשנת 1953, ערב הקמת מערכת החמ"ד, רק כארבעה עשר אחוזים מתלמידי החינוך העל-יסודי בחמ"ד למדו בישיבות תיכוניות, לקראת סוף שנות השישים למדו במוסדות אלו כרבע מאוכלוסיית תלמידי החינוך העל-יסודי. כלומר, שיעור התלמידים במוסדות אלו כמעט והוכפל בתוך כחמש עשרה שנים. כמו כן, יש להביא בחשבון כי בתקופה זו חל גידול כללי במספר התלמידים בחינוך העל-יסודי בחמ"ד, כך שמבחינה נומינלית, מספר התלמידים בישיבות ובאולפנות למעשה הכפיל את עצמו פי עשרה, מכ-600 תלמידים באמצע שנות החמישים לכ-6,200 בסוף שנות השישים.¹⁰⁴²

הגידול המשמעותי במספר המוסדות נמשך גם אל תוך שנות השבעים והשמונים עם פתיחתן של עשרות ישיבות תיכוניות ואולפנות בכל רחבי הארץ.¹⁰⁴³ יתרה מכך, לאחר מלחמת ששת הימים, פעלו הישיבות התיכוניות גם להתרחבות מבחינה אנכית, כלומר להרחבת שנות הלימוד. הדבר בא לידי ביטוי בשני הכיוונים: כלפי שכבות הגיל הבוגרות יותר עם הקמתן של "ישיבות ההסדר", ששילבו לימודי ישיבה גבוהים עם שירות צבאי; וכלפי שכבות הגיל הצעירות יותר, כאשר בעקבות הרפורמה במערכת החינוך בסוף שנות השישים החלו הלימודים בישיבות כבר בכיתות ז'.¹⁰⁴⁴

ניתן לומר שהמניע להקמת הישיבות היה כפול: ניסיון להתמודד עם הרמה הירודה במוסדות המקיפים של החמ"ד שעלה בקנה אחד עם השאיפה לכוון אליטה ציונית דתית שתהפוך להיות כוח מוביל בחברה הישראלית. בשנות החמישים והשישים, הניף החמ"ד את נס המדיניות של "חינוך דתי לכל". לאור הקליטה של עולים רבים מקהילות ארצות צפון אפריקה והמזרח התיכון, התמודד החמ"ד עם תלמידים רבים ממעמד

¹⁰⁴⁰ מרדכי בר-לב, **בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ-ישראל בין מסורת וחדוש**, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, תשל"ז, עמ' 150; הנ"ל, "הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי-דתי בישראל", בתוך: **מרדכי אליאב ויצחק רפאל (עורכים), ספר שרגאי - פרקים בחקר הציונות הדתית והעלייה לא"י**, מוסד הרב קוק, ירושלים תשמ"ב, עמ' 206-222.
¹⁰⁴¹ על המתחים הייחודיים הקשורים לחינוך התורני של בנות הציונות הדתית, שחורגים ממסגרת דוקטורט זה, ראו למשל: משה צבי נריה, "לדרך חינוכן של בנות האולפנות (מתוך שיחה בחוג מחנכים)", בתוך: רוזנפלד בן-ציון (עורך), **האישה וחינוכה**, כפר-סבא, אמנה תש"ס, עמ' 61-66.

¹⁰⁴² "מערכת החינוך הדתי בתשכ"ו במספרים", **בשדה חמ"ד**, ו' (תשכ"ו), עמ' 324.
¹⁰⁴³ בר-לב, **בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ-ישראל בין מסורת וחדוש**; קיל, **החמ"ד - שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, עמ' 59; דו"ח נתונים על החינוך הממלכתי הדתי בשנת הלימודים תשמ"ו. א"מ, גל-18641/21.
¹⁰⁴⁴ בר-לב, **בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ-ישראל בין מסורת וחדוש**, עמ' 151-154.

סוציו-אקונומי נמוך ובעל סטנדרטיים דתיים שנתפסו כמקלים או נחותים בעיני הציבור הציוני דתי הוותיק ויוצא אירופה. בהעדר משאבים וסגלי הוראה הדבר הוביל לירידה כללית ברמת החינוך בחמ"ד, ובמיוחד לפגיעה בהקפדה הדתית.¹⁰⁴⁵

הישיבות התיכוניות הורכבו מכיתות לימוד קטנות יחסית והיוו מסגרת חינוכית מקיפה, שקיימה יום לימודים ארוך במסגרתו שובצו שעות נוספות של מקצועות הקודש. רוב הישיבות התיכוניות התנהלו בתנאים של פנימייה, כאשר תלמידיהן חזרו הביתה אחת לשבועיים או שלושה. בנסיבות אלו קיימו המוסדות מבחני קבלה קשים שהיו כרוכים בתשלום כספי גבוה מצד משפחת התלמיד. כך נהפכו הישיבות התיכוניות והאולפנות למוסדות סלקטיביים ביותר שהיוו מסלול תחליפי לקהל המבוסס וההדוק יותר מבחינה דתית. סלקציה זו, אפשרה להעלות את רמת הלימודים ואולם בו בעת הגדילה את הפערים בקרב הציבור הציוני דתי.¹⁰⁴⁶ המאפיין הבולט ביותר לחתך האוכלוסייה היה מוצאם של התלמידים, כאשר שבעים וחמישה אחוזים מבוגרי הישיבות התיכוניות בסוף שנות השישים ובמהלך שנות השבעים היו מעדות אשכנז.¹⁰⁴⁷

הישיבות התיכונית נתפסו על ידי מקימיהם וראשיהם כאמצעי מכריע ליצירתה של אליטה שתהיה מסוגלת להוביל את הציבור הציוני הדתי ולהפוך אותו לגורם מרכזי בחברה הישראלית. הישיבה התיכונית נועדה לכונן תהליך סוציאליזציה המבצע אינטגרציה בין דגם ישיבתי מסורתי לבין דפוסים של בית ספר תיכון מודרני. אורחות חייהם של תלמידי הישיבה נעשו כפופים יותר ויותר לסמכות ההלכה ולמרות הרבנים, שאחזתם בבתי ספרי מקיפים הייתה לרוב רופפת. יחד עם זאת, התהליך החינוכי בישיבות העניק לתלמידים רמה גבוהה של מיומנויות במקצועות הכלליים. רוח הישיבות עודדה את תלמידיהן להיאבק על מוקדי ההון התרבותי במדינה, ולהטביע את חותמם בחיי העשייה וההנהגה של המדינה והצבא.¹⁰⁴⁸

לאחר מלחמת ששת הימים, הפכו הישיבות התיכוניות למרחב פורה להכלה ולטיפוח של הגאווה הלאומית-דתית בקרב הציבור. הן ביקשו להכשיר את הדור הצעיר כך שיהיה בידי להגשים את שאיפותיו החדשות של הציבור הציוני הדתי ביחס לדמותה של המדינה ועתידה. במרוצת שנות השבעים נהיו המוסדות התורניים – הישיבות התיכוניות והאולפנות – לספינת הדגל של החמ"ד. הנהירה של הדור הצעיר בציונות

¹⁰⁴⁵ גרוס, "תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי", עמ' 145.

¹⁰⁴⁶ "שם".

¹⁰⁴⁷ בר-לב, **בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ-ישראל בין מסורת וחידוש**, עמ' 191.

¹⁰⁴⁸ גרוס, "תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי", עמ' 145-149; גדעון ארן, "בין חלוציות ללימוד תורה: הרקע לגאות הדתית-לאומית", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, עמ' 54.

הדתית למוסדות הישיבות והאולפנות והתנופה הדתית לאחר מלחמת ששת הימים השפיעה אפוא על המערכת כולה ועודדה יוזמות עצמאיות נוספות בתחום החינוך התורני. כך למשל בדבר התפתחות רשת בתי הספר התורניים "נועם" ו"צביה".

בחודש ספטמבר 1971, נפתח בשכונת קריית משה בירושלים, בקרבת "ישיבת מרכז הרב", בית הספר היסודי הראשון של רשת "נועם". יוזמה חינוכית זו הגיעה מצדם של אברכי ישיבת מרכז הרב, ובראשם הרב יעקב הלוי פילבר (1936-) מייסד וראש "ישיבת ירושלים לצעירים" שנפתחה באמצע שנות השישים בסמוך לישיבה הגבוהה בהדרכתם של הרצי"ה קוק והרב אברהם שפירא (1911-2007). מבחינת מייסדי "נועם" רמת הדתיות בחמ"ד הייתה ירודה והיותה בעיה מהותית בחינוך הדור הצעיר. ברם, מצד שני, הם גם נמנעו מלשלוח את ילדיהם לחינוך החרדי העצמאי, שהיה מנוגד לתפיסת עולמם הציונית-משיחית. "נועם" היה אפוא ניסיון ליצור בית ספר "כמו החינוך העצמאי מבחינה דתית וכמו החינוך הממלכתי-דתי מבחינה לאומית".¹⁰⁴⁹

בית הספר בקריית משה אומנם הוקם במענה לבעיה מקומית, כמעט אישית של קהילת מרכז הרב, אך לא פחות מכך, היה ייסוד "נועם" חלק מאידיאולוגיה רחבה שביקשה להשפיעה על מערכת החמ"ד כולה ואף על עתידה של המדינה והמפעל הציוני. במאמרו המכונן "מחינוך דתי לחינוך תורני", שפורסם במטרה להציג את ההקשר החינוכי-תיאולוגי לפתיחת "נועם", הסביר הרב פילבר כי בית הספר התורני הוא חלק מהמהפך הרוחני שעבר על הדור הצעיר של הציונות הדתית, זה שנולד לאחר קמת המדינה.¹⁰⁵⁰ בהתאם למשנת מורו הרצי"ה קוק, הסביר פילבר שדור זה, שהצמיח את תנופת הישיבות התיכונית, לא דומה לדורות הקודמים שהסתפקו ביהדות הגלותית ונפשו משתוקקת לתורת ארץ ישראל הגואלת:

הצעיר הדתי שנולד בארץ ישראל החל מואס בחינוך הפרשני של הדתיות המערב אירופית נטול חום של אמונה. כנגדה ביקש משהו מקורי ועשיר בחיי תורה ומצוות. הדור הצעיר שלאחר תקומת המדינה הוכשר נפשית ורוחנית לקלוט דבר אלוקים חיים. אזנו נעשתה קשובה ולבו נפתח לאמונת תורת אלוקים. [...] המהפכה בנפשו של הצעיר הדתי פרצה מלמטה, ללא הכוונה של חכמי תורה או מחנכים דתיים מלמעלה, התפרצות פנימית של הצעיר עצמו וכך חברא

¹⁰⁴⁹ פנחס איזיק, **נועם: מחינוך ממלכתי דתי לתגבור תורני**, יצירה, ירושלים תשנ"א, עמ' 19.

¹⁰⁵⁰ יעקב פילבר, "מחינוך דתי לחינוך תורני", **מורשה**, ג (תלש"ג), עמ' 62-67.

לחברא, צעיר לצעיר חברו יחד, ועשרות הפכו למאות, ונערים רבים נהרו להיכלי הישיבה,

וישיבות לעשות צצו על מפת מדינת ישראל.¹⁰⁵¹

במסגרת מהפיכה זו, הסביר הרב פילבר, הקמת "נועם" הייתה צעד חשוב המספק פתרון מסוים לחינוך היסודי, אף שאין הוא מספק דיו. לשיטתו, כדי שהחמ"ד אכן יוכל להעניק מענה חינוכי מלא להורים המבקשים להעניק לילדיהם את המטען התורני-לימודי הראוי, יש צורך הכרחי בפיצול המערכת:

חובתו של האגף לחינוך הדתי להעמיד בפני כל הציבור הדתי שתי מערכות חינוך (במוסדות

נפרדים או באותו מוסד עם שני אגפים אוטונומיים): האחת דתית והשנייה תורנית.¹⁰⁵²

המאמר זכה לתגובה מיידית מראש החמ"ד דאז, יהודה קיל, אשר הדף את הביקורת הקשה על רמת החינוך הירודה אך גם היה שותף לדעתו של הרב פילבר בדבר חשיבות התגבור התורני. בדומה לרב פילבר, גם קיל ראה את האחריות של החמ"ד לספק חינוך תורני מוגבר לקהל הדורש בכך – בין אם בהוספת כיתות מיוחדות ותכני לימוד ייעודיים ובין בהתאמות על פי אופי ציבור ההורים באזורים השונים. ברם, בה בעת, קיל יצא בתוקף נגד פיצול מבני-ארגוני של מערכת החמ"ד והדגיש את הסכנות שטמונות בו. בעיניו הדבר היה עלול להוביל לפגיעה חמורה בסמכויות החמ"ד ומעבר לכך – במרקם החברתי של הציונות הדתית ועתידה.¹⁰⁵³

במרצת שנות השבעים זכה החינוך התורני – הישיבות, האולפנות ובתי הספר הייחודיים – לתנופה מרשימה, שסחפה איתה את מערכת החמ"ד כולה. אולם, בה בעת, הצלחה זו טמנה בחובה סכנה הולכת וגוברת כלפי מעמדה של מערכת החמ"ד. ניתוח חומרי מינהל החמ"ד בסוף שנות השבעים ותחילת שנות השמונים מעלה כי התעצמותו של החינוך התורני למעשה עמדה בראש אתגרי התקופה שעמם נאלץ החמ"ד להתמודד באותן שנים. עדות לכך ניתן לראות בפעלו של ראש החמ"ד לשעבר יוסף גולדשמידט, שמונה בחודש דצמבר 1978 לעמוד בראש מועצת החמ"ד.¹⁰⁵⁴ הסוגייה הראשון אותה בחר גולדשמידט לעלות על שולחן הדיונים במועצת החמ"ד הייתה התמודדות החמ"ד עם המסגרות התורניות בתוכו. בדיונים, שרשמיים הועברו מיידית גם לשר החינוך זבולון המר,¹⁰⁵⁵ ציינה המועצה את החשיבות שהיא מייחסת לחינוך התורני לתלמידים המתאימים לו ול"מסגרת החמ"ד בכלל". יחד עם זאת, הדגישו חברי המועצה, כי

¹⁰⁵¹ "שם", עמ' 64.

¹⁰⁵² "שם", עמ' 66.

¹⁰⁵³ יהודה קיל, "הערות למאמרו של הרב פילבר – מחינוך דתי לחינוך תורני", מורשה, ג (תשל"ג), עמ' 68-70.

¹⁰⁵⁴ זבולון אורלב ליוסף גולדשמידט, 24 בדצמבר 1978. אי"מ, גל-17995/2.

¹⁰⁵⁵ יצחק סובל לזבולון המר, 21 בינואר 1979. אי"מ, גל-17995/2.

קיים חשש שתנופת החינוך התורני יוצרת תקלות במערכת כולה, לרבות "החרפת הסלקטיביות" ו"דלדול איכות האוכלוסייה" במוסדות הכלליים.¹⁰⁵⁶

כדי להתמודד עם הנהירה של מיטב בני הציונות הדתית למסגרות התורניות, שאף החמ"ד להתאים את כלל מוסדותיו לרוחם. מוסדות אליטיסטיים – מטבע הגדרתם – לא מסוגלים להיות נחלת הכלל, אולם הנהגת החמ"ד ביקשה לבצע אינטגרציה מסוימת על ידי העלאת הרמה התורנית ברחבי המערכת, או לפחות לאפשר שכאלו בתוך המוסדות המקיפים. אחד הביטויים לחדירתה והטמעתה של התפיסה התורנית במרכז העשייה בחמ"ד ניתן לראות למשל בבחירה למנות את הרב יעקב פילבר למועצת החמ"ד החדשה שהוקמה בסוף 1979.¹⁰⁵⁷ הווי אומר, בעוד שעשור קודם לכן דרש הרב פילבר ליצור מערכת עצמאית לחינוך התורני, הרי שעתה כעת נתבקש לקחת חלק בוועדת ההיגוי של כל מערכת החמ"ד.

נוכח חשיבותה של סוגיית החינוך התורני, היא עמדה במרכז הישיבה הראשונה למועצת החמ"ד החדשה, שהתקיימה במעמד שר החינוך זבולון המר. את הדיון פתח ראש המועצה החדש, רפאל מרובקה (1937-2020), שהיה מינויו של שר החינוך ובאותם ימים שימש כראש מחלקת החינוך וסגן ראש העיר בני ברק. בראש מטרותיו של מרובקה הוא ציין את "החדרת רוח החינוך התורני לכל מוסדות החמ"ד". לסיכום דבריו, שזכו לברכות מהשר ומשלל חברי המועצה, הוא הצהיר:

מקוה כי בע"ה החמ"ד יגדל וילך ויהפך לאבן שואבת לכלל תלמידי ישראל בבחינת "מי יתן כל

עם ה' נביאים".¹⁰⁵⁸

דהיינו, בעיני הנהגת החמ"ד התפשטות הרוח התורנית לא נועדה רק לציבור הציוני דתי, אלא שיקפה חזון להתפתחותו הרוחנית-דתית של עם ישראל כולו. הנה כך, בעוד שבאמצע שנות החמישים, עם חוק החינוך הממלכתי, קמה מועצת החמ"ד מתוך צעד מגננתי הנועד לשמור על צביונו הייחודי של החינוך הציוני דתי, בתחילת שנות השמונים שאיפותיה של המועצה כבר הורחבו לחזון כולל על מערכת החינוך הישראלית.

¹⁰⁵⁶ מועצת החמ"ד, "סיכום הדיון בענין המסגרות התורניות החמ"ד", ינואר 1979. א"מ, גל-17995/2.
¹⁰⁵⁷ זבולון המר, "הודעה על מינוי מועצה לחינוך ממלכתי-דתי לפי חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953", 6 בדצמבר 1979. א"מ, גל-17995/2.
¹⁰⁵⁸ ישיבת המועצה לחמ"ד שהתקיימה ביום ה' בשבת תשי"מ (23.1.80) בלשכת שר החינוך והתרבות בירושלים, זכרון דברים מס' 1, עמ' 2. א"מ, גל-17995/2.

לצד ההקפדה ההלכתית ועליית מעמדה של הסמכות הרבנית, הגברת לימודי הקודש הייתה מאפיין מרכזי בתהליך החינוך בישיבות התיכוניות והאוכלפנות. במסגרת התנופה של המוסדות התורניים, וההתלהבות הדתית-לאומית של הציבור, ניתן להצביע על עליית מעמדו של מקצוע מחשבת ישראל. תוכנית הלימודים הראשונה במקצוע פרסומה בשנת הלימודים תש"ל (1969-1970) ובמרוצת השנים הוא הפך לאחד המקצועות החשובים ביותר במערכת החמ"ד. לימודי מחשבת ישראל נמצאו בלב תהליך עיצוב תפיסת עולמו של הדור הצעיר, והיוו גורם מכריע בהבניית התודעה ההיסטורית של תלמידי החמ"ד.

אבי מקצוע מחשבת ישראל בחינוך הציוני דתי בארץ ישראל היה הרב שאול ישראלי (1909-1995), מהרבנים המרכזיים בציונות הדתית. הרב ישראלי היה מתלמידיו של הראי"ה קוק, והוא שימש כדיין בבית הדין הרבני הגדול וחבר במועצת הרבנות הראשית. הוא לימד שנים בישיבת מרכז הרב ולאחר מותו של הרצי"ה בשנת 1982, מונה להיות ראש הישיבה לצד הרב אברהם שפירא (1911-2007). בשנות הארבעים, עם הצטרפותו לסגל ההוראה במדרשת "נעם" בפרדס חנה, הוא ראה צורך לעזור לדור הצעיר בהתמודדות רעיונית-עקרונית אל מול האידיאולוגיה הסוציאליסטית חילונית שרווחה באותה תקופה.¹⁰⁵⁹

ברוח משנתו של הראי"ה קוק, ששילב לימודי אמונה ופילוסופיה יהודית בשיעורי ישיבת מרכז הרב, עיצב הרב ישראל את מקצוע "מחשבת ישראל", שנועד לבנות ולבסס את האמונה באמצעות התייחסות דתית-רעיונית לכלל היבטי החיים הרלוונטיים לדור הצעיר.¹⁰⁶⁰ תוך מספר שנים נערכו שיעוריו של הרב ישראלי לכדי ספר לימוד – "פרקים במחשבת ישראל", שפורסם בשנת 1952 והפך להיות הקובץ המכונן של המקצוע.¹⁰⁶¹ "המטרה", פתח הרב ישראלי את ספרו איננה "להקנות לחניך ידיעות מה אמר פלוני גדול, אלא להקנות לו השקפת עולם יהודית, כפי שבאה לידי ביטוי ע"י חושבי מחשבת היהדות בכל הדורות".¹⁰⁶²

במרוצת שנות החמישים והשישים נלמד מקצוע מחשבת ישראל כמעט אך ורק בישיבות התיכוניות ובאוכלפנות. באותה עת, למוסדות התורניים היה מרחב תמרון משמעותי ביותר מבחינת תכנים ואופי השיעורים, כאשר מטעם מפקחי החמ"ד למעשה לא הייתה שום הכוונה מסודרת בתחום. בשל חשיבותו של

¹⁰⁵⁹ אריאל לוין, "תרומתו של הרב שאול ישראלי לקורפוס הקוריקולרי במחשבת ישראל", **דור לדור: קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות**, 44 (2013), עמ' 165-166.

¹⁰⁶⁰ אריאל לוין, **תכניות הלימודים במחשבת ישראל בחינוך הממלכתי-דתי בין השנים תש"ל-תשס"ב (1970-2002) – מחקר משווה**, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר אילן, 2010, עמ' 3.

¹⁰⁶¹ לוין, "תרומתו של הרב שאול ישראלי לקורפוס הקוריקולרי במחשבת ישראל".

¹⁰⁶² שאול ישראלי, **פרקים במחשבת ישראל: לקט מקורות לברור עקרי השקפת היהדות**, מהדורה שלישית, מדרשת נעם, פרדס חנה תשכ"ד, עמ' 4.

המקצוע בתהליך החינוכי, אומנם נעשו מספר ניסיונות בקרב האגף לתוכניות לימודים וגורמים בחמ"ד לעצב תוכנית לימודים מחייבת. ברם, לאורך שנות השישים ניסיונות אלו עלו שוב ושוב על שרטון, בשל התנגדותם של אנשי החמ"ד לכל התערבות מצד אנשי האגף לתוכניות לימודים. באופן זה ביקשו אנשי החמ"ד לשמור על מרחב אוטונומי לרבנים ולמחנכים במוסדות התורניים.¹⁰⁶³ עד לתחילת שנות השבעים, אם כן, ברוב מוסדות החינוך העל-יסודי בחמ"ד לא למדו את מקצוע מחשבת ישראל.¹⁰⁶⁴ ספרות האמונה שולבה בעיקר במקצוע ספרות עברית, שבה – לצד יצירות ספרותיות כלליות – נכללו טקסטים אמוניים כדוגמת: "חובת הלבבות" לרבנו בחיי, "שמונה פרקים" לרמב"ם ו"הכוזרי" לרבי יהודה הלוי.¹⁰⁶⁵

לאחר מלחמת ששת הימים, ועם התנופה ההולכת וגוברת של הישיבות התיכוניות והאולפנות, היה ברור כי אין עוד לעכב את פרסומה של תוכנית הלימודים הרשמית הראשונה במקצוע בחמ"ד. התוכנית פורסמה ונשלחה לסגלי ההוראה בחודש נובמבר 1969.¹⁰⁶⁶ תוך מספר שנים, פורסמו עוד שני עדכונים לתוכנית הלימודים ומונה למקצוע מפמ"ר ייעודי מטעם החמ"ד – הרב צבי אלימלך נויגרשל.¹⁰⁶⁷ כמו כן, ספרו של הרב ישראל, שבשנת 1974 כבר יצא במהדורה רביעית, זכה למעמד מרכזי ביותר וגם להפניה ספציפית מתוכנית הלימודים. הווי אומר, במרוצת שנות השבעים, יצא מקצוע מחשבת ישראל אל מחוץ לכותלי המוסדות התורניים והפך לנחלתם של כל מוסדות החינוך העל-יסודי בחמ"ד.

לאור ההטרונגניות בציונות הדתית ורבניה, הותירו כותבי תוכנית הלימודים מרחב תמרון למוסדות השונים. בתוך כך, חלק ניכר מלימודי מחשבת ישראל עסק בהיבטים פילוסופיים-תיאולוגיים כמו גם בשאלות קיומיות שאינן מתקשרות באופן ישיר לתפיסה ההיסטורית. כך, בין יתר הנושאים שנדונו בתוכנית הלימודים, ניתן לציין את הפרקים שעניינם: דרכים לעבודת האלוהים; התמודדות עם שאלות של כפירה; הקשר בין מוסר לבין תורה; לשאלת מהותה של השלמות; מהי בחירה חופשית וכיצד היא קיימת; וההתייחסויות של גדולי ישראל למארג היחסים שבין דת ומדע.¹⁰⁶⁸ יחד עם היבטים אלו, חלק מרכזי ביותר בתכני הלימוד במקצוע מחשבת ישראל אכן יועד להשפיע בצורה ברורה וניכרת על התודעה ההיסטורית של

¹⁰⁶³ ראו את מחלוקות מפקחי החמ"ד עם אנשי האגף לתוכניות לימודים והמזכירות הפדגוגית בתיקים: א"מ, גל-1001/23; א"מ, גל-17939/9.

¹⁰⁶⁴ מ. כהן אל חברי ועדת הקבע לחינוך על-יסודי, הצעת תוכנית למודים ל"מחשבת היהדות", 7 ביולי 1969, עמ' 1. א"מ, גל-17939/9.

¹⁰⁶⁵ לוי, **תכניות הלימודים במחשבת ישראל בחינוך הממלכתי-דתי**, עמ' 5-6; ראו גם: "סכום הדיון על הצעת התכנית במחשבת היהדות שהתקיים ב"באלול תשכ"ט, 24 באוגוסט 1969. א"מ, גל-17939/9.

¹⁰⁶⁶ יוסף שוחט למנהלי בתי-הספר והישיבות התיכוניות שבפיקוח האגף לחינוך דתי, "הצעת תכנית לימודים ב"מחשבת היהדות" לבית-הספר הדתי ולישיבות התיכונית שבפיקוח האגף לחינוך הדתי, 10 בנובמבר 1969. א"מ, גל-17939/9.

¹⁰⁶⁷ לוי, **תכניות הלימודים במחשבת ישראל בחינוך הממלכתי-דתי**, עמ' 61-77.

¹⁰⁶⁸ אגף החינוך הדתי, **מחשבת היהדות – הצעת תכנית-לימודים לבית-הספר התיכון הדתי ולישיבה התיכונית**, ירושלים תש"ל. אח"י, 4.211/23.

התלמידים; דהיינו, על האופן בו הם מבינים את התהליך ההיסטורי, וההשלכות של הבנה זו על המציאות הנוכחית והצפייה לעתיד.

הקשר ההדוק לתפיסה ההיסטורית בא לידי ביטוי כבר בהצגת עקרונות התוכנית, כאשר כותביה הסבירו כי ראוי שהוראת מחשבת ישראל תיעשה מתוך שימת הדגש על חשיבותו של המקצוע "כיסוד לתולדות עם ישראל מבחינה רוחנית ודתית".¹⁰⁶⁹ על רקע ההתפרצות הדתית לאחר מלחמת ששת הימים, הבהירו הכותבים כי "המורה ישכיל לעשות אם ילמד את הטקסטים מתוך אקטואליזציה מקסימלית ובהתייחסות לתנאי החברה ולאירועים ההיסטוריים של ימינו".¹⁰⁷⁰ בדומה לתוכנית הלימודים, ניצבה הראייה ההיסטורית גם בראש המטרות שבספרו המעודכן של הרב ישראלי:

נקודת המוצא של הספר היא הכרת ה' והנקודה הסופית – גאולת ישראל. מקורו של עולם ומטרתו האחרונים מהוים את הקטבים, והפיתוח ההדרגתי של התולדות הנובעות מהנחת היסוד עד שאנו באים לשלב הסופי, מהוה את התוכן הכללי של חוליות הביניים.¹⁰⁷¹

הספר כולו נועד אפוא לעזור לתלמיד לעצב תודעה היסטורית המבינה את מקומו בתוך התהליך ההיסטורי-קוסמולוגי מבריאת העולם ועד למימוש תכליתה, קרי גאולת ישראל.

בהתאם לכך, הן תוכנית הלימודים הרשמית והן ספרו של הרב ישראלי ייחדו פרקים רבים לעיסוק בהבנת עקרונות ההיסטוריה. פרקים אלו נועדו לבנות ממד מטא-היסטורי תיאולוגי הרואה בהיסטוריה משום ביטוי להתגשמותה של התוכנית האלוהית וקרקע לגילוי דרכי השגחתו. כך למשל תוכנית הלימודים הפנתה למשנתו של הרמב"ן המשרטט את מהלך ההיסטוריה כפי שנרמז בתורה: שלוש תקופות שמתפרשות על פני ששת אלפים שנה עד לביאת הגואל, בן-דוד. בדומה לכך, כלל הרב ישראלי בספרו פרקים שלמים על יד ה' אשר בהיסטוריה, תכלית הבריאה וההשגחה האלוהית.¹⁰⁷²

כהוכחה להשגחה האלוהית, הפנו הרב ישראלי ותוכנית הלימודים למאמר השני בספר הכוזרי ליהודה הלוי. בפרק מרכזי במקצוע, מסביר "החבר" למלך כוזרי כי נס קיומו של ישראל בגלות הוא עדות להשגחה האל על עמו: "מנהיגנו ומלכנו והמושל בנו והמחזיק אותנו בעניין הזה שאנחנו בו מהפזור והגלות – א-ל-חי". והכוזרי אכן התרצה: "כן הוא. כי לא יעלה במחשבה שאמה מן האמות יקרה בגלות כזאת שלא תשתנה

¹⁰⁶⁹ שם, עמ' 3.

¹⁰⁷⁰ שם.

¹⁰⁷¹ שאול ישראלי, פרקים במחשבת ישראל: לקט מקורות לברור עקרי השקפת היהדות, עמ' 4.

¹⁰⁷² שאול ישראלי, פרקים במחשבת ישראל: לקט מקורות לברור עקרי השקפת היהדות.

לאמה אחרת, כל שכן עם ארך הזמן הזה. וכמה אמות אבדו שחיו אחריכם ולא נשאר להם זכר".¹⁰⁷³ כלומר, התנאים התרבותיים או העשייה האנושית נדחקו לשוליים, ומוסבר שקיומו של העם לאורך הגלות התאפשר תודות לקשר המיוחד שלו עם אלוהי אמת. קל וחומר שהלימוד התעלם מאופיים המשתנה של מנהגי היהודים כמו גם מההשפעות ההדדית שחוו מצד סביבותיהם וכלפיהם.

במסגרת זאת, הוראת מחשבת ישראל הקדישה פרק שלם שמטרתו הקניית הבנה על מהותן של האומות. הבסיס לחלוקת האנושות לעמים, כך הוסבר על בסיס ציטוט פסוקים מהמקרא, מצוי גם הוא בתוכנית האלוהית: "כי-שם כלל ה' שפת כל-הארץ ומשם הפיצם ה' על פני כל-הארץ (בראשית י"א, טי)".¹⁰⁷⁴ בהמשך לכך הובאו דבריו של הראי"ה קוק שמבהירים כי היסוד המחולל את הלאומים השונים הוא התפקיד המיוחד של כל לאום להגשמת הרעיון האלוהי במציאות הנבראת.¹⁰⁷⁵ לבסוף, צוטט הרצי"ה קוק שהסביר כי גם התרבות של העם למעשה משקפת את הנטיות הטבעיות הפנימיות-רוחניות שלו: "תרבות כל עם וכל קבוץ חברתי מיוחד היא השלמת הטבע היסודי הקים, הטבע הפנימי האמתי של נשמת האומה, השלמתו, שכלולו, פתוחו וגלוי".¹⁰⁷⁶ על כן, גם הצלחת הלאום תלויה בכך: "היא תלויה בהתאמה לפסיכולוגיה שלו, למהותו הנשמטית ולתכונת הנשמה האנושית והחיים האנושיים בכלל גם יחד".¹⁰⁷⁷ מכל האמור, יצר המקצוע תודעה היסטורית הרואה בלאום תוצר מהותני המגלם מבני עומק נפשיים שצפים לפני השטח במציאות האנושית. מעבר לאופיו הא-היסטורי של הלאום, גם הצלחתו מותנת בבסיס מידת התאמת מעשיו למבני העומק הרוחניים המייחדים אותו.

מטבע הדברים, ההתפתחויות ההיסטוריות של העם היהודי בזמן המודרני זכו לדיון נרחב ביותר בתהליך הלימוד. תוכנית הלימודים כללה יחידה שלמה שעסקה בהתייחסות של רבני הציונות הדתית למאורעות התקופה. באמצעות כתביהם של הרב ריינס, הראי"ה קוק, הרב משה אביגדור עמיאל והרי"ד סולוביצ'יק למדו התלמידים על התקופה הפלאית בה הם חיים, תקופה של שיבתו של עם ישראל לארצו המובטחת כחלק מהתגשמות תהליך הגאולה שנחזה על ידי נביאי המקרא – שיאה של התוכנית האלוהית. התלמידים הופנו אל הטקסט המכונן של הרב סולוביצ'יק, "קול דודי דופק", המונה "שש דפיקות" של הדוד, קרי האלוהים, בדלתה של הרעיה, עם ישראל; היינו שישה גילויי השגחה משמעותיים בהקמתה של ישראל. כך למשל הנס המדיני שבהקמת המדינה. "נוטה אני להאמין", כתב הרב סולוביצ'יק, "שארגון האומות

¹⁰⁷³ שם, עמ' 60.

¹⁰⁷⁴ שם.

¹⁰⁷⁵ שם, 10-11.

¹⁰⁷⁶ שם, עמ' 12.

¹⁰⁷⁷ שם.

המאוחדות נוצר במיוחד לתכלית זו". הרב סולובייצ'יק מצהיר כי גילויים אלו מעידים שאסור להחמיץ את השעה. כאשר הדוד דופק, על עם ישראל להיענות:

לפני שנים מעטות, בעצם ליל בלהות מלא זוועות מיידנק, טרבלינקה ובוכנוולד, בליל של תאי גז וכבשנים; בליל של הסתר פנים מוחלט, בליל שלטון שטן הספקות והשמד, אשר רצה לסחוב את הרעיה מביתה לכנסייה הנוצרית; בליל חיפושים בלי הרף ובקשת הדוד - בליל זה גופו צץ ועלה הדוד. האל המסתתר בשפירר חביון הופיע פתאום, והתחיל לדפוק בפתח אוהלה של הרעיה הסחופה והדוויה, שהתהפכה על משכבה מתוך פרפורים וייסורי גיהינום. עקב ההכאות והדפיקות בפתח הרעיה עטופת אבל, נולדה מדינת ישראל!¹⁰⁷⁸

במסגרת התייחסותה של התוכנית לתקופה המודרנית, הוטחה גם ביקורת קשה כלפי הגישות החילוניות הציוניות. כך למשל הפנתה תוכנית הלימודים לספרו של הרב עמיאל, שיועד ל"נבוכי התקופה", בו הוא מתאר – תוך עיוות היסטורי משווע – כי הזרמים הציוניים החילוניים פעלו אך ורק מתוך מניע שלילי, "הלאומיות של הציונות החילונית יונקת את יניקתה מהשנאה, שנאת הגוים לישראל [הדגשה במקור-ר"ן]"¹⁰⁷⁹. לעומתם, הדגיש הרב עמיאל, הציונות הדתית היא לאומיות מתוך חיבה: "זוהי ציונות שתחילתה עוד בזמנו של אברהם אבינו ונמשכה בכל תקופת האבות, הנביאים, אנשי כנסת הגדולה, התנאים והאמוראים וכו' וכו'".¹⁰⁸⁰

ניתן לומר אפוא, כי עם התנופה בחינוך התורני בחמ"ד, גדלה באופן משמעותי ההשפעה של לימודי הקודש על מערכת החמ"ד כולה. התמורה המשמעותית ביותר הייתה התרחבותו של מקצוע מחשבת ישראל, שהפך לאחד העוגנים החינוכיים החשובים בכלל מוסדות החמ"ד. במסגרת עיצוב תפיסת עולמם של התלמידים, נועד המקצוע להטמיע בקרבם עקרונות אמוניים שיעצבו באופן ישיר את ההבנה של התהליך ההיסטורי. משימה זאת בלטה במיוחד בנושאים בעלי משמעות רבה לזהות האישית והחברתית של הדור הצעיר ולהבנת האחריות הדתית-לאומית המוטלת על כתפיו כגון: האופן בו מנווט האלוהים את המציאות; ההשגחה המיוחדת בתולדות עם ישראל; מהותן של אומות; תהליך הגאולה המתממש בדורות האחרונים; ותפקידה של הציונות הדתית.

¹⁰⁷⁸ על חשיבות המאמר ניכר גם מהדורה המיוחדת שהודפסה על ידי אגף החינוך הדתי. הציטוט מופיע שם: יוסף דוב סולובייצ'יק, **קול דודי דופק**, אגף החינוך הדתי, ירושלים תשל"ז, עמ' 16.
¹⁰⁷⁹ משה אביגדור עמיאל, **לנבוכי התקופה: פרקי הסתכלות במהות היהדות**, מוסד הרב קוק, ירושלים תש"ג, עמ' 288.
¹⁰⁸⁰ שם, עמ' 289.

ההשפעה של מקצוע מחשבת ישראל על התפיסה ההיסטורית לא התמצתה בגבולות שעות הלימוד של מקצועות הקודש, אלא גם קיבלה ביטוי ישיר במעטפת החינוכית של החמ"ד ואף במקצוע ההיסטוריה עצמו. קודם שאפנה לנתח את האופן בו השפיעה התנופה האמונית בעשייה החינוכית בחמ"ד על התודעה ההיסטורית של התלמידים, אתרכז בצעד ייחודי בתחום לימודי ההיסטוריה שנקט ב"ישיבת ירושלים לצעירים" שעל יד ישיבת מרכז הרב. ממש באותן שנים בהן הפך מקצוע מחשבת ישראל לאבן יסוד במערכת החמ"ד, ביקש הרב יוסף ברמסון משיבת ירושלים לצעירים לחדש את הוראת היסטוריה וליצור תהליך חינוכי המושתת על תורת ארץ ישראל הגואלת של הרצי"ה קוק.

ה.3.5. סדרת ספרי הלימוד "ימות עולם" מאת הרב יוסף ברמסון

מיד לאחר הקמת "ישיבת ירושלים לצעירים" (להלן: "ישיבה לצעירים"), היה ברור למחנכיה כי יש צורך הכרחי בכתיבת ספרי לימוד בתחום שיהלמו את התפיסה האמונית. כפי שנוכחנו לדעת, ספרי הלימוד היו בעיה רווחת בכל מערכת החמ"ד, אך בעיני מחנכי הישיבה, שהיו תלמידיו הקרובים של הרצי"ה קוק, הקושי היה חמור עוד יותר. במיוחד לאור תורתו של הרצי"ה, ההבנה הראויה של היסטוריה נתפסה כאמצעי ראשון במעלה לביסוס האמונה הנכונה, כזו המכירה בתהליך המשיחי ההולך ומתגשם ומבינה את האחריות המוטלת על כתפיהם של חלוצי המחנה – הציונות הדתית. במרוצת השנים, כשנתבקש לתרץ את שהניע אותו לכתיבת ספרי הלימוד, הפנה הרב יוסף ברמסון לדרך שהתווה לו רבו:

הוא אמר משפט שהפתיע אותי בעוצמתו: "מי שמלמד תולדות ישראל הוא מדריך רוחני" [...]
ביטוי זה היה בסופו של דבר לסיסמת החיים שלי [...] אני הבנתי כי המשמעות של זה שיש רבנים, יש [...] תפקידים של כשרות, תפקידים של הדרכת הציבור [...] אך מדריך רוחני זה דווקא מי שמלמד את תולדות ישראל. כפי שהרב צבי יהודה מצפה, כפי שמתבקש.¹⁰⁸¹

תמיכתו של הרצי"ה לא התמצתה בדברי עידוד גרידא, אלא התבטאה גם במעורבותו הישירה בבחירת החומרים עליהם סבור היה שיש להתבסס בכתיבת הספרים.¹⁰⁸² זאת ועוד, בהוצאה הראשונה בספר על אודות הזמן המודרני, טרח הרצי"ה לקרוא את כל הכתובים ואף רשם את הערותיו בשולי הדפים. בפרסום המהדורה השנייה של הספר, הערותיו כבר שולבו במלואן.¹⁰⁸³

¹⁰⁸¹ תרשומת שיחה של יוסי בן-גל עם יוסף ברמסון ב-16 בינואר 2012. מופיע אצל: בן-גל, מאה שנות הוראת היסטוריה בציונות הדתית, עמ' 277.

¹⁰⁸² שם, עמ' 267-277.

¹⁰⁸³ יוסף ברמסון, ימות עולם – הקץ הדוחק, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תש"ם, עמ' 8.

הרב ברמסון, שנולד בהולנד בשנת 1935 ועלה ארצה לאחר קום המדינה, היה איש חינוך חשוב בגישה התורנית מחוג תלמידי מרכז הרב. לצדו של הרב פילבר, הוא היה ממייסדי הישיבה לצעירים כמו גם של רשתות "נועם" ו"צביה" ותנועת הנוער התורנית "אריאל". בישיבה לצעירים, שימש הרב ברמסון כרב מדריך לאורך עשרות שנים, וכבר מימיה הראשונים של הישיבה התבלט כאחראי על תחום ההיסטוריה. בדומה לישיבות תיכוניות רבות, לישיבה לצעירים היה את מרחב חינוכי עצמאי, הן מבחינת תכני לימוד והן מבחינה ארגונית, במסגרתו בוצעו התאמות משמעותיות בתהליך הלימוד. כך למשל, במהלך שנות השבעים תלמידי הישיבה נדרשו במקצוע ההיסטוריה להיבחן רק במבחן גמר פנימי, כלומר ללא בדיקה או פיקוח חיצוני.¹⁰⁸⁴ בנסיבות אלו, הוטלה על הרב ברמסון האחריות לעצב תהליך הוראת היסטוריה עצמאי, הן ברמת תוכנית הלימודים והן בבחירת התכנים לספרי לימוד, שיהלום את עקרונות תורת הרצי"ה.

סדרת ספריו של הרב ברמסון – שבמרוצת השנים זכתה לשם "ימות עולם" – כללה ארבעה ספרי לימוד שהקיפו את כל התקופות הנלמדות על פי התוכנית בחמ"ד – מימי בית שני ועד לזמן הנוכחי. הספר הראשון, שעסק בתקופת בית שני פורסם בסוף שנת 1968, לאחר מכן שלושת הספרים הנוספים יצאו לאור במחצית השנייה של שנות השבעים: "הקץ המגולה" על הזמן המודרני בקיץ 1976; "תנאים ואמורים" באביב 1977; ו"בריח התיכון" בנוגע לימי הביניים בקיץ 1978. למרות שהמסגרת הכרונולוגית הייתה דומה לזו של התוכנית בחמ"ד, בפועל ביקשו הספרים לכוון נרטיב היסטורי שונה בתכלית מזה שהיה מקובל בחומרי הלימוד בחמ"ד, כזה שיביא לידי ביטוי בצורה בלתי מתפשרת את התפיסה האמונית מבית הרצי"ה קוק.

על פניו שירטט הרב ברמסון תמונה לפיה מבקשים ספריו להנגיש את התפיסה ההיסטורית האמונית תוך שילוב המחקרים המדעיים המעודכנים ביותר. כך הוא כתב בפתיחה לספרו הראשון בסדרה, "הבית השני": "מתמיהה ומכאיבה העובדה שטרם זכינו לספר מתאים שיסכם את ימות עולם לפי כל המקורות, החל מהמוזכר בכתבי הקודש ודברי חז"ל, וכלה עם מסקנות המחקרים הארכיאולוגיים האחרונים".¹⁰⁸⁵ הוא המשיך וניסה לתרץ כי הסיבה לחסרונו של ספר שכזה מצויה אולי ברוחב הידיעה שהוא מחייב, החורגת הרבה מעבר לגבולות כתבי הקודש: "יתכן והדבר נובע מההקף העצום של מלאכת מחשבת זאת, המחייבת בקיאות גדולה במקורות היהדות, וכן ידיעה יסודית במדעים הכלליים".¹⁰⁸⁶

¹⁰⁸⁴ לעדויות על כך לפני ואחרי הרפורמה במערכת החינוך ראו: "תעודת גמר: ישיבת ירושלים לצעירים", תשל"ד. א"מ, גל-8058/5; יעקב יהושע רוס לרב יעקב פילבר, "הנדון: הגשת כתה י"א לבמחן פנימי בהיסטוריה", 13 בפברואר 1970. א"מ, גל-8058/5; הרב יוסף ברמסון למחלקה לבחינות במשרד החינוך, "הנדון: מבחן הסטוריה", כ"ה טבת תשל"ה. א"מ, גל-8058/5; זילברגברג למחלקת הבחינות במשרד החינוך, "י"ח תמוז תשכ"ז. א"מ, גל-8058/4; יעקב יהושע רוס, "הנדון אישור לבחינת גמר בהיסטוריה – כתה י"א", 14 במרץ 1969. א"מ, גל-8058/4.

¹⁰⁸⁵ "הקדמה" בתוך יוסף ברמסון, **פריקים בתולדות עם עולם בתקופת הבית השני**, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תשכ"ט.

¹⁰⁸⁶ שם.

במסגרת זאת, הדגיש הרב ברמסון, כי לא ניתן להבין כראוי את התהליכים ההיסטוריים שעברו על עם ישראל ללא הבנה מעמיקה בתולדות עמי העולם: "הרי אין להפריד בין מחקר התנאים החברתיים הכלכליים והתרבותיים וכד' של העמים הזרים ששלטו וחיו בארץ, ובין תולדות ישראל בזמנים השונים, ורק השיזור הנכון לפי הגוונים השונים יכול לתת את רקע הנכון לתקופה המתוארת".¹⁰⁸⁷

אולם בפועל, ניתוח החומרים מעלה בצורה חד משמעית כי ספריו של הרב ברמסון ייחסו חשיבות מועטה ביותר לממצאי המחקר ההיסטורי. ניכר כי ספרי הלימוד כלל לא ביקשו להתבסס על המחקר ההיסטורי, והוא צוטט רק כאשר ממצאיו תמכו בתהליכים אותם רצה הרב ברמסון ללמד. כפי שתואר לעיל בפרק א', המתח בין ממצאי הדיסציפלינה ההיסטורית ותהליך הוראת התחום במערכות חינוך המוניות הוא מובנה, והתקיים בכל רחבי העולם כבר מראשית ימי התחום בסוף המאה השמונה עשרה. יחד עם זאת, ספריו של הרב ברמסון לא זו בלבד שכללו עיוותים בדבר ההתרחשות האירועים ההיסטוריים, אלא שלא פעם הם זנחו לחלוטין את הממד הדיסציפלינרי לטובת הסברים תיאולוגיים המפרטים את מנגנון ההשגחה האלוהית על המציאות ההיסטורית האנושית.

בדומה לחומרי הלימוד בחמ"ד, גם ספריו של ברמסון הקדישו תשומת לב משמעותית לדמויות דתיות והציגו את פעלם בצורה מפארת באופן שחרג בהרבה מתרומתם להתפתחות ההיסטוריות. במיוחד הקפידו הספרים לשמור על מידת יראה ונזהרו מלהשמיע ביקורת או טענה העלולה לערער על דברי המקרא או סמכותם של חז"ל וגדולי ישראל. ברם, ההיבטים האמוניים בספריו של הרב ברמסון, שהתבססו בעיקר על מפעל ספריו של זאב יעבץ,¹⁰⁸⁸ היו משמעותיים הרבה יותר.

סדרת הספרים ביקשה לכוון בקרב התלמידים תודעה היסטורית המפרשת את המציאות האנושית כמראה להתגשמות ההשגחה האלוהית. דבר זה יתאפשר, כך הוסבר, אם יצליחו התלמידים להבין את המהות הפנימית של התהליכים ההיסטוריים. חשיפת זרמי העומק ההיסטוריים תצטרף אל לימוד תורת ישראל וכך תושג המטרה החינוכית – התלמידים יבינו את ציפיותיו של האלוהים מהמציאות האנושית הנוכחית ואת אשר מוטל עליהם כדור העתיד של עם ישראל.

מבחינה פדגוגית, הניסיון להבנות תודעה היסטורית נעשה במיוחד באמצעות פרקי השאלות, שברובן דרשו מהתלמידים לבצע אינטגרציה בין כתבי הקודש היהודיים לבין פרשנות תהליכים היסטוריים. דוגמה

¹⁰⁸⁷ שם.
¹⁰⁸⁸ ראו עבודה זו לעיל פרק ב', סעיף 5.

בולטת לכך ניתן למצוא בפרק על תולדות רומא, אחד מהפרקים הבודדים שעסקו בהיסטוריה כללית. ארבעת השאלות שעסקו בייסודה של רומא עסקו כולן בפרשנויות המופיעות בתלמוד על אודות מקור הסיבה המהותית לתופעה זו. הנה כך, הובאו דבריו של רבי יצחק ממסכת סנהדרין בתלמוד הבבלי:

בשעה שנשא שלמה את בת פרעה ירד גבריאֵל ונעץ קנה בים והעלה שירטון ועליו נבנה כרך גדול

שברומי.¹⁰⁸⁹

היינו, החטא המגולם בעצם בנישואי שלמה לבת פרעה היה למעשה הצעד הראשון בדרך להקמתה של רומא, מה שגרם בסופו של דבר לחורבן בית שני ולגלות עם ישראל. על בסיס דברים אלו התבקשו התלמידים להסביר "מה הייתה לדעת ר' יצחק הסיבה העיקרית לייסוד רומא ואיזה רעיון מסתתר מאחורי הסבר זה?".¹⁰⁹⁰ כלומר, הדגש הושם לא רק על הידיעה ההיסטורית בדבר הקמתה של רומא, אלא על המסקנה המתבקשת ממנה בייחס למנגנון ההשגחה האלוהית המלמד כי חטאו של מנהיג עם ישראל עלול להביא בסופו של דבר להשלכות קשות מאוד, גם לאחר כאלף שנים.

בהמשך עסקו השאלות בהסברים נוספים המצויים בתלמוד, שהצביעו על ייסודה של רומא כתהליך הדרגתי, שמקורו בחטא של שלמה, והמשכו בחטאים של המלכים המקראיים ירבעם בן נבט ומנשה בן חזקיהו שאימצו היבטים של עבודה זרה בממלכתם ואפילו בהיכל המקדש.¹⁰⁹¹ הווי אומר, ספר הלימוד דרש מהתלמידים לאמץ באופן מוחלט את הפרשנות המקראית כפשוטה. פרשנות זו הוצגה כהסבר האמיתי המשקף את ההשגחה האלוהית העומדת מאחורי התהליכים האנושיים – במקרה זה עלייתה של האימפריה הרומית.

בראייה כוללת, התוכנית האלוהית אותה ביקשו להנכיח לתלמידים התמקדה בסיפורו המופלא של עם ישראל, שהמציאות האנושית כולה נוסבת סביבו. בדומה לנרטיב הציוני הקלסי, סדרת "ימות עולם" יצרה מבנה נרטיבי המתבסס על שלוש תקופות בהיסטוריה של עם ישראל: ריבונות בתקופה הקדומה, תקופת הביניים וחזרת העם לארצו. אולם, בתוך מבנה מוכר זה, תיארוך שלושת התקופות בסדרת הספרים כמו גם ההתרחשויות והמאפיינים שלהן היו שונים בתכלית מזה שהיה מקובל בנרטיב הציוני הקלסי, ובסדרת ספרי

¹⁰⁸⁹ יוסף ברמסון, **ימות עולם – הבית השני**, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תש"מ, עמ' 69.

¹⁰⁹⁰ **שם**, עמ' 173.

¹⁰⁹¹ **שם**, עמ' 173-174.

הלימוד "ישראל והעמים" לכ"ץ. ההבדל המשמעותי גם בדבר סיפור העל שהציג תהליך הלימוד מבית מדרשו של הרב ברמסון.

היה זה ניסיון ליצור תהליך היסטורי שנסוב כולו על קדושתה של ארץ ישראל ועל היותה יסוד אינהרנטי בנפשו של העם היהודי, כזה המהווה תנאי הכרחי לצמיחתו ולהגשמת רצון האל. הנה כך, במקום ללמד על קהילות ישראל בגלות, בחר הרב ברמסון כי הספר המקשר בין התקופה הקדומה לזמן המודרני יוקדש לעליותיהם של גדולי ישראל "במשך כארבעים דורות", החל מעליותיהם של חכמי ישיבות בבל במאה הרביעית, דרך עליות גדולי ספרד בימי הביניים ועד לעליות החסידים והפרושים במאה התשע עשרה.¹⁰⁹² "יהיה רצון שלימוד הפרשיות המופלאות של העליות המתוארות כאן" כתב הרב ברמסון בהקדמה לספר "יהדק את הקשר בין הדור הצעיר הגדל כאן לבין ארצנו הקדושה ויחזק את כל אלו שבגולה כדי ללכת בעקבות גדולי הדורות, שמסרו נפשם על חיבת א"י [ארץ ישראל – ר"ו] בעליתם ארצה".¹⁰⁹³

שיאו של תהליך הלימוד היה התקופה המודרנית – "התהליך המרכזי, האדיר והמופלא של הדורות האחרונים בהתכנסותנו לארץ חיינו, בשיבתנו לציון".¹⁰⁹⁴ כפי שניכר כבר בכותרת ספר הלימוד לתקופה – "הקץ הדוחק" – תוכנו מוקדש להדגמת תהליך הגאולה ההולך ומתגשם. "וכי אין לדחוק את הקץ?" הובאו דבריו של הרצי"ה בפתחה לספר, "לא, לא אנחנו דוחקים אלא הקץ דוחק אותנו!"¹⁰⁹⁵ כלומר, במענה לטענה החרדית כנגד הציונות הדתית על ניסיונה לקדם את הגאולה במאמץ אנושי, הובאה זעקתו של הרצי"ה כי לא נותרה לעם ישראל ברירה – אין מדובר בהנעה מתוך רצון אנושי, אלא בהיענות לתביעה האלוהית המביאה את גאולת הבריאה. כך סיכם הרב ברמסון את ההתרחשויות המתוארות בספר:

המעין בעין פקוחה יגלה את הקשר הגלוי והסמוי בין הנושאים ויתברר לו כי אין מקריות ברצף המאורעות. יד מכוונת, יד שמיימית מדריכה וקובעת את סדר האירועים. התהליך של הקץ הדוחק הולך ומופיע הולך ומאיר עד שישמע קולו של משיח בן דוד.¹⁰⁹⁶

בדומה להתמקדות בעליות גדולי הדורות לאורך ההיסטוריה, גם תהליך חזרתו של עם ישראל לציון הוצג כהמשך ל"הדרכה שיצאה מפיהם של גדולי ישראל מחד – ומעשיהם של צאן מרעיתם מאידך". הנה כך, נפתח הספר עם דבריו של הגאון מוילנה על משיח בן יוסף ועליות תלמידיו ארצה. בשונה מספרי הלימוד

¹⁰⁹² יוסף ברמסון, **ימות עולם – העליות ממזרח וממערב**, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תשד"ם [תשמ"ד].

¹⁰⁹³ **שם**, "בפתח הספר", עמ' 10.

¹⁰⁹⁴ ברמסון, **ימות עולם – הקץ הדוחק**, עמ' 7.

¹⁰⁹⁵ **שם**.

¹⁰⁹⁶ **שם**, עמ' 8.

בחמ"ד, ספרו של ברמסון יוחד כמעט בצורה מוחלטת לעיסוק בהגות של הציבור הדתי ובפעלה. עמדתו של המחבר הביאה לידי כך שהגישה האמונית משיחית דחקה אפילו את הרצל והקונגרס הציוני – שכבר מימי זרם המזרחי נלמדו כצמתים היסטוריים משמעותיים בתולדות הדורות האחרונים שאין עליהם עוררין – אל שולי תהליך הלימוד והעניקה להם אזכור בודד, ומסויג ביותר.¹⁰⁹⁷

חלק לא מבוטל מהספר "הקץ הדוחק" כלל אסופת מקורות, שהציגו אנקדוטות או פרספקטיבות אמוניות הנוגעות למאורעות התקופה מבלי לתאר כלל את התהליך ההיסטורי. במיוחד בלט חוסר זה בדיון על תקופת השואה. באופן מפתיע, הספר לא כלל שום התייחסות לאירועי מלחמת העולם השנייה מלבד אזכור בודד על התקרבות כוחותיו של רומל לארץ ישראל, שהובילה להכרזתו של הרב הרצוג כי לא צפוי חורבן הבית השלישי.¹⁰⁹⁸ חוקי נירנברג, תהליך ריכוז היהודים בגטאות, הרציחות השיטתיות ו"הפתרון הסופי" – כל אלו נעדרו לחלוטין מספר הלימוד, שבמקום זאת בחר להביא קטעי מקור של רבנים ויהודים דתיים ששמרו בלב התופת על אמונה יוקדת בתורת ישראל ובגאולתו.¹⁰⁹⁹

הספר המשיך ותיאר את ההתרחשויות עד לימי כתיבתו בשנות השבעים. הייתה זו התמקדות כמעט בלעדית בעשייה של הציונות הדתית, בין אם בהתארגנות היחידות הדתיות ב"הגנה", בעלייה לביריה או בפולמוס הפוליטי על מיהו יהודי בימי ראשית המדינה.¹¹⁰⁰ לרוב, היו אלו תיאורים א-היסטוריים, שהציגו פרספקטיבות או הגות דתית על המתרחש. כך למשל, הפרק על הלחימה במלחמת יום הכיפורים כלל שני סעיפים: סעיף על גבורתו של החייל הדתי משה יצחק טובל, שהיה גם שליח ציבור של לוחמי המוצב בתפילת "כל נדרי" בליל יום הכיפורים; וסעיף עם קטעים ממאמרו של הרב יוסף טולידאנו, מבכירי התלמידים של מרכז הרב, בדבר "כיתור הארמיה השלישית, לאור ההלכה".¹¹⁰¹

תנועת גוש אמונים וההתנחלות "בכל חלקי הארץ המשוחררים", בהנהגתו של הרצי"ה ותלמידיו, תפסה מקום מרכזי ביותר בספר. הודגש כי היה בהן "צורך מיידי לשוב הביתה ולהאחז ברחבי הארץ שהיו שוממים מיהודים".¹¹⁰² למעשה הפרקים על ההתנחלויות בשטחי האבות, זכו למקום רב יותר מזה שהוקדש לעליות הציוניות ארצה בתקופת היישוב היהודי. וכך הובאו דבריו של הרצי"ה על המחלוקות בנושא:

¹⁰⁹⁷ שם, עמ' 64-65, 69-71.

¹⁰⁹⁸ שם, עמ' 138.

¹⁰⁹⁹ שם, עמ' 132-158.

¹¹⁰⁰ שם, עמ' 159-178, 191-194.

¹¹⁰¹ שם, עמ' 200-203.

¹¹⁰² שם, עמ' 204.

המצווה האלקית אשר נצטוונו בתורת האמת, של ד' אלקינו מלך העולם ובוראו וקורא דורותיו, שהארץ הזאת, ארץ חיינו, נבואתנו וממלכתנו, שהובטחה הבטחת נצח לאברהם אבינו, לו ולנו לזרעו אחריו, תהיה ביד שלטוננו עליה, לכל מלוא מרחביה, שטחיה וגבולותיה, כיבוש וישוביה [...] וכל "החלטות" שהן לגזילת חלקי הארץ הזאת [...] הן בטלות ומבוטלות פחות מכל עפרא דארעא [עפר הארץ – ר"ן].¹¹⁰³

יתרה מכך, הוסבר כי במקביל להתעוררות סביב חידוש ההתנחלות התחוללה גם תנועה של חזרה בתשובה. "כנראה היתה השראה הדדית בין שני התהליכים, כעין השפעה דו-צדדית".¹¹⁰⁴ קשר זה אינו מקרי, הוסבר, אלא נעוץ במאפיינים המטא-פיזיים של תקופתנו: "בעקבתא דמשיחא הנקודה העיקרית היא ארץ ישראל וממנה נובע הכל ומבלעדי ההתאחזות בה אין שום השפעה של קדושה בעולם".¹¹⁰⁵ כלומר, מדובר כאן על מערכת של חוקיות קוסמולוגית שבמרכזה עומד הקשר של עם ישראל לארצו, וממנו מושפעים לא רק כל חלקי ציבור ישראל אלא העולם כולו.

מכל האמור ניכר כי ספריו של הרב ברמסון היוו נקודת ציון משמעותית בהתפתחות הוראת ההיסטוריה בציבור הציוני דתי. הייתה זו סדרת ספרים שהתנתקה לחלוטין מהגישה האקדמית מחקרית, ומעל הכל שאפה להטמיע את עקרונות האמונה על פי התורה הגואלת מבית מדרשו של הרצ"ה קוק. למרות ההצהרות של הרב ברמסון על הצורך לשלב חוכמות כלליות והכירות עם העמים הזרים, הספרים הצטמצמו לרוב לכדי אסופת מקורות של כתבי הגות ועדויות מטעם גדולי התורה או יהודים מאמינים. גישה מצומצמת זו, בה נקט הרב ברמסון ושקיבלה את אישור מחנכי הישיבה לצעירים, מעידה כי אף שהתהליך ההיסטורי היה חשוב ביותר בתיאולוגיה של חוג תלמידי מרכז הרב, למעשה ידיעתם בתחום זה הייתה מוגבלת ביותר.

מבחינת החמ"ד, למרות התחזקותו של היסוד האמוני במערכת לאחר מלחמת ששת הימים ובמיוחד במרוצת שנות השבעים, זניחת היסוד הדיסציפלינארי כפי שהדבר התבטא בספריו של הרב ברמסון הייתה קשה מידי לאימוץ. מיד עם פרסומו של הספר הראשון בסדרה, על אודות תקופת בית שני, הוא הועבר לאנשי החמ"ד לצורך בדיקה וקבלת אישורו. אולם, למרות שהיה מדובר בספר שיחסית לשאר ספרי הסדרה נצמד לממד המחקרי, קבע המפקח הארצי יחיאל צבי מושקוביץ בצורה חד משמעית כי אין הוא ראוי לשימוש בחמ"ד. "אינני יכול להמליץ על הספר כספר לימוד" הוא הכריע "בקשי [בקושי – ר"ן] כספר עזר".¹¹⁰⁶

¹¹⁰³ שם, עמ' 206-207.

¹¹⁰⁴ שם, עמ' 208.

¹¹⁰⁵ שם, עמ' 239.

¹¹⁰⁶ יחיאל צבי מושקוביץ אל יהודה קיל, 28 במרץ 1969. א"מ, גל-17930/8.

בהמשך לכך, גם ספרי הלימוד הנוספים שפורסמו בסדרת "ימות עולם" לא אושרו לשימוש במוסדות החמ"ד לאורך שנות השבעים ותחילת שנות השמונים.¹¹⁰⁷

יחד עם זאת, על אף שספרי "ימות עולם" נפסלו לשימוש במוסדות החמ"ד, אין להמעיט מחשיבותם. ראשית, בספרים אכן נעשה שימוש לאורך השנים בישיבה לצעירים ובחוגי מרכז הרב, שבאותה תקופה היו לאחד הגורמים המשפיעים ביותר בציונות הדתית. הנה כך הספרים הודפסו במספר מהדורות, ויש להניח שהם היו לעזר במוסדות תורניים נוספים, במיוחד ברשתות "נועם" ו"צביה", ולא רק בהם. יתרה מכך, כפי שאראה בפרק הבא,¹¹⁰⁸ לקראת סוף שנות השמונים והתשעים גישתו של הרב ברמסון הפכה לרווחת יותר, ואף קיבלה גיבוי מסוים מטעם מינהל החמ"ד.

כמו כן, הגם שהגישה הדיסציפלינרית של חלק מאנשי החמ"ד לא אפשרה את השימוש בספריו של הרב בהוראת ההיסטוריה, עדיין ניתן להבחין כיצד המעטפת החינוכית באותן שנים בהחלט ביקשה לכוון תודעה היסטורית ברוח התורה הגואלת.

ה.4.5. הממד האמוני במערכת החמ"ד

ה.1.4.5. ההיבט ההיסטוריוסופי-תיאולוגי

כבר בתחילת בשנות השבעים הנחה יהודה קיל את מערכת החמ"ד לעסוק בבירור התפיסה החינוכית. בעוד שקיל הוביל את השינויים במבנה המערכת, ואת המאבקים שלה אל מול החינוך הממלכתי, ניכר כי סגנו הוותיק אברהם רון (1920-2005) הוא שהיה לדמות מפתח בתחום האידיאולוגי-אמוני. בשנת 1977 החליף רון את קיל ומונה לראש החמ"ד, אולם כבר קודם לכך פורסמו דבריו של רון באופן תדיר למפקחים ולסגלי ההוראה כמו גם בבמות חיצוניות. גם בפרספקטיבה היסטורית, התברג רון להיות אחד האידיאולוגיים המרכזיים של המערכת, כאשר הבאים לאחריו בתפקיד ראש החמ"ד המשיכו לראות בכתביו כיסודות לבירור סוגיות החינוך הדתי.¹¹⁰⁹

¹¹⁰⁷ משרד החינוך והתרבות, ספרי-לימוד וספרי-עזר לתלמידים לשנת-הלימודים תשל"ז, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ו. א"מ, גל-13181/8; חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, ל"ח/4, ניסן, תשל"ח. א"מ, גל-17930/24; חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, מ"ב/7, סיון, תשמ"ב. א"מ, גל-17941/17.

¹¹⁰⁸ ראו עבודה זו להלן פרק ו, סעיף 3.1. באשר להמלצה בשנת 1989 בחוזר מינהל החמ"ד על ספריו של ברמסון.
¹¹⁰⁹ ראו למשל את דבריהם של ראשי החמ"ד שהתמנו לתפקיד לאחר רון: מתיתיהו דגן, "עם הספר", בתוך: אברהם רון, פרקים במחשבת החמ"ד, משרד החינוך, ירושלים 1996, עמ' 7; יעקב הדני, "משנת החמ"ד לשיטתם של ד"ר מתיתיהו דגן וקודמיו בניהול החמ"ד", דור לדור, מט (2015), עמ' 101.

במסגרת משנתו של רון, בלטה שוב ושוב החשיבות שייחס לכינון התפיסה ההיסטורית בקרב דור התלמידים הצעיר. דוגמה לכך ניכרת במאמרו על "יסודות המחשבה החינוכית של החמ"ד" שפורסם בשנת 1973 בספר "החינוך בישראל". הספר, שערך הפסיכולוג והמחנך חיים אורמיאן, נועד להציג בפני סגלי ההוראה והציבור הרחב תמונה מקיפה על החינוך בישראל מאז קום המדינה.¹¹¹⁰ להצגת משנת החמ"ד נבחר רון. לאור חשיבות המאמר, הוא פורסם בשנית במספר במות במרוצת השנים,¹¹¹¹ וכך לקראת סיכום המאמר, הצהיר רון על מטרת החמ"ד ויחסו למדינה:

במציאות של ימינו אין היהודי הדתי יכול שלא לקבוע יחס אל המדינה, לפי שהיא תופעה בעלת עוצמה היסטורית כזו, שאינו יכול להישאר אדיש לה. לפי תפיסת החמ"ד חייב היהודי הדתי לראות בה "פקדיה" – אחד מן השיאים בהיסטוריה האנושית של השגחת ה' ביתר איתגליא. בעקבות רבים מגדולי התורה החמ"ד רואה בתנועת השיבה לציון ובתקומת המדינה שלבים בתהליך הגאולה, ובמדינה עצמה – "ראשית צמיחת גאולתנו". יחס זה למדינה קובע שיש להכין את החניך להיות שותף בה, לחנך אותו לקראת מאמץ לעצב אותה כמדינת התורה ולשכלל אותה.¹¹¹²

ניכר אפוא כי לדידו של רון, התודעה ההיסטורית המפרשת את המדינה כתחילת תהליך הגאולה היא אלמנט קריטי המעצב את כל התהליך החינוכי בחמ"ד. "ומכאן" הוא הסביר, "שהחמ"ד צריך להכין את תלמידיו לשאת בעול אותה המדינה בכל תחומי-חייה".¹¹¹³

לקראת פתיחת שנת הלימודים תשל"ה (1974-1975), שלח רון איגרת לכלל מוסדות החמ"ד,¹¹¹⁴ שלאור חשיבותה הרבה נדפסה לאורך השנים פעמים נוספות.¹¹¹⁵ רון, שבאותה עת החליף את קיל באופן זמני ותיפקד כראש החמ"ד, ביקש להתמודד עם נפילת הרוח המכאיבה שהביאה מלחמת יום הכיפורים. "נראה" פתח רון את האיגרת "שאינן עתה תפקיד נכבד למחנך בישראל מאשר להידבק בדרכיו של המקום ולהיות

¹¹¹⁰ אברהם רון, "יסודות המחשבה החינוכית של החמ"ד", בתוך חיים אורמיאן (עורך), **החינוך בישראל**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים 1973, עמ' 110-111; על חשיבות הספר ראו: אריה בן-שמעון, "מה חסר בספר על החינוך בישראל", **דבר**, 9 בדצמבר 1973, עמ' 11.

¹¹¹¹ ראו למשל: רון, **פרקים במחשבת החמ"ד**, עמ' 19-23; נתן גרינבוים ואשר הרמן (עורכים), **סוגיות במשנת החמ"ד: לקט מתוך חוזרי מנהל החינוך הדתי**, מינהל החינוך הדתי, ירושלים התשנ"ה, עמ' 57-60.

¹¹¹² רון, **פרקים במחשבת החמ"ד**, עמ' 21.

¹¹¹³ שם.

¹¹¹⁴ אברהם רון אל מנהלי בתי הספר היסודיים המ"ד ובתי הספר העל-יסודיים הדתיים, 28 באוגוסט 1974. א"מ, גל-17930/8.

¹¹¹⁵ רון, **פרקים במחשבת החמ"ד**, עמ' 29-32; גרינבוים והרמן (עורכים), **סוגיות במשנת החמ"ד**, עמ' 265-369.

רוח שפלים ולהחיות לב נדכאים' (ישעיהו נז, טו)¹¹¹⁶. יחד עם זאת, הוא הבהיר כמובן שכוונתו אינה "להרמת המורל' ולמופעי בידור בכיתה"¹¹¹⁷.

את הפתרון ההכרחי לרוח הנכאה של הדור הצעיר מצא רון בהקנייתה של התודעה ההיסטורית הראויה. "בכל הדורות סבלנו, הוכינו גם מכות קשות מאלה של תשל"ד, אך לא נפלנו ברוחנו, כי ראינו את האסון על רקע "עם עולם", ידענו שעולמנו אינו מסתיים עם אסון זה, האמנו שעוד העתדים לפנינו – האמנו בהבטחה הא-לוקית על הגאולה"¹¹¹⁸. לדידו של רון זהו בדיוק ההבדל בין "יצורים קוויים" – כאלו המקיפים בתודעתם עבר, הווה ועתיד. לעומת אלו החיים כ"יצורים נקודתיים", קרי השקועים בהווה בלבד. רון הזהיר והדגיש כי בתרבות המערב הנוכחית, "שבה נבלענו בלהיטות רבה", היא תרבות ההווה. "העבר אינו מעניין איש, ואין אנו מתכננים את העתיד שלנו, ובוודאי לא את זה של בנינו"¹¹¹⁹.

האחריות המוטלת על החמ"ד היא אם כן להמשיך את דרכו של העם היהודי, של "אבותינו" שהיו יצורים קוויים, "שחיו את עברם ועתידם כמו שחיו את הווה שלהם. הם הזדהו עם יוצאי מצרים שבעבר [...] והן חיו גם את העתיק הרחוק, את בוא הגואל"¹¹²⁰. רון הגדיל ואמר כי "זהו תפקידו העיקרי של המורה הדתי עתה – הרחבת הפרספקטיבה ההיסטורית של תלמידינו לעבר העבר ולעבר העתיד"¹¹²¹. הדרך לעשות זאת הסביר היא באמצעים רבים: "למשל, נשתמש באמצעי עזר חזותיים – נשתמש ב"קו הזמן", בפרוזודור ביה"ס ובכיתותיו, ועל פניו נסמן את המאורעות החשובים בתולדות ימינו"¹¹²². כך ישולבו לימודי הקודש אל הרצף ההיסטורי: "לא נדבר סתם על רבי ורבה, אלא על רבי ורבה שאת תורתם אנו לומדים זה כאלף ושש מאות שנה. לא סתם רש"י, אלא רש"י שזה כאלף שנים ממשיך ללמדנו את החומש ואת הגמרא"¹¹²³. אותו הדין הנחה גם לגבי עתיד: "נעמול למען חדר מבטם אל העתיד ולמען השרש בליבם את האומנה בהבטחת 'כי לא יטוש ה' עמו' ואת האמונה בביאת המשיח כפי שהבטיחנו ה' בידי נביאיו"¹¹²⁴.

לסיכום האיגרת הצהיר רון: "האדם 'הנקודתי' הוא 'כמוץ אשר תשאנו רוח' (תהלים א, ד), הוא מיטלטל עם כל שינוי קל במציאות. האדם 'הקווי' שומר על יציבותו ואינו נשבר גם בצוק העיתים". וסיים בקריאה לסגלי ההוראה "הבה ונחנך את האדם 'הקווי' ונכין את מקבלי פניו של הגואל אשר לו נחכה בכל יום

¹¹¹⁶ רון, פרקים במחשבת החמ"ד, עמ' 29.
¹¹¹⁷ ש.ם.
¹¹¹⁸ ש.ם.
¹¹¹⁹ ש.ם, עמ' 30.
¹¹²⁰ ש.ם.
¹¹²¹ ש.ם, עמ' 31.
¹¹²² ש.ם.
¹¹²³ ש.ם, עמ' 32.
¹¹²⁴ ש.ם.

שיבוא".¹¹²⁵ ניתן לומר אפוא, כי איגרת זו לפתיחת שנת הלימודים, שמעידה על החשיבות הקריטית שהקנה רון ליצירת התודעה ההיסטורית בקרב התלמידים, מעידה לא פחות על האופן האינטגרטיבי שמתהווה תודעה זו ביחד עם לימודי הקודש.

הגישה האינטגרטיבית לא הייתה נחלתם רק של ראשי מינהל החמ"ד, אלא הייתה מטרותם גם של המפקחים ואנשי חינוך שלקחו חלק בדיונים סביב תוכניות הלימודים ויצירת חומרי הלימוד במערכת.¹¹²⁶ כך למשל, ניכר היה בפעלו של הרב אריה קוסטינר מנהל התיכון בישיבת נתיב מאיר, שדרש מאנשי החמ"ד לראות בהיסטוריה חלק ממקצועות הקודש ולא מלימודי החברה. "קונסצפיה זו מעוגנת היטב במקורות שלנו ואפשר להביא ראיות מהתנ"ך דרך חז"ל ועד חכמי דורנו לביסוס גישה זו. שח לי פעם הרב דוד כהן הנזיר זצ"ל 'דברי ימי ישראל זה מקצוע קדוש'".¹¹²⁷ רוח דברים אלו גם באה לידי ביטוי בדבריו בדיונים על עיצוב תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה:

בחינוך הדתי קיים כוון ברור בהוראת מקצועות תנ"ך, תושב"פ ומחשבת ישראל ואין אנו יכולים להופיע באצטלה אחרת בהוראת ההסטוריה. ענין 'ההשגחה' חייב למצוא את מקומו גם בהוראת ההסטוריה.¹¹²⁸

שילוב לימוד הקודש בהוראת ההיסטוריה קיבל ביטוי במאמצים של אנשי מינהל החמ"ד בפרסום קובץ על הגישה ההיסטוריוסופית הייחודית של החמ"ד. לפרסומים אלו היו שלוש מטרות עיקריות: להכווין את סגלי ההוראה מבחינה אידיאולוגית-דתית, להעניק ידע דידיקטי ולספק תכנים היסטוריים בנושאים שלא זכו למענה מספק בספרי הלימוד. רון, שהיה יושב ראש של ישיבות המערכת על הקובץ, סיכם את דרישות החמ"ד: "כמובן שאנו עומדים גם על הבסיס המדעי, אם כי בסיס מדעי זה הוא די רחב בכדי שלא לגרום התנגשויות בתביעות החינוכיות הדתיות".¹¹²⁹ כלומר, היה צריך להיזהר שעקרונות הדיסציפלינה או ממצאיה לא יסתרו או יגבילו את עקרונות האמונה של החמ"ד.

¹¹²⁵ שם.
¹¹²⁶ דוגמאות על גישת המפקחים בעבודת השטח ראו למשל: תדריך להערכת הסעיף, "החינוך לאמונת ולקיום מצוות", 12 בדצמבר 1967. א"מ, גל-17929/13.
¹¹²⁷ אריה קוסטינר לאפרים רוקח, 22 בפברואר 1971. א"מ, גל-17930/8.
¹¹²⁸ פרוטוקול מישיבת ועדה לדיון בהצעת הוועדה להוראת ההסטוריה לכתות ו-ט והחטיבה העליונה בביה"ס התיכון מיום ט' בשבט תשל"ד (11.1.76), עמ' 3. א"מ, גל-17916/10.
¹¹²⁹ זכרון דברים מישיבת המערכת על הקובץ להוראת ההסטוריה בחינוך הממ"ד, מיום ו באייר תשל"ב, 1972. א"מ, גל-17930/8.

הקובץ הראשון בסדרה יצא לאור בשנת 1976,¹¹³⁰ ולאורך השנים הסדרה היוותה במה לפרסום מאמרים שעוסקים בתפיסה הדתית של ההיסטוריה כמו גם זרקור על נושאים היסטוריוגרפיים ודידקטיים. בפתחה לקובץ השלישי, שהקודש לדיון היסטוריוסופי, הדגיש מורגנשטרן כי לא ניתן להבין את ההיסטוריה ללא המשקפיים האמוניים:

הוראת ההיסטוריה בבית הספר הדתי גם היא אינה יכולה להיות מנותקת ממערכת הערכים הבסיסית של היהדות. העולם נברא על-ידי הקב"ה יש מאין, הבורא מקיים השגחה פרטית וכללית על ברואיו, עם ישראל הוא העם הנבחר, הקב"ה מוציאו ממצרים באותות ובמופתים, הוא נותן התורה והא המכניסים לארץ-ישראל.¹¹³¹

מורגנשטרן המשיך והסביר, כי העקרונות האמוניים "מחייבים מבט מיוחד על דברי הימים", ובמיוחד להבנת ימיו: "אל אחת כמה וכמה שאין אנו יכולים לנתח את הגילויים הכבירים שזכינו להיות להם עדי שמיעה וראייה, בכלי-ניתוח הרגילים של החוקר ההיסטוריון".¹¹³² כלומר, ללא ההבנה האמונית, האדם אינו מסוגל להבין את גודלם של מאורעות השעה, ואת תהליך הגאולה המתגשם. לפיכך הוא פנה אל מורי ההיסטוריה והדגיש כי עבודתם היא לא פחות מאשר לימוד התורה ומדרשיה:

המורה להיסטוריה בבית-הספר הדתי נדרש למאמץ מיוחד. עליו להבין ולהסביר את התופעות בדרכים המקובלות, אך חובה עליו לנסות ולהבין את דרכי ההשגחה, משום שקיימת התגלות בלתי פוסקת בהיסטוריה. וכשם שמחויבים אנו לעמול בתורה ולגלות סודותיה, כך עלינו לנסות ולפרש את תולדות עמנו וההיסטוריה בכללותה מתוך התייחסות לדרכי הנהגתו את העולם.¹¹³³

כלומר, שוב שוב הדגישו מפקחי החמ"ד, על רבדיהם השונים במערכת, כי המטרה של לימודי ההיסטוריה אינה רק לספק את הסבר סיבתי לאירועים, אלא גם לחשוף את ההסבר התכליתי. זהו אפוא הממד המטא-היסטורי-תיאולוגי העוטף את ציר תכני הלימוד היסטוריים הריאליים, ומפרש אותו על פי עקרונות האמונה היהודית. הדגיש זאת בצורה חד משמעית פרופ' יהודה אליצור במאמרו "הרהורים על ההגות ההיסטורית של המקרא" שפורסם בקובץ הראשון לסגלי ההוראה:

¹¹³⁰ אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**.
¹¹³¹ אריה מורגנשטרן "עם החוברת", בתוך: אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, ג'**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז, עמ' 7. אח"י 933שלו.
¹¹³² "שם".
¹¹³³ "שם".

כל עצמה של היסטוריוגרפיה במקרא לא באה אלא ללמד שכל התרחשות בעולם הזה מתרחשת בשני מישורים, יש ספירה אלהית ויש ספירה אנושית. יש גזרה למעלה וממנה משתלשל המתרחש עלי אדמות. [...] הכל מסכימים, מאמינים ולא-מאמינים – שגשם הוא תוצאה של רוח ועננים. אלא מה? יש מאמינים שמעל לגשמים ולעננים יש ספירה יותר גבוהה.¹¹³⁴

לימודי הקודש הם אלו שמאפשרים הבנה של הספירה היותר גבוהה, של ההסבר הנביאי, האלוהי. האינטגרציה בין לימודי הקודש לבין לימודי ההיסטוריה היא אפוא התנאי להבנה מלאה של ההיסטוריה. רק באמצעות פרשנות תיאולוגית לספירה ההיסטורית הממשית יוכלו התלמידים לפתח תודעה היסטוריה מלאה ונכונה.

ה.2.4.5. מאפייני התפיסה ההיסטורית

הגישה ההיסטוריוסופית המדוברת אכן קיבלה ביטוי בתהליך החינוך במוסדות החמ"ד. אחד המוקדים החשובים ביותר שניתן היה להבחין בה היה נושא השואה, והוא גם מגלם את התמורה העצומה שהתחוללה בקרב התודעה ההיסטוריה שמערכת החמ"ד ביקשה לעצב בקרב תלמידיה. כאמור לעיל, השואה הייתה סוגיה אמונית רגישה ביותר מבחינת החינוך הדתי, והיא זו שגרמה לאנשי החמ"ד לדרוש הוראת היסטוריה נפרדת כבר בתחילת שנות השישים. יחד עם זאת, באותן שנים גם ניכר כי מחנכי הציונות הדתית נהרו מלהעניק לאירוע ההיסטורי פרשנות תיאולוגית שתתרחץ את החורבן הקשה. ניתוח חומרי הלימוד וההנחיות של מפקחי החמ"ד לנושא השואה באמצע שנות השבעים ותחילת השונים חושף תמונה שונה בתכלית.

ההתפתחות הראשונה, שגילמה שילוב בין הספירה הממשית והאלוהית בנושא השואה, באה לידי ביטוי בפרסום הקובץ "אמונה ושואה" בשנת 1976. הקובץ, שנכתב על ידי מפמ"ר מחשבת ישראל, הרב נויגרשל, ביקש לברר מה השואה מלמדת על תפקידו של עם ישראל? מה מתחייב מכך? אנה נושאות פניו? ו"מה מובנה של תקומת ישראל בארצו לאור השואה?" לצורך כך הובאו כתבים של "שלושה מענקי הרוח של עמנו בדורות השונים": הרמב"ם, הנצי"ב מוולוז'ין והרא"ה קוק. "ואולי דוקא מפני שהדברים נכתבו הרבה לפני השואה בדורנו", הסביר הרב נויגרשל את בחירתו "הם מאירים אותה באור הנצח של ההיסטוריה היהודית".¹¹³⁵

¹¹³⁴ יהודה אליצור, "הרהורים על ההגות ההיסטורית של המקרא, בתוך: אגף החינוך הדתי, ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א', עמ' 66.
¹¹³⁵ צבי אלימלך נויגרשל (עורך), אמונה ושואה: לקט ושאלות מנחות לדיון בשעת המחנך ליום הקדיש הכללי, י' בטבת, אגף החינוך הדתי, ירושלים תשל"ו, עמ' 5.

במאמרים הובהר לתלמידים, תוך דחיקתו של הממד ההיסטורי-דיסציפלינרי, כי השואה היא למעשה ביטוי לשנאה הנצחית המופנית כלפי עם ישראל. שנאה זו אינה פועל יוצא של נסיבות או תנאים חברתיים-תרבותיים אלא שורשה ביסוד רוחני עמוק ביותר. "אין לנו לחקור הטעם והסיבה שהגיע לזה מצידם, ומדוע יחרה ככה אף הרודפים בנו", הובאו דבריו של הנצי"ב מוולוז'ין, "מאחר שהשנאה הזאת היא טבעית ותמידית".¹¹³⁶ בכתבים הוצגו הסברים שונים לשנאת עם ישראל. מצד אחד, על פי דברי הנצי"ב נטען כי מקורה בכך שעם ישראל זנח את ייחודו "וכן ישראל, כשמאבד צורתו – היא היהדות – נעשה גרוע מכל אדם חי, והרי הוא דומה אז כקוף בפני אדם, וחושבים אותו לברייה שאין עליה הצורה האנושית כלל".¹¹³⁷ בכתבי הראי"ה, מאידך גיסא, הוצג כי השורש לשנאה לישראל הוא "הפחד האינסטיקטיבי של האלילות ושל המינות מפני רוח ישראל".¹¹³⁸

ניתוח הקובץ "שואה ואמונה" משקף באופן ברור את התמורות שחלו בקרב מחנכי החמ"ד. בתחילת שנות השישים, עם פרסום הקובץ "השואה והמחנך הדתי" – שהיה הפעם הראשונה בה דרשו אנשי החמ"ד לימוד היסטוריה עצמאי – בלטה הגישה הזהירה, מלאת היראה, שאפיינה את מחנכי החמ"ד בבואם להתמודד באופן תיאולוגי עם מאורעות השואה.¹¹³⁹ באמצע שנות השבעים, לעומת זאת, ניכר כי מחנכי החמ"ד נקטו בגישה הרבה יותר נחרצת ובטוחה, המבקשת להקנות לתלמיד הבנה ברורה על תכליתה של השואה.

בסוף החוברת נשאלו התלמידים תוך הפניה לטקסט אורות המלחמה של הראי"ה קוק: "מרכזיותו של עם-ישראל בין העמים מתבטא הן בשואה והן בתקומה כיצד מסביר זאת הרב קוק? במה מכוונים דבריו אלינו ממש?".¹¹⁴⁰ "ההתמוטטות החומרית והתרבותית של העולם", כך הוסבר, היא ש"דורשת את תקומת ישראל".¹¹⁴¹ הווי אומר, תוך הזדקקות למשנת הראי"ה קוק על מלחמת העולם הראשונה, הוסבר לתלמידים כי המשברים והסבל הנוראי שעבר על העולם ועל העם היהודי באופן ספציפי למעשה נועדו כדי להוביל לסיום הגלות ולתקומת המדינה.

הפרשנות האמונית לשואה במסגרת לימודי ההיסטוריה קיבלה משנה תוקף בשנת 1980 עם פרסום חוברת ההדרכה למורים "הן הן נוראתיו" של ראש מינהל החמ"ד לשעבר יוסף גולדשמידט. החוברת, שפורסמה במסגרת סדרת ספריית המורה הדתי לתולדות ישראל, נועדה לעזור למחנך העומד בפני "המבוכה

¹¹³⁶ שם, עמ' 13.

¹¹³⁷ שם, עמ' 14.

¹¹³⁸ שם, עמ' 20.

¹¹³⁹ ראו עבודה זו לעיל, פרק ד', סעיף 3.

¹¹⁴⁰ נויגרשל (עורך), **אמונה ושואה**, עמ' 22.

¹¹⁴¹ שם, עמ' 19.

ההשקפתית של האדם המאמין מול התרת דם ישראל וערעור קיומו בממדים ללא תקדים".¹¹⁴² לפיכך, על אף שחוברת ההדרכה אומנם נועדה למורי ההיסטוריה, היא לא התמקדה בהתפתחויות או במאפיינים ההיסטוריים של התקופה, אלא דווקא עסקה בניסיון להתייחס לנושא דרך משקפי מחשבת ישראל. בהתאם לגישת החמ"ד בהוראת השואה, ייחד גולדשמידט חלק מרכזי לסוגיית קידוש השם, תוך הסבר רחב מהמקורות. אולם הפעם לא בכך תמו דבריו.

בניגוד לגישה הזהירה של גולדשמידט בקובץ "השואה והמחנך הדתי" שפורסם בשנת 1961,¹¹⁴³ הפעם ניכר כי הוא נקט בעמדה אמונית הרבה יותר נחרצת. מחד גיסא, ותוך הישענות על ספרות רבנית נרחבת, הדגיש גולדשמידט שאנו חיים בעולם של בו דרכי האל נסתרות. לאמיתו של דבר, ללא הסתר זה, הוא הסביר לא הייתה יכולת בריאה לברואים: "כי באור פני ה' אין בחירה ואין חופש, ואם כן – אין זכות ואין חובה".¹¹⁴⁴ דהיינו, אם האל היה גלוי לא הייתה יכולת לבני האדם לבחור ולהאמין – כי הרי הכל היה גלוי לפניו. הווי אומר, גולדשמידט אכן נזהר מלהציג פירוש תיאולוגי חד משמעי לשואה, אלא המשיך להצביע על ההיבט הנסתר מיכולת בני האדם.

מאידך גיסא, במקביל לדבריו על היבט הנסתר, גולדשמידט למעשה כן הצביע על שני הסברים תיאולוגיים לשואה. אומנם הוא לא הציג אותם כהסברים ודאיים, אך דבריו בהחלט יצרו קשר סיבתי בינם לבין השואה. הסיבה הראשונה בה דן גולדשמידט הייתה ההצדקה החרדית שראתה בשואה כעונש אלוהי על מגמת עזיבת התורה שבדורות האחרונים. "דומה, כי המפשפש במעשינו חייב יהיה להעריך התפתחות זו כאשמה כבדה של עם ישראל, ואשמה דורשת עונש", הוא כתב בנחרצות, אך גם סייג כי יש המתנגדים לגישה זו.¹¹⁴⁵ הסיבה השנייה עליה הצביע גולדשמידט הייתה מבית המדרש הציוני הדתי, בעיקר מקרב חוגי מרכז הרב, והיא חוסר ההיענות של עם ישראל לתהליך הגאולה והולך ומתגשם. במובן זה השווה גולדשמידט בין היהדות הדתית בגולה שהתנגדה לציונות לבין חטא המרגלים מספר דברים אשר "מאסו בארץ חמדה" והעדיפו "חיי גלות ושיעבוד על חיי חופש ועצמאות בארץ שהובטחה לאבותיהם ולהם".¹¹⁴⁶ לסיכום הסבר זה כתב גולדשמידט, ופנה בביקורת חריפה כלפי החברה החרדית הלא-ציונית:

¹¹⁴² יוסף גולדשמידט, *הן הן נוראיותיו: קווים להוראת תקופת השואה בבית-הספר הדתי, ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, ה'*, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תש"ם, עמ' 7. אח"כ, 933 גול.

¹¹⁴³ ראו עבודה זו לעיל, פרק ד', סעיף 3.

¹¹⁴⁴ יוסף גולדשמידט, *הן הן נוראיותיו*, עמ' 74.

¹¹⁴⁵ **שם**, עמ' 34-35.

¹¹⁴⁶ **שם**, עמ' 43.

פרשה זו בחיינו אשר התחילה לפני כמאה וחמישים שנה, ועדיין אנו נתונים בה, הלא ראויה היא לעורר אותנו, לעורר את כל עם ישראל, לפשפש במעשינו. שמא גם דורות אלה ראויים היו שיעשה להם נס הגאולה אלא שגרם החטא של "וימאסו בארץ חמדה"?¹¹⁴⁷

ניתוח הקבצים "אמונה ושואה" לרב נויגרשל ו"הן הן נרואותיו" לגולדשמידט מבהיר אפוא מדוע המקראה שערך מורגנשטרן לא נזקקה לכלול טקסטים בעלי פרשנות תיאולוגית למאורעות השואה.¹¹⁴⁸ מתברר כי בעוד שספרי הלימוד המאושרים למקצוע ההיסטוריה לחמ"ד שמרו על הממד הדיסציפלינרי, מערכת החמ"ד יצרה חומרים מקבילים שנועדו ליצר את המעטפת האמונית שמפרשת את הציר הריאלי בספרי הלימוד. הנה כך, מורגנשטרן אומנם לא התייחס במקראה שהוא ערך להסבר האמוני לשואה, אך ערך ימי עיון עם מורי ההיסטוריה על החוברת של גולדשמידט שדנה בהיבטים אלו.¹¹⁴⁹

השילוב בין הספירות – קרי האינטגרציה בין מקצועות הקודש למקצוע ההיסטוריה – בא לידי ביטוי גם בנושא הציונות והסכסוך הישראלי-ערבי. אחת העדויות המובהקות לכך היא ספר הלימוד שפורסם בשנת הלימודים תשל"ח (1977-1978) "הסכסוך הערבי הישראלי: גישות יסוד במסורת ובהיסטוריה של העם היהודי".¹¹⁵⁰ הספר, שנערך על ידי המפמ"ר מורגנשטרן, אושר כחלק מחומר הלימוד למקצוע האזרחות.¹¹⁵¹ ברם לאמיתו של דבר – וכפי שמשקפת גם כותרתו – כלל הספר חלקים משמעותיים שהוקדשו לפרספקטיבה ההיסטורית בנוגע לזיקה של העם היהודי לארץ ישראל כמו גם לתהליך ההתיישבות בארץ בזמן המודרני ולתקומת מדינת ישראל.

גם כאן בלט כי ספר הלימוד הציג פרספקטיבה אמונית שחרגה הרבה מעבר לזו שאושרה במסגרת לימודי ההיסטוריה הרשמיים. בעוד שחומרי הלימוד במקצוע ההיסטוריה נזהרו מלפרש את תקומת ישראל כהתגשמות תהליך הגאולה ועוררו התנגדות כאשר הציגו תלמידי הגאון מווילנה כראשוני תהליך הציונות, ספר הלימוד באזרחות עשה דברים אלו בריש גלי. לאחר שני פרקים שדנו בזיקה הרוחנית וההיסטורית הבלתי פוסקת של עם ישראל לארצו, עסק הפרק השלישי בספר בסוגיית "אתחלתא דגאולה".¹¹⁵²

¹¹⁴⁷ שם, עמ' 45.

¹¹⁴⁸ ראו פרק זה לעיל, סעיף 2.4.

¹¹⁴⁹ אריה מורגנשטרן למנהלי בתי הספר העל יסודיים הדתיים / המורים להסטוריה ואזרחות, הנדון: חוגי בית למורים להסטוריה ואזרחות, 3 באוקטובר 1980. א"מ, גל-17937/9.

¹¹⁵⁰ אריה מורגנשטרן (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי: גישות יסוד במסורת ובהסטוריה של העם היהודי**, המרכז לתכניות לימודים, ירושלים תשל"ח.

¹¹⁵¹ **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, רשימת ספרים המותרים בתשל"ט בבתי הספר המ"ד ובבתי-הספר העל-יסודיים הדתיים, ל"ח/4, ניסן (תשל"ח), עמ' 45. א"מ, גל-17930/24.

¹¹⁵² מורגנשטרן (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי**, עמ' 107-148.

הפרק התחיל במאמר של אחד מתלמידיו הקרובים של הרצי"ה קוק, הרב עוזי קלכהיים (1935-1994) שכותרתו "הקץ המגולה" כהדרכה מעשית לישוב הארץ". במאמר, ביקש הרב קלכהיים להוכיח את התפקיד המרכזי של הגאון מווילנה ותלמידיו בהתעוררות היישוב היהודי ותקומת של ישראל. קרי, בהתגשמות תהליך הגאולה. המאמר כולו הוקדש להסביר את משנת הגאולה של הגאון מווילנה כפי שמובאת בספר "קול התור" שיוחס לתלמידו של הגאון, הרב הלל ריבלין משקלוב (1757-1838). למרות שהספר נדפס באמצע המאה העשרים, והתבסס על מסורת שבעל פה, אימץ הרב קלכהיים את דבריו בצורה חד משמעית. קל וחומר שלא הציג שום התייחסות ביקורתית לשאלת מחבר הספר.¹¹⁵³

"עד לפני שנים מועטות" סייג תחילה הרב קלכהיים, "היתה נראית עליית תלמידי הגאון מווילנה כאפיזודה חולפת בחיי עם ישראל. התעוררות – שלא הביאה להמשך רצוף אחריה וכן העליה עצמה לא נראתה באורה הנכון".¹¹⁵⁴ אולם הוא המשיך כי בימים אלו מתבררת "עומק התופעה של עליית תלמידי הגאולה מווילנה", שזוהי:

פתיחת העידן לתחלתא דגאולה, אין זו עליה מקרית של תלמידים ללא יד מכוונת, לפנינו חלק ממסכת גדולה שארג הגאון לקירוב הגאולה ע"י מעשים, שהוא עצמו רצה להיות שותף פעיל בה".¹¹⁵⁵

כדי ליצור זיקה בין משנת הגאון מווילנה לבין תהליך ההיסטורי של תקומת ישראל נעשה שימוש רב בדימויים ויזואליים – כך שלתיאור תהליך "הגאולה בדרך הטבע" הוצמדו תמונות של בניית הארץ, כמו למשל עבודת האדמה ליד המושבות הציוניות ויום "הספר העברי" בתל-אביב בתקופת המנדט.¹¹⁵⁶ בסוף הפרק אף נעשתה השוואה ויזואלית בין עיטור של הגדת פסח מווינציה בתחילת המאה השבע עשרה המתאר את "המשיח בשערי ירושלים" לבין תמונה שצולמה לאחר מלחמת ששת הימים שהציגה את שיקום הרובע היהודי בעיר העתיקה.¹¹⁵⁷ במילים אחרות, כיבוש הכותל והר הבית הוא חזון ביאת המשיח לו ציפו גלויות ישראל לאורך אלפי שנים.

¹¹⁵³ אטקס, **הציונות המשיחית של הגאון מווילנה המצאתה של מסורת**; עמנואל אטקס, "הגאון מווילנה ותלמידיו כ'ציונים הראשונים' – גלגוליו של מיתוס", **ציון – רבעון לחקר תולדות ישראל**, פ, א (2015), עמ' 69-114.

¹¹⁵⁴ עוזי קלכהיים, "הקץ המגולה" כהדרכה מעשית לישוב הארץ", בתוך: מורגנשטרן (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי**, עמ' 107.

¹¹⁵⁵ "שם".

¹¹⁵⁶ "שם", עמ' 110-111, 115.

¹¹⁵⁷ "שם", עמ' 116.

לאחר המאמר על תלמידי הגאון מווילנה, המשיך הפרק "אתחלתא דגאולה" לתקופת העליה השנייה והשלישית והביא מאמר המפרט על תפיסת הגאולה של הראי"ה קוק, תוך התייחסות ספציפית להתעוררות הנפשית של הבנים השבים לגבולם, שאלו הם "אותות הזמן הגדולים" המבשרים את ראשית צמיחתה של הגאולה.¹¹⁵⁸ לבסוף צוטטו חלקים ממאמרו המכונן של הרי"ד סלוביצ'יק "קול דודי דופק" המתמקד בשואה, בהכרת המדינה על ידי או"ם ובמלחמת העצמאות.¹¹⁵⁹ הנה כך, לכל תהליך בניין הארץ ותקומות המדינה, החל מתלמידי הגאון מווילנה ועד להכרזת העצמאות, העניק ספר הלימוד פרשנות משיחית נחרצת.

במקביל לספר הלימוד בנושא הסכסוך הישראלי-ערבי, ההתייחסות לתלמידי הגאון מווילנה כראשית הציונות גם קיבלה חיזוק תדיר גם מדבריו של ראש מינהל החמ"ד אברהם רון בחוזרים הרשמיים אותם שלח לכל סגלי ההוראה והמוסדות של המערכת. הסוגיה קיבלה ביטוי בהתנהלותו של רון סביב החלטת משרד החינוך כי הנושא השנתי לשנת הלימודים תשמ"ב (1981-1982) יהיה "מאה שנה לראשית ההתיישבות החדשה בארץ-ישראל".¹¹⁶⁰ במסגרת זאת, קיים משרד החינוך ועדה מיוחדת לעיצוב תכני לימוד בנושא, שלא כלל שום נציג מטעם החמ"ד.¹¹⁶¹ רון אומנם לא ניסה למרוד בהחלטת המשרד, אך הדגיש כי גישת החמ"ד בנדון היא שונה. כך הוא כתב בחוזר מטעמו שנועד לתת מענה לחוזר פתיחת השנה של המנהל הכללי של המשרד:

נעסוק בו [בנושא השנתי – ר"ו] תוך ההבהרה, כי אנו רואים את ההתיישבות כולה כרצף אחד שתחילתו בעלייתו של אברהם אבינו לפי צו ה'. ההתיישבות החדשה מונה יותר ממאה שנים – תחילתה בעליות של מגורשי ספרד והמשכה בעליית תלמידי הבעש"ט והגר"א. יש לדייק ולדעת שמאה שנה הן רק תאריך חידוש ההתיישבות החקלאית [...] בעבודתנו בנושא זה נדגיש אפוא את רציפות היישוב היהודי בארץ-ישראל, ואת מאה שנות ההתיישבות החקלאית – כהמשך טבעי לאשר קדם לה [הדגשות במקור – ר"ו].¹¹⁶²

חשיבות הצביון של ראשיתו של התהליך הציוני השתקפה גם בבחירתו של רון לשוב ולהזכיר את הסוגיה גם בדברי הפרידה שלו בסיום תפקידו. היה זה מעין מניפסט אישי בחוזר מינהל החמ"ד שהתפרסם על פני תשעה עמודים ונועד לסכם את עשייתו החינוכית של רון ולפרוס את משנתו. במסגרת הדברים הדגיש רון

¹¹⁵⁸ צברי ירון, "אתחלתא דגאולה במשנתו של הרב קוק", בתוך: מורגנשטרן (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי**, עמ' 126.
¹¹⁵⁹ מורגנשטרן (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי**, עמ' 129-136.
¹¹⁶⁰ משרד החינוך והתרבות, הצעות הועדה לתכנון הפעלות בנושא 100 שנות התיישבות בארץ ישראל, מארס 1982. א"מ, גל-17937/8.
¹¹⁶¹ פנחס פרח לחברי הועדה, שלמי תודה, 29 באפריל 1982. א"מ, גל-17937/8.
¹¹⁶² אברהם רון, "מאה שנות התיישבות", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, מ"ב/2, טבת (תשמ"ב), עמ' 5. א"מ, גל-17970/7.

את נסיבות ההיסטוריות של התקופה, "דור הגאולה". וגם כאן, כאשר רון הדגיש את הקשיים ואת אורח הרוח הנדרש מהתהליך הגאולה הוא בחר להתייחס לראשיתו "עם העליות של תלמידי הבעש"ט והגר"א".¹¹⁶³

מהאמור לעיל ניכר, כי בעוד שחומרי הלימוד להיסטוריה שהיו מאושרים במערכת החמ"ד דבקו ברוב רובם במישור ההיסטורי הממשי, החמ"ד שילב את הממד התיאולוגי מטא-היסטורי באמצעות מעטפת חינוכית רחבה. הדבר בא לידי ביטוי במקצועות לימוד נוספים – כגון מחשבת ישראל ואזרחות – כמו גם חומרי לימוד משלימים והנחיות למורים בלימוד ההיסטוריה. באמצעות מעטפת זו הצליחה מערכת החמ"ד לרצות את אנשי האגף לתוכניות לימודים, אולם בה בעת לא להתפשר על הצורך להקנות לתלמידיה את ההבנה של התהליך ההיסטורי על פי עקרונות האמונה היהודית. במיוחד זו מבית מדרשו של הרצי"ה קוק.

בתוך כך מתברר כי שזירת הממד האמוני אל הממד הריאלי-ההיסטורי באה לידי ביטוי בשלושה היבטים מרכזיים, שגם נמצאים בהתהוות הדדית ביניהם. ההיבט הראשון עניינו בהטמעה של עקרונות יסוד בדת היהודית שהשפיעו על ההבנה של ההתפתחות ההיסטורית הריאלית. כמו למשל המהות הייחודית של עם ישראל והקשר הרוחני שלו לארץ ישראל. עקרונות אלו השפיעו על הבנת אירועי העבר, והיו קשורים לעיצוב זהותו של התלמיד מבחינה אישית ולאומית כמו גם ללגיטימציה של העם היהודי על ארצו. ההיבט השני עניינו היה בראיית ההיסטוריה ככר המרכזי לחשיפת מנגנון ההשגחה האלוהי. לימודי ההיסטוריה היו אפוא זירה חשובה, אולי המשמעותית ביותר, בה ניתן היה להקנות לתלמידים הבנה על מקומם בתוכנית האלוהית והאחריות המוטלת עליהם כפועל יוצא מכך. ההיבט השלישי, למעשה נולד מתוך שני ההיבטים הראשונים והתמקד בצביונה של הציונות כתהליך התגשמות הגאולה האלוהית שהתחילה עם התעוררות של עליות משיחיות במפנה המאה השמונה עשרה.

¹¹⁶³ רון, "כרגע נראה לי בבית", עמ' 7.

ה.6. הערכת תמורות התקופה

בזיקה ישירה לתמורות בזירה הרעיונית חברתית בציונות הדתית, גם בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, תקופה זו שיקפה את התפרצותו לפני השטח של היסוד הגאולי-משיחי. תוצאות מלחמת ששת הימים היו הגורם שהגשים את הפוטנציאל שהיה טמון ביסוד המשיחי הלטנטי שאפיין את משנת הציונות הדתית כבר מראשיתה כמו גם בתהליכי העצמאות בתחום הוראת ההיסטוריה שהחלו כבר בתחילת שנות השישים. החזרה למרחבים המקראיים בניצחון מזהיר שילהבה את שני תהליכים אלו וחוללה תמורות עמוקות בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד. במהרה היה ניכר כי שינוי המגמה לא התמצא רק בהצהרות כלליות או דביבורים תיאורטיים אלא בשינוי מהותי בתהליך הלימוד, על שלל רבדיו. הנה כך, גם הדור הוותיק, המתון, של הציונות הדתית, שאט אט פינה את מקומו במערכת, היה חלק מהמגמה ותמך בה.

יחד עם זאת, ניתוח הפרוטוקולים והתכתבויות בתוך משרד החינוך כמו גם תוכניות וחומרי הלימוד, הראה באופן חד משמעי כי התגברותו של היסוד המשיחי בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד הייתה תהליך מורכב ורווי מחלוקות. הוראת ההיסטוריה בהחלט לא הפכה בין לילה לתהליך היסטוריוסופי "קוקיסטי" המגלם את משמעויות תיאולוגיות קוסמיות.¹¹⁶⁴ בקרב הציבור הציוני דתי, ואף בקרב מפקחי החמ"ד, בלטו מספר גורמים בולטים שהסתייגו מהכנסת היבטים תיאולוגיים ללימודי ההיסטוריה ונאבקו לדבוק בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית. הללו גם קיבלו גיבוי משמעותי ממגמת האקדמיזציה וההתמקצעות שהתחוללה במשרד החינוך החל מאמצע שנות השישים, וביתר שאת בשנות השבעים.

במיוחד בתחילת שנות השבעים, התאפיינה הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית במאבק שמצדו האחד ניצבו מנהלי החמ"ד מפקחיו ורבניו, ומצד שני עמדו הצוות הדתי באגף לתוכניות לימודים כמו גם גורמים אקדמאים מחוץ למערכת החינוך. הראשונים דרשו להגביר את האלמנטים האמוניים שלימדו על מעורבות האלוהים בהיסטוריה ותהליך הגאולה ההולך ומתגשם. האחרונים, לעומת זאת, הקפידו לדבוק בעקרונות המחקר האקדמי וביקשו לדחות את שילובים של הסברים מטא-פיזיים בהוראת התחום.

עדכון תוכניות הלימודים הכללי שנערך סביב הרפורמה במערכת החינוך בסוף שנות השישים, היווה את ההזדמנות לאנשי החמ"ד לבצע תמורות משמעותיות בתחום ההיסטוריה. אומנם החמ"ד קיבל עצמאות מלאה רק בתוכנית הלימודים לחטיבה העליונה משנת 1979, אך גם בתוכנית לחטיבה הביניים שפורסמה בשנת 1970 ובאופן מלאה בשנת 1975 ניתן לו – לראשונה מקום המדינה – ועדת משנה עצמאית שעשתה

¹¹⁶⁴ על המונח "קוקיזם" ראו: ארן, קוקיזם: שורשי גוש אמונים, תרבות המתנחלים, תיאולוגיה ציונית, משיחיות בזמננו.

התאמות בפרקי הלימוד ובתכנים הנלמדים. בהתאם לתוכנית החדשות, מינהל החמ"ד והצוות הדתי באגף לתוכניות לימודים הפיקו חומרי לימוד עצמאיים שגילמו את ההתאמות החדשות שכללו בין היתר: תגבור ההיסטוריה היהודית, דגש על דמויות רבניות ומסגור תהליך הציונות כהמשך של עליות דתיות ממפנה המאה התשע עשרה.

ועדיין, חרף העצמאות שקיבלו אנשי החמ"ד, ניכר כי הם הקפידו לא לשלב תכנים תיאולוגיים מפורשים בתוכניות וחומרי הלימוד. כמו כן, עדיין נעשה שימוש נרחב בסדרת "ישראל ועמים" לכ"ץ, שביקשה לגלם חידושים מחקריים ונמנעה באופן מוחלט מלשלב הסברים אמוניים. כלומר, על אף שהתפיסה האמונית-משיחית הייתה אחת המטרות החשובות של התקופה, אם לא החשובה שבהן, והנסיבות הארגוניות-מבניות אפשרו זאת, חומרי הלימוד למקצוע ההיסטוריה נמנעו מללמד באופן מפורשת את תפיסת "אתחלתא דגאולה" הציונית דתית. יתרה מכך, סדרת ספריו של הרב יוסף ברמסון מ"שיבת ירושלים לצעירים" שנכתבה בראי גישה היסטוריוסופית-תיאולוגית זו – נדחתה לשימוש באופן אקטיבי על ידי מפקחי החמ"ד.

הפתרון לדיסוננס זה מצוי, כך טענתי, בהרחבת הפרספקטיבה של בחינת תהליך הלימוד. את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד יש לנתח בהקשר למקצועות לימוד נוספים והמעטפת החינוכית של המערכת כולה. מיפתי שני היבטים מרכזיים דרכם הלך והתגבש הנרטיב האמוני-גאולי של מערכת החמ"ד לאחר מלחמת ששת הימים וביתר שאת לאחר מלחמת יום הכיפורים. אופיו של ההיבט הראשון היה מבני-סוציולוגי ועסק בהתפתחות החינוך התורני, הן בדבר הישיבות התיכוניות והן זרמי החינוך הפרטיים שקמו כאלטרנטיבה חלקית לחמ"ד. ההיבט השני התמקד במקצועות הקודש ובעליות מעמדו של מקצוע מחשבת ישראל. ניתחתי את ההשפעות העמוקות שהיו להיבטים אלו על התודעה ההיסטורית המוקנת לציבור התלמידים באמצעות יצירת מארג רעיוני-חינוכי-הלכתי המפרש את התהליך ההיסטורי דרך משקפיים אמוניות-גאוליות.

הראיתי כי הטיעון בדבר הקשר בין היבטים אמוניים אלו לבין הוראת ההיסטוריה אינו מתבסס על השערה או היסק לוגי, אלא קיימים לו ממצאים היסטוריים מובהקים. ניתחתי חוזרים של ראש החמ"ד, הנחיות למורים, דוחות של מפקחים מהשטח וחומרי לימוד ייחודיים שנועדו ליצור אינטגרציה בין הרובד הפרשני המטא-פיזי המוקנה במעטפת החינוכית של החמ"ד לבין הציר הריאלי-אמפירי הנלמד במקצוע ההיסטוריה. מנגנון זה אפשר למעשה לאנשי החמ"ד להתגבר על המחלוקות בין צדדים שונים בתוך הציבור הציוני דתי בעוד הציר ההיסטורי הממשי-דיסציפלינרי הוא הבסיס המשותף לכלל המערכת, הממד הפרשני משמש מרחב אמוני המאפשר שונות גבוהה בין מוסדות החינוך בציונות הדתית. אולם, כפי שאראה להלן, המתח בציבור הציוני דתי שבין לימודי "היסטוריה" לבין לימודי "הסתר-יה", טרם שקט.

פרק ו'

משברים ותקומה

אמצע שנות השמונים עד לסוף העשור הראשון לשנות האלפיים

1.1. "הקצנה דתית" ומאבקים פנימיים

1.1.1. התחזקות המגמה התורנית בחמ"ד

בתחילת שנות השמונים נכנס הציבור הציוני הדתי לשלב חדש. לאחר הלהט החלוצי והמאבקים של שנות השבעים, החלה תנועת "גוש אמונים" לעבור תהליכי התמסדות. מפעל ההתנחלויות החל לעבור תהליכי נורמליזציה והתברגנות ובהדרגה הלך והתמתן הדחף הכריזמטי שאפיין את התנועה. שוב לא היו אלו קבוצות חלוציות על גבעות טרשים, אלא ישובים קהילתיים שהלכו וצמחו. מבחינה פורמלית חדלה תנועת גוש אמונים לפעול, אולם לא היה מדובר בהתפרקות האידיאולוגיה שלה אלא דווקא בדינמיקה של תהליכי התבגרות. התנועה התאימה לשלב הזינוק החלוצי, ומשתם שלב זה החלו אנשיה להתנהל בדרכים חדשות ורעיונותיה נותבו לערוצי השפעה אחרים.¹¹⁶⁵

המאבקים עם הממשלה והעלייה לנקודות התיישבות מבודדות ביהודה ושומרון אומנם פחתו, אולם אתגרים חדשים ניצבו בפני אנשי גוש אמונים. בראש ובראשונה היה זה הסכסוך השלום עם מצרים והפינוי של חבל ימית. אנשי גוש אמונים ומתנחלי יהודה ושומרון הקימו את "התנועה לעצירת הנסיגה בסיני", שנתפסה בעיניהם כסכנה חמורה וכפולה. הנסיגה, לשיטתם, הייתה עלולה לסלול את הדרך לנסיגות נוספות גם מרצועת עזה ומלב הארץ, קרי יהודה ושומרון. יתרה מכך, הוויתורים מרחיקי הלכת בסיני סימנו "התקפלות" של הציונות כולה. בעוד שהחל מהמאה התשע עשרה הציונות הלכה וכבשה מרחבים חדשים, הפינוי מסיני היווה תפנית חדה ומסוכנת שעלולה להכריע את גורל הציונות כולה.¹¹⁶⁶

בסופו של דבר, מאבקם נחל כישלון כפול: בשטח, פינוי סיני יצא לפועל ללא שינוי; וברמה הציבורית-תודעתית הם לא הצליחו לשכנע את הציבור או את המנהיגות שמאבקם הוא עקרוני לעתידה של האומה.

¹¹⁶⁵ שלמה פישר, "הפרדיגמה הפונדמנטליסטית ומה שמעבר לה: חקר הציונות הדתית הרדיקלית בשלושת העשורים האחרונים של המאה ה-20", תיאוריה וביקורת, 31 (2017), עמ' 283-295; יאיר שלג, הדתיים החדשים; דב שוורץ, מאחדות לריבוי: סיפורה של התודעה הציונית הדתית, מוסד ביאליק, ירושלים 2018.

¹¹⁶⁶ מייכאל פייגה, על דעת המקום: מחוזות זיכרון ישראליים, עורך דוד אוחנה, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, שדה בוקר 2017, עמ' 193-209; משה הלינגר ויצחק הרשקוביץ, ציות ואי-ציות בציונות הדתית: מגוש אמונים ועד תג מחיר, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2015, עמ' 69-83; חגי סגל, אחים יקרים: קורות המחתרת היהודית, כתר, ירושלים 1987, עמ' 40-43.

משבר ימית נשזר אל אתגר חדש שנוסף בשיא המאבק נגד הפינוי, כאשר בחודש מרץ 1982, נפטר הרועה הרוחני של אנשי גוש אמונים וחוג מרכז הרב, הרצי"ה קוק. שנתיים לאחר מכן, נחשפה "המחתרת היהודית" שחבריה היו בני הישיבות הדתיות לאומיות. אנשי המחתרת אומנם זכו במרוצת השנים לגיבוי ולתמיכת רוב הציבור הציוני דתי, אך סטייתם מעקרונות הממלכתיות והכלליות עוררה התנגדות מצד רבנים מרכזים. הנה כך, על רקע הסתלקותו של המנהיג הרוחני של ישיבת מרכז הרב, הלכו והתגבשו מחלוקות חריפות בקרב רבניה.¹¹⁶⁷ אולם, יעבור עוד למעלה מעשור עד שהללו יצופו לפני השטח ויגרמו להתפלגות הישיבה.¹¹⁶⁸

דווקא בשנים אלו, על רקע מותו של הרצי"ה קוק כמו גם משברי ימית והמחתרת היהודית, הפך חזונה של גוש אמונים לאידיאולוגיה הגמונית בקרב רוב רובם של הציבור הציוני דתי. את התגבשות האידיאולוגיה ההגמונית ניתן להסביר על ידי היווצרותה של אליטה רבנית-חינוכית חדשה מבית היוצר של ישיבת מרכז הרב. אליטה זו הלכה והתגבשה בשנות השישים והשבעים, והבשילה לכדי כוח מוביל בציונות הדתית בסוף שנות השבעים ותחילת שנות השמונים.

התיאולוגיה של "התורה הגואלת", לצד הניצחון המזהיר במלחמת ששת הימים ומפעל ההתנחלויות בשטחי האבות – יצרו את מודל "בן התורה המתיישב-לוחם". יהודי ארץ-ישראל החדור באמונה דתית השזורה לאמונה ציונית בלתי מתפשרת, כזה שאינו נופל לא מן החרדים ולא מן הציונים החילוניים. גם התצורה המרחבית החדשה תמכה בהתגבשות אופיו. לא עוד מגורים בערים בסביבה חילונית, אלא אפשרות ליצור קהילות דתיות קטנות, אוטונומיות וסגורות שיעצבו את אורח חייהן על פי אמות מידה דתיות גבוהות. במשך השנים זכתה אוכלוסייה זו לכינוי "חרדים לאומיים", חרד"ל, קרי הקפדה הלכתית בנוסח החרדי לצד עמדה לאומית בלתי מתפשרת.¹¹⁶⁹ לרוב, אוכלוסייה זו הסתייגה מהגדרת החרד"ל, המבדילה אותה במובן מסוים מקבוצת ה"ציונות הדתית", ולפיכך העדיפו אנשיה את המושג "תורני", ככזה המצביע על רמת האדיקות המצופה מכל הציבור הציוני הדתי, ולמעשה מכל היהודים באשר הם.

למרות שחוגים אלו היוו חלק קטן מהאוכלוסייה, הייתה להם השפעה מכרעת על עיצוב אורח החיים הציוני הדתי ובמיוחד על תחום החינוך. כפי שהצגתי לעיל, תהליך ההתחזקות והאדיקות הדתית החל כבר

¹¹⁶⁷ הלינגר ויצחק הרשקוביץ, **ציונות ואי-ציונות בציונות הדתית**, עמ' 82-85; נעמי גל-אור, **המחתרת היהודית: טרוריוזם שלנו**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, 1990; יהונתן גארב, "משיחיות, אנטינומיזם וכוח בציונות הדתית: מקרה 'המחתרת היהודית'", בתוך: אשר כהן וישראל הראל (עורכים), **הציונות הדתית: עידן התמורות, אסופת מחקרים לזכר זבולון המר**, עמ' 323-363.

Ehud Sprinzak, *The Ascendance of Israel's Radical Right*, Oxford University Press, New York 1991.

¹¹⁶⁸ ישי רוזן-צבי, "מטפיזיקה בהתהוותה: הפולמוס בישיבת מרכז הרב - עיון ביקורתי", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, עמ' 421-444.

¹¹⁶⁹ שלג, **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**, עמ' 25-34; שוורץ, **מאחדות לריבוי**, עמ' 107-148.

בשנות השבעים, עם תנופת הישיבות הדתיות ויצירת המסגרות התורניות העצמאיות.¹¹⁷⁰ באמצע שנות השמונים, בעלי הגישות התורניות כבר לא היו גורם חיצוני המשפיע על החמ"ד באמצעות העשייה החינוכית בשטח או מנגנונים מקבילים, אלא החלו לתפוס את תפקידי המפתח בתוך החמ"ד. מגמה זו לא הייתה מקרית, אלא חלק מאסטרטגיה מחושבת שיועדה לקדם את השאיפה של אנשי הזרם התורני-גאולי להוביל את הציונות הדתית, ולמעשה את החברה הישראלית כולה. במיוחד על רקע הכישלון בימית, חוגים אלו הגיעו למסקנה שאין תועלת רבה בהסברה ותעמולה ציבורית בדבר חשיבותו של עקרון שלמות הארץ. על הפתרון להתמודד עם שורש הבעיה, דהיינו לטפל ביסודות עליהם עומד הבניין הציוני. לפיכך, נקבע שיש לכוון מחדש את הרעיון הציוני, הפעם על תשתית איתנה של הציונות הדתית ובאמצעות עבודת הכנה מעמיקה במישור הדתי-חינוכי.¹¹⁷¹

במסגרת מימוש האסטרטגיה האמורה ניתן היה להבחין בהתרחבות מוסדות בתי הספר התורניים. לצד גידול מתמשך במוסדות "נועם", הוקמה בתחילת שנות השמונים הרשת המקבילה למוסדות חינוך לבנות, "צביה", שנקראה כך על שם הרצי"ה קוק. בה בעת, בכיתות החינוך היסודי החלו להיפתח יותר ויותר מוסדות שהוגדרו כ"תלמודי תורה ציוניים". בדומה לתלמודי התורה החרדיים, מוסדות אלו התאפיינו בהקפדה מחמירה על המצוות, כאשר התורה ולימודה עמדו במרכז תפיסת העולם וסדר היום. הדבר נעשה תוך תגבור משמעותי של שעות הקודש במערכת השעות, לעיתים גם על חשבון מקצועות החול.¹¹⁷²

זאת ועוד, ההשפעה של בית מדרשו של הרצי"ה קוק וחוג תלמידיו לא התמצתה בערוצי החינוך הייחודים אלא באה לידי ביטוי אף בכלל מערכת החמ"ד. הדבר היה ניכר כבר בשנות השבעים, במיוחד בסוף העשור ובתחילת שנות השמונים כשבראש מינהל החמ"ד עמד אברהם רון. עליית מדרגה משמעותית בהשתרשות התורה הגואלת כאידיאולוגיה המובילה בחמ"ד ניתן לזהות באמצע שנות השמונים, עם מינויו של ד"ר יעקב הדני לראשות החמ"ד. בשונה מראשי החמ"ד הקודמים, גילם הדני את הדור החדש של הציונות הדתית. הדור שהתחנך בישיבות הדתיות לאומיות, ינק מתורת הראי"ה והרצי"ה קוק וראה עצמו כאוונגרד הנדרש להוביל את הציונות אל השלב הבא.¹¹⁷³

¹¹⁷⁰ ראו עבודה זו לעיל, פרק ה', סעיף 5.
¹¹⁷¹ דון-יחיא, "הספר והסיף הישיבות הלאומיות ורדיקליזם פוליטי", בתוך: שוורץ ושגיא (עורכים), **מאה שנות ציונות: היבטים רעיוניים**, עמ' 226.
¹¹⁷² איזיק, **נועם: מחינוך ממלכתי דתי לתגבור תורני**; דב שוורץ, "על הקיצוניות הציונית הדתית: חינוך ואידיאולוגיה", **דור לדור**, מד (2013), עמ' 86-126.
¹¹⁷³ שוורץ ושגיא, **מריאליזם למשיחיות**, עמ' 74-15.

יעקב הדני נולד במרוקו בשנת 1943 ועלה לארץ עם משפחתו בשנת 1951.¹¹⁷⁴ בתחילת שנות השישים, הוא למד וקיבל השכלה תורנית בישיבת "כרם ביבנה", הישיבה הגבוהה הראשונה של תנועת בני עקיבא, שתלמידיה מילאו את שורותיה של הנהגת הציונות הדתית. הדני השתלב בתחום החינוך וניהל מספר מוסדות חינוך כבר לאורך שנות השישים.¹¹⁷⁵ בשנות השבעים הוא השלים תואר שני בהיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטה העברית ומונה לסגן מנהל החינוך הדתי תחת אברהם רון. לאחר מספר שנים בהן שימש כיועץ פדגוגי לשר החינוך זבולון המר, בחודש אוגוסט 1985 מונה הדני להחליף את רון ולעמוד בראש מינהל החמ"ד.¹¹⁷⁶ בדברי הפרידה מהמערכת – בשנת 1989, כאשר מתתיהו דגן נבחר להחליפו כראש מינהל החמ"ד¹¹⁷⁷ – נזכר הדני בזמן כניסתו לתפקיד:

כשנקראתי למלאכת הקודש הייתי אפוף חרדה מעוצמת האחריות [...] ייחלתי לחסדי ה' בתפילה שיעזרו על דבר כבוד שמו ויצליח דרכנו הייחודית המחייבת שילוב מלא של כתר תורה עם כתר הממלכתיות והצבנו לנגד עינינו את הגדרתו של מרן הראי"ה קוק זצ"ל: "...שכבר יש לנו דרך סלולה, לעבוד את עבודת החינוך באה"ק [ארץ הקודש – ר"ו] על יסודות היהדות הנאמנה, בקדושת ישראל הטהורה, מצורף ליסוד תחיית האומה.¹¹⁷⁸

תפיסת הגאולה וקדושתה של הממלכתיות והחינוך הדתי, ניכרת גם בברכתו לסגלי ההוראה ותלמידי החמ"ד בהמשך דבריו: "הבה נתחזק על-כן להמשיך ולשאת בגאון את דגלנו, נחתור ללא ללאות להשיג את יעדינו הגאוליים הנשגבים, תחת הנהגתו המבורכת של חברנו הותיק והמנוסה מר מתתיהו דגן שהופקד עתה על משמרת הקודש".¹¹⁷⁹

בהמשך למגמה בשנות השבעים ותחילת השמונים, בתקופת כהונתו של הדני בלטה התגברות תנופתו של החינוך התורני. כך למשל ניכר גידול משמעותי של הישיבות התיכוניות והאולפנות בעשור שבין אמצע שנות השמונים לאמצע שנות התשעים. בשנים אלו מספר המוסדות התורניים יותר מהכפיל את עצמו, הרבה מעבר למגמת הצמיחה הכוללת בחמ"ד. הנה כך, באופן יחסי, שיעור התלמידים במוסדות התורניים מתוך סך

¹¹⁷⁴ יקירי העיר ירושלים לשנת תשע"ה, נדלה ב-11 במאי 2020: <https://www.jerusalem.muni.il/he/city/yakir/yakir2015/>

¹¹⁷⁵ יעקב הדני – קורות חיים, אתר מכון מופ"ת, נדלה ב-8 במאי 2020, מתוך:

<http://www.mofet.macam.ac.il/rashut/researchers/Pages/researchers/YaakovHadani.aspx>

¹¹⁷⁶ חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, מ"ו/1, אלול תשמ"ה, עמ' 3. אי"מ, גל-18609/2.

¹¹⁷⁷ מתיתיהו דגן (1937-2012) היה פעיל במערכת החמ"ד כבר מסוף שנות החמישים. בשנת 1977 הוא מונה למפקח ארצי, ומספר שנים לאחר מכן, בשנת 1980, מונה לסגן ראש מינהל בחמ"ד. הוא שימש כראש מינהל החמ"ד משנת 1989 ועד שנת 2000. במקביל הוא היה מרצה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בר אילן ומכללות להכשרת מורים דתיים. בשנת 2002, לאחר פרישתו מראשת החמ"ד, הוא קיבל תואר דוקטור מהאוניברסיטה העברית.

¹¹⁷⁸ "דבר ד"ר יעקב הדני מנהל "החינוך הדתי" הרביעי", חוזר מינהל החמ"ד, ש"ן/1, אב (תשמ"ט), עמ' 1. אי"מ, גל-18609/3.

¹¹⁷⁹ "שם" עמ' 2.

תלמידי החמ"ד, עלה בחמישים אחוזים, מ-24 אחוזים בשנת 1986 ל-33 אחוזים בשנת 1996. למגמה זו הייתה השפעה רבה על כלל מוסדות החינוך בחמ"ד, כאשר גם התיכונים המקיפים, נדרשו להעלות את ההקפדה הדתית.¹¹⁸⁰

ביטוי נוסף לניסיון לחזק את הרמה הדתית של כלל מוסדות החמ"ד ניתן לראות עם יצירת תפקיד "רב בית הספר". התפקיד החל להתגבש כבר בסוף שנות השבעים, בעידודו של שר החינוך דאז, זבולון המר, ותפס נפח לקראת אמצע שנות השמונים כאשר הפך לחלק אינטגרלי ביותר ממאתיים וחמישים מוסדות בחמ"ד.¹¹⁸¹ במסגרת מיסוד התפקיד, אף הוקמה ועדה ייחודית לרבני בתי ספר בראשות הרב יהושע נוימן. בראש ובראשונה נועד רב בית הספר לעבוד עם סגלי ההוראה, באמצעות שיעורי תורה קבועים, הלכה ומחשבה יהודית, כמו גם השתתפות בישיבות פדגוגיות וייעוץ בתוכניות הלימודים, בטקסים ובפעילויות של המוסד. בה בעת, רב בית הספר יצר קשר עם תלמידים באמצעות שיחות אישיות, הדרכה וייעוץ בענייני הלכה ואמונה. כל אלו נועדו לחזק את קבלת הסמכות הדתית בקרב בני הנוער, ולהגביר את משקלה בשאלות אישיות וחברתיות.¹¹⁸²

התוצר המובהק ביותר של התחזקות ההקפדה הדתית, וזה אשר עורר את ההתנגדות העזה ביותר, היה הנוהל שהונהג באשר להפרדה בין המינים. סוגיה זו המשיכה למעשה את המחלוקת שהתחוללה בנושא במערכת החינוך הלא פורמלית של הציונות הדתית. לאורך שנות השבעים חוג התלמידים של ישיבת "מרכז הרב" ושלוחותיה הביעו הסתייגות חמורה מהפעילות המעורבת של תנועת הנוער בני עקיבא. ההכרה בחשיבותה הרבה של התנועה מנעה ניסיון לאסור את פעילותה, אך העירוב בין המינים הוגדר כמצב של "בדיעבד" מבחינה הלכתית. המצב הרצוי לשיטתם הוא אפוא תנועת נוער המקיימת הפרדה בין בנים לבנות. אי לכך, בשנת 1979, אנשי מרכז הרב ובראשם הרב אליעזר מלמד, שעמדותיו ופועלו ישובו ויצוינו בהמשך,¹¹⁸³ קידמו את הקמתו של הסניף הראשון של בני עקיבא שבו נהגה הפרדה מוחלטת בין המינים. הנהגת בני עקיבא התנגדה למעשה, אך לסניף המופרד היה ביקוש רב. כתוצאה מכך, נפתחו מספר סניפים מופרדים נוספים במתכונת דומה תחת תנועת נוער חדשה בשם "אריאל". התנועה, שקמה באופן רשמי בשנת

¹¹⁸⁰ סקירה על החינוך הממלכתי-דתי, "נתונים על החינוך הממלכתי הדתי בשנת הלימודים תשמ"ו". א"מ, גל-18641/21; דגן, **החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה**, עמ' 71.
¹¹⁸¹ יהושע נוימן, "רבני בתי ספר בחינוך הממלכתי דתי", **בשדה חמ"ד**, ל"ח (תשנ"ה), עמ' 5-8.
¹¹⁸² מיהל החינוך הדתי, **חוזר מנהל החמ"ד**, ד"מ/4, אדר ב' (תשד"מ), עמ' 6-8. א"מ, גל-18609/2.
¹¹⁸³ ראו עבודה זו להלן, אפילוג.

1980, הכפיפה עצמה לרבנים, במיוחד ליוצאי ישיבת מרכז הרב וחוגיה, והקפידה הקפדה יתרה על עיקרון הצניעות.¹¹⁸⁴

באמצע שנות השמונים הדיון בציונות הדתית על ההפרדה בין המינים חדר גם אל תוך מערכת החינוך הפורמלית. בשנת 1987 פרסם מינהל החמ"ד החלטה עקרונית כי ההפרדה בין בנים ובנות היא הדגם הרצוי במוסדות המערכת. החלטה זו, שגם קיבלה את אישור מועצת החמ"ד, הייתה למעשה הרחבה של הדגם התורני של הישיבות התיכוניות והאולפנות אל כלל בתי הספר בחמ"ד. אולם, לאור רגישות הסוגיה, נמנע מינהל החמ"ד מלכפות את ההפרדה בין המינים. אומנם הודגש באופן ברור כי זהו הדגם הראוי, אליו יש לשאוף מבחינה חינוכית, אך גם צוין שאין לכפות את ההפרדה על ציבור שאינו רוצה בכך. כברירת מחדל, קבע מינהל החמ"ד כי החל מכיתה ה' ואילך, תעשה חלוקה על פי המינים, אלא אם יש התנגדות מפורשת לכך מצד רוב ההורים. בחלק גדול מהמוסדות החלה ההפרדה כבר מכיתה א'.¹¹⁸⁵ ההחלטה על קבלת ההפרדה המינית כדגם מוביל לכלל המערכת, הייתה ביטוי נוסף לאופן בו הגישה התורנית מבית היוצר של "מרכז הרב" הפכה במרוצת שנות השמונים לתפיסה ההגמונית המובילה בערוצי החינוך והלימוד של הציונות הדתית.

התמורות באופי המוסדות במערכת החמ"ד – "ההתעצמות הדתית החיובית" במילותיו של הדני¹¹⁸⁶ – לוו גם בהתפתחויות ברובד הרעיוני-תיאולוגי בחמ"ד. במרכז עשייתם, הדני ומפקחיו ביקשו להעמיק את האופן בו משתלבים לימודי החול בקודש, כדי לעמוד "על המימד הקדושותי בתחומים שונים של החיים".¹¹⁸⁷ היה זה ניסיון לעצב את שלל מקצועות הלימוד כחלק בלתי נפרד מגוף התורה, שאינו מבחין בין קודש לחול, ולהטמיעו ככזה בקרב סגלי ההוראה. דהיינו, אנשי מינהל החמ"ד יצאו נגד הגישה המסייגת את החשיפה של המחנך ללימודי חול, או מסתפקת בצירופם בשולי לימודי הקודש. למשנתם, החינוך הראוי לבן התורה הוא כוללני ומקיף כל היבט בחיים.

המאמץ הרעיוני של הדני בא לידי ביטוי בפרסום "קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתית-דתית", שהפך להיות מסמך מכונן וממשיך לעצב את התפיסה הרעיונית-חינוכית של החמ"ד עד לזמן כתיבת שורות אלו.

¹¹⁸⁴ שלג, **הדתיים החדשים**, עמ' 34-36; דב שוורץ, "קיצור תולדות המיניות בציונות הדתית: בעקבות ספרם של יקיר אנגלנדר ואבי שגיא "גוף ומיניות בשיח הציוני-דתי החדש", **אקדמות**, כב (תשע"ג), עמ' 167-198; חגית הכהן, "תנועת בני עקיבא בין חינוך מעורב לחינוך נפרד – סניף הרובע ירושלים במוקד הפולמוס בשנת 1978", בתוך: יוסי גולדשטיין (עורך), **בין דת לאום וארץ: המאבק על הזהות היהודית בעת החדשה**, אוניברסיטת אריאל, אריאל, 2014, עמ' 109-118.

¹¹⁸⁵ "על אופיו של בית-הספר היסודי הממ"ד", עמ' 4, בתוך: יעקב הדני לשר החנוך והתרבות, **חוזר מנהל החמ"ד**, ט"ז אדר (התשמ"ז). א"מ, גל-18641/21.

¹¹⁸⁶ יעקב הדני, "התעצמות דתית חיובית לעומת 'הקצנה'", **חוזר מינהל החמ"ד**, מ"ח/3, תשמ"ח, עמ' 1-5. א"מ, גל-18609/2.

¹¹⁸⁷ יעקב הדני, "...ותלמוד תורה כנגד כולם (פאה א,א)", **חוזר מינהל החמ"ד**, מ"ט/1, תשמ"ט, עמ' 1-3. א"מ, גל-18609/2.

המסמך פורסם בשנת תשמ"ט (1988-1989) על ידי ועדה בראשות סגן ראש החמ"ד מתתיהו דגן (1937-2012), שבתוך זמן קצר, עוד בשנת 1989, יחליף את הדני כראש החמ"ד. גיבוש הדברים לכדי מתווה ברור נעשה במסגרת תהליך מקיף שערך מספר שנים וכלל ימי עיון, סדנאות והשתלמויות בהם השתתפו רוב מפקחי החמ"ד כמו גם עובדי הוראה בכירים.¹¹⁸⁸

בפתח דבר למסמך, זיקק הדני את מהות המשימה החינוכית של החמ"ד:

מודעות של כל מחנך ומורה למרכזיותה של השקפת העולם בעבודה החינוכית על כל מקצועותיה וענפיה: "בכל דרכיך דעהו – זוהי פרשה קטנה שכל גופי תורה תלויים בה" (ברכות

סג').¹¹⁸⁹

במשנתם של הדני ושל המפקחים הבכירים שעבדו לצידו, פסוק זה הינו מכריע להבנת התפיסה החינוכית בחמ"ד ויחסה למקצועות הכלליים. הפסוק שצוטט מגלם את התפיסה הייחודית של החמ"ד "בהיותה כוללת ומקיפה" ואשר "מבוססת על ההשקפה הציונית הדתית, הרואה בתחיית העם היהודי בארצו ובכינונה של מדינת ישראל, אתחלתא דגאולה". תפיסה זו היא אפוא ה"בסיס לגיבוש תוכנית לימודים ופעילות חינוכית לשם עיצוב השקפת עולמם של המחנכים ושל התלמידים".¹¹⁹⁰

אולם, בה בעת שתפיסת העולם של חוג מרכז הרב הפכה להיות אידיאולוגיה מובילה בחמ"ד, היא גם הקימה עליה אופוזיציה חזקה "מבית". התמורות באופי הדתי של בתי הספר כמו גם הגישה המשיחית והמסד התיאולוגי הכולל, יצרו התנגדות ומחלוקות קשות לא רק מצד הציבור החילוני אלא גם בקרב הציבור הציוני דתי.

2.1.1. מאבק נגד "ההקצנה"

במהלך שנות השבעים קמו בציונות הדתית תנועות שהסתייגו מהגישה המשיחית האקטיביסטית ומהתמורות שחוללה באורחות החיים. תהליכים אלו נתפסו בעיניהם כמגמות של הקצנה והתקרבות לחברה החרדית. אחת הדוגמאות הבולטות לכך הייתה כאמור בהתנגדות של הנהגת תנועת בני עקיבא ובעיקר של המזכ"ל דאז אמנון שפירא (1935-), לקיום הפרדה בין המינים. ביטוי נוסף לכך היה ייסודה של תנועת

¹¹⁸⁸ יעקב הדני, "פתח דבר", בתוך: מתתיהו דגן, נתן גרינבוים ומנחם לאבל, **קווים מנחים למדיניות החמ"ד**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשמ"ט, עמ' 5. א"מ, גל-18642/2.

¹¹⁸⁹ "שם", עמ' 4.

¹¹⁹⁰ דגן, נתן ולאבל, **קווים מנחים למדיניות החמ"ד**, עמ' 7.

"נאמני תורה ועבודה" בשנת 1978. התנועה הוקמה במטרה להשיב את הציונות הדתית ל"שורשיה", שהעלו על נס את ערכי הפתיחות והשכילו למזג בין המודרנה והדת בדרך של מתינות.

ההתנגדות להתחזקות הדתיות בזירה החינוכית הפורמלית באה לידי ביטוי גם בצורה מבנית-ארגונית. אל מול הקמת הרשת התורנית "נועם-צביה", בשנות השמונים הלכה וצמחה רשת בתי-הספר "אמי"ת". רשת אמי"ת, קיצור של "ארגון מתנדבות למען ישראל ותורה", הייתה למעשה המשך של ארגון "נשות המזרחי באמריקה" שנוסד בארה"ב עוד בשנות העשרים. הארגון, שמלכתחילה היה בעל אוריינטציה ליברלית של יהדות צפון אמריקה, הקים מספר מוסדות חינוך כבר בתקופת היישוב. עד לשנות השמונים היקפו היה מצומצם ביותר, כאשר הוא כלל פחות מעשרה מוסדות. השינוי במעמדו החל בסוף שנות השבעים, עם מינויו של ד"ר עמי זאבי (1935-) למנכ"ל הארגון ושינוי שמו ל"רשת אמי"ת".¹¹⁹¹ תחת ניהולו של זאבי, עברה הרשת תהליך של צמיחה משמעותית ביותר כאשר באמצע שנות השמונים היא לקחת אחריות על בתי ספר תיכוניים מקיפים עירוניים. הרשת פנתה לאוכלוסיות בציבור הציוני הדתי שהסתייגו מההקצנה הדתית וביקשו להעניק לילדיהם חינוך מתון יותר מבחינה דתית וכזה המשלב רמה עיונית וטכנולוגית גבוהה.¹¹⁹² בסוף שנות השמונים היא כבר הכפילה את גודלה.¹¹⁹³

לאורך שנות השמונים נתגלעו פולמוסים עזים בין מפקחי החמ"ד בראשות הדני לבין אנשי תנועת "נאמני תורה ועבודה" ורשת אמי"ת, ששיקפו את ההטרורגניות ההולכת וגוברת בציבור הציוני הדתי.¹¹⁹⁴ על דפי ערוצי התקשורת של הציבור הציוני הדתי, כמו העיתון "הצופה" וכתבי העת "נקודה" ו"זרעים", הציבה תנועת "נאמני תורה ועבודה" ביקורת קשה נגד ההקצנה הדתית במערכת החמ"ד. לשיטתה מדובר היה בתהליך "חרדיזציה", קרי החדרת רעיונות ואורחות חיים של המחנה החרדי למחנה הדתי-ציוני, המביא לצרות אופקים ולפסילת השונה.¹¹⁹⁵ את התמורות במערכת החינוך הם תפסו כאיום שחותר תחת עקרונות הציונות הדתית ויוביל ליצירת "כת לומדי תורה במקום חברה החיה חיים טבעיים וארציים על-פי התורה".¹¹⁹⁶ "אדוני השר", פנה יושב ראש התנועה אל שר החינוך זבולון המר לקראת סוף כהונתו בחודש

¹¹⁹¹ אתר רשת אמית, "איך הכל התחיל?", נדלה ב-20 במאי 2021 מתוך: <https://amit.org.il/%D7%94%D7%99%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%94/>

¹¹⁹² בהקשר זה ראו גם את הביקורת בחברה הישראלית בכללה על החמ"ד במהלך שנות השמונים אצל: גרוס, "תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי", עמ' 155-163.

¹¹⁹³ עמי זאבי לשמשון שושני, 9 ביוני 1988. א"מ, גל-18642/1.

¹¹⁹⁴ ראו גם את המכתבים והפגישות בין הדני לבין נציגי הורים שקבלו על ההקצנה וכפייה דתית: יעקב הדני לשמשון שושני, "הנדון: פגישה עם ועד ה-15", 28 באוקטובר 1986. א"מ, גל-18194/11; סכום הישיבה שנערכה ביום 15.7.78 בין מר יעקב הדני, ראש האגף לחינוך דתי במשרד החינוך והתרבות, ונציגי ועד הפעולה של ביה"ס הממ"ד בירושלים. א"מ, גל-18194/11.

¹¹⁹⁵ מערכת, "פינת ההקצנה הדתית", תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה", 2, ניסן (תשמ"ג), עמ' 7-8; אביעזר וייס, "לא זו הדרך ולא זה הסגנון", הצופה, 28 בנובמבר 1986.

¹¹⁹⁶ מערכת, "אנחנו כבר לא לבד", תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה", 11, אלול (תשמ"ז), עמ' 1. א"מ, גל-18641/21.

ספטמבר 1984, "בכל לשון של בקשה או מבקשים ממך להימנע מלאשר הקמת בית-ספר "נועם" נוסף בשכונת גילה בירושלים".¹¹⁹⁷

הביקורת של אנשי "תנועת נאמני תורה ועבודה" החלה עוד בתקופת רון, אולם בחלוף הזמן הם ציינו כי "בהשוואה למנהל הנוכחי [יעקב הדני – ר"ו] נראה הקודם, מר רון, אדם מתון".¹¹⁹⁸ "גילויי החרדיזציה הגיעו לשיא חדש", כתב ד"ר אברהם נוראל יו"ר ועדת החינוך של התנועה וגם חבר בהנהגת בני עקיבא, "כאשר בבית הספר הממלכתי-דתי בבית אל נתבקשו אבות של תלמידות לעזוב את מסיבת הסיום, וזאת על פי הוראת הרב, הרואה בהצגת הבנות בפני האבות עבירה דתית".¹¹⁹⁹ במאמרו של נוראל, שפורסם בביטאון "נקודה" שיצא מטעם "מתיישבי יהודה ושומרון", הוא יצא נגד הדה-לגיטימציה של אלו שאינם מזדהים עם ההקצנה הדתית וקרא לציבור הציוני דתי להילחם "בתהליך החותר מבפנים תחת אושיות תפיסתנו הדתית". לסיכום, הצהיר נוראל כי "כל מי שאיננו מזדהה עם התהליך אך בו בזמן איננו נלחם בו נוהג מנהג בת יענה".¹²⁰⁰

בה בעת, גם בתוך משרד החינוך התנהל מאבק על אופי החינוך הדתי. ניכר שמנהלי רשת אמ"ת כמו גם גורמים בתנועת "נאמני תורה ועבודה" עקפו את מנגנון החמ"ד ופיתחו ערוץ תקשורת ישיר עם מנכ"ל המשרד ושר החינוך דאז יצחק נבון. היה זה במטרה להציף את הביקורת על תהליך ההקצנה בחמ"ד ולצמצם את התפשטותם של בתי הספר התורניים. לאחר פגישה עם משלחת של ראשי תנועת נאמני תורה ועבודה, לשכת שר החינוך נבון אף יצאה בהודעה רשמית לתקשורת כי השר "מודאג מ"חרדיזציה" של החינוך הדתי-הציוני":

שר החינוך אמר, כי מערכת החינוך בכלל והחינוך הדתי בפרט איננה מנותקת ממה שמתרחש בציבור הישראלי ולכן תהליך ההקצנה שעובר על חוגים דתיים מסויימים מצא את דרכו גם אל בתי-הספר הדתיים. "כולנו חייבים לפעול כדי לעצור תהליך זה" אמר נבון.¹²⁰¹

בהמשך לכך, החליט משרד החינוך לבלום בנחרצות את היוזמה של הדני להקים תת-זרם חדש בחמ"ד בשם "מתמ"ד – מוסד תורני ממלכתי-דתי". ראשי משרד החינוך – שהתבססו על ביקורת מצד תנועת נאמני

¹¹⁹⁷ יחזקאל כהן לזבולון המר, "הנדון: בי"ס "נועם" נוסף בירושלים", 5 בספטמבר 1984. א"מ, גל-1/18642.
¹¹⁹⁸ מערכת, "שאלות ללהוטם להפריד בין בנים ובנות בבתי הספר", **תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה"**, 11, אלול (תשמ"ז), עמ' 12.
¹¹⁹⁹ אברהם נוראל, "מי יעורר את הממתינים להקצנה?", **תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה"**, 12, טבת (תשמ"ז), עמ' 5.
¹²⁰⁰ "שש", עמ' 5.

¹²⁰¹ לשכת שר החינוך והתרבות, "נבון מודאג מ"חרדיזציה" של החינוך הדתי-הציוני", 22 ביולי 1987. א"מ, גל-1/18641.

תורה ועבודה¹²⁰² – טענו כי המסגרת תהווה חיזוק למגמות הבדלנות והאליטיסטיות,¹²⁰³ וכי מטרתו ליצור "טיפוס תלמידי חכמים בני תורה" למעשה מתאימה למטרות החינוך החרדי ולא לחמ"ד.¹²⁰⁴

באחד מרצף המאבקים על אופייה של מערכת החמ"ד, הגיע העימות בין משרד החינוך למינהל החמ"ד לשיא חדש. היה זה שפל במארג היחסים כמוהו לא נראה מאז ראשית ימי המערכת הממלכתית, בעת שיוסף גולדשמידט איים להתפטר מתפקידו עקב הפגיעה שביצעה דינור באוטונומיה של החמ"ד.¹²⁰⁵ התקרית התרחשה על רקע מאבק משפטי של קבוצת הורים מרחובות כנגד הרחבתו של בית הספר התיכון הדתי מרשת אמ"ת. ההורים, שתבעו את עיריית רחובות, רשת אמ"ת ומשרד החינוך, הגיעו עד לערכאת בג"צ. לקראת העתירה, העביר הדני – בניגוד מפורש להנחיות משרד החינוך והיועץ המשפטי – תצהיר להורים כי הוא מצדד במאבק ומשרד החינוך מתעלם מעמדתו. כלומר, תוך מסירת מכתבים פנימיים, הדני חתר תחת המאבק המשפטי של משרד החינוך וזאת כדי לפגוע ברשת אמ"ת.¹²⁰⁶

בעקבות התקרית הגיש מנכ"ל המשרד ד"ר שמשון שושני קובלנה כנגד הדני בניצבות שירות המדינה, ולאחר פגישה בין השניים החליט שר החינוך נבון על נזיפה. "אני רואה בחומרה מעשה זה והריני נוזף בך על כך" כתב נבון להדני, בהודעה שפורסמה לאחר מכן גם לתקשורת. מצד שני, אנשי מינהל החמ"ד צופפו שורות ותמכו בהדני בצורה חד משמעית, בטענה שהוא "פעל על פי המדיניות העקרונית של החינוך הממלכתי דתי". כלומר, לדידים הדני הגן על רצונם המוצדק של ההורים כנגד ניסיונות לשינוי מצד גורמים חיצוניים, קרי רשת אמ"ת ומשרד החינוך. "עלינו לציין, בידענו את פרטי המקרה", נכתב באיגרת לשר נבון עליה היו חתומים כל מפקחי החמ"ד, "כי כולנו רואים כאילו הנזיפה מכוונת גם אלינו".¹²⁰⁷

בעקבות התקרית, ביקר עיתון הצופה את התנהלות שר החינוך ודיווח כי ועדי ההורים הדתיים קיימו "כנס חרום" כדי לדון "בהתנכלות משרד החינוך לחינוך הממ"ד [ממלכתי-דתי – ר"ן]."¹²⁰⁸ לצד זאת, קיבל הדני תמיכה מדמויות רבניות משמעותיות בציבור הציוני דתי. אחד הבולטים שהעניק להדני תמיכה היה הרב יעקב אריאל (1937-). הרב אריאל, לימים אחת הדמויות המרכזיות בציונות הדתית,¹²⁰⁹ שימש באותה

¹²⁰² אברהם נוריאל ליעקב הדני, 10 בפברואר 1988; יחזקאל כהן לטובה אילן ומשה גלס, "הנדון: מתמ"ד דים", 14 בפברואר 1988. א"מ, גל-1/18642; יחזקאל כהן ליצחק נבון, "הנדון: חרדיזציה בחינוך הדתי", 6 באוגוסט 1987. א"מ, א"מ, גל-1/18642.

¹²⁰³ יצחק נבון לניסים שרם, "מכתבכם בענין המתמ"ד בחינוך הדתי", 2 במאי 1988. א"מ, גל-1/18642.

¹²⁰⁴ לשכת שר החינוך והתרבות, "תגובות למסמך מתמיד", 1 במרץ 1988. א"מ, גל-1/18642.

¹²⁰⁵ ראו עבודה זו לעיל, פרק ג', סעיף 1.

¹²⁰⁶ שמשון שושני לנציבות שירות המדינה, "מר יעקב הדני – מנהל החינוך הדתי", 12 באוגוסט 1987. א"מ, גל-1/18642.

¹²⁰⁷ מפקחי החמ"ד אל שר החינוך והתרבות, 24 באוגוסט 1987. א"מ, גל-1/18642.

¹²⁰⁸ שלום צוריאל, "כנס חרום ידון בהתנכלות משרד החינוך לחינוך הממ"ד", **הצופה**, 24 באוגוסט 1987.

¹²⁰⁹ הרב יעקב אריאל נולד בשנת 1937. לאחר לימודים בישיבת מרכז הרב, החל משנת 1964 הוא שימש במשך כ-25 שנה כרב המושב כפר מימון והיה ממקימי הישיבה התיכונית במקום. בין השנים 1990 ל-2017 שימש כרב עיר רמת גן ואב בין הדין לדיני ממונות בה. הוא היה מועמד למשרת הרב הראשי לישראל בתמיכת המפד"ל, חבר במועצה הארצית של תנועת "בני עקיבא" ונשיא ארגון רבני צוהר. בשנת תש"פ (2020) זכה הרב אריאל בפרס ישראל בספרות תורנית.

עת כרב של מושב כפר מימון והשתייך לחוגי מרכז הרב בהיותו תלמיד מובהק של הרצ"ה קוק והרב שאול ישראל. הוא היה גם מקורב לרב אברהם שפירא (1911-2007), באותם ימים הרב הראשי לישראל וראש ישיבת מרכז הרב.

הרב אריאל שלח להדני מכתב תמיכה יוצא דופן ובו ביקר בצורה חריפה את אנשי משרד החינוך. "אשריך שנתפסת על דברי תורה" הוא כתב בפתח דבר והוסיף "בזאת אני שולח לך ברכת יחזק ואמץ על עמידתך האיתנה והאמיצה על משמרתך, משמרת הקודש, לחינוך ילדי ישראל לתורה".¹²¹⁰ יתרה מכך, הרב אריאל חתר בצורה קשה תחת סמכות אנשי משרד החינוך, והסביר כי "הממונים האמתיים שלך הם: תורת ישראל, דורות על דורות של יהודים שמסרו נפשם על חינוך לתורה".¹²¹¹ הרב אריאל ניצל את ההזדמנות לבקר גם את החינוך הכללי ואת רשת אמ"ת:

מוטב היה לו היו שומרים את נזיפתם לאותם גורמים במערכת החינוך המדלדלים את ילדי ישראל הקדושים משורשיהם הלאומיים, התרבותיים והמוסריים. נזיפה זו אות כבוד היא לך וההיפך לנוזפיך.¹²¹²

לסיכום דבריו, איחל הרב אריאל שהדני ימשיך "לשמור גם על תכניו העצמיים והמקוריים של החינוך הדתי מפני המצירים את צעדיו".¹²¹³

3.1.1. ניסיונות לחזק את ההיבט הדתי בהוראת ההיסטוריה

התמורות בחינוך הציוני דתי והמחלוקות שהתעוררו בעקבותיהן לא פסחו על תחום לימודי ההיסטוריה בחמ"ד. באותן שנים, חומרי ההוראה, שרובם פורסמו בסוף שנות השבעים או בתחילת שנות השמונים, התמקדו בציר הדיסציפלינרי, וביקשו להביא לידי ביטוי גם גישות דיסקטיות חדשות. הללו לא נתפסו כאידיאליים בעיני אנשי מינהל החמ"ד – שבעיקר שאפו לחזק את הפן הדתי-משיחי. אולם בשילוב עם המעטפת האידיאולוגית-תיאולוגית שיצר החמ"ד, חומרי הלימוד הללו התקבלו במערכת ללא התנגדות. בתגובה לנסיבות אלו, ניכר כי במחצית השנייה של שנות השמונים ביקש מינהל החמ"ד לעצב את תהליך הלימוד בשני היבטים מרכזיים. הראשון היה התמקדות כמעט בלעדית בהיסטוריה של עם ישראל, שנבעה

¹²¹⁰ יעקב אריאל ליעקב הדני, ר"ח אלול תשמז. א"מ, גל-18642/1.

¹²¹¹ שם.

¹²¹² שם.

¹²¹³ שם.

בעיקר מהצורך לצמצם בשעות הלימוד לחטיבה העליונה. ההיבט השני כלל מאמצים לחיזוק הממד הפרשני-תיאולוגי המטא-היסטורי.

במהלך שנות השמונים, הלך והתרחב המקום שניתן להיסטוריה של עם ישראל בתהליך הלימוד. תוכנית הלימודים החדשה לחטיבה העליונה שפורסמה בשנת תשל"ט (1979) אומנם כללה התייחסות רבה לנושאים בהיסטוריה כללית, ברם יישומה היה שונה לחלוטין. התאמת התוכנית למבנה מבחני הבגרות כמו גם עלייתו של מקצוע האזרחות, הובילו לצמצום שעות ולהתמקדות רק בחלק מנושאי הלימוד. הנה כך, מבחני הבגרות – שהפכו להיות אמצעי ההערכה החשוב ביותר במערכת החינוך ותנאי הכרחי לקבלה ללימודי המשך או להתפתחות מקצועית בחברה הישראלית – החלו לעסוק אך ורק בהיסטוריה של עם ישראל. לתלמידים בכלל מוסדות החמ"ד, נקבעו שלוש יחידות חובה בבחינת הבגרות: ו' – תולדות עם ישראל בדורות האחרונים; ט' – נושא השואה; ו-י' – פרקים נבחרים בתולדות עם ישראל שלא בדורות האחרונים. לפיכך, היחידות שעסקו בהיסטוריה כללית נלמדו רק במסגרת לימודי ההיסטוריה המורחבים, בהם בחר רק שיעור מצומצם ביותר של תלמידים.¹²¹⁴

מטבע הדברים, תהליך הלימוד בכיתות אכן התייחס גם לאירועים ותהליכים היסטוריים כלליים. הרי לא ניתן ללמד את נושא השואה למשל ללא התייחסות לעליית המפלגה הנאצית ולמלחמת העולם השנייה. אולם, ההתמקדות הבלעדית של מבחני הבגרות בתולדות עם ישראל גרמה לכך שההתייחסות להיסטוריה הכללית הייתה אך ורק בהקשר להשפעתה על עם ישראל. להתמקדות זו הייתה אפוא השפעה משמעותית ביותר על עיצוב התודעה ההיסטורית של התלמידים. מעל הכל, היא הפכה בפועל את ההיסטוריה של עם ישראל לתופעה בעלת מאפיינים ייחודיים, המובדלת בצורה חדה מההיסטוריה העולמית. במובנים רבים, הלימוד הבלעדי יוצר הבנה כי זוהי ההיסטוריה החשובה ביותר, שמאורעות העולם כולו סובבים אותה. כפועל יוצא מכך, לא רק שהתלמידים מקבלים הבנה שגויה על מקומו של עם ישראל מבחינה היסטורית, אלא שגם הלימוד על ההיסטוריה העולמית מעניק תמונה שטחית ומעוותת ביותר. ניתן לומר כי עיצוב תהליך הלימודים בדרך זו הגשים דה-פקטו את השאיפה החינוכית-דתית של מינהל החמ"ד להקנות לתלמידים את העקרונות הדתיים על מהותו של העם היהודי ואת ההשגחה הייחודית המובילה אותו בהיסטוריה האנושית.¹²¹⁵

¹²¹⁴ מנהל החינוך הדתי, "תכנית-הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות", חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, מ"ב/1, אלול (תשמ"א), עמ' 13-17. א"מ, גל-17970/7.

¹²¹⁵ ראו עבודה זו לעיל, פרק ה', סעיף 5.

ההחלטה בנדון התקבלה אומנם עוד בתקופתו של אברהם רון, בתחילת שנת הלימודים תשמ"ב (1981-1982). אולם באותה עת היא הוצגה כהנחיה זמנית. המטרה הייתה להפעיל, תוך מספר שנים, בצורה מלאה את תוכנית הלימודים הייחודית לחמ"ד, שפורסמה בשנת תשל"ט וכללה שני נושאי בחירה בהיסטוריה כללית.¹²¹⁶ ברם, במחצית השנייה של שנות השמונים, התברר כי מינהל החמ"ד ומורגנשטרן החליטו לדבוק במתווה הקיים ולהשאיר אותו ללא כל שינוי.¹²¹⁷ לאמיתו של דבר, ולמרות מספר שינויים שבוצעו בה בתחילת שנות האלפיים,¹²¹⁸ התברר כי תצורה זו של בחינות הבגרות, שהתגבשה בתחילת שנות השמונים, המשיכה לעצב את תהליך הלימוד בחמ"ד עמוק לתוך שנות האלפיים, עד ליישום תוכנית הלימודים החדשה בשנת 2010.¹²¹⁹

לצד צמצום חומרי הלימוד וההתמקדות של כיתות החטיבה העליונה בהיסטוריה של עם ישראל, פעל מינהל החמ"ד לחזק את האופן בו נשזר הממד התיאולוגי-אמוני אל זה ההיסטורי הממשי. קרי, את שילוב לימודי הקודש אל לימודי ההיסטוריה. מאמצים אלו, שקיבלו ביטוי בין היתר בפעילויות חינוכיות, הדרכות מורים וספרי עזר, היו תוצאה ישירה של משנתו החינוכית של הדני. כאמור, שילוב הקודש והחול ניצב במרכז עשייתו של הדני. ובעוד שהסוגייה הייתה נכונה בעיקרה ביחס לשלל מקצועות הלימוד, במקצוע ההיסטוריה היא הייתה רלוונטית במיוחד. ביטוי לכך ניתן לראות בחוזר מינהל החמ"ד בתחילת שנת הלימודים תשמ"ז (1987-1988) אותו הקדיש הדני להצגת משנתו בנושא "שילוב הקודש והחול בהיסטוריה".¹²²⁰

את דבריו על שילוב הקודש והחול בהיסטוריה, שלאור חשיבותם פורסמו בשנית גם בקובץ "סוגיות במשנת החמ"ד" באמצע שנות התשעים, התחיל הדני בציטוט מתוך שירת האזינו "זכור ימות עולם בינו שנות דור ודור".¹²²¹ לדידו של הדני, פסוק זה הוא לא פחות מאשר מצווה מהתורה ללימוד היסטוריה. הדני אומנם הסביר כי יש להיזהר מגישה פשטנית או מלאכותית, אך הדגיש כי אין ספק ש"התביעה מאתנו המורים בהוראת ההיסטוריה היא ההתייחסות המתמדת להשגחה".¹²²² ללימוד על ההשגחה, הוא פירט, יש

¹²¹⁶ מנהל החינוך הדתי, "תכנית-הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות", חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, (תשמ"א).
¹²¹⁷ המתווה נשאר גם לתוך שנות התשעים, כאשר החינוך הממלכתי ביצע שינויים במבנה בחינות הבגרות: אריה מורגנשטרן, "הודעת המפמ"ר להיסטוריה", חוזר מנהל החינוך הדתי, נ"ג/2, מרחשוון (תשנ"ג), עמ' 10-14. אח"י, 2.114/5.
¹²¹⁸ השוו למשל את התמורות במבחני הבגרות: משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות וי+ט", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913081, קיץ תשנ"ט, 1999; הנ"ל, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913091, קיץ תשנ"ט, 1999; וכנ"ל לשנים 2004-2000. עם: משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות וי+ט", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 29107, קיץ תשס"ה, 2005; הנ"ל, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 29106, קיץ תשס"ה, 2005.
¹²¹⁹ ראו פרק זה להלן סעיף 5.
¹²²⁰ יעקב הדני, "שילוב הקודש והחול בהיסטוריה", חוזר מנהל החמ"ד, מ"ז/2 (תשמ"ז). פורסם שנית גם בתוך: גרינבוים והרמן (עורכים), סוגיות במשנת החמ"ד, עמ' 346-348.
¹²²¹ "ישם", עמ' 346.
¹²²² "ישם", עמ' 347.

משמעות כפולה לחינוך התלמידים. תחילה, ברובד האישי, "הוא מבליט את ערך מעשה האדם ומסייע לנו לגלות איזה תפקיד הוא מילא וממלא בעולמו-עולמו של הקב"ה".¹²²³ בה בעת, אל הפן האישי נשזר גם הסיפור הלאומי והעולמי. לימוד ההיסטוריה מאפשר ללמוד על הנהגתו של האלוהים בעולם. ואם כך הדבר כלפי ההיסטוריה העולמית "על אחת כמה וכמה נכונה ונחוצה היא להתבוננות בדברי ימי עמנו, וקל וחומר לדורות האחרונים, שבהם אנו זוכים לראות בראשית צמיחת גאולתנו".¹²²⁴ הוא זעק באוזני המורים שאלות רטוריות:

איך אפשר להתייחס אל שרשרת ההתרחשויות שהביאו לקיבוץ המחודש של גלויותינו ולתקומתה של מדינת-ישראל כאל עובדין דחול? [...] איך ייתכן לראות את בירת הבירות נבנית ומתגדלת בלי להציץ מבין החרכים לראות שיש בעל לבירה, מלכו של עולם?¹²²⁵

כלומר, הדני הדגיש לסגלי ההוראה שלימוד היסטוריה ללא התייחסות להשגחה האלוהית הוא חלקי ושטחי, וככזה מעוות את ההבנה של התלמיד. מנגד, כך לגישתו, כאשר הלימוד הוא שלם וכולל את חיזוק האמונה באל ובהשגחתו, הדבר יניע באופן טבעי את התלמידים לעשייה מבורכת ולחיים ראויים:

ומי שאמונה זו מפעמת בלבו, האם יוכל לשבת בחיבוק ידיים, בלי לשלב עצמו בתפקיד מיוחד באחד מענפי הבנייה והיצירה הקדשים הללו?¹²²⁶

לסיכום דבריו, הבהיר הדני, כי הוראת ההיסטוריה בחמ"ד היא "שונה בהכרח מן התוכנית המתארת בציורי חול את כל המהלכים הנשגבים", כלומר מהוראת היסטוריה בחינוך הכללי, ובה בעת היא שונה בתכלית מזו הנהוגה בחינוך החרדי, "מתכניות של שומרי מצוות, המתעלמים מראיית פועלו של הקב"ה".¹²²⁷ כדי לחזק את טענתו זו הוא הביא מדברי הרצי"ה קוק על הסכנה שגם צדיקים שומרי תורה ומצוות עלולים ללקות ב"קטנות אמונה", קרי בהתעלמות מ"ממדיניות האלוהית במהלך המאורעות, את תכנית הגאולה ואופני התקיימותה".¹²²⁸ מכל האמור ניכר אפוא כי ראש החמ"ד שאף להדגיש בפני מפקחי החמ"ד וסגלי ההוראה במוסדות המערכת שעקרון האימנציה האלוהית והלימוד על תהליך הגאולה ההולך ומתממש, מהווים נדבך הכרחי שבלעדיו לא ניתן לקיים לימודי היסטוריה ראויים לציבור הציוני הדתי.

¹²²³ "שם".

¹²²⁴ "שם", עמ' 348.

¹²²⁵ "שם".

¹²²⁶ "שם".

¹²²⁷ "שם".

¹²²⁸ "שם".

ההנחיות של הדני באשר לשילוב הקודש והחול בלימודי ההיסטוריה לא נותרו רק ברובד ההצהרתי, אלא התממשו בפועל בתהליך הלימוד במוסדות החמ"ד. דוגמה בולטת לכך ניתן לראות בנושא הלימוד המרכזי כבר בשנת הלימודים שלאחר מכן, תשמ"ח (1987-1988) – "ארבעים שנות המדינה"¹²²⁹. היה זה נושא שנתי שליווה את תהליך הלימוד בהיבטים שונים ונלמד בכל מוסדות החמ"ד החל מבתי הספר היסודיים ועד לאולפנות והשיבות התיכוניות.

הנושא הנבחר נועד לקדם שלוש מטרות עיקריות, כאשר כולן מהותיות בעיצוב התודעה ההיסטורית האמונית של התלמידים. המטרה הראשונה הייתה ש"התלמיד יתחזק באמונתו כי ארץ-ישראל, ארץ נחלת ה', הובטחה לנו על ידי הקב"ה. ולא רק זכות היא, אלא גם חובה: 'וכי נצטוונו לרשת את הארץ (רמב"ן, ספר מצוות)'"¹²³⁰. השנייה התמקדה בפן ההיסטורי ועניינה היה שה"תלמיד ידע, שקיים קשר של רציפות היסטורית בין עם ישראל וארצו במשך אלפיים שנה, מאז שנתרחק מאדמתו, ויבין את משמעותו של קשר זה"¹²³¹. במסגרת זאת הודגש כי חשוב שהתלמיד ידע שהעלייה ארצה "לא פסקה מעולם". המטרה האחרונה הייתה לחנך את התלמידים למעורבות אישית בחיי המדינה על בסיס "חיזוק האמונה בה כראשית צמיחת גאולתנו"¹²³².

מטרות אלו קיבלו ביטוי גם בהכוונות החינוכיות בנוגע לנושא הלימוד, שנועדו לעצב את התהליך החינוכי לאורך כל השנה וששיאם "יהיה באירועי יום העצמאות ובכ"ח לחודש אייר, יום שיחרור ירושלים השלמה"¹²³³. הנה כך, יצר החמ"ד תת-נושא שנועד להקנות לתלמידים את "ההכרה בגאולה הטבעית כמסגרת הרעיונית והמעשית לעצמאות ישראל", שהיא "השלם הקודם לגאולה השלמה לעתיד לבוא". תת-נושא נוסף התמקד בציונות הדתית, כלומר ב"תורה יהודית זאת של גאולה בדרך הטבע"¹²³⁴. במסגרת זאת הודגשה "מעורבותו של הציבור הציוני הדתי [...] בכל שטח מחיי החברה בארצנו: בבניין הארץ, בביטחונה, בכלכלתה ובחייה הרוחניים-ערכיים. כל זאת תוך התמודדות רעיונית מתמדת על ציונה הדתי של המדינה בהווה ובעתיד"¹²³⁵. רק לאחר ההתייחסות לזכות הבלתי מעורערת של העם היהודי על ארצו, הדגשת מדינת

¹²²⁹ מנהל החנוך הדתי, "מגילת העצמאות ושנת ה-40 למדינה בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי", חוזר מנהל החינוך הדתי, מ"ח/4, אייר (תשמ"ח), עמ' 4-7. אי"מ, גל-18609/2.

¹²³⁰ "שם", עמ' 5.

¹²³¹ "שם".

¹²³² "שם".

¹²³³ "שם", עמ' 6.

¹²³⁴ "שם".

¹²³⁵ "שם".

ישראל כראשית תחילת הגאולה והלימוד על עשייתה של הציונות הדתית, פנה החמ"ד להכווין את המורים ללמד על מדינת ישראל כמדינה המושתתת על יסודות דמוקרטיים.¹²³⁶

לצד הנושא השנתי וההתוויות החינוכיות, הניסיון של מינהל החמ"ד בהובלת הדני לחזק את הממד האמוני השתקף גם בהמלצות של מינהל החמ"ד על ספרי עזר למורים. דוגמה לכך ניתן לראות בספרו החדש של מפמ"ר היסטוריה אריה מורגנשטרן "משיחיות ויישוב הארץ".¹²³⁷ הספר, שהציג את התזה של מורגנשטרן בדבר התפקיד המרכזי של ההתעוררות המשיחית ועליית תלמידי הגאון מווילנה ביישוב ארץ ישראל ותקומת המדינה, זכה להמלצה חמה מטעם צוות מפקחי החמ"ד. "מן הראוי שהספר יהיה לא רק בידי המורה להיסטוריה", כתבו המפקחים בחוזר לסגלי ההוראה, "כי אם גם בידי כל מורה שתולדות התחדשות יישוב א"י קרובים אל לבו, שכן יש בו תיאור מרתק של צדדים שעד כה היו בבחינת נעלם".¹²³⁸

תמורה עוד יותר גדולה באה לידי ביטוי במסגרת המלצות ספרי העזר באשר לסדרת הספרים "ימות עולם" של הרב יוסף ברמסון משיבת ירושלים לצעירים. תחילה, כפי שתואר בפרק הקודם,¹²³⁹ סדרת ספריו של הרב ברמסון, שהחלה לצאת לאור לאחר מלחמת ששת הימים, לא אושרה לשימוש במוסדות החמ"ד מכיוון שלקתה בחוסר דיוק היסטורי ואי התאמה לתוכנית הלימודים. למרות שההוצאה החדשה של ספרי "ימות עולם" לא גילמה שינויים מהותיים, בשלהי שנות השמונים הסתמן שינוי בעמדת מפקחי החמ"ד כלפי מעמדה של הסדרה.

בשנת 1989, לראשונה מאז שספרי "ימות עולם" החלו להתפרסם, לא זו בלבד שמינהל החמ"ד לא פסל את ספריו של ברמסון על הסף, אלא הוא אף המליץ על המהדורה החדשה שפורסמה לספרו "תנאים, אמוראים והסנהדרין" כספר עזר. הודגש כי הוא "מתאים כספר עזר ללימוד תולדות ישראל בעיקר בישיבות התיכוניות ובבתי-הספר התיכוניים התורניים", ואף בהחלט "עשוי להתאים" גם לתיכונים רגילים. ההמלצה לא הציגה שום הסתייגות ואפילו נסתיימה בהדגשה כי "הספר הוא פרי ניסיון בהוראה במשך שנים רבות".¹²⁴⁰ הנה כך, בעוד שבשנות השבעים פעל החמ"ד כדי למנוע את השימוש בספריו של הרב ברמסון מכיוון שהתרחקו יתר על המידה מהממד ההיסטורי-הריאלי, הרי שבסוף שנות השמונים הוא כבר המליץ עליהם כספרי עזר לא רק למוסדות התורניים אלא לכלל בתי הספר במערכת.

¹²³⁶ "שם", עמ' 7.

¹²³⁷ אריה מורגנשטרן, **משיחיות ויישוב ארץ-ישראל במחצית הראשונה של המאה הי"ט**, יד יצחק בן צבי, ירושלים 1985.

¹²³⁸ מנהל החינוך הדתי, "ממדף הספרים", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, מ"ו/4, אדר ב' (תשמ"ו), עמ' 12. א"מ, גל-18609/2.

¹²³⁹ עבודה זו לעיל, פרק ה', סעיף 3.5.

¹²⁴⁰ מנהל החינוך הדתי, "ממדף הספרים", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, מ"ט/5, סיוון (תשמ"ט), עמ' 11. א"מ, גל-18609/3.

הגישה האינטגרטיבית בין לימודי הקודש והחול אף הובילה לכינונו של מקצוע בחירה חדש בחטיבה העליונה במוסדות החמ"ד – "לימודי ארץ-ישראל". תוכנית הלימודים של מקצוע זה הוכנה על ידי ועדה שפעלה במסגרת המכון לחקר ארץ ישראל ויישובה במרכז "יד בן-צבי" וכללה מספר אנשי אקדמיה, מפקחים מרכזיים בחמ"ד ורבנים שעמדו בראש ישיבות ואולפנות. עבודת הוועדה החלה כבר באמצע שנות השמונים,¹²⁴¹ ותוכנית הלימודים פורסמה בתצורה רשמית בשנת 1990. על אף היותו מקצוע בחירה, הוא זכה לפופולריות רבה ביותר, במיוחד בקרב הישיבות התיכוניות והאולפנות.¹²⁴² בראש ובראשונה, מטרת המקצוע נועדה לגרום ש"הלומד יפנים את הזיקה שבין תורת ישראל, עם ישראל וארץ ישראל".¹²⁴³ ולצורך כך, תוכנית הלימודים נקטה בגישה בין-תחומית, המשלבת לימודי מחשבת ישראל ותנ"ך יחד עם מקצועות חול כגון היסטוריה, גיאוגרפיה וארכיאולוגיה.¹²⁴⁴

התוכנית כולה נוצרה מתוך מקומה של ארץ ישראל בהלכה ובמחשבת ישראל, וכך למעשה הכפיפה את הלימוד ההיסטורי אל הוכחת הזיקה הרוחנית-מהותית של עם ישראל לארצו. בנסיבות האמורות, התעלמה תוכנית הלימודים לחלוטין מהבדלים משמעותיים במהימנות ההיסטורית בין המקורות המקראיים לבין מקורות מתקופות היסטוריות מאוחרות. כך למשל היא הציבה על רצף אחד את היישוב היהודי, מהתנחלות שבטי ישראל דרך ממלכת דוד ושלמה ועד ליישוב בארץ ישראל המנדטורית ובמדינת ישראל. ההקשר האמור בלט גם בדיון על גבולות הארץ, שנערך בשלושה היבטים: גבולות גיאוגרפיים, גבולות הלכתיים וגבולות מדיניים; בהן הצביעה התוכנית על שלוש תקופות: ימי דוד ושלמה, ימי ינאי וימינו.¹²⁴⁵

לצד ההיבטים התמטיים, כללה התוכנית יחידות גיאוגרפיות, השתיים הראשונות והחשובות ביותר נסובו על אודות ירושלים ויהודה ושומרון. גם כאן, עיצבו ההיבטים הדתיים את תהליך ההוראה. כך למשל הלימוד על ירושלים כלל כמובן דיון מורחב על בתי המקדש והריסתם, ויהודה ושומרון הוצגה כמוקד המאבק הלאומי לעצמאות. בעוד שהעיסוק בירושלים התייחס לתקופות הכיבוש השונות, בדיון על יהודה ושומרון תקופת הגלות הארוכה של העם היהודי כמעט ולא נדונה. האוכלוסייה הערבית ביהודה ושומרון אוזכרה בצורה מצומצמת ביותר, כמעין קבוצת אורחים זרים באזור, שמהם הוא שוחרר במלחמת ששת הימים. אין

¹²⁴¹ סקירה על החינוך הממלכתי-דתי – תכניות ופעילויות לקראת שנה"ל תשמ"ז. א"מ, גל-18641/21.

¹²⁴² הפיקוח על הוראת לימודי ארץ ישראל, דו"ח על הוראת לימודי ארץ ישראל, משרד החינוך, ירושלים תש"ס, נספח 1. א"מ, גל-56089/7.

¹²⁴³ יד יצחק בן-צבי, לימודי ארץ ישראל: תכנית בחירה לחטיבה העליונה בבית הספר הדתי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תש"ן, עמ' 8. א"מ, גל-18167/3; על מקצוע דומה שנערך באולפנת עפרה ראו: רחל גבירצמן ורינה רחמאני, תכנית ההוראה המשולבת לכיתות ט'-י' בהנחיית הרב יואל בן-נון, אולפנת לבנות-עפרה, עפרה תשמ"ט. א"מ, גל-50627/7.

¹²⁴⁴ יד יצחק בן-צבי, לימודי ארץ ישראל: תכנית בחירה לחטיבה העליונה בבית הספר הדתי, עמ' 5-8.

¹²⁴⁵ שם, עמ' 14.

תמה אפוא שמלחמת ששת הימים הוצגה לא פעם בשורה אחת עם הקרבות בתקופת המקרא ומלחמות החשמונאים.¹²⁴⁶

מכל האמור, ניכר כיצד מקצוע הלימוד החדש עשה שימוש מרובה בהיבטים היסטוריים, כאלו שגם נלמדו בהרחבה בתוכנית הלימודים במקצוע ההיסטוריה, אך הכפיף אותם לחלוטין לעקרונות האמונה וההלכה היהודית. מקצוע זה נועד להשפיע בצורה ישירה ומהותית על התודעה ההיסטורית של התלמידים. בראש ובראשונה כמובן באשר לתפיסה על אודות הזכות והזיקה של העם היהודי על ארץ ישראל השלמה, אך בה בעת גם על מקומה של התנועה הציונות כהמשך ישיר, בלתי ניתק, של התקופות המקראיות. הלימוד אומנם עסק בהרחבה בהתרחשויות ההיסטוריות בארץ ישראל, אך בודד אותם בצורה מוחלטת מהתפתחויות היסטוריות עולמיות, ואף אלו שבאירופה. לפיכך, נוצרה תפיסה המדמה את ההיסטוריה של היישוב בארץ כתופעה מנותקת מהקשרים, חברתיים, תרבותיים ורעיוניים עולמיים. במקום זאת הוצג כיצד תקומת המדינה והרחבת גבולותיה הינן המשך ישיר של המגמה המקראית האלוהית.

שילוב לימודי הקודש והיסטוריה ביחס לארץ ישראל בא לידי ביטוי גם בקבצי "אגרת למורה" שיצאו מטעם היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחינוך הדתי. האגרות, שנשלחו לכלל מורי החמ"ד, יצאו בעקבות ההתקוממות האלימה מצד הציבור הפלסטיני, שלימים נודעה כאינתיפאדה הראשונה. הן ביקשו להתייחס לאירועי התקופה ולהכווין את המורים מבחינה פדגוגית כיצד להתמודד עם הנושא. חנה גריזים, מנהלת היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחמ"ד וכותבת האגרות,¹²⁴⁷ הדגישה אומנם שיש "להקפיד ולהיזהר מפני נקיטת עמדה ע"י המורה" כדי למנוע ש"ההתמודדות עם ארועים אקטואליים [...] תהפך חלילה במסווה של חינוך פוליטי למסע של הסברה ופרסום למפלגות".¹²⁴⁸ אך לאמיתו של דבר האגרות למורה הציגו תמונה מאוד חד צדדית של תיאור האירועים והקשרם ההיסטורי.

מטבע הדברים, החוברות – שעסקו ביחסי יהודים וערבים כמו גם בזיקה של העם היהודי לארצו – עוגנו בהלכה ומשנת הציונות הדתית. כך הוצג בצורה בלתי מתפשרת זכותו של העם היהודי על ארצו מתוקף ההבטחה האלוהית. זוהי "זכות אלוהית מוסרית והיסטורית" כתבה גריזים והוסיפה תוך התייחסות לארץ כמעין ישות כי "זו זכותנו וחובתנו לארץ לגור בה".¹²⁴⁹ לצד קטעים שעסקו בהבטחת הארץ לאבות, ההיבט

¹²⁴⁶ שם, עמ' 53.
¹²⁴⁷ יעקב הדני לשר החינוך והתרבות, "חוזר מנהל החה"ד, "מינויים במערכת החינוך הדתי", טז' אדר תשמ"ז. א"מ, גל-18641/21.
¹²⁴⁸ היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחינוך הדתי, אגרת למורה – מספר 3: בין יהודים לערבים, משרד החינוך, ירושלים תשמ"ח, עמ' 1. א"מ, גל-18609/2.
¹²⁴⁹ היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחינוך הדתי, אגרת למורה – אגרת מס' 4: בין אדם לארצו ולמולדתו – 40 שנה למדינת ישראל, משרד החינוך, ירושלים תשמ"ח, עמ' 1. א"מ, גל-18642/2.

האמוני בא לידי ביטוי בראשי הפרקים לדיון בקרב התלמידים, כמו למשל בנוגע לעקרון כי "ארץ ישראל נקנית ביסורים".¹²⁵⁰

הנה כך, עיקרי הרעיונות שהובעו בחוברת, שעסקה ביחסי יהודים וערבים, מתבטאים היטב בדבריו של הרב שלמה אבינר שביקר נחרצות את "אשליית הפתרונות המיידים". "כל חסידי פולחן המיידיות" יצא הרב אבינר כנגד הגישות משמאל ומימין המפה הפוליטית, "בין 'שלום עכשיו' ובין 'ארץ-ישראל השלמה עכשיו' – לא יביאו הישועה".¹²⁵¹ במקום זאת, טען אבינר כי מדובר בתהליך ממושך. "הגאולה קמעא קמעא, דומה לאור הבוקר שמתחיל לפזר את נגוהותיו החיורות באופק, והולך ומתעצם עד אשר השמש יוצאת בגבורתה".¹²⁵² דברים אלה של הרב אבינר – מהרבנים בעלי הגישות המחמירות בציונות הדתית – נועדו להציג בפני התלמידים את הפרספקטיבה הראויה הרחבה, זו שמתבוננת על הסכסוך במשקפיים היסטוריות ולפיכך רואה בו שלב בדרך לגאולה השלמה.

עקרונות אמוניים מנעו כל דיון סביב העוולות שביצעה התנועה הציונית ועיצבו תודעה היסטורית שגבולותיה לא אפשרו הכרה בסבלה של האוכלוסייה הפלסטינית. יתרה מכך, נוכח התפיסה האמונית בדבר הזכות והזיקה הרוחנית לארץ ישראל, לאמיתו של דבר המושג "פלסטינים" כלל לא הוזכר באגרות. במקום זאת, הם התייחסו אליהם כ"ערביי ארץ ישראל". אף כאשר הוצגה דוגמה למשחק תפקידים בכיתות הלימוד, הקפידו העורכים להשתמש במונח "ערבי תושב יהודה ושומרון".¹²⁵³ ברוח זו, במקום להציג את הפנים המורכבות של הסכסוך הישראלי-פלסטיני, התיאור ההיסטורי במילותיה של גריזים היה כדלקמן:

לצערנו אנו עומדים במאה שנות מאבק של העם היהודי על ארץ ישראל. מלחמות מגן נוכח התנגדות אלימה עוינות ואיבה של בני העם הערבי ומדינות ערב. אנו ממשיכים את המאבק על עצמאותנו בטחוננו ועתידנו. בארצנו ומולדתנו.¹²⁵⁴

הנה כך, לשיטתה של גריזים העליות היהודיות, המאבק על השטח המוגבל, נישול הפלסטינים מבתיהם ומקרקעותיהם – כל אלו נהפכו בהשטחה כמעט עיוורת ל"מלחמת מגן של העם היהודי". בהמשך לגישה זו, ניתן להבין מדוע בעיניה של גריזים, יהודים שרואים במדיניות הישראלית כמדכאת וכובשת, "לוקים

¹²⁵⁰ **ש.ס.**

¹²⁵¹ שלמה אבינר, "קוצר-רוח וסבלנות היסטורית", אגרת למורה – מספר 3: בין יהודים לערבים, עמ' 2.

¹²⁵² "ש.ס."

¹²⁵³ "ש.ס.", עמ' 6.

¹²⁵⁴ היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחינוך הדתי, אגרת למורה – אגרת מס' 4: בין אדם לארצו ולמולדתו, עמ' 1.

בשינאה עצמית והזדהות עם אויב עמנו".¹²⁵⁵ היא הסבירה כי לתופעה יש "היסטוריה בתולדות עמנו אצל כאלה שהתפרקו מכל זיקה ליהדות". היא המשיכה ואף הזהירה כי "מלשינים ומומרים אלו היו מוכנים להמיר את הדת היהודית באמונה הנוצרית או בקומוניזם".¹²⁵⁶ בעוד שדברים קשים אלו קיבלו את חותמת מינהל החמ"ד ונשלחו בשמו לכלל סגלי ההוראה במוסדות המערכת, בזירה הציבורית הם עוררו פולמוס נרחב. נראה כי אמירות אלה העצימו את המחלוקות בין החמ"ד למשרד החינוך שתוארו בסעיף הקודם והביאו לשיאה של הביקורת הציבורית על מערכת החמ"ד.

כחודש לאחר פרסום האיגרת למורים שהציגה את אנשי השמאל החילוניים כמומרים ומלשינים, הגיש חבר הכנסת מטעם סיעת השמאל "רצ" יוסי שריד (1940-2015) תלונה בנדון ליועץ המשפטי לממשלה, למבקר המדינה, לנציב שרות המדינה ולשר החינוך. שריד טען שמדובר בהשמצה חמורה שאין לעבור עליה לסדר היום "מבלי האחראים לה יושעו מעבודתם ויועמדו לדין".¹²⁵⁷ בתוך זמן קצר ועדת החינוך והתרבות של הכנסת דנה בסוגיה וקבעה כי בפסקה הנידונה "משתמעת במפורש הסתה נגד קבוצות אוכלוסייה, דבר שהוא בגדר עבירה על החוק".¹²⁵⁸ העניין לוה בפרסומים נרחבים בכלי התקשורת הארציים, ושר החינוך נבון החליט להדיח את כותבת האיגרת, חנה גריזים.

בתגובה הרשמית לוועדת הכנסת, הבהירה הנהלת החמ"ד כי היא "הודיעה על הסתיגותה מן הקטע הנדון בכל פורום של עובדי החינוך הדתי".¹²⁵⁹ אולם, בפועל, הדברים נראו אחרת. בחוזר מיוחד לכלל סגלי ההוראה בחמ"ד יצא הדני נגד הביקורת הקשה על החמ"ד, הן בזירה הפוליטית והן בכלי התקשורת, והסביר שאין מדובר אלא ב"שבושי דפוס וטעויות אנוש, שהצריכו ניסוח מחודש של הקטע שיבטא בצורה נאמנה את השקפת החמ"ד". הרי, הוא טען, כי למעשה "לא הוזכרו 'אנשי שמאל' 'חילוניים' או 'יפי נפשי'".¹²⁶⁰ הווי אומר, כלפי מורי החמ"ד הדני לא התנצל על מהות הדברים. הוא צמצם את הבעיה להיבט כמעט טכני, והיתמם באשר לתוכן הדברים, שבאופן ברור ביקר באופן תוקפני את התומכים במדיניות פיוס והמבקרים את השליטה הישראלית בשטחים הכבושים.

¹²⁵⁵ היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחינוך הדתי, **אגרת למורה – מספר 3: בין יהודים לערבים**, עמ' 2.

¹²⁵⁶ שם.

¹²⁵⁷ יוסי שריד ליועץ המשפטי לממשלה, מבקר המדינה ונציב שרות המדינה, 17.5.1988. א"מ, גל-18642/1.

¹²⁵⁸ הכנסת, מסקנות ועדת החינוך והתרבות בנושא: אגרת למורים מטעם אגף החינוך הדתי במשרד החינוך, הכנסת האחת-עשרה, מושב רביעי, מס' 68, 18 במאי (1988), עמ' 2. א"מ, גל-18642/2.

¹²⁵⁹ הערות אגף החינוך הדתי למסקנות הועדה להצעות לסדר היום של ח"כ הרב דרוקמן מיום 8.8.88 וחבר כנסת רמון 18.5.88, 15 ביולי 1988. א"מ, גל-18642/2.

¹²⁶⁰ יעקב הדני למפקחים בחינוך הממלכתי דתי, "פרסומים בכלי התקשורת על היחידה לדמוקרטיה בחמ"ד", 17 ביוני, 1988. א"מ, גל-18642/1.

יתרה מכך, הדחתה של גריזים על ידי שר החינוך, והדרישה שעלתה בכנסת כי יש לבחון את הפרסומים היוצאים מטעם החמ"ד, עוררה התנגדות מצד הגורמים הדתיים. התפתחויות אלו העמיקו עוד יותר את המאבקים בין הצדדים, שגם כך היו כבר מתוחים ביותר על רקע הטענות כלפי ההקצנה בחמ"ד.¹²⁶¹ מעבר להתקפות אישיות בין הדני לבין מנכ"ל משרד החינוך שושני, המחלוקות הציבוריות כללו התערבות מצד מועצת החמ"ד כמו גם רבנים ואנשי חינוך דתיים. מועצת החמ"ד ביקרה את צעדיו של השר והאופן בו טופל הנושא מבחינה תקשורתית. היא הדגישה כי היא מודאגת "מהכירסום שחל במעמדו העצמאי של החמ"ד ואת התערבותו של השר".¹²⁶² לביקורת הצטרף גם חבר הכנסת ואחד הרבנים המרכזיים בציונות הדתית, הרב חיים דרוקמן (1932-) שהפציר בשר החינוך לחזור בו מדרישתו לפקח על חומרי החמ"ד, שמהווה "פגיעה חמורה באוטונומיה" של החמ"ד.¹²⁶³

לצד הביקורת מגורמים רשמיים, הדני וגריזים גם קיבלו לא מעט תמיכה ציבורית מטעם רבנים ומורות במערכת החמ"ד. הללו טענו כי לא רק שהביקורת על החמ"ד הייתה קשה ומוטעית אלא שהאמור באיגרת למורים היה מדויק וראוי.¹²⁶⁴ "אלה הם דברי אמת ומר יעקב הדני לא היה צריך להתנצל" כתבו מספר מחנכות במכתב לראש החמ"ד וציינו רשימה ארוכה של אנשי שמאל – ביניהם יוסי שריד, שולמית אלוני ואנשי אקדמיה רבים – "המוציאים את דיבת-הארץ-רעה ומסיתים ומקוממים את העולם כולו נגדנו". זו הסיבה, טענו המורות, שרבים מבני הנוער מוכנים לרדת מהארץ.¹²⁶⁵

הפולמוס סביב נושא האיגרת היווה ציון דרך נוסף במחלוקות שהלכו והתעצמו בין החמ"ד לבין החינוך הכללי בתחום הוראת ההיסטוריה; ובאופן מדויק יותר יהיה נכון לומר במאבק שבין המחנכים בציבור הציוני דתי לבין חוגים אקדמאיים חילוניים עם אוריינטציה ליברלית-שמאלית. כפי שהצגתי בפרקים הקודמים בעבודה, כבר מאמצע שנות השישים קיבל החמ"ד אוטונומיה מסוימת בתחום לימודי ההיסטוריה, וזו הלכה וגדלה במרוצת השנים. ואולם בתחילת שנות התשעים עדיין נותרו נקודות השקה בין המערכות והללו הפכו להיות זירת התנגשות בין הצדדים, שהלכו והתרחקו זה מזה עד אשר מארג היחסים ביניהם כמעט ונותק לחלוטין.

¹²⁶¹ ראו פרק זה לעיל.

¹²⁶² מסקנות מוועדת מועצת חמ"ד שהתקיימה ביום שני ז' בסיון תשמ"ח 23.5.99. גל-18642/1.

¹²⁶³ חיים דרוקמן לשר החינוך, הפגיעה באוטונומיה של החינוך הדתי. א"מ, גל-18642/1.

¹²⁶⁴ יצחק שפירא לחיים שטיינר, 22 יוני 1988. א"מ, גל-18642/1.

¹²⁶⁵ בלהה עמירם, דבורה בירנבוים, לאה מרן מלכה וקשלק ליעקב הדני, "בין יהודים לערבים", 14.5.88. א"מ, גל-18642/1.

2.1. הוראת ההיסטוריה שלא הייתה בשנות התשעים

2.1.1. הספר שלא פורסם – תלמידי הגאון מוויילנה כראשוני הציונים

לאחר הסערות שעברו על החמ"ד, הן באופן כללי באשר לתהליכי ה"הקצנה" הדתית והן ספציפית בנוגע לחומרי הלימוד בנושא הסכסוך הישראלי-פלסטיני, בתחילת שנות התשעים הסתמן ניסיון למיתון ההתחזקות האמונית בתחום ההיסטוריה. מגמה זו התפתחה כפועל יוצא ממקומם ההולך וגדל של היסטוריונים דומיננטיים במנגנון הפיקוח על הוראת ההיסטוריה ובתהליך הוצאתם לאור של חומרי הלימוד. מטבע הדברים, היו אלו גורמים שצמחו בציבור הציוני דתי ונותרו בשר מבשרו, אך באופן מובהק אמצו חשיבה מדעית שהתאפיינה בדגשים דיסציפלינריים חזקים ביותר, הן בתחום החינוך והן בתחום ההיסטוריה. הדבר גם עלה בקנה אחד עם המגמות הכלליות במשרד החינוך שהעלו את חשיבות ההתמקצעות וההיבט האקדמי בתהליך הלימוד.

אחת הסוגיות המרכזיות ביותר שהשפיעו על לימודי ההיסטוריה בחמ"ד בשנות התשעים נסובה על אודות ספר הלימוד לחטיבה העליונה בנושא המרכזי ביותר בתהליך הלימוד – תולדות עם ישראל בדורות האחרונים. בהובלתו של המפמ"ר אריה מורגנשטרן נעשה ניסיון רציני ביותר, שכלל את אנשי האגף לתוכניות לימודים כמו גם כותבים חיצוניים, לפרסם ספר לימוד שייכתב מלכתחילה בראי הגישה ההיסטורית הציונית דתית ויענה לצרכים החינוכיים הייחודיים של החמ"ד. בעיניו של מורגנשטרן חסרונו של ספר לימוד כזה לחטיבה העליונה היה הבעיה העיקרית בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד. כאמור לעיל, חסרון זה אפיין את החמ"ד עוד מראשית דרכו, והפתרונות שהוצעו ונוסו לאורך השנים היו חלקיים. בשנות השמונים, עם התמורות האידיאולוגיות בחמ"ד כמו גם התבססותה של התזה שפיתח מורגנשטרן בנושא תולדות היישוב בארץ – הפך הספר לצורך הכרחי.¹²⁶⁶

העבודה על ספר הלימוד – "עלייה, התיישבות ובניין הארץ" – החלה כבר בסוף שנות השבעים, ומהדורת ניסוי ראשונית שלו אף הודפסה בשנת תש"ם (1980).¹²⁶⁷ אולם, הייתה זו הדפסה במהדורה מצומצמת ביותר, שכמעט ולא נעשה בה שימוש בכיתות הלימוד. בסוף שנות השמונים הוביל מורגנשטרן צוות של כותבות – ביניהן המורה שרה וידר, שלימים תחליף את מורגנשטרן ותתמנה למפמ"ר המקצוע – אשר עמלו על הוצאה מחודשת של הספר בתפוצה רחבה לכלל המערכת.¹²⁶⁸ כדי לקבל אישור בנדון, כונסה ועדה

¹²⁶⁶ ראו עבודה זו לעיל, פרק ה', סעיף 1.2.4.

¹²⁶⁷ שם.

¹²⁶⁸ אורלי אילני, רות פלד ושרה וידר (צוות הכותבות) לחברי הועדה, 21 ביולי 1992. ארכיון אישי דן מכמן.

מקצועית שבראשה עמד ההיסטוריון יוסף שלמון, שבאותה עת היה פרופסור באוניברסיטת בן-גוריון. הוועדה, שהוקמה בחודש נובמבר 1989, אומנם נקראה "הוועדה להוראת ההיסטוריה בחטיבה העל יסודית", אך בפועל התמקדה באופן כמעט בלעדי בדיונים על טיוטת ספר הלימוד.¹²⁶⁹

פגישתה הראשונה של הוועדה נערכה בסוף חודש ינואר 1990, וניתן לראות בה כמקרה בוחן המתמצת את התנהלות הדברים, קרי את המחלוקות העמוקות שעורר ספר הלימוד בשנתיים שלאחר מכן.¹²⁷⁰ המחנות במחלוקות התגבשו בצורה מאוד ברורה: מן הצד האחד עמד המפמ"ר מורגנשטרן ומן הצד השני ניצבו אנשי האקדמיה דן מכמן ושמואל פיינר. יושב ראש הוועדה שלמון אומנם שמר על עמדה יותר מאופקת כלפי הצעותיו של מורגנשטרן, וניסה להוות מעין גורם מגשר, אך ניכר כי גן הוא הסכים באופן כללי עם גישתם של מכמן ופיינר.

ההתנגדות של אנשי האקדמיה לא נגעה לעניינים נקודתיים או היבטי ניסוח, אלא למסגרת הקונספטואלית של הספר ושאיפותיו החינוכיות. לדעתם של מכמן ופיינר כתיבת הספר לקתה בבעיות היסטוריוגרפיות משמעותיות, שעלולות לעוות את ההבנה ההיסטורית בקרב התלמידים. הסוגיה הכללית הראשונה הייתה ההתמקדות הכמעט בלעדית בארץ ישראל. הן מכמן והן פיינר הכירו בערך החינוכי של הצבת ארץ ישראל במרכז הנרטיב ההיסטורי, אך הפיכתה למרכז העשייה הבלעדי של ההיסטוריה המודרנית של העם היהודי טמנה בחובה בעיות עמוקות. "האם קיימת הצדקה היסטורית" שאל פיינר באופן רטורי "לתלות את כל ההיסטוריה של יהדות הגולה אך ורק בנקודות המגע שלה עם היישוב בארץ?".¹²⁷¹ מכמן הוסיף כי ההתמקדות הבלעדית בארץ ישראל תיצור מצב אבסורדי שיקשה על הצגת הסבר ראוי להיווצרותה של התנועה הציונית, "שאיש לא מטיל ספק בכך שגרמה לשינוי צורתו ודמותו של היישוב היהודי בארץ ישראל".¹²⁷²

בהמשך לכך, טען מכמן כי טיוטת הספר צובעת את מתנגדי הציונות בצורה פשטנית ומנותקת מהקשר היסטורי, באופן שתיצור אצל התלמידים "תמונה היסטורית מסולפת, של 'טובים' מחד ו'רעים' מאידך".¹²⁷³ הוא שב וקרא להיזהר מלהציג את התנועות היהודיות, הציוניות או הלא ציוניות, שלא העמידו את ארץ ישראל במרכז שאיפתם כאויבי האומה. נהפוך הוא, לדידו היה חשוב להדגיש כי התקיימו גישות שונות

¹²⁶⁹ עקיבא דורון אל דן מכמן 19 נובמבר 1989. ארכיון אישי דן מכמן.
¹²⁷⁰ פרוטוקול הישיבה של הוועדה בהיסטוריה לחטיבה העליונה בביה"ס הממ"ד מיום ע"ה בטבת התש"ן (22.1.90). ארכיון אישי דן מכמן.

¹²⁷¹ "שם", עמ' 2.

¹²⁷² "שם", עמ' 4.

¹²⁷³ "שם", עמ' 3-4.

לשמירה על עתידו של העם היהודי בתנאים החדשים שהתהוו כחלק מהתעוררות האקטיביסטית של העם היהודי, עם פתיחתו לתמורות המודרנה.¹²⁷⁴

אולם מעבר לסוגיות האמורות, סלע המחלוקת בין הצדדים נסוב על המסגרת הקונספטואלית במסגרתה פעל מורגנשטרן. המפמ"ר למעשה שאף לעצב מחדש את כל התהליך ההיסטורי המודרני של עם ישראל ותקומת המדינה על פי התזה אותה הוביל בפולמוס המחקרי, קרי ראיית תלמידי הגאון מווילנה כראשוני תהליך הציונות ונושאי בשורת המהפך הרעיוני-מעשי בעם היהודי. כך מורגנשטרן הסביר את בחירתו, שעוררה תמיהה והתנגדות מצד פיינר ומכמן, להתחיל את הזמן המודרני של העם היהודי בשנת 1808:

הבחירה נפלה על 1808 מתוך תפיסה שמדגישה את האקטיביזם היהודי. עליית תלמידי הגר"א מסמנת נקודת מפנה. בניגוד לתפיסה המסורתית הישנה של "שב ואל תעשה", העלתה עלייה זו תפיסה חדשה של "גאולה בדרך הטבע", צו חדש של "קום ועשה". התנגדותנו לפתיחת הספר בעליית החסידים (כקביעת פרופ' אליאב) נבעה מחוסר מקורות [...] נכון שעולים אלה לא דיברו על שינויים חברתיים ועל התמודדות עם המודרנה, אבל היא כן ביטאה את דעתה באשר לחידוש פניו של היישוב היהודי בארץ ישראל. היא בפירוש תבעה עלייה לארץ והתיישבות

בה.¹²⁷⁵

ההצדקה של מורגנשטרן לא סיפקה את חוקרי האקדמיה, ששבו והדגישו כי מדובר בתזה מאוד שנויה במחלוקת. חודש לאחר מכן, במפגש השני של הוועדה, הן פיינר והן מכמן ביקשו לחתור תחת המבנה הנוכחי של הספר. פיינר, הציע מתווה חדש לחלוטין לספר שהתחיל באמצע המאה השמונה עשרה והתמקד בהתמודדות של העם היהודי באירופה עם אתגרי העת החדשה, כגון תנועת ההשכלה ותהליכי התבוללות.¹²⁷⁶ בהמשך לכך, מכמן הציע גם הוא מבנה חדש לספר, שהרחיב את הדיון הקונספטואלי על היחס בין היסטוריה יהודית להיסטוריה כללית וגם על מאפייניה של "העת החדשה". גם הוא בחר אפוא להתחיל ספר הלימוד במאה השמונה עשרה והפך את עליית תלמידי הגאון מווילנה לאירוע יחסית שולי בהיסטוריה של העם היהודי בדורות האחרונים בכלל ובהתפתחות היישוב היהודי החדש בארץ ישראל בפרט.¹²⁷⁷

¹²⁷⁴ "ישם"

¹²⁷⁵ "ישם", עמ' 6.

¹²⁷⁶ פרוטוקול הישיבה של הוועדה לחטיבה העליונה בבתה"ס החמ"ד מיום ב' כ"ד בשבט התש"ן (19.2.90). ארכיון אישי דן מכמן.

¹²⁷⁷ הצעה של דן מכמן למבנה חלק א', פרקים 1-3, פברואר 1990. ארכיון אישי דן מכמן.

בה בעת, כדי לחזק את טענתו, הציג מכמן בפני הנוכחים בפגישת הוועדה מספר טבלאות סטטיסטיות שהעידו כי התפנית בעלייה לארץ ישראל התחוללה סביב שנת 1880. כלומר, הוא שאף להראות כי ההתמקדות בעליית תלמידי הגאון מווילנה מעוותת את ההבנה ההיסטורית על תהליכי ההתיישבות החדשה בארץ ישראל.¹²⁷⁸ מורגנשטרן כמובן התנגד בתוקף לטענתו של מכמן, והסביר כי הוא "מתנגד לחשיבות של הטבלאות הסטטיסטיות כדוגמת הטבלה של דלה-פרגולה שהציג דן. הרבה אירועים היסטוריים, כגון זרמים רוחניים כלל וכלל א"א [אי אפשר – ר"ו] לבטא בטבלה דימוגרפית ואחרת, ואירועים היסטוריים רבים אינם ניתנים לכימות".¹²⁷⁹

המחלוקות בנושא אופי העלייה וההתיישבות בארץ ישראל נגעו גם לתקופה מאוחרת יותר, תקופת העלייה השנייה והסוגיה החשובה של ייצוג הראי"ה קוק. טיוטות הספר מלמדות על השאיפה להתמקד ולהציג באופן נרחב ביותר את פועלו של הראי"ה קוק ומשנתו. מכמן תהה לגבי טענות להטיה פוליטית בנדון, "עכשיו השאלה אם הספר יזוהה עם 'גוש אמונים'".¹²⁸⁰ לעומת זאת, מורגנשטרן לא זו בלבד שלא חשש מהטיה פוליטית, אלא אף ניסה לטעון שמעבר לתפקידו החשוב של הראי"ה קוק בהתפתחות העתידית של הציונות הדתית ותנועת גוש אמונים, חשוב להתמקד במשנתו שכן הוא למעשה מייצג את המשכו של הזרם המשיחי שפעל בישוב הישן.¹²⁸¹

עבודת הוועדה נמשכה כמעט שלוש שנים ועמה גם המחלוקות סביב האופי המשיחי של העלייה וההתיישבות בארץ. בסוגיות אחרות, נראה היה שחברי הוועדה הגיעו לעמק שווה. כך למשל מכמן ופיינר החמיאו לכותבות על הפרק שעסק באורח החיים ובכלכלה של היישוב היהודי בארץ ישראל במאה התשע עשרה. "הפרק שהועבר לעיונו הוא קריא, מובן ולפי דעתי" ציין מכמן "הוא גם מדויק מבחינת המדע".¹²⁸² אולם, מעל הכל, המשיכה התזה של מורגנשטרן לעורר התנגדות מצד אנשי האקדמיה. גם בביקורת שהושמעה כנגד הטיוטות המתקדמות של ספר הלימוד, ניכר כי היה מדובר בעמדה עקרונית כנגד אותה תזה שלא אפשרה לחוקרי האקדמיה לסמוך את ידיהם על חומר הלימוד.

בהתאם לגישתו של מורגנשטרן, טיוטת הספר ביקשה להציג את העליות הדתיות בתחילת המאה התשע עשרה כאחראיות למהפך שחל בארץ ישראל. לפיכך כותרת הפרק שדן בתקופה האמורה הייתה "מארץ

¹²⁷⁸ פרוטוקול הישיבה של הוועדה לחטיבה העליונה בבת"ס החמ"ד מיום ב' כ"ד בשבט התש"ן (19.2.90), עמ' 7-8.
¹²⁷⁹ "שם", עמ' 3.
¹²⁸⁰ פרוטוקול של ישיבת הוועדה להוראת ההיסטוריה בבית"ס העל-יסודיים בממ"ד, מיום ב', ו' אלול התש"ן (27.8.90), עמ' 4.
ארכיון אישי דן מכמן.
¹²⁸¹ "שם".
¹²⁸² פרוטוקול ישיבת הוועדה להוראת ההיסטוריה בחטיבה העליונה מיום ב', י"ט אייר התש"ן (14.5.90), עמ' 1. ארכיון אישי דן מכמן.

נידחת לארץ נושבת". הבחירה האמורה עוררה ביקורת מצד מכמן ופינר, ואולם נדמה שניאותו לקבלה כנסבלת.¹²⁸³ לא כך היו פני הדברים באשר לתוכנו של הפרק – אשר חרג לגישתם מגבולות הסביר. לסיכום מאפייני המחצית הראשונה של המאה התשע עשרה הביאו הכותבות את דבריו של "החוקר א. מורגנשטרן" מספרו "משיחיות ויישוב":

ברוב המקרים היה המדובר בעלייה מתוך אמונה עמוקה, משיחית, עלייה מתוך תודעת שליחות; רק מוטיבציה כזאת יכולה להניעם לעלות. [...] הם דואגים לקיומם הכלכלי, ויחד עם זאת מנסים להכות שורש ולבנות חיים חדשים בארץ ישראל. מכאן שהאמינו שהם עולים ארצה בשחרה של תקופה חדשה.¹²⁸⁴

על כך רשם דן מכמן בהערת צד: "אני לא חושב שכדאי להביא את הקטע, שהרי יש מחלוקות בעניין".¹²⁸⁵ במקום אחר, מכמן ביקר את הכותבות שכביכול ביקשו להציג את מגוון הדעות של ההיסטוריונים בנדון. לאמיתו של דבר, כך טען, הביאו הכותבות רק מדבריהם של בן-ציון דינור, מרדכי אליאב ואריה מורגנשטרן – קרי בררו אך ורק את ההיסטוריונים שהדגישו את השינוי שחל במאה השמונה והתשע עשרה. בתגובה דרש "להביא גם דעות שאינן מסכימות, אחרת אין כאן דיון [הדגשה במקור – ר"ן]"¹²⁸⁶. ניתן לראות אפוא כי לצד הערות נקודתיות או מקצועיות של מכמן על טיוטת ספר הלימוד, כללה הביקורת שלו גם הסתייגות עקרונית מהתודעה ההיסטורית ששאף מורגנשטרן לכוון בקרב התלמידים.

בהעדר הסכמתם של חברי הוועדה המקורית, התעכבה הדפסת הספר והעבודה עליו המשיכה להתארך. לאחר כשלוש שנים, בחודש מרץ 1993, מונתה ועדה חדשה למקצוע ההיסטוריה בראשותו של הפרופסור יוסף הקר. ועדה זו נועדה למעשה לבחון מחדש את תהליך הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, תוך התמקדות בחידוש תוכניות הלימודים. בנסיבות אלו, אחד הצעדים האופרטיביים הראשונים בהם נקט הקר היה לסכם עם ראש מינהל החמ"ד מתתיהו דגן על הקפאת העבודה על ספר הלימוד עד אשר יוסכם מתווה לתוכנית הלימוד.¹²⁸⁷ שנה וחצי לאחר מכן, בשנת הלימודים תשנ"ה (1994-1995), יצא מורגנשטרן לגמלאות והעבודה על ספרו מעולם לא הושלמה. הטיוטות הרבות ירדו לטמיון ועמן השאיפה של מורגנשטרן ללמד את תהליך

¹²⁸³ מינהל החינוך הדתי, ועדת המקצוע להוראת ההיסטוריה – פרוטוקול מספר 1 מיום כ"ו באדר תשנ"ג (19.3.1993). ארכיון אישי דן מכמן.

¹²⁸⁴ טיוטת שער שני "מארץ נידחת לארץ נושבת (ארץ ישראל במאה ה-י"ט)", [1190-1992?], עמ' 31. ארכיון אישי דן מכמן.

¹²⁸⁵ "שם".

¹²⁸⁶ "שם", עמ' 44.

¹²⁸⁷ מינהל החינוך הדתי, ישיבת ועדת המקצוע להוראת ההיסטוריה מיום א' בתמוז תשנ"ג (20.6.93) – פרוטוקול מס' 3. עמ' 1. ארכיון אישי דן מכמן.

הציונות והקמת מדינת ישראל כהמשכו של עליות דתיות-משיחיות לארץ ישראל בתחילת המאה התשע עשרה.

2.2.1. התפתחויות בתוכניות הלימודים

2.2.1.1. תוכנית צימרמן לחטיבת הביניים – גישה חדשה בחינוך הממלכתי

בתחילת שנות התשעים, על רקע התמורות במחקר ההיסטורי כמו גם במטרות תהליך החינוך ומאפייניו, הלכה וגברה ההכרה בחינוך הממלכתי כי יש צורך בכינון תוכנית לימודים חדשה לחטיבת הביניים. ליושב ראש ועדת תוכנית הלימודים החדשה מונה ההיסטוריון משה צימרמן מהאוניברסיטה העברית. באותן שנים היה משרד החינוך תחת שליטת המפד"ל, כאשר בראשו עמד זבולון המר והמנכ"ל היה זבולון אורלב. בנסיבות אלה תמוהה הפניה לפרופסור צימרמן שנחשב כמצדד מובהק בצד השמאלי של המפה הפוליטית בישראל.¹²⁸⁸

במבט לאחור, ייחס צימרמן את הבחירה בו לשתי סיבות עיקריות. הראשונה, היא מרחב האפשרויות המצומצם שעמד בפני המר ואורלב בשל מספר מועט ביותר של היסטוריונים בעלי ניסיון בתחום החינוך וההוראה. צימרמן היה אחראי על הכשרות המורים להיסטוריה באוניברסיטה העברית ואף עבד בשנות השבעים והשמונים באגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך.¹²⁸⁹ במסגרת תפקידים אלה רכש ניסיון רב בתחום תוכניות הלימודים כמו גם היכרות אישית עם אנשי האגף. הסיבה השנייה, והלא פחות מרכזית, הייתה כי בעת מינויו ליושב ראש הוועדה – בשנת 1991 – דעותיו הפוליטיות טרם היו ידועות בציבור.¹²⁹⁰

לדבריו של צימרמן, דעותיו כי יש לבצע שינוי מהותי בהוראת הלאומיות היהודית ובאופן בו נלמדת ההיסטוריה היהודית, התבררו רק במהלך עבודת הוועדה ותוך כדי ויכוחים עזים שהתגלעו בה. אולם, בשלב זה כבר ניתן לו המנדט המלא להוביל את הוועדה, וראשי משרד החינוך שוב לא יכלו להתערב במסקנות הוועדה ותוצריה. עמדותיו של צימרמן עוררו זעם של ממש אצל אורלב והוא סרב להופיע לצדו בתוכנית

¹²⁸⁸ ראיון מוקלט עם פרופ' משה צימרמן, 3 במרץ 2020.

¹²⁸⁹ שם.

¹²⁹⁰ שם, והדבר גם נתמך על ידי המקורות ההיסטוריים כאשר הסערות הציבוריות על התבטאויותיו ודעותיו קיבלו במה בתקשורת רק בשנת 1995. ראו: אביחי נודל, "חיילים שמתנדבים לשרת בשטחים דומים לגרמנים שהתנדבו לאס.אס.", **המקומון ירושלים**, 28 באפריל 1995; אביחי נודל, "פרופסור צמרמורת", **המקומון תל אביב**, 28 באפריל 1995; לאחר מכן גם נתבע צימרמן על ידי חבר הכנסת רחבעם זאבי משום שכונה בשם "נאצי", ראו: **רחבעם זאבי נ' משה צימרמן**, ת"א 3325/95.

בתקשורת. פרסום תוכנית הלימודים נדחה ולבסוף היא פורסמה רק בשנת תשנ"ה (1995), לאחר הקמת ממשלה חדשה ומינויו של פרופסור אמנון רובינשטיין ממפלגת השמאל "מרצ" לשר החינוך.¹²⁹¹

מוקד המאבק המרכזי של צימרמן, וזה שמשך אליו את עיקר הביקורת, היה הניסיון לפוגג את הדיכטומיה בין היסטוריה יהודית לבין זו הכללית. מבחינת צימרמן לא היה מדובר בשינוי שטחי המתמחה באיזון שעות הלימוד אלא בשאיפה להקנות לתלמידים את ההבנה כי "ההיסטוריה היא אחת".¹²⁹² "ואחדות זו" הסבירו כותבי תוכנית הלימודים "באה לידי ביטוי, בין השאר, בשימוש במושגי יסוד זהים".¹²⁹² חרף הדגש שניתן להיסטוריה של היהודים, יש לשזור אותה בתוך ההקשר הכללי שלה. לפיכך הקריטריונים שעיצבו את תוכנית הלימודים התבססו על מושגים מההיסטוריה הכללית. כך למשל התמורות בחברה היהודית במאה התשע עשרה הוצגו במסגרת עידן המהפכות הרעיוניות והחברתיות באירופה.¹²⁹³

הניסיון לשלב את ההיסטוריה היהודית אל זו העולמית, היה חלק מהעמדה שנקטה התוכנית כלפי שאלת הרב תרבותיות. התוכנית חדלה לראות את הרב תרבותיות כמושג דסקריפטיבי המשרטט את מאפייני החברה הישראלית, אלא כשאיפה נורמטיבית המגלמת תפיסה ערכית, אידיאית הרואה בריבוי התרבותי ערך חיובי המגלם את רוח האדם על כל גווניה ואת ערכי החינוך, השוויון, הכבוד לאדם והצדק. הנה כך, מבין המטרות הערכיות בתוכנית, רק המטרה השלישית והאחרונה התייחסה לטיפול הזדהות עם העם והמדינה, כאשר השתיים הראשונות נקטו בגישה אוניברסלית: טיפוח השיפוט של אירועים היסטוריים על-פי ערכים מוסריים כלל-אנושיים; וטיפול הבנה וסובלנות כלפי רגשות, מסורות ודרכי חיים של אנשים ועמים אחרים.¹²⁹⁴ בהמשך לכך, ובהתאם למגמות ההיסטוריוגרפיות, קראה התוכנית להפחית את הדגש שניתן להיסטוריה פוליטית ורעיונית ובמקומה להרחיב את מקומה של ההיסטוריה החברתית והתרבותית.¹²⁹⁵

במרוצת השנים התגבשה ההשערה כי הסיבה לכך שתוכנית צימרמן יועדה רק לחינוך הכללי נבעה מהתנגדות החמ"ד לאמץ את החידושים הרעיוניים של תוכנית הלימודים שחתרו תחת עקרונות יסוד בתפיסת העולם של הציונות דתית.¹²⁹⁶ להבנה זו תרמו גם התבטאויות תקשורתיות חריפות ושנויות

¹²⁹¹ משרד החינוך, התרבות והספורט, **תוכנית לימודים: היסטוריה לכיתות ו'-ט' בחינוך הממלכתי** תל - משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים תשנ"ה.

¹²⁹² שם, עמ' 5-6.

¹²⁹³ שם, עמ' 19.

¹²⁹⁴ שם, עמ' 10.

¹²⁹⁵ שם, עמ' 6.

¹²⁹⁶ על התלונות של בן-נון לשר החינוך רובינשטיין העיד צימרמן בראיון עימו ב-3 במרץ 2020, וראו גם את הסערה הציבורית שתוארה לעיל.

במחלוקות של צימרמן כלפי ציבור המתנחלים באותם שנים והפיכתו לדמות מרכזית באסכולת "ההיסטוריונים החדשים" ששאפו לחתור תחת האופי הלאומי של הוראת ההיסטוריה במדינת ישראל.¹²⁹⁷ ברם, לאמיתו של דבר, ניתוח החומרים מראה בצורה מובהקת כי ההחלטה לייעד את תוכנית הלימודים החדשה אך ורק לחינוך הממלכתי התקבלה למעשה מלכתחילה.

זכרונו של צימרמן, וחשוב מכך, גם ניתוח חומרי הלימוד של ועדת המקצוע בחמ"ד, מעידים כי עוד לפני תחילת עבודת הוועדה, קרי כבר בעת מינויו של צימרמן על ידי המר ואורלב בשנת 1991, הוגבלה סמכותה לתחום החינוך הממלכתי בלבד. צימרמן ציין כי הוא היה בדעה שיש לכוון ועדה אחת לכל מערכת החינוך, אך ההחלטה לתחום את סמכות הוועדה לחינוך הממלכתי נקבעה על ידי אנשי הציונות הדתית שבאותה עת היו ראשי המשרד.¹²⁹⁸ הווי אומר, ההחלטה על פיצול תוכנית הלימודים לחטיבות הביניים לחינוך הממלכתי ולחמ"ד לא הייתה פועל יוצא של העמדה הפוליטית-היסטורית של צימרמן או של חידושי התוכנית שיצאה תחת ידו. לאמיתו של דבר היה זה המשך של מגמת העצמאות שקידם החמ"ד בתחום הוראת ההיסטוריה כפי שתואר בפרקים לעיל. מגמה שהחלה כבר בתחילת שנות השישים, והלכה והתעצמה במרוצת השנים.

2.2.2.1. תגובת החמ"ד – תוכנית הלימודים שלא פורסמה

במקביל לעבודתה של ועדת צימרמן בחינוך הכללי, נמנע החמ"ד באותן שנים מלהקים ועדה עצמאית משלו לתוכנית הלימודים לחטיבת הביניים. במקום זאת, התמקדו ראש מינהל החמ"ד מתתיהו דגן ומפמ"ר היסטוריה אריה מורגנשטרן בעיקר בסוגיית תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה. לפיכך, ועדת המקצוע החדשה שמונתה ואשר בראשה עמד פרופסור יוסף הקר הונחתה להתמקד בראש ובראשונה בסוגיה זו.¹²⁹⁹ למעשה התברר כי מבנה תוכנית הלימודים בחטיבה העליונה בחמ"ד הוא שהעסיק – במספר סבבי דיונים שונים – את עבודת הוועדה למשך רוב שנות התשעים.

סבב הדיון הראשון בנושא התקיים מיד עם מינויו של הקר. הוועדה התבקשה לעצב תוכנית לימודים חדשה שתחליף את התוכנית המתוישנת משנת הלימודים תשל"ט (1979), שלאמיתו של דבר לעולם לא בוצעה ככתבה וכלשוונה. תוכנית תשל"ט התבססה על מערכת של 270 שעות הוראה בהיסטוריה, אולם

¹²⁹⁷ ראו למשל: עדי גרסיאל, "רבותיי ההיסטוריה משוכתבת", **בשבע** 312, ו' בתשרי תשס"ט 5 באוקטובר 2008, נדלה מתוך: <https://www.inn.co.il/Besheva/Article.aspx/7765>; יואב גלבר, **הוראת ההיסטוריה בישראל ובעולם**, עמ' 25-27.
¹²⁹⁸ ראיון עם צימרמן ב-3 במרץ 2020. על כך מעידים גם הפרוטוקולים של ועדת מקצוע ההיסטוריה בחמ"ד שנמצאים בארכיון האישי של דן מכמן. ראו למשל גם את הסקירה ההיסטורית של מפמ"ר היסטוריה בחמ"ד שרה וידר בשנת 2002 בתוך: פרוטוקול ישיבת הפתיחה לוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטי"ע בחמ"ד מיום ב' כ"ו ניסן תשס"ב, 8.4.2002, עמ' 2. ארכיון אישי דן מכמן.
¹²⁹⁹ מינהל החינוך הדתי, ועדת המקצוע להוראת ההיסטוריה – פרוטוקול מספר 1 מיום כ"ו באדר תשנ"ג (19.3.93). ארכיון אישי דן מכמן.

לאורך שנות השמונים חל צמצום בהיקף החומר לבחינת הבגרות בהיסטוריה לשתי יחידות חובה בלבד. רוב בתי הספר לימדו רק את החומר המיועד לבגרות, שהתפרש על כ-180 שעות הוראה וכלל רק היסטוריה יהודית: יחידות ו' ו-ט' שעסקו בתולדות ישראל בדורות האחרונים והשוואה; ויחידה י' שדנה בשני נושאים בתולדות ישראל שלא בדורות האחרונים. כך, כל הנושאים בהיסטוריה כללית שנכללו בתוכנית תשל"ט הושמטו מתהליך הלימוד.

הוועדה החדשה בראשות הקר התבקשה ליצור תוכנית לימודים מלאה לשלוש מסגרות בהיקף שעות שונה: מגמות מקצועיות של 180 שעות לימוד; מגמות עיוניות של 270 שעות; מגמה מורחבת של 450 שעות.¹³⁰⁰ המועד המקורי שנקבע לוועדת הקר כיעד להצגת הצעה לתוכנית הלימודים היה בתחילת שנת 1994. אולם, בפועל עבודת הוועדה התארכה הרבה מעבר למצופה וההצעה הוגשה רק בשנת הלימודים שלאחר מכן, בחודש נובמבר 1994. כלומר, ערב פרסום תוכנית הלימודים של ועדת צימרמן.

תוכנית צימרמן וההתפתחויות ההיסטוריוגרפיות והרעיוניות בהחלט עמדו לנגד עיניהם של חברי ועדת המקצוע. הללו הכירו את הטיוטות של תוכנית צימרמן כמו גם את העמדה שביקש להוביל בנוגע לביטול החיץ בין היסטוריה יהודית לכללית. כך למשל, צילום מאמרו של צימרמן שפורסם בעיתון הארץ ובו הציג את משנתו בנדון חולק לאנשי ועדת המקצוע בחמ"ד.¹³⁰¹ בה בעת, פרופסור דן מכמן, שהמשיך להיות גורם מרכזי ביותר בוועדת המקצוע בחמ"ד, החל מפנה יותר תשומת לב ומאמצים למאבק בגישות הפוסט-ציונות. כחלק ממאמצים אלו אף שלח מאמר פרי עטו בנדון לשר החינוך אמנון רובינשטיין – כשאחד מנושאי הביקורת העיקריים באותו מאמר היה משה צימרמן.¹³⁰²

בתגובת נגד ישירה לגישה שהוביל צימרמן, העיקרון הראשון שהחליטו חברי ועדת המקצוע של החמ"ד בנוגע לתכני הלימוד היה שמירה על הפרדה בין היסטוריה כללית להיסטוריה יהודית. הפרדה זו, הם הסבירו: "באה להצביע על ייחודיותו של כל תחום, אך תשמר הזיקה בין השתיים על פי הצורך והעניין".¹³⁰³ הנה כך, התוכנית בחמ"ד שמרה על הפרדה ברורה בין יחידות הלימוד שעסקו בהיסטוריה יהודית והיו כמעט שמונים אחוזים מנושאי הלימוד. בשונה מתוכנית תשל"ט, ההיסטוריה הכללית הוגבלה אך ורק לזמן

¹³⁰⁰ אריה מורגנשטרן לחברי ועדת המקצוע להוראת ההיסטוריה בחמ"ד, 23 באוגוסט 1993. ארכיון אישי דן מכמן.
¹³⁰¹ משה צימרמן, "ממי להציל את ההיסטוריה", **הארץ**, 7 בינואר 1994.
¹³⁰² דן מכמן לאמנון רובינשטיין, 12 ספטמבר 1995. א"מ, גל-18651/12. המאמר המצורף היה: דן מכמן, "מכסחי הציונות", **מימד**, 5 (1995), עמ' 14-17.
¹³⁰³ הוועדה המקצועית להוראת ההיסטוריה בחטיבה העליונה, הצעת תוכנית לימודים חדשה בהיסטוריה לחטיבה העליונה בביה"ס הדתי, נובמבר 1994, עמ' 1. ארכיון אישי דן מכמן.

המודרני. כלומר בפועל, נושאים רבים שנלמדו על היסטוריה יהודית נשארו ללא שום הקשר להיסטוריה הכללית של התקופה.¹³⁰⁴

בהמשך למחלוקות בין ועדת המקצוע של החמ"ד לבין מורגנשטרן על צביונה של התיישבות המחודשת בארץ ישראל ובניינה בזמן המודרני, נראה שגם בתוכנית זו הייתה ידו של מורגנשטרן על התחוננה. החלק המרכזי בתוכנית, שלמעשה נועד להחליף את היחידה "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים", הוקדש להיסטוריה של עם ישראל בזמן החדש ובו תואר תהליך הציונות ותקומת מדינת ישראל. בניגוד לעמדתו של מורגנשטרן עליות החסידים ותלמידי הגאון מווילנה כלל לא נזכרו בפרק, שרוב רובו התמקד בצמיחת הלאומיות היהודית באירופה, בהתמודדות היהודים עם התמורות החברתיות, הדתיות והמשפטיות ובשואה.¹³⁰⁵ עליית תלמידי הגאון מווילנה הוזכרה אך ורק באחד מנושאי הבחירה בהיסטוריה יהודית, שעסק בזיקה בין ארץ ישראל ויישובה במאה התשע עשרה וראשית העשרים. גם אז, תפקידה הוצג כצנוע ביותר, ואנשיה אף לא הוזכרו באופן מפורש.¹³⁰⁶ אולם, למרות העבודה הרבה שהושקעה בהצעת תוכנית הלימודים, גם תוכנית זו, בדומה לספרו של מורגנשטרן, לא פורסמה בסופו של דבר.

1.2.2.3. רצח רבין

הצעת תוכנית החמ"ד נפלה בין הטלטלות שאפיינו את התנהלותו של משרד החינוך באמצע שנות התשעים, על רקע הסערות בחברה הישראלית כתוצאה מהסכמי השלום המתגבשים. מבחינת משרד החינוך, שפעל תחת השרים מטעם מפלגת מרצ שולמית אלוני ואמנון רובינשטיין, היה מדובר בשיאם של תהליכי ההכנה לקראת סיום הסכסוך הישראלי-ערבי וצפייה למזרח תיכון חדש. במסגרת זאת, מקצוע האזרחות – שנועד לעסוק בסוגיות חברתיות, זהות לאומית ואופי המדינה – החל זוכה להערכה הולכת וגוברת מצד גורמי המקצוע במשרד. היו אלו שנים בהן המזכירות הפדגוגית הקדישה מאמצים רבים כדי להכין את מערכת החינוך לקראת חתימה על הסכמי השלום, תחילה עם ירדן ולאחר מכן עם הרשות הפלסטינית.

כחלק ממגמה זו הוקם צוות היגוי ומעקב מיוחד בנושא "חינוך לקראת שלום" שנועד להגדיר את המגמות והעקרונות הכלליים כמו גם לספק למשרד החינוך הצעות אופרטיביות.¹³⁰⁷ סביב הנושא התקיימה אפוא פעילות ענפה, שכללה ניירות עמדה וכנסים. הללו ביקשו לכוון תהליך חינוך – פורמלי ולא פורמלי – שיהווה "תמיכה רצופה, שיטתית ושקולה בתהליכים ובהתנהגויות שסייעו במיתון קונפליקטים בין יהודים וערבים

¹³⁰⁴ שם, עמ' 9-1.

¹³⁰⁵ שם, עמ' 5-1.

¹³⁰⁶ שם, עמ' 9.

¹³⁰⁷ תקציר פרוטוקל ישיבת צוות היגוי ומעקב בנושא: חינוך לקראת שלום (לטווח ארוך), 1 במרץ 1994. א"מ, גל-18651/12.

בתוך מדינת ישראל בפרט ובמזרח התיכון בכללי¹³⁰⁸. בנסיבות אלה היה צורך לבצע בחינה מתמדת של תוכנית הלימודים וחומרי הלימוד.

תהליכים אלו במשרד החינוך כמו גם אישור תוכנית הלימודים להיסטוריה בחמ"ד נגדעו ברביעי בנובמבר 1995. מעבר לזעזוע הציבורי ואי היציבות הפוליטית שליוותה אותו, רצח ראש ממשלת ישראל יצחק רבין הוביל לביקורת פוליטית וציבורית קשה כלפי הציבור הציוני הדתי. בין רגע, הפך החינוך הציוני הדתי, שעמו זוהה הרוצח, למוקד העיקרי לטענות חריפות. בחודשים שלאחר הרצח נכנסה מערכת החמ"ד לסחרור שכל כולו הוקדש להדיפת הביקורת העזה, מפנים ומחוץ, וניסיון – יחסית מוגבל – להסקת מסקנות ותיקון צעדים. כתבות תקשורת¹³⁰⁹, עצומות של אנשי אקדמיה דתיים¹³¹⁰, מאמרים מצד מחנכי עבר¹³¹¹ – כל אלו ועוד הפנו טענות קשות כנגד תהליך ההקצנה שעבר החמ"ד והאופן שבו הוא מסוגל לחתור תחת עקרונות הדמוקרטיה.

שר החינוך הצהיר כי יש לעשות "בדק בית" בחינוך הממלכתי-דתי¹³¹² ושלושה ימים לאחר הרצח זימן את יו"ר מועצת החמ"ד פרופסור דניאל שפרבר לפגישה דחופה. יש "להכפיל ולשלב את מאמצינו להנחיל לתלמידנו את הערכים הדמוקרטיים הבסיסיים, שבלעדיהם אין קיום לחברה בישראל", הצהיר השר והפנה אצבע מאשימה כלפי החמ"ד:

מאמץ זה, שכולנו צריכים להיות שותפים לו, חיוני במיוחד בחינוך הממלכתי-דתי, שכן לא ניתן להתעלם מהעובדה המחרידה, שהרוצח נתן למעשהו הצדקה דתית כביכול, וברוח זו גם נשמעו קולות שהצדיקו את הרצח – אומנם קולות בודדים ושוליים. לא ניתן להתעלם מכך, שאין זו הפעם הראשונה שבה משתמשים בדת ובהלכה כדי להצדיק רצח.¹³¹³

¹³⁰⁸ הציטוט לקוח מתוך: אורה בן-יוסף, סעדיך ברגות, עקיבא דורון, רחל טסה, יהודה ליאון, ישראלית רובינשטיין, **חינוך לקראת שלום והשתקפותו בתכניות, בחמרי לימוד ובפעילויות חינוך לא פורמאליות: נייר עמדה טיוטה לדיון**, משרד החינוך, ירושלים, מרץ 1994, עמ' 4. א"מ, גל-18651/12; הפיקוח על הוראת הספרות, החינוך לקראת שלום – נייר עמדה, מרץ 1994. א"מ, גל-18651/12; המינהל הפדגוגי – שרות פסיכולוגי ייעוצי, "חינוך בעידן השלום – נייר עמדה", 14 ביוני 1994. א"מ, גל-18651/12.
¹³⁰⁹ ראו למשל את התגובה של מתיתיהו דגן על הכתבות בתקשורת: מתיתיהו דגן לישראל סגל עורך יומן ערוץ 1, "הנדון: סווף זדוני ומגמתי בכתבה על החינוך הדתי", 20 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55873/11; מתיתיהו דגן למערכת עיתון דבר ראשון, "הנדון: חטא ההכללה", 26 בנובמבר 1995. א"מ, גל 55873/11.
¹³¹⁰ עצומה של אנשי אקדמיה דתיים לשר החינוך, 9 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55873/11.
¹³¹¹ אברהם רון לשר החינוך, כ' במרחשון תשנ"ו (התקבל 15 בנובמבר 1995). ראו גם את התשובה אליו משמשון שושני מה-26 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55873/11.
¹³¹² הכנסת השלוש-עשרה, פרוטוקול מס' 303 מישיבת ועדת החינוך והתרבות, יום שלישי. כ"א בחשוון התשנ"ו (14 בנובמבר 1995). נדלה ב-2 בדצמבר 2020 מתוך: <https://okneset.org/meetings/2/0/2053964.html>.
¹³¹³ רובינשטיין לדניאל שפרבר, 7 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55872/4.

שר החינוך דרש להגביר את סמכויות הפיקוח שלו על החמ"ד, וגם להכפיף את היחידה לדמוקרטיה ואזרחות בחמ"ד – שכבר עוררה מחלוקות בסוף שנות השמונים¹³¹⁴ – לזו בחינוך הממלכתי. החמ"ד נדרש לאסור על השתתפות בהפגנות פוליטיות, בין אם באופן ישיר או בתמיכה עקיפה. ראש החמ"ד מתתיהו דגן אומנם התנגד באופן נחרץ לחייב שילוב של הרצאות מרצים חילוניים במוסדות החמ"ד, אבל סוכם כי תוצג קשת של השקפות עולם דתיות.¹³¹⁵

אל מול שלל הטענות הקשות עמד ראש החמ"ד על רגליו האחוריות. "צריך להבהיר" כתב דגן באיגרת מיוחד לסגל המפקחים בחמד כעשרה ימים לאחר הרצח, "אין אנו מתנצלים או מתחרטים על הבסיסים האידיאולוגיים של משנתנו. אנחנו צריכים לומר לעצמנו ולתלמידינו, שדרכו של החינוך הדתי הוכיחה את עצמה והצמיחה גדולים מפוארים".¹³¹⁶ יחד עם זאת, הוא גם הכיר בצורך לשקול שינוי במדיניות המערכת:

אי אפשר להתכחש לעובדה המרכזית שהמעורבים בפרשה זו ובעבריינות שקדמה לה, קטנים כגדולים, באו ממוסדות מסויימים המחנכים את קבוצת העילית שלנו, המספקים חינוך תורני מוגבר. סוטים אלה מסתמכים על דברי הלכה ומעלים רעיונות מזעזעים על ההתר שנתנה כביכול ההלכה לפעולות עברייניות. מעשים אלה **גורמים** לחילול ה' בצורה קשה ביותר [הדגשה במקור – ר"ן].¹³¹⁷

לכאורה, ביקש דגן להקדיש את כל מאמצי החמ"ד להתמודדות עם המשבר: "אני פונה אליכם ומבקש מכם **לדחות** עיסוקים אחרים ולהתמקד בטיפול הפרשה המעיבה על השגיו העצומים של החינוך הדתי ומערערת את ערכיו" [הדגשה במקור – ר"ן].¹³¹⁸ כבר תוך חודשיים הוציא מינהל החמ"ד את החוברת "למען אחי ורעיי" שהוקדשה לראש הממשלה הנרצח. היה זה קובץ מאמרים, מקורות ותגובות שעסקו באהבת ישראל ואמונת חכמים שבאופן רשמי נועדו לעזור לציבור המחנכים להתמודד עם הבעיות החינוכיות שצפו לפני השטח.¹³¹⁹ לא פחות מכך, הקובץ נועד להדגיש את ההסתייגות של החמ"ד מהרצח ולהעלות על נס את

¹³¹⁴ ראו פרק זה לעיל, סעיף 3.1.

¹³¹⁵ סיכום דיון בישיבת ההנהלה, נ"ו/7 שהתקיים ביום רביעי, כ"ב בחשוון תשנ"ו, (15.11.95) באולם "מצדה", 30 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55872/4; הודעה לעתונות: מנכ"ל משרד החינוך נפגש עם ראש מינהל החינוך הדתי וסיכם עימו חמש החלטות תקדימיות, 19 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55873/11.

¹³¹⁶ ראש מינהל החינוך הדתי אל המפקחות והמפקחים בחינוך הדתי, "הנדון: טיפול מתמשך בתוצאות של ארועי השעה". 16 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55873/11.

¹³¹⁷ "שם".

¹³¹⁸ "שם".

¹³¹⁹ מינהל החינוך הדתי, **למען אחי ורעיי: קובץ מאמרים, מקורות ותגובות לזכרו של ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל תרפ"ד-תשנ"ו (1995-1992)**, משרד החינוך, ירושלים תשנ"ו.

ערכי הדמוקרטיה ואחדות ישראל.¹³²⁰ לצד זאת, פרסמה מערכת "בשדה חמ"ד" גיליון מיוחד בנושא בדק בית בחינוך הדתי.¹³²¹ הצעת תוכנית הלימודים להיסטוריה נדחקה לשוליים ונדחתה.

חצי שנה לאחר הרצח, עם הקמת ממשלת נתניהו, וחזרתו של זבולון המר למשרת שר החינוך, הותנע שוב הניסיון לחדש את תוכנית הלימודים. כעת בתפקיד המפמ"ר כבר עמדה הגברת שרה וידר. וידר, שמונתה לתפקיד במהלך שנת 1995, הייתה מורה ותיקה להיסטוריה שגם לקחה חלק בניסיון לכתוב ספר לימוד שהוביל מורגנשטרן. בניגוד למורגנשטרן היא לא הייתה בעלת תואר דוקטור להיסטוריה, והכשרתה התמצתה בתואר ראשון בנושא.¹³²² עובדה זו, וייתכן מאוד שגם הבדלי האופי בינה לבין מורגנשטרן, הובילו לכך שהיא נקטה עמדה פחות נחרצת מול אנשי האקדמיה בוועדת המקצוע. ובניגוד אליו, ניכר שביקשה להימנע מלעורר מחלוקות עם ועדת המקצוע סביב טענות היסטוריות.

וידר עדכנה את חברי הוועדה כי ישנה הצעה לצמצם בשעה נוספת את לימודי ההיסטוריה בחטיבה העליונה לשמונה שעות שבועיות למשך כיתות י' עד י"ב, קרי לשתי שעות שבועיות כל שנה. שינוי זה היה חלק מניסיון במשרד החינוך ליצור הקבץ הומניסטי שייחמד בצורה בין-תחומית (אינטרדיסציפלינרית). לפיכך הונחתה וועדת המקצוע להתאים מחדש את הצעתה מנובמבר 1994 לצמצום נוסף בשעות הלימודים, כאשר רמת הברורות הרגילה תכלול לימוד בהיקף של 180 שעות ולא 270 כפי שקיוו. אולם גם תוכנית זו לא יצאה לפעול.

לאחר פטירתו של המר בינואר 1998, מונה לתפקיד שר החינוך הרב יצחק לוי. ועם שר חינוך חדש הגיעה יוזמה חדשה. הפעם ביקש השר החדש לעשות רפורמה במבנה הברורות ולהפוך אותה למתכונת מודולרית. כלומר, מתכונת שתאפשר תוספת של חומר על פי רמת הקושי – בחינת חובה משותפת לכולם ברמת בסיס ואז בחינות נוספות על פי מסלול הלימוד של התלמידים.¹³²³ מטבע הדברים, שינוי שיטת הבחינות אילץ את ועדת המקצוע לחשוב מחדש על תהליך הלימוד, ולברר כיצד אפשר להפוך אותה למתכונת מודולרית.¹³²⁴ שנה וחצי לאחר מכן, עם מינויו של יוסי שריד לראשות משרד החינוך, גם המעבר למתווה המודולרי הוקפא.¹³²⁵

¹³²⁰ במסגרת זו היא נשלה גם לרבנים מרכזיים בציבור הציוני הדתי, ראו: מתתיהו דגן, 17 בינואר 1996. א"מ, גל-55873/11.
¹³²¹ שמריהו בן צור לאמנון רובינשטיין, הזמנה לכתוב מאמר בתחום של "בדק בית בחינוך הדתי – כיצד?" 15 בנובמבר 1995. א"מ, גל-55873/11.
¹³²² ראיון אישי עם שרה וידר, 10 בינואר 2019.
¹³²³ המזכירות הפדגוגית, **מודולריות בבחינות הברורות: שינויים במבנה הלימודים בבתי-הספר העל-יסודיים**, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים 1998. ארכיון אישי דן מכמן; ראלי סעד, "כל שר והברורות שליו", **הארץ**, 18 בינואר 1999, עמ' 3.
¹³²⁴ ראו למשל את ההצעות החדשות של חברי ועדת המקצוע: יצחק ציטרין לשרה וידר, 22 בדצמבר 1998. ארכיון אישי דן מכמן; שמואל פיינר לשרה וידר, 29 בדצמבר 1998. ארכיון אישי דן מכמן.
¹³²⁵ דן מכמן ושרה וידר לברי ועדת המקצוע, 16 ספטמבר 1999. ארכיון אישי דן מכמן.

הנה כך במשך כמעט חמש שנים, החל מנובמבר 1994 ועד ליולי 1999, נדחתה שוב ושוב תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה שהציעה ועדת המקצוע לחמ"ד בעקבות זעזועים פוליטיים ויוזמות שונות של שרי החינוך. בתזמון מקרי, רק חודש לאחר מכן, ב-14 באוגוסט 1999, פורסמה כתבת שער במהדורת סוף השבוע של הניו-יורק טיימס שסימנה את תחילתן של מספר שנים בהן סערה המערכת הפוליטית והציבורית על הוראת ההיסטוריה בישראל.¹³²⁶ על אף שהמחלוקות התמקדו בספרי הלימוד לחינוך הממלכתי, הן סחפו איתן גם את החמ"ד, שראה את עצמו ניצב במערכה נגד הגישות הפוסט-ציונות שמחללות לכיתות הלימוד.

אולם קודם שאמפה את התפקיד של הציבור הציוני דתי במחלוקות הציבוריות סביב ספרי הלימוד ואנתח את ההשפעה שלהן על הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, אבקש לנתח את אותם חומרי הלימוד בהם כן נעשה שימוש במהלך שנות התשעים. כמתואר לעיל, אומנם שניים מהפרויקטים שעמדו במרכז העשייה בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד בשנות התשעים – הן ספר הלימוד שהוביל מורגנשטרן והן הצעת תוכנית הלימודים החדשה לחטיבה העליונה – לא פורסמו בסופו של דבר, ברם היו מספר התפתחויות משמעותיות אליהן חשוב להתייחס.

3.1. מה נלמד בשנות התשעים?

1.3.1. סדרת הספרים "מדור לדור"

לעומת הקשיים שתוארו לעיל בעיצוב לימודי ההיסטוריה בחטיבה העליונה בחמ"ד, נהנתה חטיבת הביניים מהתקדמות משמעותית במרחבה עם פרסום סדרת ספרי הלימוד החדשה – "מדור לדור". הסדרה נכתבה על ידי הצוות להיסטוריה לבתי הספר הדתיים במרכז לתוכניות לימודים בהובלת עקיבא דורון והיא החליפה את ההוצאה המחודשת של סדרת "ישראל והעמים" של יעקב כ"ץ כמו גם את שלל חוברות הלימוד שיצאו מטעם האגף בשנות השבעים והשמונים. סדרת "דור לדור" אומנם התבססה על חוברות הלימוד הללו, אך הרחיבה אותן בצורה משמעותית ביותר, תוך שהיא יוצרת נרטיב היסטורי שלם מתחילת תוכנית הלימודים

¹³²⁶ ראו לעיל בעבודה זו פרק א' סעיף 2.3.
Ethan Bronner, "Israel's History Textbooks Replace Myths With Facts," *The New York Times*, Section A, (14.8.1999), pp. 1, 5.

בכיתה ו' ועד לסוף כיתה ח'.¹³²⁷ במרוצת הזמן התברר כי הסדרה זכתה להצלחה רבה והיא תשמש את תלמידי חטיבות הביניים בחמ"ד עד לסוף העשור השני של שנות האלפיים.¹³²⁸

בנוסף לנרטיב היסטורי הרציף, הספרים כללו גם מספר חידושים בתחום הדידקטי. בהתאם לגישת המרכז לתוכניות לימודים ניכר כי בספרים נעשה ניסיון משמעותי לסייע למורים לשפר את איכות ההוראה. הספרים חולקו לתתי פרקים שיצרו יחידות הוראה שניתן להעביר בשיעור בודד, ובכל אחד מהם צוין מהו המוקד הרצוי שסביבו יבנה מערך השיעור. לצד זאת, הספרים כללו קטעי מקורות שהותאמו למוקד השיעור ונועדו לפתח בקרב התלמידים יכולות של חשיבה היסטורית כמו גם תחושה על "משב רוחה של התקופה".¹³²⁹ המאמצים הפדגוגיים של ספרי הסדרה באו לידי ביטוי גם בתחום הגרפי, כאשר הם כללו דימויים חזותיים רבים ועיצובם – הן בהפחתת המלל והן בתוספת בפן הגרפי – הותאם לצרכי הדור החדש של תלמידי החמ"ד.

סדרת "מדור לדור" כללה שלושה ספרים – ספר לכל שכבת גיל – שפורסמו במהלך שנות התשעים. כלומר, הספרים פורסמו במקביל למחלוקות שנתגלעו, והתלאות עמן התמודדו, המפמ"רים וחברי ועדת המקצוע בחמ"ד סביב העבודה על לימודי ההיסטוריה בחטיבה העליונה. הכרך הראשון בסדרה, יועד לכיתה ו' ופורסם בשנת 1991; הכרך השני לכיתה ז' פורסם בשנת 1994; והכרך השלישי לכיתה ח' יצא לאור בשנת 1998. בתכנון המקורי היה צפוי ספר נוסף בסדרה, לכיתה ט',¹³³⁰ אולם עקב השינויים בתוכנית הלימודים בתחילת שנות האלפיים שיתוארו בסעיף הבא, פרסומו של הכרך הרביעי לא יצא בסופו של דבר לפועל.

ניתוח סדרת הספרים מעיד בראש ובראשונה על ההיצמדות שלהן לעקרונות הממד ההיסטורי הדיסציפלינרי.¹³³¹ גישה זו – הגם שהפתיעה מאוד את החוקרים מוסקוביץ וברטל שניתחו את הספרים בסוף בשנות התשעים – מתיישבת היטב עם דמותו של דורון והגישה שהוביל האגף לתוכניות לימודים כבר מתחילת שנות השבעים. דוגמה נוספת לדבקותו בגישה המקצועית, בלטה בחלקו בהוצאת כתב העת "על"ה:

¹³²⁷ עקיבא דורון, חוה פרנקל, עטרה סמואל, אביבה כהן, קציעה טביביאן, **מדור לדור: שיעורים להיסטוריה לבית הספר הממלכתי דתי, חלק א'**, האגף לתוכניות לימודים, ירושלים תשנ"א; עקיבא דורון, חוה פרנקל, קציעה טביביאן, מלכה כ"ץ, **מדור לדור: שיעורים להיסטוריה לבית הספר הממלכתי דתי, חלק ב'**, האגף לתוכניות לימודים, ירושלים תשנ"ד; עקיבא דורון, אורלי אילני, ימימה חובב, מלכה כ"ץ, **מדור לדור: שיעורים להיסטוריה לבית הספר הממלכתי דתי, חלק ג'**, האגף לתוכניות לימודים, ירושלים תשנ"ח.

¹³²⁸ אפילו בשנת הלימודים תש"פ (2019-2020), כמעט שלושה עשורים לאחר פרסומו של הספר הראשון, המשיכו ספרי סדרת "דור לדור" להיות ספרי הלימוד היחידים שאושרו לשימוש בכיתות חטיבות הביניים בחמ"ד, ראו: בלהה גליקסברג, "חוזר המפמ"ר להיסטוריה חמ"ד (תש"פ/1)", ירושלים, תמו"ז תשע"ט, יולי 2019, עמ' 2.

¹³²⁹ דורון, פרנקל, סמואל, כהן, טביביאן, **מדור לדור, חלק א'**, עמ' 5.

¹³³⁰ דורון, אילני, חובב, כ"ץ, **מדור לדור, חלק ג'**, עמ' 351: "אולם שאיפת החירות לא רק שלא דוכאה, אלא אף לבשה צורה חדשה – שאיפה לחירות לאומית, שעליה תלמדו בספר הבא".

¹³³¹ ניכר שהדבר הפתיע את מוסקוביץ וברטל שניתחו את הספרים לאחר פרסומם בסוף שנות התשעים. ראו: דפנה מוסקוביץ, "רצון האל מכוון את ההתרחשויות באופן נסתר", **הארץ**, מוסף ספרים, 4 באוגוסט 1999, עמ' 12; ברטל, "ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?", עמ' 121-136.

עלון למורי ההיסטוריה" שפורסם מטעם המרכז לתוכניות לימודים ויועד למורים בחמ"ד ובחינוך הממלכתי

כאחד. 1332

באופן מאוד ברור נמנעו דורון וצוות הכותבים מללמד על האופן בו ההשגחה האלוהית מסובבת את ההיסטוריה האנושית. ברוב הסוגיות הספרים היו מעודכנים מבחינת מצב המחקר ההיסטורי, והם הציגו פתיחות יוצאת דופן לסוגיות שהיו עלולות להיות רגישות בקרב הציבור הציוני הדתי. כך למשל, ניכר בתיאורים הנרחבים על מייסדי הדת הנוצרית והתפתחותה לאורך ההיסטוריה, שהציגו את הנושא ללא דברי שטנה או תוכחה, אלא תוך שמירה על ניתוח יחסית אובייקטיבי ומאוזן. יצוין כי גישה זו עוררה כנגדה ביקורת חריפה מצד גורמים בציונות הדתית שהיו קשורים לחוגי "מרכז הרב".¹³³³

דוגמה נוספת לגישה המקצועית ולפתיחות של הספרים נשקפת מהדיון בהתפתחויות של הזרמים היהודיים במאה התשע עשרה. מדובר באחת הסוגיות החשובות ביותר להתפתחות הציונות הדתית, שניצבה במוקד ההתאמות שבוצעו בחמ"ד לתוכניות להוראת ההיסטוריה כבר מאמצע שנות השישים.¹³³⁴ בעוד שהדור הקודם של ספרי הלימוד, קרי סדרת "ישראל והעמים" של יעקב כ"ץ, הקדיש דיון שולי בלבד לתנועות לתיקונים בדת והציגן כהתפתחות שולית ושלילית, ניכר כי בספרי "מדור לדור" נעשה ניסיון להציג אותן בצורה ראויה יותר. במקום הפסקה הקטנה בספר של כ"ץ, בספר החדש הוקדשו לסוגיות אלו מספר עמודים בצירוף ייצוגים ויזואליים ומניעיהם הוצגו ללא ביקורת או מילות גנאי. לא זו אף זו, גם מפעלה של "חכמת ישראל" – שביסודו ניצבה חקירה ביקורתית של הדת היהודית – זכה לשבחים:

הקבוצה שעסקה בחקר אצרותיו הרוחניים של עם ישראל חיברה ספרים חשובים בנושאים אלו. מחקר זה כונה בשם חכמת ישראל, וממצאיו חשפו את רציפותו ההיסטורית של עם ישראל ואת העושר של יצירתו הרוחנית.¹³³⁵

בניסיון להצדיק ולתאר באופן חיובי את חוקרי חכמת ישראל, הדגישו דורון ושותפיו לכתיבת הספר כי פעלם לא היה רק מתוך ניסיון להשתלב בתרבות הכללית, אלא גם העיד על "רצונם להתעמק בייחודו של עם ישראל".¹³³⁶ בהמשך לכך, ובפתיחות היסטורית יוצאת דופן מבחינת החינוך הציוני הדתי בתחום

¹³³² על"ה: עלון למורי ההיסטוריה בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי, משרד החינוך והתרבות - האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
¹³³³ ראו למשל את התלונות של הרב משה הררי מיישיבת "מרכז הרב" למנכ"ל משרד החינוך: משה הררי לבן-ציון דל, שבט תשנ"ט. א"מ, גל-56012/13.
¹³³⁴ ראו עבודה זו לעיל פרק ד', סעיף 4.
¹³³⁵ דורון, אילני, חובב, כ"ץ, **מדור לדור, חלק ג'**, עמ' 379. מצוטט גם אצל ברטל, "ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?", עמ' 130.
¹³³⁶ ש.ם.

ההלכה, עודד אחד ממוקדי הפרק את המורים לקיים דיון כיתתי בנושא: "מצוות ומנהגים – ערכיים נצחיים או משתנים?".¹³³⁷

במובנים רבים אפוא, הגישה שהובעה בספרים עלתה בקנה אחד עם העקרונות שעיצבו את ספרי החינוך הממלכתי. ברם, ניתן להצביע על שני הבדלים משמעותיים בין סדרת הספרים הנדונה לבין ספרי החינוך הממלכתי: הראשון הינו הדגש על ההיבטים הדתיים לאורך ההיסטוריה והשני עניינו ההפרדה בין היסטוריה יהודית לזו הכללית. בדומה למגמה שאפיינה את תוכניות הלימודים של הציונות הדתית עוד מימי זרם המזרחי – גם הפעם ניכר דגש משמעותי יותר על פעלם והגותם של רבנים גדולים כמו גם על מוסדות דתיים וספרות הלכתית. בעוד שבשנות התשעים ספרי הלימוד הממלכתיים ביקשו ליישם במידה כזו או אחרת את ההתפתחויות ההיסטוריוגרפיות בדבר היסטוריה חברתית או תרבותית, הדבר לא בא לידי ביטוי בסדרה "מדור לדור". ניכר כי האחרונה המשיכה להתמקד בהיסטוריה של אליטות ורעיונות, במסגרתה תפסו הרבנים הגדולים מקום מרכזי ביותר.¹³³⁸

גם המאפיין השני, ההפרדה בין היסטוריה יהודית לכללית, מתכתב עם התפתחויות בחינוך הכללי. כאמור, העקרון כי "ההיסטוריה היא אחת", היה אחד השינויים החשובים ביותר שבישרה תוכנית צימרמן, ובה בעת הוא היה מוקד להתנגדות מצד אנשי הציונות הדתית. חידוש משמעותי בסדרת "מדור לדור" היה המקום הנרחב שהיא העניקה לתחום ההיסטוריה הכללית. המקום הגדול ביותר שהוקדש לתחום זה מאז תחילת כתיבת חומרי הלימוד לחינוך הציוני הדתי. בכרך השלישי בסדרה, העוסק בתקופה שבין ימי הביניים המוקדמים לאמצע המאה התשע עשרה, מיוחדים להיסטוריה הכללית כארבעים וחמישה אחוזים מעמודי הספר.¹³³⁹ גם כאן, כמו בספרי הלימוד הקודמים ואלו שבחינוך הממלכתי, יהיה נכון להדגיש שההיסטוריה הכללית למעשה מתמקדת בהיסטוריה של העולם המערבי שצמח באירופה.

למרות המקום הנרחב שהוקדש להיסטוריה הכללית, ניכר כי השמירה על ההפרדה בין שתי ההיסטוריות, היהודית והכללית, הייתה חשובה במיוחד לכותבי הספר. מטבע הדברים גם החלקים שעסקו בהיסטוריה יהודית כללו התייחסויות להקשר הכללי, אך עדיין הללו תוארו בתור השפעות חיצוניות על העם היהודי ולא היה בהם ניסיון לחשוף את המכנה המשותף בין התרבויות והעמים. כמו כן, יש לסייג את ערכן של התוספות הרבות שכללו ספרי הלימוד בהיסטוריה כללית, שכן תוכנית הלימודים באותו נושא ציינה אותם בצורה

¹³³⁷ שם, עמ' 387. ראו גם: ברטל, "ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?", עמ' 130; מוסקוביץ, "רצון האל מכוון את ההתרחשויות באופן נסתר", עמ' 12.
¹³³⁸ ראו למשל את הפרק על "היהודים בצל האיסלאם" בתוך: דורון, פרנקל, טביביאן, כ"ץ, **מדור לדור, חלק ב'**, עמ' 230-302.
¹³³⁹ דורון, אילני, חובב, כ"ץ, **מדור לדור, חלק ג'**.

הרבה יותר מצומצמת וספק רב אם הן נלמדו בכיתה.¹³⁴⁰ כאמור, בחטיבה העליונה, כלל לא נבחנו התלמידים על היסטוריה כללית. יחד עם זאת, חרף סייגים אלו, עדיין ראוי לשוב ולהדגיש כי סדרת "מדור לדור" היוותה שינוי משמעותי ביחס להיסטוריה הכללית.

המאמץ הגדול של כותבי הסדרה לדבוק בממד ההיסטורי לא היה בו די כדי למנוע התרחקות מהממד הדיסציפלינארי דווקא בנקודה מהותית. היה זה דווקא ברובד חשוב במיוחד – סיפור המסגרת, נרטיב העל של עם ישראל, ובאופן ספציפי בנקודת התחלת הסיפור ההיסטורי של עם ישראל והקשר שלו לארץ ישראל. דורון וצוות הכותבים בחרו להתחיל את סדרת הספרים עם מות דמותו המקראית של משה רבנו בספר "דברים" ומסעות הכיבוש של יהושע בן-נון. לאחר מכן המשיך הספר ללמד על תקופת דוד ובית ראשון תוך התבססות על המקורות המקראיים שהוצגו כאמת היסטורית ללא שום עוררין.¹³⁴¹

בחירה זו של דורון וצוות הכותבים התעלמה מהחששות וההסתייגויות שהעלו נציגי החמ"ד בדיוני תוכנית הלימודים בשנות השבעים בנוגע להתחלת לימודי ההיסטוריה בכיתה ו' עם תקופת ההתנחלות המקראית. בעוד שבשנות השבעים חשש יוסף ולק מהקונפליקט שייווצר בין המחקר ההיסטורי לבין הסיפור המקראי ולכן דרש לשנות את נקודת ההתחלה של תוכנית הלימודים המותאמת לחמ"ד¹³⁴² – בספרי "מדור לדור" פשוט בחרו לא להתייחס לספקות המחקר ההיסטורי.¹³⁴³ נראה כי נקודת ההתחלה של נרטיב העל עם סיפורי המקרא – המבססת את ההצדקה ההיסטורית על ארץ ישראל כמו גם את ההצדקה התיאולוגית, קרי ההבטחה האלוהית למשה – הייתה כה חשובה שהיא גברה על השיקול של הכותבים לדבוק בממד ההיסטורי הדיסציפלינארי.

הפרקים על אודות כבוש הארץ ותקופת בית ראשון, בלטו גם כמקום היחידי שבו הכותבים שילבו את המעורבות האלוהית במהלך ההיסטוריה. כלומר, ההתבססות על המקורות המקראיים לא התמצתה רק בתיאור המאורעות אלא גם בהצגת ההסברים אליהם. כך למשל חורבן בית ראשון יוחס כהתגשמות דברי הנביאים, "אזהרת ה'", שהארץ תיחרב והתושבים יגלו מעל אדמתה, אכן התקיימה.¹³⁴⁴ ובהמשך לכך, גם מייסד האימפריה הפרסית כורש הגדול הוצג כ"שליח ה'" שהגיע למלכות במסגרת התוכנית האלוהית להחזרת עם ישראל לארצו.¹³⁴⁵ מעניין לציין שלמרות ההתבססות על הסברים תיאולוגיים לתקופת בית

¹³⁴⁰ משרד החינוך והתרבות, תוכנית הלימודים בהיסטוריה בבית-הספר הממלכתי והממלכתי-דתי לכיתות ו'-ט', תשל"ה.

¹³⁴¹ דורון, פרנקל, סמואל, כהן, טביביאן, מדור לדור, חלק א', עמ' 8-34.

¹³⁴² ראו עבודה זו פרק ה' סעיף 3.2.

¹³⁴³ דורון, פרנקל, סמואל, כהן, טביביאן, מדור לדור, חלק א', עמ' 8-21.

¹³⁴⁴ שם, עמ' 36.

¹³⁴⁵ שם, עמ' 48.

ראשון, הרי שבהמשך הכותבים הסתייגו מכך – לרבות באירועים היסטוריים מרכזיים בדת היהודית. כך למשל אפילו בדיון סביב חורבן בית שני נמנעו דורון והכותבים האחרים מלהסביר את החורבן כפועל יוצא של עונש אלוהי.¹³⁴⁶

סדרת ספרי "מדור לדור" היוותה אפוא את שיא פועלו של עקיבא דורון, אחת הדמויות המרכזיות בצוות הדתי של המרכז לתוכניות לימודים. דורון לקח חלק בעיצוב הוראת ההיסטוריה בחמ"ד כבר מסוף שנות השישים וגילם את הצד שתמך בפן הדיסציפלינארי והפדגוגי בחמ"ד. לאחר שלושה עשורים של פעילות בהם פרסם למעלה מתריסר חוברות לימוד והדרכה, הייתה סדרת ספרי "מדור לדור" התוצר המשמעותי האחרון שיצא מטעמו. על ערכה הרב של הסדרה העיד האופן שבו היא המשיכה להוות חומר הלימוד המרכזי בקרב תלמידי חטיבת הביניים בחמ"ד למשך יותר משני עשורים. יתר על כן, לאור הקשיים שתוארו בסעיף הקודם, במהלך שנות התשעים ותחילת האלפיים נעשה בה שימוש גם בחלק מכיתות החטיבה העליונה.

2.3.1. חטיבה עליונה

כפי שתואר בסעיף הקודם, במהלך שנות התשעים נתקלו לימודי ההיסטוריה בחטיבה העליונה בחמ"ד בקשיים משמעותיים. למרות הניסיונות הרבים של אנשי ועדת המקצוע לבצע התאמות ושינויים, בסופו של דבר המשיך תהליך הלימוד להתקיים עם אותם מאפיינים שהתעצבו במהלך שנות השמונים. הנה כך בחינת הבגרות המשיכה את המתווה שפרסם מורגנטרן בשנת הלימודים תשמ"ב (1982). לאחר קיצוץ השעות היה מדובר בבחינה על שתי יחידות לימוד: יחידה ושליש בנושא תולדות עם ישראל בדורות האחרונים והשואה; ושני שלישי יחידה בנושאים בתולדות עם ישראל שלא בדורות האחרונים.¹³⁴⁷

מבנה בחינה זה, בשילוב עם המחסור המתמיד של מערכת החינוך בשעות לימוד, הוביל לכך שלימודי ההיסטוריה בחטיבה העליונה התמקדו אך ורק בהיסטוריה של עם ישראל. מטבע הדברים נדרשו המורים ללמד התפתחויות היסטוריות בהיסטוריה האירופאית או בזו של ארצות הברית, אבל זאת אך ורק כרקע להבנת ההתפתחויות בהיסטוריה של עם ישראל. הווי אומר, רק אחוזים בודדים מתלמידי החמ"ד – המעטים אשר בחרו להיבחן במתכונת בגרות מורחבת – אכן למדו פרקים בהיסטוריה כללית. אצל הרוב

¹³⁴⁶ שם, עמ' 269-367.
¹³⁴⁷ השוו למשל: משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות וי+ט", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913081, קיץ תש"ן, 1990. ארכיון אישי דן מכמן; משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות י", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913091, קיץ תש"ן, 1990. ארכיון אישי דן מכמן; משרד החינוך והתרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות וי+ט", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913081, קיץ תשנ"ט, 1999; הנ"ל, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913091, קיץ תשנ"ט, 1999.

המוחלט, התמצו לימודי היסטוריה רק בהיסטוריה יהודית ובעיקר זו שנסובה סביב הקמת מדינת ישראל והשואה.

מבחני הבגרות ביחידות החובה – שהיו משותפות לשלל מוסדות החמ"ד – התאפיינו בשמירה על הממד ההיסטורי הריאלי ונמנעו מלשלב התייחסות כלשהי לפרשנות תיאולוגית. מעבר להתמקדות הבלעדית בהיסטוריה של עם ישראל, ניכר כי הייתה גם התייחסות מוגברת להיבטים דתיים. כך למשל בשאלות על נושא השואה הושם דגש על שאלת קידוש החיים וההתמודדות של ההנהגה הדתית עם החיים בגטאות.¹³⁴⁸ סוגיות שכאמור עמדו במרכז הדרישות של החמ"ד להוראת היסטוריה כבר מתחילת שנות השישים.

היבט נוסף שהיה ייחודי לבחינות הבגרות בחמ"ד היה הפרק על נושא החסידות. היה זה פרק משמעותי, שנלמד במסגרת היחידה על נושאים בהיסטוריה של עם ישראל שאינם בדורות האחרונים. מעבר לכך שהיה מדובר בנושא דתי מובהק, גם התכנים שנבחרו במסגרתו התאימו יותר באופיים למקצוע מחשבת ישראל מאשר לדיסציפלינה ההיסטורית. בפרק היו שאלות בודדות על ההקשר ההיסטורי של החסידות כמו גם ההשפעות החברתיות שלה, אולם רוב רובן של השאלות נגעו למעשה בהיבטים הרוחניים והאמוניים של דרך החסידות. הווי אומר, רובן המוחלט של השאלות בנושא החסידות כלל לא היו היסטוריות, אלא הלמו את ההבנה שתלמיד נדרש במבחן על מחשבת ישראל.

כך למשל במבחן הקיץ בשנת 1995 נדרשו התלמידים להסביר "את הקשר בין גאולת הפרט לגאולת הכלל בחסידות".¹³⁴⁹ במבחן אחר אומנם נשאלה שאלה על הסיבות לצמיחת החסידות, אך השתיים האחרות הוקדשו לעקרונות האמונה והעבודה הרוחנית. הנה כך התלמידים נשאלו: "כיצד אפשר לעבוד את ה' גם באמצעות היצר הרע"; "מהי חשיבות השמחה בתורת החסידות"; ו"מה התמורה הפנימית שהחסיד צריך לעבור, כדי להגיע לדבקות מלאה בה".¹³⁵⁰ כל זאת ללא שום הקשר היסטורי או התייחסות לתמורות שהתחוללו במרוצת השנים באמונה החסידית עצמה.

ההתאמה המרכזית של החמ"ד הייתה הדגש על נושאים הקשורים להיסטוריה של הציונות הדתית. לא היה מדובר רק בהתמקדות של השאלות ב"מבשרי הציונות" הדתיים, כפי שנהג החמ"ד כבר משנות

¹³⁴⁸ משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו+ט", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913081, קיץ תשנ"ה; משרד החינוך, התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי-ספר דתיים, יחידות ו+ט", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913081, קיץ תש"ס.
¹³⁴⁹ משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות י", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913091, קיץ תשנ"ה, 1995.
¹³⁵⁰ משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913091, קיץ תשנ"ט, 1999.

השישים, אלא גם באירועים וסוגיות בהתפתחותה של תנועת המזרחי ובתפקיד שמילא הציבור הדתי בעליות ובהתיישבות בארץ ישראל. כך למשל, כללו בחינות הבגרות שאלות באשר למצע הרעיוני של תנועת המזרחי,¹³⁵¹ הקמת "הפועל המזרחי"¹³⁵² והעלייה לביריה.¹³⁵³ יחד עם זאת, יש לציין כי המגמה לא ניסתה להעניק צביון דתי לכל תהליך הציונות, כאשר רובן של השאלות בבחינות הבגרות הוקדשו להיבטים בציונות שלא היה קשורים באופן ישיר או בלעדי לתנועת המזרחי או לציבור הדתי.

השאלות הללו היו למעשה ביטוי למגמה נרחבת יותר בלימודי החטיבה העליונה במסגרתה הורחב לימוד ההיסטוריה של הציונות הדתית. אומנם נושא הציונות הדתית לא נכלל בתוכנית הלימודים הרשמית של החמ"ד. אולם, במרוצת שנות השמונים ותחילת התשעים, עלתה דרישה ברורה מלמטה, קרי מתוך מוסדות החינוך, להגביר את הלימוד בנדון. הדרישה זכתה לתמיכת מפקחי החמ"ד וכך נוצרו מערכי שיעור, ימי השתלמויות, סדנאות וסיוורים לימודיים שעסקו בהיבטים ההיסטוריים של הציונות הדתית. לצד מבחני הבגרות, המגמה האמורה קיבלה ביטוי גם בניסיון לעודד תלמידים להגיש עבודות גמר בנושאי הציונות הדתית ובקיום ותחרויות פרסים בתחום.¹³⁵⁴

במסגרת התפתחות הלימוד על הציונות הדתית ניתן לציין גם את פרסומו בשנת 1987 של ספר לימוד שהוקדש במיוחד לנושא זה – "הציונות הדתית" מאת אהובה לבל. לא היה זה ספר לכלל תלמידי החמ"ד, אלא כזה שנכתב במיוחד לרשת בתי הספר אמי"ת, בה לבל עבדה כמפקחת. הוא נכתב במיוחד ליחידות בחירה בבחינת הבגרות של רשת אמי"ת שעסקו אך ורק בהיסטוריה של הציונות הדתית. הספר אפוא לא אושר לשימוש רשמי במערכת החמ"ד אולם זכה לפופולריות ולתפוצה גם במוסדות מחוץ לרשת אמי"ת.¹³⁵⁵ אחת הדוגמאות לאימוץ הרחב של הספר ניכרת למשל בבחירה של מורגנשטרן להעביר עם לבל יום עיון בנושא הציונות הדתית לכלל מורי ההיסטוריה בחמ"ד.¹³⁵⁶

כפי שעולה משמו, הספר הוקדש כל כולו להתפתחותה של הציונות הדתית ופעלה. הוא החל בדיון היסטורי-תיאולוגי על מקומה של ארץ ישראל בהיסטוריה היהודית, ועל המקורות התורניים השונים

¹³⁵¹ משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", בגרות לבתי-ספר על-יסודיים, שאלון 913081, קיץ תשנ"ד, 1994; הנ"ל, קיץ תשנ"ו, 1996; הנ"ל, קיץ תשמ"ח, 1998.

¹³⁵² "שם", קיץ תשמ"ח, 1998.

¹³⁵³ "שם", קיץ תשנ"ו, 1996.

¹³⁵⁴ "ציונות דתית כנושא לימודי", חוזר מנהל החמ"ד, נב"1, אב תשנ"א (1991), עמ' 8-9. אח"י, 2.114/3.

¹³⁵⁵ משרד החינוך והתרבות, חוזר המנהל הכללי: חוזר מיוחד ו' (התשנ"ב) – רשימת ספרי הלימוד המאושרים ומחיריהם לשנת הלימודים התשנ"ג בפקוח משרד החינוך והתרבות, אפריל (1992). אח"י, 2.215/2.

¹³⁵⁶ "ימי עיון למורי הסטוריה ואזרחות חורף התשמ"ט", חוזר מנהל החינוך הדתי, מ"ט/2, כסלו (תשמ"ט), עמ' 15. אי"מ, גל-18609/2.

המחייבים את העלייה לארץ ישראל לעומת עקרון שלושת השבועות בשיר השירים.¹³⁵⁷ לאחר מכן, ניתן בו מקום מרכזי ביותר למבשרי הציונות הדתיים – הרב אלקלעי והרב קלישר, שמשנותיהם הוצגו כשורשיה של הציונות הדתית. הספר הקדיש חלק נרחב ביותר להקמת תנועת המזרחי ורבניה המרכזיים שפעלו בארץ ישראל, כגון הרב ברלין, הרב יהודה לייב מימון והרב יצחק ניסנבויס – דמויות שכמעט ולא זכו להתייחסות בחומרי לימוד אחרים של החמ"ד. בהמשך לכך יוחדו גם שני פרקים לפועל המזרחי ולראייה קוק.¹³⁵⁸

בהמשך להתפתחות תנועת המזרחי, הספר פירט בהרחבה רבה את האופן בו אנשי הציונות הדתית השתלבו בבניין הארץ, הן מבחינת התיישבות והן מבחינת לחימה. לבסוף, הציגו הספרים את המאבק של אנשי הציונות הדתית על אופייה היהודי של מדינת ישראל ואת מפעלי הציונות הדתית בתחום החינוך וההתיישבות לאחר מלחמת השחרור.¹³⁵⁹ הספר למעשה התמקד אך ורק בתיאור האירועים שעסקו באנשי הציונות הדתית והתעלם מכל ההקשר הרחב של תהליך יישוב הארץ והקמת מדינת ישראל. לפיכך שורטטה תמונה מעוותת באשר לתרומתם של אנשי הציונות הדתית ומקומם בתהליך הציוני. במובנים רבים ניתן לומר כי לא היה זה ניסיון ליצור נרטיב היסטורי חדש מנקודת מבט ציונות דתית, אלא יותר גישה מגזרית המבקשת להעצים ולהאדיר את ההיסטוריה והאתוס של עצמה.

השימוש הנרחב בספרה של לבל – חרף המידה המוגבלת בה הוא ענה על צרכי תוכנית הלימודים – מהווה עדות ברורה למחסור בספרי לימוד עמו התמודד החמ"ד בנושא העיקרי בלימודי החטיבה העליונה, תולדות עם ישראל בזמן המודרני. באשר לנושאים בהיסטוריה של עם ישראל שאינה מודרנית, כלומר יחידה יי בבחינת הבגרות, המצב היה יותר טוב. לצורך יחידה זו המליצו מפקחי החמ"ד להשתמש בספרי לימוד שפורסמו על ידי "מכון שון" ואשר שאפו להיות מותאמים לשתי מערכות החינוך הן לגבי תקופת בית שני והן על העם היהודי בעת החדשה. היו אלו ספרים ברמה גבוהה מבחינה מחקרית ונעדרו מהם אי אילו היבטים אמוניים.¹³⁶⁰

כדי להתאים את ספרי מכון שון לציבור הציוני הדתי, המליצו מפקחיו להשתמש רק בחלקים מספרי הלימוד שהיו בהתאם לתוכנית החמ"ד, ולהותיר פרקים אחרים ללא שימוש.¹³⁶¹ כך יצא שתלמידי החמ"ד הונחו להתמקד כמעט אך ורק בהיסטוריה יהודית. בספר על תקופת בית שני, למשל, הנחו מפקחי החמ"ד

¹³⁵⁷ אהובה לבל (עורכת), **הציונות הדתית: ספר לימוד לבחינות הבגרות**, אמי"ת, ירושלים תש"ן, עמ' 11-30.

¹³⁵⁸ **שם**, עמ' 164-31.

¹³⁵⁹ **שם**, עמ' 165-310.

¹³⁶⁰ שלמה פישר (עורך), **תנועת החסידות והחברה היהודית במזרח אירופה**, מכון שון, ירושלים 1988; הנ"ל, **החברה היהודית בימי הבית השני: התפתחויות ומאבקים בתקופה שבין שיבת ציון למרד בר-כוכבא**, מכון שון, ירושלים 1987.

¹³⁶¹ "היסטוריה – ספרי לימוד", **חוזר מנהל החינוך הדתי**, מ"ח/4, אייר תשמ"ח (1988), עמ' 10. א"מ, גל-18609/2.

ללמוד רק את הפרקים משלטון הורדוס ועד למרד בר כוכבא, והשמיטו את הפרקים שעסקו בתרבות ההלניסטית ובמארג היחסים שלה עם החברה היהודית בארץ. תהליך דומה התרחש לגבי ספר הלימוד על העם היהודי בעת החדשה. מפמ"ר היסטוריה בחמ"ד דרש לפרסם את החלק על תנועת החסידות – היחידי שנלמד בתוכנית הלימודים בחמ"ד – בצורה נפרדת משאר חלקי הספר, ורק אותו אישר ללימוד.¹³⁶²

אולם, דווקא בנושא הלימוד המרכזי ביותר עמדו המורים בפני שוקת שבורה. על מחסור זה נועד ספרו של מורגנשטרן לספק מענה רחב ומעמיק בראי משנת הציונות הדתית. ולא כך היה. חוסר ההסכמה בוועדת המקצוע בחמ"ד וההחלטה לא לסיים את כתיבת ספרו של מורגנשטרן אילצו את מורי החמ"ד למצוא תחליף באמצעות מספר ספרי לימוד שונים. הנה כך, העיד מכמן – יושב ראש ועדת המקצוע – כי לצד ספרה של לבל חלק מהמורים המשיכו ללמד עם ספרי הלימוד המתיישנים של כ"ץ ובכרך שנכתבו בתחילת שנות השמונים ובכלל הותאמו לרמה של חטיבת הביניים.¹³⁶³ יתרה מכך, התברר כי מוסדות החמ"ד אף נאלצו לעשות שימוש בספרי לימוד שנכתבו לחינוך הממלכתי.¹³⁶⁴

כך למשל היה הדבר באשר לספרם של ישראל גוטמן וחיים שצקר, "השואה ומשמעותה".¹³⁶⁵ הספר נכתב לחינוך הממלכתי, אך לאור המחסור בספרי לימוד מעודכנים נאלץ מורגנשטרן לאשר את השימוש בו גם למוסדות החמ"ד. בחלופת הדברים בין מורגנשטרן למשרד החינוך ניכר אפוא כי לא היה זה ספר מותאם לחמ"ד, אלא ברירת מחדל שנכתבה על מורגנשטרן.¹³⁶⁶ כך למשל, ספרם של שצקר וגוטמן התרחק מההיבטים האמוניים ששילב מורגנשטרן במקראה שערך בתחילת שנות השמונים.¹³⁶⁷ הספר אומנם כלל התייחסות מסוימת לסוגיית קידוש השם לפי הדת היהודית, אך לא בצורה רחבה כפי שנהוג היה בחמ"ד. מטבע הדברים, גוטמן ושצקר נמנעו מלשלב כל דיון שעוסק בשאלות תיאולוגיות ובמשבר האמונה שעלול לעלות כתוצאה מהטרגדיה שעבר העם היהודי, ובמיוחד הקהילות הדתיות במזרח אירופה. על אף ששאלות אמוניות אלו היו חלק אינטגרלי מדרישות החמ"ד בהוראת השואה כבר מתחילת שנות השישים.¹³⁶⁸

מפתיע עוד יותר לגלות כי מורי החמ"ד עשו שימוש אף בספרים שנכתבו לחינוך הממלכתי שכלל לא קיבלו את אישור הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד. דוגמה לכך הם ספריו של דוד שחר "מגלות לקוממיות:

¹³⁶² "שם"; פישר (עורך), **תנועת החסידות והחברה היהודית במזרח אירופה**, פתח דבר.
¹³⁶³ דן מכמן, "ציונות אינה רק "לאומיות", פנים: **כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 6 (1998), עמ' 61-67.
¹³⁶⁴ ראו למשל אצל ברטל, "ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?", עמ' 123.
¹³⁶⁵ ישראל גוטמן וחיים שצקר, **השואה ומשמעותה, מהדורה שניה ומורחבת**, מרכז שז"ר, ירושלים 1987.
¹³⁶⁶ ראו למשל: עטרה סמואל לד"ר אריה מורגנשטרן, 7 בפברואר 1991. א"מ, גל-56206/21 [12]; עטרה סמואל לד"ר אריה מורגנשטרן, 14 בינואר 1991. א"מ, גל-56206/21.
¹³⁶⁷ ראו עבודה זו לעיל פרק ה' סעיף 2.4.
¹³⁶⁸ ראו עבודה זו לעיל פרק ד' סעיף 3.

תולדות עם ישראל בדורות האחרונים" ו"עולם במבוכ: פרקים בתולדות המאה ה-20" שפורסמו בתחילת שנות התשעים. לעומת ספרם של גוטמן ושצקר, לגבי שני ספרים אלו אפילו לא נעשה ניסיון לקבל את אישור הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד. אולם לאור המחסור בספרי לימוד לתקופה הנלמדת, נאלצו מורי החמ"ד להשתמש בספרים אלו כמעט בלית ברירה.¹³⁶⁹

עולה אפוא השאלה, כיצד ייתכן שהחמ"ד אפשר למוריו להשתמש בספרי לימוד שלא הותאמו לצרכי החינוך הדתי. הרי כבר בראשית שנות השישים נאבקו מפקחי החמ"ד בהתנהלות ממין זה, וגם זכו להצלחות ולהפקת חומרי הוראה בצורה עצמאית ומפוקחת. מדוע אם כן דווקא בשנות התשעים הסתמנה מעין נסיגה במאמצים אלו? כיצד דווקא על רקע הדומיננטיות של היסוד הרעיוני-משיחי כמו גם התרחבות הפערים הרעיוניים לעומת הציבור החילוני, התאפשר למורי החמ"ד להשתמש בספרי לימוד שלא נכתבו במיוחד עבורו ולא תאמו את משנתו. כתיבת ספרו של מורגנשטרן לא צלחה, ועדיין אין בכך כדי להסביר מדוע לא פעלו אנשי החמ"ד לכתיבת ספר חדש? ולא פחות מכך, כיצד החומרים הקיימים ענו על הצרכים החינוכיים של החמ"ד?

אנומליה זו עוררה לא פעם ביקורת קשה מצד חוקרים ואנשי חינוך מהציונות הדתית שיצאו נגד המחסור בתחום ספרי הלימוד בחמ"ד. כך למשל, בתחילת שנות האלפיים כתב החוקר והמורה יצחק גייגר:

כל ספרי הלימוד הקיימים היום בשוק - פרט לחריג אחד, אליו נתייחס בהמשך - מיועדים לבית הספר הממלכתי, כך שכל בתי הספר הממלכתיים-דתיים משתמשים היום בספרי לימוד שמיועדים לקהל-יעד אחר, לתכנית לימודים אחרת, והם משקפים ערכים ועמדות שונים מאלו אליהם חותר החינוך הממלכתי-דתי. **ללא ספק, זהו מחדל של האגף לחינוך הממלכתי-דתי במשרד החינוך [הדגשה במקור - ר"ן].**¹³⁷⁰

תמונת המציאות שצייר גייגר היא מוגזמת. טענתו כאילו הספרים היחידים שהיו זמינים יועדו לחינוך הממלכתי - היא שגויה, כפי שאפשר ללמוד מהספרים שהצגנו ועסקו בנושאי הבחירה בהיסטוריה יהודית בזמן הלא מודרני. על אף ההגזמה, הביקורת שלו באשר לשימוש הנרחב שעשו מורי החמ"ד בספרים שנכתבו לחינוך הממלכתי אכן מוצדקת. ולאבחנה זו הצטרפו גם חוקרים נוספים.¹³⁷¹

¹³⁶⁹ נספח אצל: אריה מורגנשטרן לפרופ' דן מכמן, הנדון: ישיבת ועדת המקצוע להוראת ההיסטוריה בחמ"ד, 4 במרץ 1993. ארכיון אישי דן מכמן.

¹³⁷⁰ יצחק גייגר, "מי מכיר ציונות דתית?", **בשדה חמ"ד**, 47 (תשסד), עמ' 119-127.

¹³⁷¹ ברטל, "ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?", עמ' 123.

3.3.1. ההיבטים שבאמצעותם התגבר החמ"ד על המחסור בספרי הלימוד

ההתמקדות בשימוש של מוסדות החמ"ד בספרי הלימוד הממלכתיים עלולה, כך אני סבור, לצייר תמונה מטעה באשר ללימודי ההיסטוריה בחמ"ד. הבנה מעמיקה של מצב הדברים מחייבת התייחסות להיבטים חשובים נוספים המהווים חלק אינטגרלי מתהליך הוראת המקצוע בחמ"ד. אמנה להלן שלושה היבטים שהיו משמעותיים לעיצוב תהליך הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ואשר באפשרותם להסביר כיצד ניאותרו גורמי הפיקוח ומוסדות החינוך הסכימו לאמץ – במידה כזו או אחרת – את ספרי הלימוד הממלכתיים שלא הותאמו לצרכי הציבור הציוני דתי.

ההיבט הראשון הוא ההפקה של חומרי לימוד משלימים מטעם מפמ"ר היסטוריה וועדת המקצוע. פעילותם של המפמ"רים בשנות התשעים – אריה מורגנשטרן ושרה וידר – בתחום תכני הלימוד לא התמצתה בקיום תוכניות השתלמויות למורים או בארגון סיורים לימודיים, אלא כללה גם יצירה של קבצי מאמרים ומקורות שנשלחו למורי ההיסטוריה במוסדות השונים. תשומת לב מיוחדת הוקדשה לקבצים אלו, שכן הם שעמדו במרכז מבחן הבגרות השנתי. החומרים הללו היו למעשה תוספת של חומרי לימוד ליחידות ו' ו-ט' – שם היה כאמור המחסור בספרי הלימוד – והם נועדו לחזק את ההיבטים ההיסטוריים החשובים לציונות הדתית. הנה כך, צוות הפיקוח כלל בחומר לבחינת הבגרות מאמרים על סוגיות בהיסטוריה של הציונות הדתית כמו צמיחתו של רעיון תורה ועבודה, הקול הקורא של מייסדי המזרחי, ולבטים אידיאולוגיים של ההתיישבות הדתית. לצד זאת, הפנה הצוות את המורים לחומרי לימוד על היבטים דתיים הקשורים לקידוש החיים בשואה, שנלקחו בעיקר מלקט המקורות והמחקרים שערך מורגנשטרן בתחילת שנות השמונים.¹³⁷²

ההיבט השני, אשר מהווה את המשך המגמה שהחלה עוד בשנות השבעים והתחזקה בתקופתו של הדני, הוא הממד הפרשני-אמוני המקיף את תהליך לימודי ההיסטוריה בחמ"ד. אם עניינו של ההיבט הראשון היה בתוספת של חומרי לימוד פרטניים לספרי הלימוד הקיימים, היבט זה חזר והדגיש את ההקשר הפרשני-אמוני במסגרתו נשזרו האירועים ההיסטוריים לנרטיב היסטורי של הציונות הדתית. כפי שתואר לעיל, ממד זה בא לידי ביטוי בלימודי הקודש של מערכת החמ"ד, וכבר מתחילת שנות השמונים הפך לשיח האמוני המכונן השולט במינהל החמ"ד.¹³⁷³ בלעדי ממד זה לא ניתן להבין ולנתח את התודעה ההיסטורית שהחמ"ד ביקש לעצב בקרב תלמידיו.

¹³⁷² "הודעות הפיקוח על הוראת ההיסטוריה", חוזר מנהל החינוך הדתי, 1, אב תשנ"ז (1997), עמ' 20. אח"י, 2.215/4.
¹³⁷³ ראו פרק זה לעיל סעיף 3.1.

בשנות התשעים המשיך החמ"ד לחזק ולטפח את הממד האמוני. "התש"ן" היא "שנת המהפכות – גילוי של ההשגחה האלוקית בהיסטוריה" נכתב בחוזר מינהל החמ"ד על התמוטטות ברית המועצות ומלחמת המפרץ, שעצרה את "ההכנות הגלויות והידועות שנעשו בעיראק בשנים האחרונות להשמדתה של ישראל". בעקבות הבנה זו פנו אנשי מינהל החמ"ד לסגלי ההוראה להיסטוריה והדגישו בפניהם כי "ההתפתחויות ההיסטוריות האדירות, כל אחת לחוד וכולן יחד, מחייבות התייחסות מתמדת על-ידי המורים להיסטוריה". "אין כל ספק שהגשמת הנבואה על תהליך 'קיבוץ הגלויות' היא גילוי מובהק ביותר של ההשגחה האלוקית בהיסטוריה" קבעו אנשי החמ"ד בנחיצות בנוגע לעליית יהודי ברית המועצות ודרשו מהמורים "לנצל את השעה הגדולה להעמקת התודעה הדתית והלימודית-היסטורית של תלמידינו".¹³⁷⁴

דוגמה נוספת לגישה זו ניתן לראות בבחירתו של הנושא המרכזי שנתיים לאחר מכן, בשנת הלימודים תשנ"ג, שעניינו היה "25 שנה לשחרור ירושלים". לנושא השנתי הוקצבו שעות לימוד מיוחדות, הוקדשו לו סיורים לימודיים, נערכו טקסים בית ספריים ייחודיים והתקיימו ימי עיון למערכת הפיקוח ולמנהלים – כל זאת מתוך פרספקטיבה אמונית שנועדה "לטפח ולחנך את תלמידינו לקשר הדוק של העם לעיר קודשו ומקדשו, העיר שחברה לה יחדיו, הצופה ומצפה לבניין שלם, ולביאת משיח צדקנו, במהרה בימינו אמן!".¹³⁷⁵ הוראת ההיסטוריה הייתה חלק אינטגרלי במסגרת מאמצים אלו, וגם מפמ"ר המקצוע דאג להפנות את המורים לתכנים ולדגשים שפורסמו במינהל החמ"ד בנדון.¹³⁷⁶

לצד זאת, כפי שהעידה המפמ"ר וידר,¹³⁷⁷ בשנים אלו גם הלכה וגברה מגמת השילוב בין לימוד מחשבת ישראל לבין שיעורי ההיסטוריה. הגם שלא הייתה ברורה ומובנית בתוכנית הלימודים הרשמית, עדיין התנהלות זאת בלטה בימי השתלמויות ובימי עיון משותפים לשני המקצועות. כך למעשה נעשתה אינטגרציה בין תחומי הדעת, כאשר הוראת היסטוריה סייעה בהבנת הקשר של התפתחות המחשבה האמונית, ובה בעת התפיסה הדתית היא שפירשה את ההתפתחויות ההיסטוריות והעניקה להן משמעות אמונית.¹³⁷⁸

מבין הדוגמאות הרבות במגמה זו, ניתן לציין למשל את יום העיון המשותף בתחילת שנות האלפיים שנערך על ידי אנשי הפיקוח על מחשבת ישראל והפיקוח על הוראת היסטוריה ועסק בנושא "מאה שנה

¹³⁷⁴ "התש"ן – שנת המהפכות – גילוי של ההשגחה האלוקית בהיסטוריה", חוזר מנהל החינוך הדתי, נא/4-3, התשנ"א (1990), עמ' 6. אח"י, 2.114/3.

¹³⁷⁵ "25 שנה לשחרור ירושלים – הנושא המרכזי בשנת התשנ"ג", חוזר מנהל החינוך הדתי, נג/2, התשנ"ג (1992), עמ' 8-10. אח"י, 2.114/5.

¹³⁷⁶ "שם".

¹³⁷⁷ רשמים מראיון אישי עם גבי שרה וידר. 10 בינואר 2019.

¹³⁷⁸ ראיון אישי עם גבי שרה וידר, 10 בינואר 2019. ראו לדוגמה יום: עיון משותף לכבוד מאה שנים לעליית הראי"ה קוק לארץ ישראל, מאי 2004. ארכיון אישי שרה וידר.

לעלייתו של הראי"ה קוק לארץ ישראל". יום העיון, שיועד למורים ולפרחי ההוראה של שני המקצועות, כלל הרצאות על ההיסטוריה של ישיבת מרכז הרב ובה בעת על האופן בו מחשבת הראי"ה קוק משמשת כבסיס להבנת ההיסטוריה. צוותי הפיקוח בשני המקצועות גם ביקשו להוציא לאור חוברת מאמרים "שיעסקו במשולב בתאור האירועים הסטוריים [...] והתייחסותו ההגותית של הרב קוק לארועים אלו".¹³⁷⁹

על שני ההיבטים שתוארו לעיל – קרי, תוספת של חומרי לימוד מצד המפמ"ר והממד האמוני-פרשני המקיף את הוראת ההיסטוריה – יש להוסיף היבט שלישי וחשוב במיוחד: היתר שהעניק החמ"ד לרשתות לימוד שונות במסגרתו להפיק ולהשתמש בספרי לימוד עצמאיים. כפי שתואר בפרק הקודם, כבר משלהי שנות השישים הפיקה ישיבת הצעירים לירושלים סדרת ספרי לימוד עצמאיים בתולדות עם ישראל שלא קיבלה אישור מטעם מינהל החמ"ד. עדיין ראוי לומר כי ספרי הלימוד הללו היו בשימוש יחסית מצומצם, כאשר רוב מוסדות החמ"ד – גם התורניים שבהם – השתמשו בספרי הלימוד המאושרים.¹³⁸⁰

בשנות התשעים – לאור העדרו של ספר לימוד ראוי לתקופה המודרנית, כמו גם בשל הפערים האידיאולוגיים שהלכו ונתגלעו בקרב הציונות הדתית – אישר החמ"ד למוסדות החינוך להשתמש בספרי לימוד ייחודיים. דוגמה בולטת לכך משמש הספר "ציונות דתית", שתואר לעיל, ובו נעשה שימוש ברשת בתי הספר אמ"ת. לצד זאת, ישיבת בני עקיבא בנחלים הפיקה אף היא ספר עצמאי בנושא "תנועת המוסר" ומוסדות החינוך בקיבוצי החינוך הדתי ערכו והשתמשו בספר על "היהדות בעידן המודרנה". ספרים אלו אומנם לא ביטלו באופן מלא את הצורך להשתמש בספרי הלימוד של החינוך הממלכתי החילוני, אך העניקו למורי במוסדות אלו את התכנים ואת ההכוונות שענו על ההיבטים האמוניים למשנתם.¹³⁸¹

1.3.3.1. חוברות הלימוד של אולפנות צבי"ה

לעומת חומרים אלו, שנועדו לספק מענה רק על חלקים מתהליך הלימוד, בלטו חומרי הלימוד שהופקו ברשת מוסדות החינוך התורניים לבנות "צבי"ה". הרשת, שהייתה מקבילתה של רשת "נעם" לבנים, ייצגה את הגישה האדוקה ברוח התורה הגואלת מבית מדרשו של הרצי"ה קוק – שעל שמו היא נקראה. רשת צבי"ה, שהוקמה בתחילת שנות השמונים, מנתה בסוף שנות התשעים כבר ארבע עשר אולפנות בהן למדו למעלה משלושת אלפים תלמידות.¹³⁸² בדומה לסדרת ספרי הלימוד שכתב הרב ברמסון לישיבת הצעירים לירושלים,

¹³⁷⁹ הרב ד"ר יוחאי רודיק ושרה וידר, קול קורא, 3 במרץ 2004. ארכיון אישי שרה וידר.

¹³⁸⁰ ראו עבודה זו פרק ה' סעיף 3.5.

¹³⁸¹ אריה מורגנשטרן לדן מכמן, ישיבת ועדת המקצוע להוראת ההיסטוריה בחמ"ד, נספח "תכנית הלימודים וספרי הלימוד". 4 במרץ 1993, עמ' 3. ארכיון אישי דן מכמן.

¹³⁸² הרב איתן איזמן ויעקב פרידמן למ"מ רוה"מ ושר החוץ דוד לוי, 22 בפברואר 2000. א"מ, גל-55902/1.

גם לאולפנות של צבי"ה נכתבו חוברות לימוד להיסטוריה שאימצו בצורה מובהקת יותר את הפרשנות המשיחית-גאולית של חוגי ישיבת מרכז הרב.

הוצאתן לאור של חוברות אלו מעידה על החשיבות החינוכית הרבה שייחסו מחנכי הרשת לתחום ההיסטוריה. הפקת חומרי לימוד ייחודיים לכיתות חטיבת הביניים והחטיבה העליונה הייתה צעד חריג בהתנהלות הרשת, והתקיימה בעיקר בתחום מקצועות הקודש. רוב רובן של חוברות הלימוד שפרסמה הרשת היו בתחום ההלכה, מקרא ומחשבת ישראל. לצד חוברות ההיסטוריה, תחום יוצא דופן נוסף שזכה לפרסום ספרי לימוד היה מקצוע האזרחות רווי המחלוקות. ברם, גם חומרים אלה התמקדו בפן האמוני, כאשר ספרי הלימוד בו עסקו ביחסי הגומלין שבין תורה ודמוקרטיה תוך לימוד מעמיק של המקורות ההלכתיים והתורניים בנושא.¹³⁸³ לאמיתו של דבר, הבחירה לפרסם חוברות לימוד בהיסטוריה לא הייתה צעד יוצא דופן, שכן מקצוע ההיסטוריה נתפס בקרב חוג תלמידי מרכז הרב כמקצוע קודש.¹³⁸⁴

בניגוד לספרים של רשת אמיתית או של ישיבת בני עקיבא בנחלים, ספרי צבי"ה לא התמקדו אך ורק בנושא מסוים, אלא ביקשו לכוון נרטיב אמוני מלא. לפיכך הוצאו לאור שש חוברות לימוד מיוחדות שהותאמו למבנה תוכנית הלימוד: חורבן בית שני, ימי הביניים ותולדות עם ישראל בדורות האחרונים. בהתאם לתוכנית הלימודים, כמו גם בראי בעיית המחסור בספרי הלימוד, עיקר המאמצים הוקדשו לנושא תולדות עם ישראל בדורות האחרונים, קרי לתהליך תקומות מדינת ישראל. כך, שני שליש מהחוברות, ארבע מתוך שש, הוקדשו לנושא זה. היו אלו שתי חוברות בצורת ספרי לימוד ועוד שתי חוברות של מקורות על תולדות היישוב היהודי בארץ ישראל.¹³⁸⁵

חומרי הלימוד על אודות הזמן המודרני – החוברות בנושא "פרקים בתולדות מדינת ישראל" – היוו את החלק המרכזי בסדרה, ונשאו גם את החידוש המשמעותי ביותר בתחום הרעיוני. החוברות, שנועדו לשימוש פנימי באולפנות הרשת, הודפסו ללא שם המחברים ולמרות שלא צוין המועד והמקום של הדפסתן, ניתן ללמוד מתוכן ומכתב היד של התלמידות על דפי החוברות כי נעשה בהן שימוש במחצית השנייה של שנות

¹³⁸³ הרב איתן איזמן ויעקב פרידמן לאגף לתכניות לימודים, 28 בינואר 1997. א"מ, גל-55902/1.
¹³⁸⁴ דוגמה להתייחסות להיסטוריה כמקצוע קודש בפן הפורמלי באותם שנים ניתן לראות בישיבה התיכונית לחינוך תורני סביבתי במצפה רמון, שהשתייכה לחוגי מרכז הרב, ראו: הרב דוד אביחיל (עורך), **ישיבה תיכונית לחינוך תורני סביבתי: תוכנית כללית**, תשנ"ב, עמ' 2. א"מ, גל-18875/8.

¹³⁸⁵ הרב איתן איזמן ויעקב פרידמן לאגף לתכניות לימודים, 28 בינואר 1997. א"מ, גל-55902/1.

התשעים.¹³⁸⁶ בניגוד לספרי הלימוד המאושרים, החוברות לא כללו צוות מייעץ מן המחקר האקדמי ובלט כי הוקצו לפרויקט משאבים מוגבלים כאשר הן הודפסו ללא צבע ובכריכה פשוטה.¹³⁸⁷

החוברות כללו התייחסות לאירועים שהתרחשו ממש עד לזמן הדפסתן במחצית השנייה של שנות התשעים.¹³⁸⁸ בפתח הדברים הוצג בהן בהרחבה הקשר הרוחני-מהותי בין עם ישראל לבין ארצו. בראש החוברת צוטט הפסוק ממדרש במדבר רבה "אמר הקדוש-ברוך-הוא למשה: הארץ חביבה עלי וישראל חביבים עלי – אכניס את ישראל שהם חביבים עלי לארץ שחביבה עלי"¹³⁸⁹ ובמבוא הסבירו הכותבים כי:

מאז ימי האבות קשור העם היהודי לארץ ישראל, ובה התחוללו רוב תולדותיו, גם כאשר הצטמצם מספר היהודים בארץ ורוב העם היה בגלות, נשאר קשור הדוק בינו ובין הארץ, אשר בא לידי ביטוי הן בעולם המחשבה והן בחיי המעשה.¹³⁹⁰

יחד עם זאת, ובהתאם לתוכנית הלימודים, פרקי הלימוד בחוברות התחילו את הסקירה ההיסטורית בדיון בתקופת העלייה הראשונה בשנות השמונים של המאה התשע עשרה. כלומר, בניגוד לעמדתו של מורגנשטרן, עליות תלמידי הגאון מווילנה בתחילת המאה התשע עשרה, נשארו מחוץ לנרטיב ההיסטורי שהוצג בחוברות.

לעומת סדרת הספרים "ימות עולם" מאת ברמסון,¹³⁹¹ חוברות הלימוד למוסדות צבי"ה ביקשו לדבוק בגישה ההיסטורית הריאלית ונמנעו מהסברים המבוססים על מעורבותו של האלוהים ומשימוש במערכת מושגים מקראית כדי להסביר את מאורעות התקופה. במקום זאת, האופי האמוני של חוברות הלימוד בא לידי ביטוי בשתי צורות עיקריות. הראשונה עניינה שימת דגש על אנשים ותופעות שקשורות לציונות הדתית – היבט שלמעשה אפיין את הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית עוד מימי זרם המזרחי. כך למשל בלימוד על מלחמת העצמאות ניתן מקום נרחב ביותר ל"עמידת הגבורה של גוש עציון";¹³⁹² והקמת ישיבת ההסדר "כרם דיבנה" תוארה כאחד מחמשת ההישגים של המדינה שהלכה ונבנתה לצד הכור הגרעיני, נמל אשדוד, המוביל הארצי והסכם השילומים.¹³⁹³

¹³⁸⁶ אולפנת צבי"ה, פרקים נבחרים בתולדות מדינת ישראל מהקמתה ועד ימינו, אולפנת צבי"ה, [1997?], ראו את כתב היד של תלמידה בשולי עמ' 17.

¹³⁸⁷ שם.

¹³⁸⁸ ראו למשל את הסעיף על הסכם חברון: שם, עמ' 140.

¹³⁸⁹ שם, עמ' 1.

¹³⁹⁰ שם, עמ' 2.

¹³⁹¹ ראו עבודה זו פרק ה' סעיף 3.5.

¹³⁹² אולפנת צבי"ה, פרקים נבחרים בתולדות מדינת ישראל מהקמתה ועד ימינו, עמ' 25.

¹³⁹³ שם, עמ' 81-84.

ההיבט האמוני השני, והמרכזי יותר, נגע לאופי הדיון בנושא הסכסוך היהודי-ערבי. נראה שניסבות התקופה בה נכתבו החוברות – על רקע סיום האינתיפאדה הראשונה ותהליך שיחות השלום – הובילו לכך שאחד היעדים הרעיוניים-חינוכיים העיקריים של החוברות היה ביסוס צדקתו של הצד הישראלי בסכסוך היהודי-ערבי. במיוחד התמקדה המגמה בסוגיית השליטה וההתיישבות של השטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים. עקרון זה נשזר כחוט השני לאורך כל פרקי הספר וביטא את אחד ההבדלים המשמעותיים ביותר בין החוברות לבין תכני הלימוד הנוספים שהיו זמינים באותה עת.

החשיבות הרבה שייחסו כותבי החוברת להצדקתו של מפעל ההתנחלות ניכרת כבר בעמוד הפתיחה של הספר. מיד מתחת לציטוט ממדרש רבה על האופן בו אלוהים העניק לעם ישראל את ארץ ישראל הובא שירה של נעמי שמר "איש מוזר". למעשה, הוענק לשיר מקום יותר מרכזי מדברי האגדה כאשר הוא התפרסם על רוב רובו של העמוד. השיר, שנכתב על ניסיון ההתנחלות בסבסטיה, מהלל את תנועת גוש אמונים, שלמרות היותה "מחוץ לתחום, ומחוץ לקו ובעקר מחוץ לאפנה" ממשיכה לדבוק בעשייתה ונושאת את דגל "ארץ ישראל שייכת לעם ישראל". לאחר תלונות המושמעות כלפי מתנחלי גוש אמונים, סוחפת התנועה גם את המשוררת שמסיימת בתפילה – "אנשים מוזרים, לו יהיה חלקי עמכם".¹³⁹⁴

הבחירה יוצאת הדופן להביא שיר של משוררת חילונית בתחילת ספר ההיסטוריה כדי להצדיק את מפעל ההתנחלות יש בה כדי להעיד על הקשיים הרעיוניים-תרבותיים שחוו באותה עת בני הציונות הדתית. הבחירה הטבעית אותה ניתן היה צפות מהמחברים הייתה להביא מדבריהם של הרבנים למשפחת קוק בקשר לארץ ישראל בכלל וגוש אמונים בפרט, אולם נדמה שכדי לשכנע את תלמידותיהם הם הזדקקו דווקא להון תרבותי חילוני. תורת ישראל ומשנת הרבנים לא הספיקה כדי לצייר את אנשי גוש אמונים ממשיכי דרכם של החלוצים הציונים מתקופת טרום המדינה ולצורך כך פנו לקבל אישור דווקא ממעצבי האתוסים בחברה הציונית כללית.

לאורך פרקי החוברות, עוצבו תכני הלימוד באופן שיועד להוכיח את צדקתו של הצד הישראלי בסכסוך ואת השליטה בשטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים בצורה כפולה: מצד אחד, ביקורת קשה על התנהגותם של הפלסטינים תוך הכחשת הזהות הלאומית שלהם; ומצד שני, הדגשת המוסריות של הצד הישראלי ומעל הכל – זכותו הבלתי מעורערת על ארץ ישראל, המתבססת על לגיטימציה היסטורית ואלוהית. לאורך החוברות נמנעו הכותבים מהשימוש במונח פלסטינים, ובמקום זאת בחרו להשתמש במושג "ערבים". הפעם

¹³⁹⁴ שם, עמ' 1.

הראשונה בה נעשה שימוש במושג "זהות פלשתינית" הייתה רק לאחר מלחמת ששת הימים תוך הדגשת החידוש שבהתהוותה:

בשטחים החדשים שנוספו למדינת ישראל גרו כמליון ערבים [...] זהותם הלאומית לא היתה

ברורה להם. בשנים שהם נתונים בשליטת ישראל מתפתחת מודעותם לזהותם הפלשתינית.¹³⁹⁵

הניסיון למוסס את הזהות הפלסטינית הייחודית נתמך גם באמצעות עזרים חזותיים. כך למשל המפה שהציגה את ישראל ושכנותיה, התמקדה במזרח התיכון וצפון אפריקה, מאיראן עד מרוקו, כאשר כל מדינות ערב נצבעו בצבע אחד – לרבות איראן – וזאת כדי להראות שמדינת ישראל היא אי קטן בתוך ים של מדינות ערב.¹³⁹⁶ בהמשך החוברת, רק לאחר הלימוד על מלחמת יום הכיפורים, הוקדש להתפתחות התנועה הפלסטינית פרק שלם וגם שם הודגש כי אפילו בתקופת המנדט "חלק גדול מערביי א"י לא הבינו את האידאולוגיה הפלשתינאית ולא היו מעוניינים במדינה נפרדת לערביי א"י".¹³⁹⁷ לאחר מכן הוסבר שמה שהיום נתפס כ"פלשטנאיות" זו בעצם "הלאומנות של ערביי א"י" שקמה בתחילת שנות השישים עם הקמתו של הארגון לשחרור פלסטין (אש"ף), שמטרתה העיקרית הייתה לתת בטוי ללאומנות הפלשתינאית ולהפכה "מבעיה של פליטים" לבעיה של "שחרור לאומי".¹³⁹⁸ הזהות הפלסטינית הייחודית, כך הוסבר שוב ושוב לאורך החוברת, אינה מתבססת על ערכים, תרבות או מורשת עצמאית, אלא בראש ובראשונה נוצרה והתעצבה כהתנגדות לציונות.

לעומת האויב הערבי, המונע מהתנגדות ומחולל טרור, מעשי הציונים ומדינת ישראל הוצגו ללא רבב, ככאלו המגשימים את זכותו הטבעית – ההיסטורית והאלוהית – של העם היהודי לחיות בארצו. פרספקטיבה זו הודגשה במיוחד סביב השטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים, שכאמור הפכו לסוגיה פוליטית רגישה במיוחד בתקופת כתיבת הספרים. כך לאורך התכנים שתיארו את מהלך המלחמה הקפידו מחבריו להשתמש במונח "שחרור", ומאוחר יותר אף נוסף פרק שלם שיוחד לנושא – "חזרנו הביתה". הפרק, שהוקדש למפעל ההתנחלות, נפתח במבוא שהבהיר כי במלחמת ששת ימים לא נכבשו שטחים זרים אלא למעשה "אוחדו חלקיה של ארץ ישראל" וכך תואר האיחוד מחדש:

¹³⁹⁵ שם, עמ' 98.
¹³⁹⁶ שם, עמ' 2.
¹³⁹⁷ שם, עמ' 127.
¹³⁹⁸ שם, עמ' 129.

זו ארץ אבותינו – לא גזלנו אותה מאיש, לא כבשנו אותה ברגל גסה, כי אם שחררנו אותה, איחדנו אותה מחדש ושבו אליה כבימים עברו. משום כך זכותנו היא להתיישב בכל חלקי ארץ ישראל ולהפריח שממותיה.¹³⁹⁹

הפרק היה יחסית ארוך ומפורט וסעיפיו הוקדשו לתיאור התפתחותה של "ההתיישבות" בשטחים "ששבו" לידיה של ישראל במלחמת ששת הימים: חידוש היישוב בגוש עציון ובחברון; עשייתה של תנועת גוש אמונים ביהודה ושומרון; התפתחות ההתיישבות ברמת הגולן, חבל עזה ובקעת הירדן.¹⁴⁰⁰

למרות העמדה הנחרצת של הכותבים בדבר הלגיטימציה הישראלית, הם הזכירו את הטענות הבינלאומיות – ש"רווחו גם בקרב היהודים אזרחי מדינת ישראל" – כי מדובר בשטחים כבושים שאין להתנחל בהם. "כתשובה וכתגובה לכלל זה יש לציין" ציידו הכותבים את התלמידות במענה במישור המשפטי הבין-לאומי, "כי א"י הייתה עד תש"ח אחת, וכיבושם של הירדנים הוא אשר גרם לחלוקתה. במלחמת המגן בתשכ"ז חזרה למעשה א"י לקדמותה, ומכאן נובעת עדיפותו של שלטון ישראל על שלטון ירדני על פי כללי החוק הבינלאומי".¹⁴⁰¹ ניכר אפוא, כי למרות ניסיונם של הכותבים להציג את כיבוש השטחים כ"שחרורם" ואת הלגיטימציה הישראלית עליהן כעובדה פשוטה ובלתי ניתנת לערעור, בפועל הם הכירו שלא כך הם פני הדברים במציאות הציבורית בה חיות התלמידות. בנסיבות אלה דאגו הכותבים לצייד אותן לא רק במענה אידיאולוגי אלא אפילו בטיעונים משפטיים.

ניסיון נוסף להתמודד עם הביקורת הציבורית בחברה הישראלית בא לידי ביטוי גם סביב סוגיית דיר יאסין. על רקע הביקורת ההולכת וגוברת כנגד עוולות הציונות, ובפרט אלו שאירעו במלחמת העצמאות, הכותבים ראו לנכון ליחד סעיף שלם להתרחשות בדיר יאסין. היה זה צעד יוצא דופן לעומת דורות קודמים של ספרים שהתעלמו מן האירוע או הזכירו אותו בצורה שולית ביותר. כותבי החוברות קיימו על אודות אירועי דיר יאסין דיון יחסית מורכב, שכלל טענות שונות על אשר התרחש בכפר. הנה כך הוצגו נקודות המבט של מנחם בגין כמו גם של לוחמי האצ"ל והלח"י, שהצדיקו את ההרג הנרחב לאור נסיבות הקרב. ברם, לצד זאת, הובא גם תיאורו של העיתונאי ג'ון רוי קלרסון, אשר להבנתו ההרג היה למעשה שפיכת זעם על חפים מפשע "ביניהם זקנים, נשים וטף", ש"נשחטו באותו יום" כאשר הם נסו בבהלה מהכפר.¹⁴⁰²

¹³⁹⁹ שם, עמ' 103.
¹⁴⁰⁰ שם, עמ' 103-106.
¹⁴⁰¹ שם, עמ' 103.
¹⁴⁰² שם, עמ' 23.

מתיאור הדברים, והמקום הנרחב שניתן לגרסאות של אנשי האצ"ל והלח"י, ניכר כי הכותבים ביקשו לצדד בגישה המצדיקה את הצד היהודי, אך עדיין ציינו כי הסוגיה שנויה במחלוקת מחקרית. העמדה היחסית מהוססת, שבהחלט מגלמת פתיחות רבה לביקורת על העוול הציוני מעוררת תמיהות רבות. כיצד דווקא בנושא כה שנוי במחלוקת בציבור הישראלי, כותבי החוברת לא ראו לנכון לנקוט עמדה נחרצת יותר וברורה המגנה על הצד הישראלי? למיטב הבנתי, הפתרון לאנומליה זו מצוי בנימוק כפול.

ההסבר הראשון הוא העמדה האידיאולוגית הבטוחה והנחרצת של הציונות הדתית בצדקת מפעל הציונות וזכותו של עם ישראל על כל גבולות ארץ ישראל המקראית. הנה כך, גם אם המפעל הציוני היה כרוך בביצוע עוולות מוסריות, הדבר אינו מסוגל לערער על צדקת דרכו. בתוך כך, בתפיסה הדתית במלחמת מצווה אומנם יש להיזהר מפגיעה בחפים מפשע, אך חשש מפגיעה כזו בהחלט אין בידו למנוע פעולה צבאית. כלומר, הרג חפים מפשע אינו מוצדק מוסרית, אך יש והוא מהווה חלק הכרחי במאבק אלים.

המניע השני להצגת הדיון על דיר-יאסין, כמו גם קיום השיח סביב בעיית הפליטים הפלסטינית, מקורו בניסיון של כותבי החוברת דווקא להראות את הסבל והעוולות שהיו כרוכים במלחמת העצמאות, ובכך לטשטש את ההבדל המוסרי בינה ובין מלחמת ששת הימים. כלומר, בניסיון לקעקע את הביקורת בציבור הישראלי על השליטה בשטחים מעבר לקו הירוק ומפעל ההתנחלויות, בקשו הכותבים להוכיח כי למעשה אין הבדל מהותי בין ההתיישבות היהודית על אדמות פלסטיניות שנכבשו בשנת 1948 לאלה שנכבשו בשנת 1967. שתי המלחמות ותוצאותיהן היו כרוכות בסבל של אוכלוסייה הפלסטינית – הערבים תושבי ארץ ישראל – כך שערעור על צדקת מלחמת ששת הימים חותר למעשה תחת צדקתה של מלחמת העצמאות ומערער את הקרקע עליה התפתח מעשה תהליך הציונות כולו.

4.1 פוסט-ציונות ופוסט-חילונית

1.4.1 סערת ספרי הלימוד והציונות הדתית

זרמי המחשבה הפוסט-ציוניים, כפי שתואר לעיל, התפתחו וצברו השפעה בחברה הישראלית כבר בתחילת שנות השמונים. ברם, רק בשנות התשעים בא לידי ביטוי החשש הכבד כי גישות אלו ישפיעו וישנו את תכני מערכת החינוך. ניצנים לדאגה זו ניתן להבחין כבר בביקורת והסתייגות של אנשי הציונות הדתית מהגישה האוניברסלית לכאורה שגילמה תוכנית הלימודים תשנ"ה (1995) לחטיבת הביניים בראשותו של צימרמן. אולם ביקורת זו הייתה יחסית מצומצמת, כאשר אופי התוכנית לא כלל פירוט רב של התכנים ההיסטוריים

ולכן נושא הציונות לא זכה בה להתייחסות חדשה או יוצאת דופן. הביקורת, שהגיעה בעיקר מצד אנשי הציונות הדתית, הייתה אפוא על ההקשר הגלובלי שבו מוקם נושא הציונות ולא על התכנים שהוא כלל.¹⁴⁰³

בסוגיה זו בלטה עשייתו של פרופסור דן מכמן, שכאמור היווה דמות מרכזית ביותר בוועדת המקצוע להיסטוריה של החמ"ד ובשנת 1997 גם התמנה לעמוד בראשה. מעבר למקומו במערכת החמ"ד, היה מכמן אחד הגורמים המרכזיים בדיון האקדמי בישראל שמיפה, אפיין וניתח את הגישות האינטלקטואליות החדשות שהוגדרו כפוסט-ציונות. כך למשל, לצד מאמרי ביקורת בכתבי עת ובתקשורת הרחבה, בשנת 1997 פרסם מכמן מקראה מקיפה שהוא ליקט וערך על אודות הפולמוס הציבורי שהתחולל באמצע שנות התשעים בנושא הפוסט-ציונות ובמיוחד בסוגיית השואה.¹⁴⁰⁴

עוד קודם לפרסום המקראה, בחודש ספטמבר 1995, פנה מכמן בנדון לשר החינוך דאז אמנון רובינשטיין. למכתבו צירף מאמר שכתב בנושא "מכסחי הציונות" בו ניתח את הגישות ההיסטוריות החדשות המערערות על הקיום היהודי הלאומי ועל התפיסה הציונית. הוא הביע חשש מההשפעות של גישות אלה על מערכת החינוך וביקש לקיים פגישה בעניין.¹⁴⁰⁵ החששות הללו גם תודלקו על ידי הביקורת הציבורית, בעיקר בקרב אנשי הציונות הדתית, באשר להתבטאויות הקשות שיוחסו למשה צימרמן כלפי מתנחלי חברון ופורסמו בתקשורת בתחילת אותה שנה.¹⁴⁰⁶

מעל הכל, הטענות העיקריות על חילחול רעיונות פוסט-ציוניים לתחום ההיסטוריה התייחסו לפרסום ספרי הלימוד החדשים למגזר הממלכתי בסוף שנות התשעים. למרות שהספרים יועדו רק למגזר הממלכתי הם עוררו התנגדות עזה גם בקרב הציבור הציוני דתי. את הביקורת הפרלמנטרית בנדון הוביל חבר הכנסת ומזכ"ל המפד"ל זבולון אורלב שהיה יושב ראש ועדת החינוך והתרבות. האחרון ביקש לקיים דיון מיוחד בנושא מכיוון שלדעתו חדירתן של גישות אקדמיות פוסט-ציונות למערכת החינוך היוו איום קיומי. "אני במפורש קורא להן סכנות קשות – אני רואה בהן ממש בעיה קשה" הוא הבהיר לחברי הוועדה.¹⁴⁰⁷ בהפנותו לדבריו של השופט בנימין הלוי לגבי סימן ההיכר של "פקודה בלתי חוקית בעליל", הפציר אורלב בחברי הוועדה למנוע את אישורי הספרים:

¹⁴⁰³ ראו פרק זה לעיל סעיף 1.2.2.
¹⁴⁰⁴ דן מכמן (עורך), "פוסט-ציונות" ושואה: הפולמוס הציבורי הישראלי בנושא ה"פוסט-ציונות" בשנים 1996-1993 ומקומה של סוגיית השואה בו – מקראה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1997.
¹⁴⁰⁵ דן מכמן לאמנון רובינשטיין, 12 בספטמבר 1995. א"מ, גל-12-18651.
¹⁴⁰⁶ ראו פרק זה לעיל סעיף 1.2.2.
¹⁴⁰⁷ ועדת החינוך והתרבות, פרוטוקול מס' 25, יום ג', ל' בחשוון התש"ס, 9 בנובמבר 1999, עמ' 3. א"מ, כ-10/1409.

ביקשתי לקיים את הדיון הזה בפתיחות הראויה על-מנת לבוא ולומר למערכת החינוך: רבותי, מעל ספרים כאלה או מעל דעות כאלה מתנוסס דגל שחור, מתנוסס רמזור אדום שהוא מהווה סכנה גם לקיומו של העם היהודי במדינת ישראל.¹⁴⁰⁸

בדיון נוסף בוועדת החינוך והתרבות, שנערך מספר חודשים מאוחר יותר, הצהיר אורלב כי "אנחנו רואים את עצמנו כמגיני מערכת החינוך, אנחנו נמשיך להגן על תלמידי ישראל".¹⁴⁰⁹

לצד הפרסומים התקשורתיים הרבים, אחד הגופים המרכזיים שהוביל את המתקפה על ספרי הלימוד החדשים היה מרכז שלם. המרכז, שנוסד בשנת 1994, נוהל על ידי קבוצה של יהודים אמריקאים בעלי השכלה אקדמית, בראשם ד"ר יורם חזוני וד"ר דניאל פוליסר. חזוני ופוליסר התחנכו באוניברסיטאות המובילות בארה"ב, שם גם התעצבה זהותם היהודית-ציונית. בסוף שנות השמונים הם עלו ארצה והתיישבו בהתנחלות האידיאולוגית "עלי" שבשומרון – אחד ממעוזי הציונות הדתית.¹⁴¹⁰ כך התגבשה למעשה חבורה ייחודית למדי היונקת רעיונותיה מהאידיאולוגיה הציונית דתית של חוגי מרכז הרב ובה בעת בעלת הון תרבותי אקדמי, שהיה בעיקר נחלתם של קבוצות בציונות דתית בעלות גישה יותר ליברלית ומתונה מבחינה אידיאולוגית.

הפרסומים של חזוני ו"מרכז שלם" היו בעלי השפעה מרחיקת לכת. הם הופצו בערוצים עצמאיים של מכון שלם כמו גם בכתבי עת ובאמצעי תקשורת פופולרית, בארץ ובארה"ב. הביקורת שהושמעה במסגרתם הייתה לכלי המתודולוגי העיקרי נגד ספרי הלימוד, הן בדיונים הציבוריים והתקשורתיים והן במסגרת דיוני הכנסת. כך למשל, המחקר העיקרי של המרכז, "המהפכה השקטה בהוראת תולדות הציונות", שימש כבסיס לביקורת שהוצגה בדיונים בוועדת החינוך והתרבות וכנגדו נאלצו מחברי הספרים להתגונן.¹⁴¹¹

התזה העיקרית של חזוני הייתה כי השינויים שחלו בספרי הלימוד בהיסטוריה למעשה שיקפו תהליך עמוק הרבה יותר. לשיטתו, לא דובר בתוצר של מדיניותו של שר כזה או אחר, אלא בחדירתן של הגישות הפוסט-ציוניות מהאקדמיה לתוך מערכת החינוך:

¹⁴⁰⁸ שם.
¹⁴⁰⁹ ועדת החינוך והתרבות, פרוטוקול מס' 193, יום שני כ"ב בחשוון התשס"א (20.11.2000), עמ' 10. א"מ, כ-1409/10.
¹⁴¹⁰ דפנה ברמן ונעמה לנסקי, "חבר הנהגות", הארץ, 27 בנובמבר 2007. נדלה ב-16 באוגוסט 2020 מתוך: <https://www.haaretz.co.il/misc/article-print-page/1.1461533>
¹⁴¹¹ אהוד שפיגל, נייר רקע לדיון: ספר הלימוד להיסטוריה "עולם של תמורות" והביקורת עליו, מוגש לוועדת החינוך והתרבות, הכנסת: מרכז מחקר ומידע (2000). א"מ, כ-1409/10; יורם חזוני, היסטוריה והתחמקות: תגובה למשרד החינוך ולפרופ' ישראל ברטל בנוגע ל'עולם של תמורות', מרכז שלם, ירושלים, 2000. א"מ, גל-56012/10; יורם חזוני, דניאל פוליסר ומיכאל אורן, המהפכה השקטה בהוראת תולדות הציונות: מחקר השוואתי על ספרי הלימוד של משרד החינוך בנושא המאה העשרים (כיתה ט'), מרכז שלם, ירושלים, 2000. א"מ, גל-56012/10.

בדיקת הנושא מעלה כי השינוי בפרספקטיבה הניכר בחלק מתכניות הלימודים של העשור האחרון ובספרי לימוד הנכתבים בהתאם להן, הוא תוצאה מתהליך מתמיד הקשור להלכי רוח באקדמיה הישראלית - תופעה הממשיכה להתפתח ולהעמיק שורש בצלן של ממשלות הליכוד והעבודה כאחת, וזהותם של השרים שתיק החינוך מופקד בידיהם כמעט אינה משפיעה

עליה.¹⁴¹²

לדידו של חזוני היה אפוא מדובר ב"מהפכה חינוכית" של ממש. התמורות בספרי הלימוד שיקפו מגמת עומק שנועדה לחתור תחת האידיאולוגיה הציונית ובמקומה לפעול לגיבוש אידיאולוגיה חדשה – זו המדגישה את העוולות שנעשו על ידי הציונות ודוחקת לשוליים את האידיאולוגיה והסבל עמם התמודדו היהודים.¹⁴¹³

ביטוי נוסף לתגובה של הציונות הדתית בנושא פולמוס ספרי הלימוד, בזירה האקדמית, הוא עבודת הדוקטורט של יעל קליין, שנעשתה בהנחייתו של מכמן ושל מרים גריילסאמר, שהייתה פרופסורית במחלקה להיסטוריה כללית של אוניברסיטת בר-אילן. בעבודתה ניתחה קליין את התמורות שחלו בספרי הלימוד שפורסמו בסוף שנות התשעים, והיא הייתה בתגובה ישירה לסערות הציבוריות שהתחוללו בנושא באותן שנים. קליין ביקשה להראות כיצד הספרים החדשים ייצגו אסכולה "תל אביבית", שיועדה לכוון בקרב תלמידי מערכת החינוך הממלכתית גישה אוניברסאלית "תוך דחיקת היסודות התרבותיים והדתיים של ההיסטוריה היהודית".¹⁴¹⁴

לדוקטורט עצמו לא הייתה השפעה רבה על השיח המחקרי באקדמיה, בין היתר בגלל שהוא נכתב בצרפתית והיה פחות נגיש לחוקרים המקומיים – גם אלו שנקטו בעמדות דומות לו. יחד עם זאת, הוא הקנה לקליין מעמד מרכזי בקרב מומחי הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית. לצד מינויה לאחראית על הכשרת מורי היסטוריה באוניברסיטת בר-אילן היא שמשה בתפקידים משמעותיים גם במספר מכללות דתיות, והייתה בקשר קרוב עם חברי ועדת המקצוע. בדרך זו, המסקנות והתזה של קליין על אודות חדירת המגמות הפוסט-ציוניות מבית המדרש "התל אביבי" השפיעו באופן משמעותי על הגורמים השונים שעיצבו את הוראת התחום.¹⁴¹⁵

¹⁴¹² יורם חזוני, "על המהפכה השקטה במערכת החינוך", **תכלת: כתב-עת למחשבה ישראלית**, 10 (תשס"א), עמ' 42.

¹⁴¹³ "שם", עמ' 41-65.

¹⁴¹⁴ ראו את התקציר בעברית, עמ' 14 אצל:

Yael Klein, 'Les manuels d'histoire israéliens de : la troisième génération comme révélateurs des changements profonds survenus dans la société israélienne et comme agents de transformation de la mémoire collective', Ph.D. dissertation, Bar-Ilan University, Ramat Gan 2006.

¹⁴¹⁵ ראו בין היתר: עדי גרסיאל, "רבותיי ההיסטוריה משוכתבת", **בשבע**, 312 (אוקטובר 2008); עפרה לקס, "איחוד היסטורי", **בשבע**, 285 (מארס 2010). ראו גם את הכנס שארגנה ד"ר קליין לכבוד יציאתה של תוכנית הלימודים החדשה בשנת 2010: הכנס

לצד הביקורת שתוארה לעיל, יש להדגיש כי ההתנגדות העזה כלפי ספרי הלימוד, בזירה הציבורית והאינטלקטואלית, לא הייתה נחלתה הבלעדית של הציונות הדתית. ספרי הלימוד היו מוקד לביקורת קשה מצדן של מספר קבוצות שונות, ואף מנוגדות בתפיסת עולמן. חוגי הימין הלאומי לגונוו היו הראשונים שהזדעקו, אך בה בעת נשמעה ביקורת משמעותית גם מקרב קבוצת הציונים הוותיקים. זוהי קבוצה דורית, המזוהה באופן כללי עם האליטה הישנה, האשכנזית סוציאליסטית, שאנשיה נמנו עם מקימי המדינה בעשורים הראשונים. יתרה מכך, הספרים עוררו תרעומת גם מצד חוגים שמאליים ביקורתיים, שטענו כי השינויים בספרי הלימוד אינם אלא סוג של עלה תאנה שרק מעצים את הלאומנות ומכשיר את השקר והעוול הציוני.¹⁴¹⁶

שלל זרמי הציונות הדתית ראו את החדירה של הגישות "הפוסט-ציוניות" לספרי הלימוד כביטוי לתהליכי עומק "פוסטמודרניים" שמתחוללים בתרבות המערב בכלל ובחברה הישראלית בפרט. לשיטתם תהליכים אלו, ערערו על מושג האמת האובייקטיבי, היררכיית הידע ובעיקר חתרו תחת שורשי המסורת היהודית והזהות הלאומית. הם היוו אפוא איום חמור על עתידה של החברה הישראלית – ועל כתפי הציונות הדתית מוטלת האחריות להילחם בו. אם בעבר הציונות הדתית הקדישה את מאמציה להילחם בגישות הסוציאליסטיות והמודרניות שהסיטו את הדור הצעיר מתורת ישראל, כעת מלחמת התרבות הופנתה כנגד הפוסטמודרניזם. כך למשל התבטא הרב יעקב אריאל, מחשובי הרבנים בציונות הדתית ורבה של העיר רמת-גן, בנאומו לכבוד יום העצמאות תשס"א:

הסכנה הגדולה מכל היא מתן צידוק לכתחילה לאנרכיה רעיונית. השפעתו של הפוסט-מודרניזם ניכרת כאן בעליל. לפיו, בא הקץ על כל האידיאולוגיות, אין סמכות ואין הנהגה, אלא איש הישר בעיניו יעשה [...]. אם אכן תתרחש תחזית זו כי אז עלול להקיץ הקץ על הציבוריות

[החברה הישראלית – ר"ן] החשובה הזו.¹⁴¹⁷

השלושה עשר בסדרת "החברה היהודית לדורותיה": מה קרה להיסטוריה היהודית? כנס אקדמי על דרכי החקר וההוראה של ההיסטוריה היהודית", 8-9 דצמבר 2010, אוניברסיטת בר-אילן. ארכיון אישי דן מכמן; דן מכמן, "מעמד ההיסטוריה היהודית במערכת החינוך: הרצאה בכינוס 'מה קרה להיסטוריה היהודית'". ארכיון אישי דן מכמן; יצחק גייגר, "היסטוריה תחת איום", **מקור ראשון**, מוסף שבת (ינואר 2011).

¹⁴¹⁶ נווה, **עבר בסערה**, עמ' 112-124.

¹⁴¹⁷ יעקב אריאל, "ראשית צמיחת גאולתנו", אתר ישיבה, נדלה ב-21 בנובמבר 2017: <https://www.yeshiva.org.il/midrash/769>.

מבין שלל הדוגמאות בזירה החינוכית, חשיבות סוגיית הפוסטמודרניזם ניכרת למשל בבחירה של מתתיהו דגן להקדיש לה מאמר שלם מיד לאחר סיום תפקידו כראש מינהל החמ"ד. במאמר, שעסק ב"עיצוב עולמו של התלמיד הדתי במאבק נגד הפוסטמודרניזם", כתב דגן:

הזירה החברתית והלאומית – וכמובן גם הערכית והדתית חשופה לאנרגיה של "חיות טרף", האוכלות כל חלקה טובה. התנועה הפוסטמודרנית עושה זאת כביכול בשם החופש, והצורך בהגנה על החרות והשוויון של התלמידים. למעשה היא מסכנת את ההתפתחות הרוחנית, המוסרית והדתית וגם את הלאומיות היהודית בכללותה.¹⁴¹⁸

ברוח זו התבטא גם הרב יונה גודמן, שהיה המזכיר הכללי של תנועת בני עקיבא ולימים המנהל החינוכי של תנועת בני עקיבא וחבר מועצת החמ"ד, "למותר לציין שמי שחי ויונק מצעירותו מהתרבות הפוסט-מודרנית גדל בעצם בתוך חברה המשדרת במובנים רבים את ההפך מהנחות היסוד של החינוך התורני".¹⁴¹⁹

יש להדגיש כי לצד עמדות נחרצות ותקיפות אלה, חלק מאנשי החינוך בציונות הדתית נקטו בגישה יותר מורכבת כלפי הגישות הפוסטמודרניות. הללו ראו במצב הפוסטמודרני ובעמדות הפילוסופיות הנגזרות ממנו משום עובדה מוגמרת עמה צריך להתמודד. נסיבות אלו הציבו אתגרים חינוכיים קשים ורבים, אך בה בעת הם ביקשו לראות גם את הפוטנציאל הטמון ליצירתו של חינוך משמעותי.¹⁴²⁰ עמדה זו זכתה לתהודה בקרב רבנים והוגים בציבור הציוני דתי שראו במרחב ובגיוון המתאפשרים בזכות הפוסטמודרניזם משום הזדמנות לתחייה והתחדשות דתית עמוקה.¹⁴²¹ ועדיין, גם בקרב חוגים אלו ניכר היה כי התמורות בתחום ספרי הלימוד למגזר הממלכתי חצו מעין קו אדום ולפיכך ראוי להתנגד להן, ולא פחות מכך להציב אל מולן אלטרנטיבה חדשה.

התגובה החריפה של מגוון אנשי הציונות הדתית כלפי המגמות החדשות בספרי הלימוד להיסטוריה שיועדו דווקא למגזר הממלכתי הציפה לפני השטח תהליכים עמוקים בהרבה מאלה שעניינם הפולמוס על ההכרה בעוולות הציונות. היה זה אירוע תקדימי בו אנשי הציונות הדתית הובילו מאבק חינוכי, ציבורי ופוליטי כנגד חומרי לימוד שכלל לא יועדו לשימוש תלמידיהם. אם בשנות החמישים והשישים החמ"ד נאבק

¹⁴¹⁸ מתתיהו דגן, "עיצוב עולמו הערכי של התלמיד הדתי במאבק כנגד הפוסט מודרניזם", **שמעתין**, 40, 151 (2003), עמ' 146.
¹⁴¹⁹ יונה גודמן, "תרבות הנוער הציוני דתי בימינו – תהליכים ותמורות", **צהר**, יד (2003), עמ' 5.
¹⁴²⁰ ראו למשל: ברוך כהנא, "אחרי קריסת החממות-חינוך דתי בעולם פוסט-מודרני", **דעות**, 11 (2001), עמ' 34-39; עודד שרמר, "המחנך הדתי לנוכח חוויית החופש הפוסט-מודרנית", **הגות: מחקרים בהגות יהודית**, ג-ד (2002), עמ' 187-212; אורי מאיר פיש, "חינוך בעידן פוסטמודרני", **אורות עציון**, לד (2005), עמ' 297-322.
¹⁴²¹ חנן מוזס, **מציאות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בציונות הדתית מאז רצח רבין**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2009; גילי זיוון, **דת ללא אשליה (נוכח עולם פוסט-מודרני)**, מכון שלום הרטמן, ירושלים, 2005; שמעון גרשון רוזנברג, **כלים שבורים: תורה וציונות דתית בסביבה פוסטמודרנית**, ישיבת שיח יצחק, אפרת 2003.

על זכותו לעצב את תכני הלימוד שלו במקצוע, בסוף שנות התשעים אנשי הציונות הדתית נלחמו על עיצוב תכני הלימוד לחינוך הממלכתי.

כדי להפחית במשמעות של התופעה יהיו שיטענו כי בחלק ממוסדות החמ"ד, כפי שתואר לעיל,¹⁴²² נעשה שימוש בספרי לימוד שיועדו לחינוך הממלכתי. אולם, מדובר בהסבר חלקי בלבד שכן ספרי הלימוד שפורסמו לחינוך הממלכתי יועדו לחטיבת הביניים, וקבוצת גיל זו בחמ"ד דווקא נהנתה מסדרה מוצלחת ואהודה בקרב המורים – סדרת "דור לדור". על כן, ניתן לקבוע כי ההתנגדות העזה של אנשי הציונות לא נבעה מתוך חשש לתהליך הלימוד במוסדותיה.¹⁴²³

מעל הכל המאבק של אנשי הציונות הדתית בדיונים על אופי החינוך ההיסטורי בישראל היה ביטוי לשינוי בתפיסה העצמית של הציבור הציוני הדתי, ותפקידו בחברה הישראלית. לא עוד אחריות מגזרית, אלא אחריות לאומית להגנה על החברה כולה. אל מול השבר הפוסטמודרני והפוסט-ציוני, על הציונות הדתית להעמיד את האלטרנטיבה האמונית שהלכה והתגבשה בעשורים האחרונים. אל מגמת עומק זו יש לשזור את המכה הקשה שקיבלה הציונות הדתית עם יישומה של "תוכנית ההתנתקות" בקיץ 2005. "הגירוש" או "העקירה" מגוש קטיף היווה שבר אישי וקהילתי לאלפים מהציבור הציוני דתי, ומעבר לכך הוביל לשבר אידיאולוגי-תיאולוגי בדבר החזון המשיחי ומעמדה של ארץ ישראל השלמה.¹⁴²⁴ כך נהפכה האחריות הלאומיות לצורך מיידי, הכרחי, אל מול סכנות מוחשיות המרחפות מעל המשך עתידו של המפעל הציוני. ועל רקע תהליכים אלו יש להבין את תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה שפורסמה בחמ"ד בשנת 2010 וספרי הלימוד שנכתבו בעקבותיה.

¹⁴²² ראו לעיל פרק זה, סעיף 2.3.3.
¹⁴²³ כך למשל הכותרת של הסעיף בסדר היום של ועדת המקצוע להיסטוריה בחמ"ד בנדון היה "הדיון הציבורי על ספרי הלימוד בהיסטוריה". כלומר, לא היה זו סוגיה הקשורה באופן ישיר להוראת ההיסטוריה בחמ"ד, אלא לשאלה הציבורית הכללית בדבר לימודי ההיסטוריה. ראו: שרה ויזר לחברי ועדת המקצוע, 12 אוקטובר 2000. ארכיון אישי דן מכמן.
¹⁴²⁴ חנה ריקלין נתן, **תגובת הרבנים הציונים דתיים להתנתקות**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2017; הנ"ל, "מאבקו של חוג תלמידי הרצ"ה בהתנתקות", **ציונות דתית: היסטוריה, רעיון, חברה**, א (2018), עמ' 33-79; זהבית גרוס, "יקול "כתום" וידיים "כחול לבן": לאומיות ציונית-דתית קרועה בעידן של אי-ואדות", בתוך: ישי ארנון, יהודה פרידלנדר ודב שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן**, הוצאת בר-אילן, רמת גן 2012, עמ' 91-119; יאיר שלג, **אובדן התמימות: השפעת ההתנתקות על הציונות הדתית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2015.

קודם שאפנה לנתח את תהליך כתיבת תוכנית הלימודים החדשה להיסטוריה בחמ"ד, אמפה ואאפיין שתי סדרות של ספרי לימוד שפורסמו במהלך העשור הראשון לשנות האלפיים, במקביל לכתיבת תוכנית הלימודים הנידונה. סדרות אלו למעשה הותאמו לתוכנית הלימודים הקיימת, זו שהנחתה את תהליך הלימוד עוד מראשית שנות השמונים. הסדרה הראשונה נכתבה על ידי אברהם חדד והסדרה השנייה, שהתמקדה בזמן המודרני נכתבה על ידי שולה ענבר ושמה היה "מהפכה וגאולה בישראל ובעמים".

הסדרה הראשונה לספרי הלימוד להיסטוריה בחמ"ד שפורסמה לאחר סערת ספרי הלימוד לחינוך הממלכתי בסוף שנות התשעים נכתבה על ידי אברהם חדד. הסדרה, שיצאה לאור במספר מהדורות החל משנת 2003, כללה ארבעה ספרים בהתאם מדויק ליחידות בחינת הבגרות.¹⁴²⁵ סדרת ספריו הייתה תופעה ייחודית ביותר בהיסטוריה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד: באופן מפורש היא לא זכתה לאישור רשמי מהפיקוח בחמ"ד ואף על פי כן היא זכתה לפופולריות יוצאת דופן בקרב מורי ההיסטוריה. כך למשל, מחקר שבוצע באוניברסיטת בר-אילן על אודות לימוד השואה גילה כי למרות שספרו של חדד לא אושר על ידי הפיקוח, הוא היה בפער ניכר הספר הנפוץ ביותר בקרב מורי התיכונים בחמ"ד, כאשר כמעט שני שלישים מהם השתמשו בו.¹⁴²⁶

הפתרון לאנומליה זו מצוי, כך נראה, באופי של ספרי הלימוד של חדד אשר הותאמו במיוחד למבחני הבגרות בחמ"ד. הספרים כללו רק תכנים שעשויים היו להופיע בשאלות בחינת הבגרות ולא מעבר לכך. זאת ועוד, בנוסף להתאמתם המדויקת של ספרי הלימוד לעדכונים האחרונים בתוכנית הלימודים של החמ"ד, הם אף כללו בסוף כל פרק דוגמאות לשאלות ממבחני הבגרות בשנים האחרונות. מתכונת זו של חומרי לימוד הייתה נוחה ביותר מבחינת סגלי ההוראה וקהל התלמידים. הדבר היה משמעותי במיוחד נוכח החשיבות ההולכת וגוברת שמערכת החינוך, ובכללה החמ"ד, העניקה למבחני הבגרות ככלי המרכזי להערכה ולהסמכה. ברוח ההתמקדות בהכנה לבחינות הבגרות, ספריו של חדד המעיטו בקטעי מקורות ובשאלות מסדר חשיבה גבוה. כך גם התצורה החזותית שלהם הייתה פשוטה ביותר, ללא תמונות או עזרים גרפיים.

¹⁴²⁵ אברהם חדד, נושאים נבחרים בתולדות ישראל והעמים בדורות האחרונים (תר"כ-תרע"ח, 1860-1918), דני ספרים, קרית גת תשס"ד; הנ"ל, תולדות היהודים בתקופת בית שני, דני ספרים, קרית גת תשס"ד; הנ"ל, תולדות יהודי המזרח בדורות האחרונים, דני ספרים, קרית גת, תשס"ב; הנ"ל, תנועת החסידות במזרח אירופה, דני ספרים, קרית גת תשס"ו; הנ"ל, תולדות עם ישראל והעמים בתקופת השואה והתקומה (תרצ"ט-תש"ל, 1939-1970), דני ספרים, קרית גת תשס"ה.
¹⁴²⁶ אריק כהן, הוראת השואה בבתי ספר ממלכתיים בישראל, מחקר חינוכי 2008-2009, אוניברסיטת בר-אילן, ירושלים 2010. עמ' 28.

למעשה הספרים גילמו נסיגה משמעותית בפן הפדגוגי, ולכן לא זכו לתמיכה מהפיקוח על החמ"ד ומהמזכירות הפדגוגית.¹⁴²⁷

שנים ספורות לאחר פרסום ספריו של חדד יצאה לאור סדרת "מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" שנכתבה על ידי שולה ענבר.¹⁴²⁸ הסדרה פורסמה בהוצאה הפרטית "לילך", אשר הוציאה מספר שנים קודם לכן ספרי לימוד להיסטוריה לחינוך הממלכתי, גם כן בהובלתה של ענבר.¹⁴²⁹ בעוד שספריו של חדד נכתבו בהתאמה לכל אחת מיחידות בחינת הבגרות, ספריה של ענבר נכתבו רק עבור הזמן המודרני, קרי ליחידות ט' ו-י'. הטעם לכך היה כפול – מדובר היה ביחידות המרכזיות לגביהן נשאלו התלמידים בבחינת הבגרות ובאשר ליחידה ט', תולדות עם ישראל בדורות האחרונים, כאן כאמור בלט במיוחד העדרו של ספר לימוד מותאם לחמ"ד.

בהמשך למגמה של משרד החינוך להפריט את תחום כתיבת ספרי הלימוד, סדרת "מהפכה וגאולה" אותה כתבה ענבר פורסמה ללא תיאום אנשי הפיקוח בחמ"ד או הצוות הדתי באגף לתוכניות הלימודים. יחד עם זאת, ובניגוד לסדרה של חדד, "מהפכה וגאולה" אכן קיבלה אישור רשמי מטעם הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד. למעשה הייתה זו הסדרה היחידה שזכתה לאישור רשמי בעשור הראשון לשנות האלפיים.¹⁴³⁰ לדבריה של המפמ"ר דאז, שרה וידר, הפיקוח בחמ"ד חשב שספרי הלימוד הם ברמה נאותה ודרש מספר קטן יחסית של שינויים בתחום האמוני. כך למשל הנחה הפיקוח להחליף את תמונת השער בה נראתה חלוצה במכנסי חאקי קצרים לתמונה יותר צנועה.¹⁴³¹

בניגוד לספריו של חדד, הסדרה של ענבר לוותה בייעוץ אקדמי וניכר כי היא ביקשה לשמור על רמה דיסציפלינארית, הן מבחינה היסטורית והן מבחינה פדגוגית, הרבה יותר גבוהה. אחד ההבדלים הניכרים בין הסדרות נבעו מבחירתה של ענבר לשלב תכנים רבים שלא היו חלק מבחינות הבגרות בחמ"ד. כך למשל ספרי "מהפכה וגאולה" כללו פרקים נרחבים על היסטוריה כללית – שעליה לא נשאלה שום שאלה בבחינות הבגרות. בהתאם לגישת החמ"ד, הספרים שמרו על הפרדה ברורה בין ההיסטוריה היהודית לבין זו הכללית, אך עדיין השכילה ענבר להראות כיצד ההיסטוריה הכללית שימשה הקשר חשוב להתפתחויות בתולדות עם

¹⁴²⁷ ראיון אישי עם ד"ר מלכה כץ 3 במאי 2020.
¹⁴²⁸ שולה ענבר, **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, כרך א' 1870-1920**, לילך, פתח תקווה, 2006; הנ"ל, **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, כרך ב' 1920-1939**, לילך, פתח תקווה 2006; הנ"ל, **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, כרך ג' 1939-1970**, לילך, פתח תקווה 2006.
¹⁴²⁹ שולה ענבר, **מאבק ושקיעה בישראל ובעמים בזמן החדש (1945-1920)**, לילך, פתח תקווה 1999; הנ"ל, **תקומה ומדינה בישראל ובעמים בזמן החדש (1970-1945)**, לילך, פתח תקווה 2000.
¹⁴³⁰ הספרים קיבלו אישור מיד עם הוצאתם בשנת 2006. האישור הודגש גם על גבי כריכות הספרים.
¹⁴³¹ ראיון עם שרה וידר, 10 בינואר 2019. עדות התומכת בדבריה ניתן לראות בשינויים שנעשו בכריכות בין מהדורות שונות.

ישראל. בניגוד לכך, ספריו של חדד העניקו מקום זעום להיסטוריה האירופית וגם זאת בעיקר בהקשר של עליית האנטישמיות המודרנית ומדיניות הנאצים.¹⁴³²

לצד היחס בין היסטוריה כללית ליהודית, ספריו של חדד שיקפו מסגרת אמונית אדוקה יותר במקומות נוספים. כך למשל ניכר במוטיבים של עיצוב כריכת ספרי הלימוד. בעוד שכריכת ספריה של ענבר כללו תמונות של חלוצים ורבנים, הכריכה של חדד נועדה להציג את הנרטיב האמוני-גאולי. לצורך כך, בכריכתו של חדד הוצבה מפה שכללה את אירופה, המזרח התיכון וצפון אפריקה – כאשר ארץ ישראל נמצאת במרכזה. על המפה הוצב מגן דוד, שמרכזו היה בארץ ישראל עליה הוצבה תמונה של בית המקדש. מסביב למפה צוטט פסוק מנבואת ישעיהו על בית מקדש שלישי באחרית הימים. כדי להשלים את הנרטיב המשיחי, בספר על תקופת השואה הציב חדד במשולשי המגן דוד שלוש תמונות: הכניסה המפורסמת למחנה ההשמדה בירקנאו, הכרזת המדינה של דוד בן-גוריון ותקיעת השופר של הרב גורן ברחבת הכותל בסיומה של מלחמת ששת הימים.¹⁴³³ הנה כך, שורטט הקו הישיר בין השואה לבין הקמת המדינה ושחרור ירושלים – תהליך הגאולה ההולך ומתגשם.

בין שתי סדרות הספרים היו הבדלים נוספים כאשר ענבר ביקשה יותר להיצמד לפן הדיסציפלינארי ואילו חדד נקט בגישה אמונית נחרצת יותר. כך למשל בחר חדד לפתוח את ספרי הלימוד על הזמן המודרני בהצגת התהליך ההיסטורי ככזה שנחזה על ידי נביאי ישראל והוא פועל יוצא של ההשגחה האלוהית: "מאז כשלון מרד בר-כוכבא היה רובו של העם היהודי בגלות. בפרקי התוכחה שבתורה מוזכרת הגלות כאחד העונשים החמורים הצפויים לעם ישראל אם לא ישמרו את מצוות ה' [...] אך עם זאת, הובטח לעם ישראל שהגולים יחזרו לארצם ארץ ישראל".¹⁴³⁴ בהמשך, הוא פירט והסביר כי במאה התשע עשרה:

הדת היהודית תוקנה עד בלי יכולת להכירה וגברה תנועת השמד. או אז נשקפה סכנה להמשך קיומו הנבדל של עם ישראל בקרב העמים. אך על סף הכליון באה הישועה והיא באה בשתי דרכים: על-ידי לחץ מבחוץ (האנטישמיות), ועל-ידי התעוררות מבפנים (הציונות).¹⁴³⁵

¹⁴³² חדד, **תולדות עם ישראל והעמים בתקופה השואה והתקומה**, עמ' 7-139; חדד, **תולדות עם ישראל בארץ ישראל בדורות האחרונים**, עמ' 39-56.
¹⁴³³ חדד, **תולדות ישראל והעמים בתקופה השואה והתקומה**; העירו על כך: יוגב ונווה, "ללמוד מלחמה שעדיין לא התסיימה", עמ' 58-67.
¹⁴³⁴ חדד, **תולדות עם ישראל בארץ ישראל בדורות האחרונים**, עמ' 7.
¹⁴³⁵ שם, עמ' 8.

דהיינו, האירועים ההיסטוריים נתפסו כמענה אלוהי, כישועה המצילה את עם ישראל מסכנת הכחדתו. לעומת זאת, הסברים אמוניים מסוג זה, המצביעים על ההשגחה האלוהית כגורם לתהליכים היסטוריים, נעדרו לחלוטין מספריה של ענבר.

על אף ההבדלים בין שתי סדרות הספרים, לאמיתו של דבר היה להן הרבה מאוד מן המשותף. ראשית, למרות שחדד נקט בגישה אמונית ברורה בכריכות ספריו כמו גם במבוא שתואר לעיל, הרי שלאורך כל פרקי הלימוד בספריו – הוא נמנע לחלוטין מלהצביע על ההשגחה האלוהית כגורם המסובב את ההיסטוריה. קל וחומר שסדרת ספריה של ענבר גם הייתה חפה מהסברים בעלי אופי כזה. אפילו פרקי הלימוד על הקמת המדינה ומלחמת ששת הימים – שניצבו במרכז הפרשנות התיאולוגית-משיחית של הציונות הדתית – לא כללו שום הסבר או חומר המקשר אותן לתהליך הגאולה ההולך ומתגשם.

בדומה להתאמות שנקטו אנשי החמ"ד כבר בתחילת שנות השישים, גם שתי סדרות ספרי הלימוד המדוברות כללו התמקדות מרבית בסוגיות שהיו חשובות במיוחד לקהל הציוני דתי. בין הנושאים שזכו לעיקר תשומת הלב ניתן לציין את: ההתמודדות של העם היהודי עם תהליך המודרנה והתפתחותה של הניאו-אורתודוקסיה; הניסיון לשמור על אורח חיים דתי בגטאות וסיפורי גבורה על קידוש השם; והתפקיד של הציבור הדתי בהתיישבות בארץ ישראל ובתקומת המדינה. כל אלו היו כאמור בהתאם לדגשים הייחודיים של תוכנית הלימודים בחמ"ד לעומת זו של החינוך הממלכתי הכללי.

במסגרת ההצמדות לעקרונות תוכנית הלימודים, בלט כי שתי סדרות הספרים נמנעו מלאמץ את הגישה ההיסטוריוגרפית של מורגנשטרן בדבר עליית תלמידי הגאון מווילנה כראשית הציונות. אולם, שתיהן ציינו כי ישנה מחלוקת בקרב החוקרים על המשמעות הלאומית של התמורות ביישוב היהודי במאה התשע עשרה.¹⁴³⁶ במקום התזה של מורגנשטרן, ובהתאם לתוכנית, עיקר המאמץ להדגיש את ההיבטים הדתיים של הציונות היה סביב סוגיית מבשרי הציונות. בתוך כך ביקש חדד לדמות את מבשרי הציונות הדתיים כראשוני הציונות ולכן הגדיר באותיות גדולות כי הרב קלישר הוא "מבשר הציונות הדתית המעשית" והרב אלקלעי הוא "מבשר הציונות הדתית המדינית".¹⁴³⁷

ניתוח הספרים מעלה אפוא שסדרות ספרי הלימוד לחמ"ד שפורסמו במחצית הראשונה של שנות האלפיים לא שיקפו שינוי מהותי בהשוואה לחומרי הלימוד של שנות השמונים והתשעים. הנרטיב ההיסטורי

¹⁴³⁶ ענבר, *מהפכה וגאולה בישראל ובעמים*, חלק א' 1870-1920, עמ' 30-31; חדד, *תולדות עם ישראל בארץ ישראל בזרות האחרונים*, עמ' 25-26.
¹⁴³⁷ חדד, *שם*, עמ' 30, 32.

כלל לא שונה, ולמעשה המשיך את הקו שאפיין את תוכניות הלימודים הראשונות בהיסטוריה שהותאמו לחמ"ד כבר באמצע שנות השישים. בתוך כך, הספרים שמרו על ממד היסטורי-ריאלי שהותאם לצרכי החינוך הציוניים דתיים, כאשר הפרשנות האמונית נותרה מחוץ לתכני הלימוד ההיסטוריים.

ייצוג הסכסוך היהודי-ערבי היווה ביטוי נוסף להמשך המגמה של הדורות הקדומים של ספרי הלימוד. כפי שהראה החוקר אלי פודה, בתקופה זו הלך ונפער ההבדל בין החינוך הממלכתי לבין החמ"ד בלימוד הסכסוך.¹⁴³⁸ בעוד שספרי הלימוד לחינוך הממלכתי ביקשו לאמץ, במידה כזו או אחרת, את ההתפתחויות ההיסטוריוגרפיות בדבר מלחמת העצמאות, ניכר כי שתי סדרות הספרים לחמ"ד נמנעו מכך לחלוטין. ענבר ביקשה להצניע את האחריות הישראלית לגירוש הערבים והבהירה כי הדבר נעשה רק מתוך שיקולים ביטחוניים ב"שטחים חיוניים מבחינה אסטרטגית" וב"כפרים עוינים". תוך התעלמות ממצאי המחקר, מיד בהמשך להסבר זה היא שבה והדגישה כי "ברור כי לא היתה כל תוכנית לגרש את הערבים משטחי המדינה היהודית, והעניין לא נדון מעולם במוסדות המדיניים העליונים".¹⁴³⁹ לאחר הסבר צנוע זה, לו הוקדש פסקה אחת בלבד, פנתה ענבר להסביר את האחריות של ההנהגה הערבית להיווצרות בעיית הפליטים על פני עמוד וחצי, דהיינו כשבע פסקאות. אצל חדד הסבר הדברים היה פשוט עוד יותר – האחריות "לבריחה ההמונית של ערביי ארץ ישראל" הייתה אך ורק של ההנהגה הערבית.¹⁴⁴⁰

במובנים רבים, סדרות הספרים של ענבר וחדד כה התרחקו מההתפתחויות בחינוך הממלכתי, שנראה נכון לאפיין אותן דווקא במסגרת דור הספרים הקודם להגדרתו של פודה. כלומר, תחת דור ספרי הלימוד לחינוך הממלכתי שיצאו לאור מסוף שנות השישים ועד לאמצע שנות השמונים – בתקופת "ההתבגרות".¹⁴⁴¹ אולם, כאן יש לסייג ולהדגיש כי הנסיבות להיווצרות ספריהם של ענבר וחדד שונות מהותית מאלו של דור ההתבגרות בחינוך הממלכתי. בעוד שהספרים לממלכתי שיקפו תהליך של התפתחות ותחילת ההכרה באחריות הישראלית, הספרים לחמ"ד בשנות האלפיים היו מעין ריאקציה הדוחה את הממצאים ההיסטוריוגרפיים החדשים, ומבקשת לעמוד כנגדם.

מבחינת אנשי החמ"ד הסדרות היו מענה חשוב אל מול התמורות בספרי הלימוד לחינוך הממלכתי שנתפסו כאיום של ממש על התפיסה ההיסטורית של הדור הצעיר. הנה כך, השינויים ההיסטוריוגרפיים

¹⁴³⁸ Podeh, "Univocality within Multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian Conflict as Reflected in Israeli History Textbooks, 2000-2010," pp. 46-62.

¹⁴³⁹ ענבר, *מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, חלק ג' 1970-1939*, עמ' 312.
¹⁴⁴⁰ חדד, *תולדות ישראל והעמים בתקופה השואה והתקומה*, עמ' 601.

¹⁴⁴¹ Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, pp. 36-50.

בספרי הלימוד החדשים לחינוך הממלכתי, הן בדבר מלחמת העצמאות והן השילוב בין היסטוריה כללית ויהודית, נותרו הרחק מחוץ לסדרות הספרים של חדד ושל ענבר. ועדיין, הסדרות של חדד וענבר היו חומרי לימוד שנכתבו על פי תוכנית לימודים שהתעצבה בסוף שנות השבעים ותחילת שנות השמונים. השינוי הממשי באותן שנים, לו הוקדש מירב הזמן והמאמצים, היה בתהליך כינונה של תוכנית לימודים חדשה מהיסוד לחטיבה העליונה בחמ"ד.

5.1. תוכנית לימודים חדשה

כמו לכל תופעה היסטורית, את כינונה של תוכנית הלימודים המעודכנת של החמ"ד, ניתן לייחס למספר גורמים שונים, בתוך החמ"ד ומחוצה לו. התוכנית, שפורסמה בשנת הלימודים תשע"א, בסתיו 2010, הייתה תוצאה של תמורות בציבור הציוני דתי, במעמדו בחברה הישראלית ולא פחות מכך גם של ההתפתחויות ההיסטוריוגרפיות ותרבותיות בארץ ובעולם. תוכנית הלימודים המתיישנת מסוף שנות השבעים לצד המחלוקות הרעיוניות והחינוכיות שהלכו ונפערו אל מול תוכנית הלימודים של החינוך הממלכתי, הובילו להבנה ברורה כי על החמ"ד לכוון תוכנית לימודים להיסטוריה חדשה מהיסוד. התאמות או תוספות ייחודיות לחמ"ד שוב לא יכלו לספק את המענה הדרוש, ולפיכך נולד הצורך בתוכנית כוללת כזו שתהא נטועה במסגרת חשיבה ייחודית ועצמאית לציבור הציוני הדתי.

ב-8 באפריל 2002 כונסה לראשונה ועדת תוכנית הלימודים להיסטוריה לחטיבה העליונה בחמ"ד.¹⁴⁴² לראש ועדת התוכנית מונה ההיסטוריון שאול שטמפפר מהחוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטה העברית. בנוסף לשטמפפר כללה הוועדה מספר חוקרים דתיים, בעיקר מהאוניברסיטאות בר-אילן והעברית, כמו פרופסור כרמי הורביץ, פרופסור בת שבע אלברט ופרופסור מרגלית שילה. בנוסף לחוקרים שהיוו חלק אינטגרלי מהצוות, הוועדה נעזרה באנשי מקצוע מתחומים שונים. כך למשל פרופסור יהושע שוורץ ייעץ בנושא ארץ ישראל בימי בית שני ותקופת המשנה והתלמוד, ודן מכמן – שהמשיך לכהן כיושב ראש ועדת המקצוע – היה דמות מרכזית בעיצוב תוכנית הלימודים בנושא השואה.¹⁴⁴³

לצידם של החוקרים לקחו חלק בוועדה גם גורמים שונים בחמ"ד, ביניהם ראש מועצת החמ"ד עד שנת 2005, פרופסור דניאל שפרבר ואנשי חינוך ממוסדות המערכת: סגלי הוראה של ישיבות תיכוניות, אולפנות ותיכונים מובילים כמו גם מכשירי מורים במכללות הדתיות להוראה. את עבודת הוועדה ריכזה ד"ר מלכה

¹⁴⁴² פרוטוקול ישיבת הפתיחה לוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בחמ"ד מיום ב' כ"ו ניסן תשס"ב 8.4.02.
¹⁴⁴³ ראיון עם פרופ' דן מכמן; עדות לכך ניתן למצוא גם במסמכים הרבים בנדון בארכיון האישי שלו.

כ"ץ מהאגף לתוכניות לימודים, אשר לקחה חלק בעיצוב תוכניות הלימוד וחומרי הלימוד בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד ובחינוך הממלכתי כבר מסוף שנות השבעים. מלאכת כתיבת התוכנית ועריכתה נעשתה על ידי כ"ץ ושרה וידר. האחרונה כיהנה בתפקיד מפמ"ר היסטוריה בחמ"ד עד ערב פרסום התוכנית.¹⁴⁴⁴

העבודה על תוכנית הלימודים נמשכה למעלה משמונה שנים והיא פורסמה בסופו של דבר רק בחודש נובמבר 2010 (להלן: "תוכנית 2010").¹⁴⁴⁵ פרק הזמן הממושך היה בין היתר פועל יוצא מהצעד התקדימי שהיוותה התוכנית. בניגוד לתוכניות הקודמות בחמ"ד נכתבה תוכנית זו ללא תוכנית מקבילה בחינוך הממלכתי, ולא כהתאמה אליה. דהיינו, תוכנית חדשה מהיסוד. סיבה נוספת להתארכות פרק הזמן הייתה חילופי ראש המזכירות הפדגוגית. תחילה הייתה זו פרופסור ענת זוהר, שהחליפה בשנת 2006 את פרופסור יעקב כץ (1945-2020),¹⁴⁴⁶ והובילה תהליך כולל במשרד החינוך של הקדשת משאבים לפיתוח מיומנויות של חשיבה מסדר גבוה. לאחר מכן, בשנת 2010, התמנה לתפקיד דוקטור צבי צמרת. כהיסטוריון ואיש חינוך, עצר צמרת את פרסום התוכנית, עד אשר הוסיף עליה מספר הערות ורק לאחר מכן נתן את אישורו.¹⁴⁴⁷

העבודה על תוכנית 2010 כללה גם הכנת תשתית להוצאת עדכון של תוכנית הלימודים לחטיבת הביניים. הייתה זו תוכנית מעבר, שנכתבה גם היא על ידי כ"ץ ווידר והופצה בשנת 2008. בפועל תוכנית המעבר לא גילמה חידוש משמעותי בתהליך הלימוד בבתי הספר. הייתה זו מעין התאמה של תוכנית הלימודים המתישנת והכמעט לא רלוונטית מאמצע שנות השבעים לתכני הלימודים בסדרת ספרי "דור לדור" של עקיבא דורון והאגף לתוכניות לימודים, שהפופולריות שלהן הפכה אותן דה פקטו לתוכנית הלימודים בחטיבות הביניים בחמ"ד. תוכנית המעבר העניקה למצב דברים זה גושפנקה רשמית מטעם החמ"ד, כאשר המעטפת הרעיונית, של מטרות המקצוע ומאפייניו, נגזרה למעשה מהעבודה שנעשתה על תוכנית 2010.¹⁴⁴⁸

על אף שתוכנית 2010 ביקשה להיות מקורית – אין ספק כי ברקע עבודתה של הוועדה ניצבה תוכנית הלימודים המדוברת לחטיבה העליונה לחינוך הממלכתי, שבראשה עמד הפרופסור ישראל ברטל. ועדת התוכנית לממלכתי בראשות ברטל כונסה כבר באמצע שנות התשעים,¹⁴⁴⁹ אולם בעקבות סערת ספרי הלימוד

¹⁴⁴⁴ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי-דתי**, משרד החינוך, ירושלים 2010, עמ' 2.

¹⁴⁴⁵ בלחה גליקסברג, צילה מירון-אילן ומלכה כ"ץ לדן מכמן, 3 בנובמבר 2010. ארכיון אישי דן מכמן.

¹⁴⁴⁶ אדגיש כי לא מדובר ביעקב כ"ץ ההיסטוריון שפרסם את סדרת ספרי הלימוד "ישראל והעמים" אלא ביעקב כץ (1945-2020) שהיה פרופסור לפסיכולוגיה חינוכית וראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן.

¹⁴⁴⁷ ראיונות אישיים עם גב' שרה וידר, ד"ר מלכה כ"ץ ופרופ' דן מכמן.

¹⁴⁴⁸ מלכה כ"ץ ושרה וידר, **תכנית לימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' בבית הספר הממלכתי-דתי: תכנית מעבר**, משרד החינוך, ירושלים 2008.

¹⁴⁴⁹ משה אילן לוועדת תכנית לימודים להיסטוריה לחטיבה העליונה, 26 באפריל 1995. ארכיון אישי אבנר בן-עמוס.

והשינויים הפוליטיים במשרד החינוך נדחה פרסומה עד לשנת 2003 (להלן: "תוכנית ברטל").¹⁴⁵⁰ בהמשך להתנהלות סביב תוכנית הלימודים הממלכתית לחטיבת הביניים, גם תוכנית ברטל נכתבה כתוכנית נפרדת, אך ורק לחינוך הממלכתי, ונתפסה כבעייתית ביותר מבחינת מחנכי הציבור הציוני דתי. על אף האמור, כבר משלב הטיטות שלה, תוכנית ברטל שימשה כמעין אמת מידה אל מולה נכתבה ועוצבה תוכנית 2010.¹⁴⁵¹

אחד הביטויים המרכזיים להתייחסות של החמ"ד להוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי ותוכנית ברטל בפרט, ניכרת בדרישה של ראש ועדת תוכנית הלימודים בחמ"ד שטמפפר לצרף את ברטל גם לוועדת תוכנית הלימודים לחמ"ד.¹⁴⁵² יתרה מכך, כבר במפגש השני של הוועדה – הראשון בו השתתף ברטל – הוא התבקש להציג את הטיטות המתקדמת של תוכנית הלימודים אותה ריכז.¹⁴⁵³

במובנים רבים, דרישה זו של שטמפפר מגלמת בחובה את השינוי הגדול שחל במעמד של החמ"ד ובאופן שבו הוא תופס את מקומו בחברה הישראלית בכלל ובמערכת החינוך בפרט. ראשית, הבקשה להוסיף את יו"ר ועדת התוכנית לחינוך הכללי לא באה כדרישה ממשרד החינוך או המזכירות הפדגוגית, אלא מתוך אנשי ועדת החמ"ד עצמה. זאת ועוד, לא היה זה מתוך הזדקקות למומחיות חילונית, אלא דווקא ניסיון להראות כי התוכנית לחמ"ד היא היא שמסוגלת להיות רלוונטית לכל מערכת החינוך.

במרוצת השנים נזכר מכמן כי "התוכנית שהוכנה הייתה בעצם תוכנית שהמחשבה בה הייתה שהיא יכולה להתאים גם לבית הספר הכללי".¹⁴⁵⁴ כלומר, מבחינת אנשי החינוך בציבור הציוני דתי, לא זו בלבד שתוכנית הלימודים החדשה הייתה מקורית מיסודה, אלא למעשה היא נתפסה כניסיון לכוון את הנרטיב הישראלי במערכת החינוך היהודית. אומנם היה ברור, הוסיף מכמן, כי החינוך החילוני לא יקבל את ההיבטים האמוניים של תוכנית הלימודים, אבל היסוד הריאלי של תוכנית החמ"ד יכול היה לשמש כבסיס לנרטיב הממלכתי – שהתערער רבות בגלל השחיקה הפוסט-ציונית.¹⁴⁵⁵ לאחר פרסום התוכנית, פנה מכמן לפרופסור

¹⁴⁵⁰ ראו למשל: ישראל ברטל לאבנר בן עמוס, 23 במרץ 2003. ארכיון אישי אבנר בן-עמוס.
¹⁴⁵¹ שרה וידר ודן מכמן אל חברי ועדת מקצוע ההיסטוריה בחינוך הממלכתי דתי, 21 ספטמבר 1999. ארכיון אישי דן מכמן.
¹⁴⁵² פרוטוקול ישיבת הפתיחה לוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחט"ע בחמ"ד מיום ב' כ"ו ניסן תשס"ב 8.4.02, עמ' 8-9.
¹⁴⁵³ מלכה כ"ץ לחברי ועדת תכנית ללימודי היסטוריה בחט"ע בחמ"ד, הזמנה לישיבת הוועדה שתקיים ביום שני ט"ז בסיוון תשס"ב 1, 27.05.02, ארכיון אישי דן מכמן.
¹⁴⁵⁴ ראיון אישי עם פרופ' דן מכמן.
¹⁴⁵⁵ טיוטת הרצאה של דן מכמן בכנס "מה קרה להיסטוריה היהודית?", 8 בנובמבר 2010. ארכיון אישי דן מכמן. וגם הדבר עלה שוב בראיון אישי עם פרופ' דן מכמן.

שמחה גולדין – שמונה לעמוד בראש ועדת המקצוע בממלכת¹⁴⁵⁶ – וניסה לקדם את הנושא. גולדין אף הוזמן לוועדת המקצוע בחמ"ד,¹⁴⁵⁷ אך המאמץ לא הניב פירות.¹⁴⁵⁸

1.5.1. יסודות משותפים עם החינוך הממלכתי

ניתוח התוכנית הלימודים 2010 אכן מעיד על מכנה משותף רחב עם תוכנית ברטל ותהליך הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי, הנשען על שני יסודות עקרוניים: הממד הדיסציפלינרי וההתמקדות בהיסטוריה הלאומית. הן ועדת תוכנית הלימודים והן ועדת המקצוע של החמ"ד, שכללו חוקרים אקדמאים מובילים, הציגו מחויבות לעקרונות הדיסציפלינריים של תחום החינוך ההיסטורי – הן בציר הפדגוגי-דידקטי והן בציר תכני הלימוד.

אשר ליסוד הראשון, הדיסציפלינרי, יש להבין את ההתפתחויות בציר הפדגוגי בהקשר לתהליך כולל במשרד החינוך שבראשו עמדה יושבת ראש המזכירות הפדגוגית בשנים שקדמו לתוכנית, פרופ' ענת זוהר. במסגרת המדיניות "אופק פדגוגי" שיישמה זוהר החל משנת 2007, נדרש החמ"ד להעניק משקל רב לפיתוח עקרונות של חשיבה מסדר גבוה, בין היתר במקצוע ההיסטוריה.¹⁴⁵⁹ גישה זו אכן קיבלה ביטוי משמעותי גם בתוכנית 2010. הנה כך, אחת ממטרות התוכנית הייתה פיתוח של אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה והיא פורטה על פני לא פחות מ-19 סעיפים. בין היתר הונחו המורים לפתח בקרב התלמידים מיומנויות של קריאה ביקורתית, הבחנה בין סוגי מקורות מידע, ניסוח טיעונים והסקת מסקנות.¹⁴⁶⁰

בהשפעת ההתפתחויות בדיסציפלינה ההיסטורית בעשורים האחרונים ובתוכניות הלימוד לחינוך הממלכתי, הצהירו כותבי תוכנית הלימודים שאחד השינויים המרכזיים אותם ביקשו לבצע היה הרחבתם של תחומי הלימוד, דהיינו, הוספת תכני לימוד העוסקים בהיסטוריה תרבותית, חברתית וכלכלית תוך כדי התרחקות מלימוד המתמחה בהיסטוריה מדינית-צבאית.¹⁴⁶¹ ברם, לאמיתו של דבר, בחינת התוכנית מעידה

¹⁴⁵⁶ המינוי של פרופ' גולדין, איש שומר תורה ומצוות, לעמוד בראש ועדת המקצוע לחינוך הממלכתי הוא בעצמו צעד יוצא דופן, שחורג ממסגרת עבודה זו. אחת הסיבות למינוי נעוצה בשאיפתו רבת השנים של צבי צמרת – ראש המזכירות הפדגוגית דאז – להתנגד למגמות ההיסטוריוגרפיות החדשות בחינוך הממלכתי ולנסות ליצור תהליך הוראה משותף עם החמ"ד.

¹⁴⁵⁷ ראו הערה בכתב יד על: בלהה גליקסברג לחברי ועדת המקצוע בהיסטוריה בחמ"ד, 25 באוקטובר 2010. ארכיון אישי דן מכמן.

¹⁴⁵⁸ ראיין אישי עם פרופ' דן מכמן.

¹⁴⁵⁹ ענת זוהר (עורכת), "דו"ח חינוך לחשיבה ('אופק פדגוגי') 2006-2009, משרד החינוך, ירושלים 2009, עמ' 44-48, 153-154.

¹⁴⁶⁰ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010, עמ' 10-11.

¹⁴⁶¹ שם, עמ' 7.

שהצהרת הכותבים התממשה חלקית בלבד – בעיקר בנושא ימי הביניים שנלמד בכיתה ט'. לעומת זאת, בחטיבה העליונה עיקר הלימוד המשיך להתמקד בהיסטוריה מדינית-צבאית.¹⁴⁶²

אחת התמורות הבולטות בתוכנית 2010, שבאה לידי גש בחינוך הממלכתי, הייתה הניסיון להרחיב את הייצוג שניתן להיסטוריה של יהדות ספרד והמזרח. כפי שתואר לעיל, בסוף שנות השבעים ובתחילת שנות השמונים של המאה העשרים נעשו ניסיונות בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד להגביר את ייצוג ההיסטוריה של קהילות יהודיות אלו. אולם הדבר נעשה בצורה נבדלת, בפרק ייחודי שהוקדש להם כמעין תוספת למהלך ההיסטורי הכללי. כך גם ספרי הלימוד שעסקו ביהודים באזורי המזרח התיכון וצפון אפריקה היו נפרדים, ונכתבו כסקירה אנתרופולוגית, כמעט א-היסטורית.¹⁴⁶³

הפעם ועדת התוכנית ביקשה לשנות זאת ולשלב את ההיסטוריה של יהודים אלו אל הנרטיב ההיסטורי המרכזי. "לגבי יהודי ארצות האיסלאם" הצהיר שטמפפר כבר במפגש הראשון של ועדת תוכנית הלימודים "אין ללמד לפי עקרון גיאוגרפי אלא סביב נושא מרכזי".¹⁴⁶⁴ בהתאם לכך, התוכנית אכן שילבה פרקי לימוד חדשים שעסקו בתמורות בעת החדשה בחברה היהודית מחוץ לאירופה, לרבות כמה נושאי לימוד חדשים שדנו בעליית יהודי תימן בתחילת המאה העשרים, בהתערערות מצבם של היהודים בארצות האסלאם בין מלחמות העולם ובמשמעות של עליית יהודי צפון אפריקה לאחר הקמת המדינה.¹⁴⁶⁵

עם זאת, בפרקים נרחבים בהוראת ההיסטוריה חלקה של יהדות ארצות ערב והמזרח עדיין נותר שולי. תכניות הלימודים בחטיבה העליונה, הן בחינוך הממלכתי והן בחמ"ד, התבססו על עקרונות תהליך המודרנה שהתחולל באירופה, ועל כן העיסוק בקהילות יהודיות באזורים מחוץ לאירופה שלא חוו תהליכים משמעותיים של מודרניזציה מצומצם. בחמ"ד הדבר בולט בייחוד בתוכנית לכיתה י' העוסקת בעת החדשה ומתמקדת בתמורות הרעיוניות, המדיניות והחברתיות של תהליך המודרנה באירופה. כפועל יוצא מכך, יוחדו ליהדות המזרח אחוזים בודדים מפרקי הלימוד.¹⁴⁶⁶ מטבע הדברים, הלימוד הנרחב על תקופת השואה, אף שהוא כולל את גורל היהודים בארצות צפון אפריקה,¹⁴⁶⁷ אחראי גם הוא לצמצום שיעור התכנים שיוחדו לתולדות יהודי המזרח וספרד.

¹⁴⁶² שם, עמ' 24-86.

¹⁴⁶³ ראו עבודה זו לעיל, פרק ה' סעיף 2.3.2.

¹⁴⁶⁴ פרוטוקול ישיבת הפתיחה לוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחט"ע בחמ"ד מיום ב' כ"ו ניסן תשס"ב 8.4.02, עמ' 4.

¹⁴⁶⁵ האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, הממלכתי-דתי, 2010**, עמ' 66, 75, 81.

83

¹⁴⁶⁶ שם, עמ' 33-52.

¹⁴⁶⁷ שם, עמ' 53-86.

היסוד השני המבנה את הבסיס המשותף לחמ"ד ולחינוך הממלכתי הוא ההיבט הלאומי. כמו מערכת החינוך הממלכתית, ומערכות חינוך חילוניות ודתיות ברחבי העולם, לימודי ההיסטוריה בחמ"ד נועדו להציג בראש ובראשונה סיפור לאומי. "לימוד ההיסטוריה", נכתב בפתח התוכנית לחמ"ד, מאפשר לתלמידים "להכיר ולהבין את המורשת הדתית, התרבותית והלאומית שלהם, לחזק את זיקתם לעם ישראל, לארץ ישראל, למדינת ישראל ולחברה המתפתחת בה, ולהכיר את הרקע של הבעיות והאתגרים שעומדים מתמודד דורנו".¹⁴⁶⁸ כך אחת המטרות העיקריות של תוכנית הלימודים בחמ"ד קובעת במפורש כי הוראת ההיסטוריה נועדה להנכיח לתלמידים את "מרכזיותה של ארץ ישראל בתודעה היהודית לאורך תולדות עם ישראל", ולטפח בהם את "תודעת השותפות היהודית, ומתוכה פיתוח תחושת אחריות להמשך קיומו של העם היהודי".¹⁴⁶⁹

בשתי המערכות תוכנית הלימודים לכיתות הגבוהות משקפת מסגרת סיפורית דומה. לאחר מחזור היסטורי חלקי בכיתות הנמוכות שמגיע עד לעת החדשה, הלימוד חוזר לתקופת בית שני, עוסק בנושא אחד בקהילות היהודיות בימי הביניים ואז חלקו הארי מוקדש לעת החדשה ובכללה השואה, התנועה הציונית ומדינת ישראל. בתוך כך ההתמודדות של המערכות עם משאב הזמן המוגבל היא שונה. בתוכנית הלימודים בחמ"ד הבחירה הייתה להתמקד בעת החדשה וללמד את תקופת בית שני וימי הביניים בכיתה ט', ובאופן זה להשמיט מן החומרים של בחינת הברגרות.¹⁴⁷⁰ בחינוך הממלכתי נכלל כל המחזור ההיסטורי בבחינת הברגרות, מה שמחייב בחירה בין לימוד נושא בית שני ובין לימוד ימי הביניים.¹⁴⁷¹ אלו הבדלים, אך דומה שאינם מהותיים. ככלל, אפשר לומר שבשתי המערכות תוכנית הלימודים מציגה תהליך היסטורי שמתמקד בסיפורה של אומה שירדה מגדולתה, חוותה קשיים בגלותה וחוזרת בעת החדשה לארץ מולדתה.¹⁴⁷²

מכל האמור עד כה אפשר להסיק שבמובנים רבים תוכנית 2010 בחמ"ד ביקשה ליצור תהליך לימודים דומה לזה שבחינוך הממלכתי. במובנים רבים, תוכנית 2010 אכן גילמה תמורות דיסציפלינריות וחינוכיות שעולות בקנה אחד עם המגמות בחינוך הממלכתי. לשתי המערכות משותפת הגישה העקרונית שמבקשת ליצור לימוד משמעותי תוך דבקות בעקרונות הדיסציפלינריים. כך גם מרכזיותה של ההיסטוריה היהודית

¹⁴⁶⁸ שם, עמ' 5-6.

¹⁴⁶⁹ שם, עמ' 10.

¹⁴⁷⁰ שם, עמ' 18-32.

¹⁴⁷¹ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי**, משרד החינוך, ירושלים, 2003, עמ' 20-35.

¹⁴⁷² לאור מאפיינים אלו תוכניות הממלכתית והחמ"ד כמעט ולא הושפעו מתוכניות הליבה להיסטוריה שפורסמה בתחילת שנות האלפיים וקיבלה משנה תוקף לאחר ועדת דוברת. להרחבה בעניין תוכנית הליבה ראו: יעקב כץ, "תכנית ליבה: מכנה משותף חינוכי לכל מגזרי החינוך", בתוך: דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית**, עמ' 186-194. לעבודה המשותפת של מפמ"ר היסטוריה בממלכתית ובחמ"ד על תוכנית הליבה ראו התכתבויות בין שרה וידר ודן מכמן בחודש ינואר 2002, ארכיון אישי דן מכמן.

בתוכנית הלימודים. למרות ההבדלים בחלוקת הנושאים בין כיתות הלימוד, הלימוד בשתי המערכות המשיך לגלם הוראת היסטוריה לאומית שהתבססה על עקרונות המודרנה האירופיים ופעלה בתבנית שמציגה סיפור של אומה החוזרת לארץ מולדתה. יחד עם זאת, אבקש להראות כי תוכנית הלימודים 2010 בחמ"ד כללה מספר חידושים חשובים ביותר, המשקפים שוני מהותי בהשוואה להוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי ואף אל מול הדורות הקודמים של תוכניות הלימודים בחמ"ד.

2.5.1. זהירות תיאולוגית ורעיונית

בראש ובראשונה, ייחודיותה של תוכנית הלימודים בחמ"ד התבטאה בגישה התיאולוגית. תוכנית 2010 היוותה זירה מרכזית להתנגשות בין הגישות השונות המאפיינות את יחסה של הציונות הדתית ללימודי היסטוריה, ובמיוחד שיקפה את המתח בין המטרות האמוניות לבין העקרונות הדיסציפלינריים. הדיונים על התוכנית הציפו לפני השטח את הפערים שהלכו וגדלו בקרב הציבור הציוני הדתי מבחינה תיאולוגית, רעיונית וחברתית. חרף העובדה שוועדת תוכנית הלימודים וועדת המקצוע הורכבו בעיקר מאנשי מקצוע ומורים וכמעט ולא כללו רבנים, במיוחד לא כאלו מהזרמים היותר אדוקים בציונות הדתית, עדיין התאפיינו הדיונים בהם באווירה מתוחה ובמחלוקות. נקל לשער מה היה עולה בגורל דיונים אלה לו החמ"ד היה מערב בוועדות רבנים מחוגי "מרכז הרב" או "ישיבות הקו"¹⁴⁷³. ועדיין, גם בהרכב המתון יחסית נתגלעו מחלוקות משמעותיות.

במרכז המחלוקות ניצבה סוגיית הלימוד על המעורבות האלוהית בתהליך ההיסטורי. הגישות השונות בסוגיה תיאולוגית זו היוו גורם מרכזי בפערים הרעיוניים והחברתיים שנתגלעו בציבור הציוני דתי לאורך השנים ומטבע הדברים אופן ההתמודדות איתן מהווה אבן יסוד מהותית בחינוך הדור הצעיר. לאורך השנים, כבר מתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה בשנת תשי"ד (1954), הקפיד החמ"ד להדגיש כי תחום הוראת ההיסטוריה במוסדותיו נשען על האמונה כי הכוח האלוהי הוא גורם מכריע בעיצוב ההתפתחות ההיסטורית. אולם בפועל, לאורך כל המחקר, הראיתי כי הדבר כמעט ולא בא לידי ביטוי בתוכניות הלימוד. יתרה מכך, החמ"ד אף נמנע מלאשר שימוש בספרים שנוקקו מפורשות להסברים בדבר האופן שבו ההשגחה האלוהית הניעה את ההיסטוריה.

¹⁴⁷³ על התפתחותו של הזרם "החרדי-לאומי" ("חרד"ל") בתחילת שנות האלפיים כמו גם על פולמוס והתפצלות חוג תלמידי מרכז הרב ראו: רוזן-צבי, "מטפיזיקה בהתהוותה: הפולמוס בישיבת מרכז הרב – עיון ביקרתי", עמ' 421-446; אשר כהן "הכיפה הסרוגה ומה שמאחוריה: ריבוי זהויות בציונות הדתית", עמ' 6-30; יאיר שלג, החרד"לים: היסטוריה, אידיאולוגיה, נוכחות, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2020, עמ' 77-114.

בדיונים לקראת התוכנית החדשה ניכר כי רוב אנשי הוועדה, ובעיקר האקדמאים שבהם, אף התנגדו לכך שעקרון ההשגחה האלוהית יבוא לידי ביטוי ברובד ההצהרתי. הסוגיה תפסה מקום מרכזי כבר במפגש הראשון של ועדת התוכנית. תחילה, הייתה הסכמה פה אחד כי יש להשמיט את המטרה שנקבעה בתוכנית הלימודים האחרונה שפורסמה בשנת 1979 על כך ש"הרעיון המשיחי של גאולת עם ישראל וגאולת האנושות משמש כאמת מידה עיקרית להערכת העבר והווה". "אין כלים היסטוריים להתמודדות עם מטרה זו",¹⁴⁷⁴ הדגישה פרופ' בת-שבע אלברט והצטרפה לתהילה זיכרמן מאולפנת "נוה חנה" באלון שבות שגם היא התנגדה בנחרצות למטרות המטא-פיזיות. יו"ר הוועדה, פרופסור שטמפפר, הסביר את עמדתו:

הבעיה עם נושא זה היא שכבני אדם ולא כנביאים מי אנחנו שנגיד איפה ההשגחה ועל כן למרות שאין חיים לפי אמונתנו ללא השגחה אין טעם להכניס נושא זה כמטרה בהוראת ההיסטוריה, שכן הוא יעלה הרבה טענות סביב השאלה היכן הייתה ההשגחה בכל מיני ארועים היסטוריים.¹⁴⁷⁵

ד"ר רפאל ינקלביץ מהמחלקה לתולדות עם ישראל בבר-אילן היה נחרץ יותר והבהיר כי:

עלינו לקבוע קריטריונים לגבי מה לא שייך לעניין ההיסטורי גם אם אנחנו מאמינים בו. אחרת לא נלמד היסטוריה אלא נעשה תעמולה. התוצר יהיה תיאולוגיה גרועה והיסטוריה גרועה.¹⁴⁷⁶

אולם היו גם שחשבו אחרת, וביקשו להדגיש כי לימודי ההיסטוריה הם אמצעי חשוב ביותר לעיצוב תפיסת העולם של הדור הצעיר. ד"ר ישי ארנון מאוניברסיטת בר-אילן דווקא הסתייג מהסרת המטרה. "אנחנו לא רק מלמדים היסטוריה אנחנו גם מחנכים", הסביר וציין כי אין הוא מסכים עם דרך ניסוח הסעיף אך לדעתו "כשמורה מציג רצף היסטורי הוא יכול לתת לתלמיד להבין שיש אצבע אלוקים מאחורי ההתרחשות".¹⁴⁷⁷

לאחר דיונים בסוגיה הוחלט – בצעד תקדימי מאז הקמת החמ"ד – להשמיט את המטרה הנידונה על לימוד האופן בו ההשגחה האלוהית מסובבת את ההיסטוריה מרשימת המטרות שהציבה התוכנית. יחד עם

¹⁴⁷⁴ פרוטוקול ישיבת הפתיחה לוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטי"ע בחמ"ד מיום ב' כ"ו ניסן תשס"ב 8.4.02, עמ' 4-5.

¹⁴⁷⁵ שם, עמ' 5.

¹⁴⁷⁶ שם.

¹⁴⁷⁷ שם, עמ' 6.

זאת, בטיטה הראשונה של התוכנית שהתפרסמה בחודש יולי 2008, אךן בחרו הכותבים להתייחס לסוגיה התיאולוגית. כך הוסבר שאחד משיקולי הדעת הרעיוניים שעיצבו את התוכנית היה כי:

הבנה היסטורית המבוססת על כלי העיון והמחקר המדעי בתחום מתוך מודעות הלומד לגבי מגבלות הפרשנות והניבוי ההיסטוריים מול הכוחות הטמירים המכוונים את ההיסטוריה ה"השגחה העליונה".¹⁴⁷⁸

לצד זאת, במבוא לתוכנית הדגישו הכותבים את האופן בו לימודי ההיסטוריה מהווים בחינוך הציוני דתי חלק אינטגרלי מעיצוב הזהות הדתית של התלמידים, כאשר הם חושפים בפניהם את דרכי פעולתו של האל בעולם. הדבר התבסס על מסמך "קווים מנחים למדיניות החמ"ד" שהתוו ראשי החמ"ד עוד בשנת 1989:¹⁴⁷⁹

יסוד חשוב בתפיסתו של החינוך הממלכתי דתי הוא "בכל דרכיך דעהו". ומשמעו הוא שגם הלימודים הכללים הם מסילות להכרת פועלו של הבורא בעולם היצירה והעשייה.¹⁴⁸⁰

כאשר הטיטה הובאה לאישור ועדת המקצוע, ניסוחים אלו נתקבלו בהתנגדות עזה. פרופסור שאול פיינר – שכבר מספר שנים קודם לכן פרסם מאמר ביקורת חריף בו דרש לשחרר את ההיסטוריה משיקולים פוליטיים ואידיאולוגיים¹⁴⁸¹ – עמד בנחרצות על כך ש"אין צורך לשלב הצהרות בדבר אמונה ויראת שמיים במבוא להוראת היסטוריה", הסוגיות הללו הבהיר "מקומן בתוכניות לימודים במחשבת ישראל אך לא בהיסטוריה".¹⁴⁸² הוא אף איים שלא יוכל להמשיך להשתתף בוועדה אם סוגיות אלו יישארו בתוכנית הלימודים "אם נראה לכם שויתור על שתי הפסקאות הללו אינו אפשרי אנא חסכו ממני את הדיון והויכוח ושחררו אותי משיבת הועדה הבאה".¹⁴⁸³

בניגוד לפיינר, המורה יוסי לונדין מבית הספר "דרכי נעם" בפתח תקווה, שלימים יכלים את עבודת הדוקטורט באוניברסיטת בר אילן,¹⁴⁸⁴ דווקא טען כי "יש איזון טוב בין הרמה ההצהרתית האמונית לבין הטיפול האקדמי בתכנים. ההצהרות ניתנו במינון נכון ובהירות ואינן מושכות אש".¹⁴⁸⁵ באחת הפגישות

¹⁴⁷⁸ שם.

¹⁴⁷⁹ ראו פרק זה לעיל, סעיף 1.1.

¹⁴⁸⁰ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי דתי, טיטה 1**, ירושלים, 2008, עמ' 4. ארכיון אישי דן מכמן.

¹⁴⁸¹ שמואל פיינר, "לשחרר את ההיסטוריה מן הפוליטיקה", **פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך**, 23 (תשס"ג), 71-77.

¹⁴⁸² פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע – כ"ד בתמוז תשס"ח, 27 ביולי 2008, עמ' 3. ארכיון אישי דן מכמן.

¹⁴⁸³ שם.

¹⁴⁸⁴ יוסי לונדין, **דת, חברה וכלכלה הוגים דתיים וזרמים כלכליים-חברתיים: המקרה של האורתודוקסיה היהודית במאה העשרים**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2015.

¹⁴⁸⁵ פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע – כ"ד בתמוז תשס"ח, 27 ביולי 2008, עמ' 2.

הקודמת על תוכנית הלימודים, עוד בשלבי כתיבתה הראשונים, כבר הדגיש לונדון כי הוא דוגל בגישה יותר אמונית וחינוכית לעומת הגישה הכביכול אובייקטיבית-אקדמית של פיינר:

יש לי מחלוקת עקרונית לגבי תפיסת לימודי ההיסטוריה שהובעה בעיקר על ידי פרופ' פיינר. יש לדעתי הבדל בין הוראה אקדמית לבין הוראה בתיכון. בדור שבו הציונות הדתית הלאומית של התלמיד עומדת למבחן הייתי רוצה שעם כל החשיבות לאובייקטיביות ולראייה מלאה של התמונה תינתן לתלמיד גם השקפת עולם.¹⁴⁸⁶

לאחר האיומים של פיינר ותמיכה מצד מכמן, הוסכם על ידי חברי ועדת המקצוע ושטמפפר, יושב ראש ועדת תוכנית הלימודים, כי יש לנסח מחדש את המטרות האמוניות.

לדיו של שטמפפר לתוכנית הלימודים של החמ"ד יש פריבילגיה להתמקד בפן האקדמי-מקצועי והיא אינה נדרשת להיות כלי מרכזי לעיצוב זהותם של התלמידים. הסיבה לכך מצויה בעובדה שבניגוד לחינוך הממלכתי, בו ההיסטוריה היא המקצוע העיקרי לעיצוב הזהות, בחמ"ד עיקר התהליך מתבצע במסגרת השעות הרבות של לימודי הקודש:

ההבדל בין התוכנית של החמ"ד לתוכנית של החמ"ד של הממ"ד יותר טובה ומסוגלת לטפל בסוגיות ההיסטוריות כשהיא משוחררת יותר מלחצים אידיאולוגיים. ההסבר לכך נעוץ לדעתו בשוני באשר לתפקיד מקצוע ההיסטוריה בהבניית הזהות היהודית והדתית. בעוד שבמ"מ לימודי היסטוריה הם הכלי המרכזי לחיזוק הזהות היהודית הרי בממ"ד המוקד של יצירת הזהות והמחויבות היהודית הוא בלימוד התורה.¹⁴⁸⁷

כלומר, שטמפפר נשען על העובדה כי התודעה ההיסטורית בחמ"ד – זו שמשמשת בעבר כדי לפרש את ההווה וכדי לצפות את העתיד – אינה תלויה רק בלימודי ההיסטוריה, אלא חלק מרכזי ביותר בה דווקא מתעצב על ידי לימודי הקודש. תהליך זה, כך הוא טען, דווקא מאפשר ללימודי ההיסטוריה להימנע מעיסוק ישיר בממד הפרשני המטא-פיזי תיאולוגי.

ועדיין, על אף גישתו של שטמפפר, ההתנגדות העזה של פיינר וההסכמה של שאר חברי ועדת המקצוע להורדת כל ההיבטים התיאולוגיים המצביעים על המעורבות האלוהית בהיסטוריה, דברי המבוא של תוכנית

¹⁴⁸⁶ פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע – 18 במאי 2006, עמ' 6. ארכיון אישי דן מכמן.
¹⁴⁸⁷ פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע – כ"ד בתמוז תשס"ח, 27 ביולי 2008, עמ' 2.

הלימודים על כך כי ההיסטוריה מהווה מסילות להכרת דרכו של האלוהים, נותרו בפרסום הסופי של החוברת כפי שהיו עוד בטיטה הראשונה.¹⁴⁸⁸ ברם, אכן ניכר כי כותבי תוכנית החמ"ד – והגורמים שאישרו אותה – ביקשו להימנע מלהכתיב הנחיות מפורשות בתחום התיאולוגי. כותבי התוכנית הכירו בשונות הגדולה בקרב הציבור הציוני דתי, שבאה לידי ביטוי גם במוסדות החינוך שלו, באשר להתייחסות למעורבות האלוהים בהיסטוריה. נראה אפוא שהפתרון בו נקטו היה להשאיר מרחב בחירה למוסדות החינוך עצמם. ההסכמה, כך ביקשו, תהיה על ציר היסטורי ריאלי שיכול להיות משותף למוסדות המחנכים לגישה משיחית בראי התורה הגואלת של הרצי"ה לבין מוסדות המסתייגים מכל עיסוק מטא-פיזי בהיסטוריה.

מתברר כי עקרון השארת מרחב בחירה למוסדות החמ"ד היווה את האסטרטגיה של כותבי תוכנית הלימודים לא רק בתחום התיאולוגי, אלא גם בסוגיות נוספות בעלות רגישות פוליטית או רעיונית. כך למשל ניכרת גישה זו בהתייחסות לעוולות שהיו כרוכות בהקמתה של מדינת ישראל והתפתחות הסכסוך הישראלי-פלסטיני – אשר היו למוקד המחלוקות הציבוריות והפוליטיות בהוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי. בניגוד לתוכניות קודמות, הפעם ניתנה התייחסות מקיפה בהרבה להיווצרותו של הסכסוך ולאופן בו הוא התפתח והשתנה במרוצת השנים. אף על פי כן, ההנחיות של תוכנית 2010 בנושא היו כלליות ביותר.

תוכנית הלימודים אמנם כללה פירוט רב ודוגמאות מגוונות, אולם באירועים היסטוריים שהיו כרוכים בעוולות של הצד הישראלי ההתייחסות הייתה רק ברמת כותרות הסעיפים – "היווצרות בעיית הפליטים" ו"השפעת מלחמת ששת הימים על הסכסוך הפלסטיני-ישראלי".¹⁴⁸⁹ למרות חשיבותם של נושאים אלו, התוכנית לא כללה שום הנחיה או פירוט בעניין. הסוגיה בנושא הסכסוך שבו אכן כללה התוכנית הנחיות למורים הייתה באשר לאמנה הפלסטינית ואמנת החמאס – על פיהן נדרשו התלמידים להבין את יחסם של אש"ף ושל החמאס כלפי ישראל.¹⁴⁹⁰ כלומר, המקום היחיד בו הונחו המורים היה בדרישה להבהיר את המאבק האידיאולוגי של הפלסטינים כנגד מדינת ישראל. אולם דווקא בסוגיות שהיו עלולות להיות מאתגרות מבחינה רעיונית – הסתפקה התוכנית רק בכותרות ונמנעה מפירוט.

כאמור, הבחירה לנקוט בגישה מינימליסטית בתחום התיאולוגי כמו גם בסוגיות שעלולות להיות רגישות מבחינה רעיונית-פוליטית משקפת את הניסיון של כותבי תוכנית הלימודים להתגבר על השונות הגבוהה שאפיינה את המוסדות הפועלים תחת מעטפת החמ"ד. אולם, לצד זאת, לבחירה זו שני היבטים חשובים

¹⁴⁸⁸ האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010**, עמ' 5-6.
¹⁴⁸⁹ **ש.ס.**, עמ' 79, עמ' 84.
¹⁴⁹⁰ **ש.ס.**

נוספים הקשורים לשאיפות של אנשי ועדת המקצוע ותוכנית הלימודים לכוון תוכנית שתתאים גם לחינוך הממלכתי. ניתוח הפרוטוקולים של ועדות התוכנית מעיד כי הדיונים נעשו תוך מודעות רבה לביקורת העתידית שעלולה להיות מופנית כלפי התוכנית בהיבט הדתי, וחברי הוועדות ביקשו להקדים תרופה למכה על ידי הימנעות מהצבת מטרות שעלולות למשוך אש.

ניתן לומר אפוא שכותבי התוכנית לא מיקדו את מאמצייהם בעיצוב האופי התיאולוגי של תוכנית הלימודים או עיצוב תכני הלימוד בנושאים רגישים פוליטית. הסיבה לכך מצויה בעובדה שדווקא בסוגיות אלו, שנמצאות בלב עיצוב תפיסת העולם של הדור הצעיר של הציונות הדתית, לחלק ניכר ממוסדות החינוך השונים בחמ"ד יש עמדה ברורה ונחרצת – כזו שלא תושפע משנכתב בתוכנית הלימוד. דהיינו, גם אם תוכנית הלימודים הייתה מנחה בצורה חד משמעית כי יש להבין את השואה בראי תורתו של הרצי"ה כצעד אלוהי שנועד לחתוך את הגלות מעם ישראל – מוסדות רבים בחמ"ד פשוט היו מתעלמים מכך. לחלופין אפשר שהם אף היו יוצאים למאבק בעניין. מצד שני, אם התוכנית הייתה מנחה להורות לתלמידים כי באמצעות כלים היסטוריים אין ביכולת האדם להבין את רצונו של האלוהים והאופן בו הוא פועל בהיסטוריה – אזי מוסדות רבים אחרים היו מתעלמים מהנחיה זו ומורים היו ממשיכים להסביר את ההיסטוריה כהתגשמות של תוכנית אלוהית שנחזתה על ידי נביאי ישראל. באופן דומה, התוכנית גם לא התיימרה להנחות את המורים באשר לגישה אותה ראוי לאמץ כלפי העוולות לכאורה שהיו כרוכות בהקמת מדינת ישראל. קל וחומר כאשר אלו לא נתפסו כהיבט חשוב במסגרת תהליך הלימוד.

3.5.1. עלייתו של נרטיב פוסט-חילוני

1.3.5.1. האדם הציוני-הדתי בעולם ה(פוסט)מודרני

כפי שהצגתי לעיל, אנשי ועדות תוכנית הלימודים והמקצוע בחרו לעקוף סוגיות רעיוניות רגישות ובכך להימנע מהכרעות תיאולוגיות. על אף האמור, בקשה תוכנית הלימודים לקדם מטרות חינוכיות בעיצוב הזהות הדתית והאידיאולוגית של הדור הצעיר. האתגר האמוני המרכזי שהיה לנגד עיניהם של כותבי התוכנית, ואף זכה לגיבוי מצד כל חברי ועדת המקצוע, נגע להתמודדותו של האדם היהודי הדתי עם תהליך המודרנה ונסיבות העולם הגלובלי והמקושר במאה העשרים ואחת. כבר בפגישה הראשונה של ועדת תוכנית הלימודים, ראש מועצת החמ"ד הרב פרופסור דניאל שפרבר מיקד את דבריו בסוגיה זו:

לכל אחד בחמ"ד צריך להיות חזון לנגד עיניו – הנגזר ממשנת החמ"ד שיש בה מגמות בחינוך ילדינו לדור הבא. ההיסטוריה צריכה להשתלב בכך ולתת מענה לעימות עם המגמות הרווחות כיום בסביבתו של התלמיד כגון המודרניזציה.¹⁴⁹¹

לעמדתו של הרב שפרבר הצטרף גם ראש מינהל החמ"ד הרב שמעון אדלר, שביקש להבהיר את חשיבותה של הוראת ההיסטוריה ככזו המסייעת בקרוב הדת והמסורת לחיי היומיום של התלמידים:

המוקד הוא שאלת הזהות של הנוער המתקשה לגבשה בעידן הכפר הגלובלי [...] המתח של החיים בו זמנית בין מסורת למודרנה עומד ביסוד תהליכי החילון שעובר היום הנוער. השאלה העומדת בפניו היא "הילכו שניהם יחדיו"? חשיבות הוראת ההיסטוריה נוגעת לשאלת הזהות. מבחינה חינוכית זו דרך ללימוד ההיסטוריה [...] אחת הבעיות של המתבגר היא שהוא רואה את המסורת כמנותקת מהחיים. ההיסטוריה מראה לו את החיבור ההדוק בין המסורת לחיים.¹⁴⁹²

גם יו"ר הוועדה שטמפפר תמך בהתמקדות בנושא תמורות הזמן המודרני והסביר כי "מודרניזציה עוסקת גם בגישות הלכתיות וחברתיות הטעונות הסבר דווקא לאור העובדה שתלמידינו חיים בחברה הטרוגנית במציאות של היום".¹⁴⁹³ עם הצגת הטיוטה הראשונה של התוכנית הבהירה כותבת התוכנית ד"ר מלכה כ"ץ כי בהתאמת תוכנית הלימודים לחמ"ד הושם דגש על רלוונטיות הנושאים הנלמדים להתמודדות בת ימינו עם קיום אורח החיים הדתי.¹⁴⁹⁴

מטרות אלו לא נותרו רק ברובד ההצהרתי בשולחן הדיונים, אלא קיבלו ביטוי מובהק בעיצוב פרקי הלימוד בתוכנית הלימודים. מגמה זו בתוכנית 2010 כללה שני היבטים שהלמו ברוחם את ההתאמות הייחודיות של תוכנית הלימודים בהיסטוריה בחמ"ד כפי שנעשו כבר מאמצע שנות השישים. הראשון היה לימוד ישיר על התמודדות העם היהודי עם אתגרי המודרנה בעת החדשה – לו הוקדש חלקה הארי של תוכנית הלימודים לכיתה י'. במסגרת זאת יוחד פרק מרכזי על דרכים להתמודדות עם תהליך החילון, ההתערות בחברה הכללית וההתבוללות. לאחר התייחסות לתנועות לתיקונים בדת, ניתן דגש עיקרי למענה

¹⁴⁹¹ פרוטוקול ישיבת הפתיחה לוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחט"ע בחמ"ד מיום ב' כ"ו ניסן תשס"ב 8.4.02, עמ' 3.

¹⁴⁹² שם, עמ' 4.

¹⁴⁹³ שם, עמ' 3.

¹⁴⁹⁴ פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע – כ"ד בתמוז תשס"ח, 27 ביולי 2008, עמ' 3.

האורתודוקסי לגווניו ויחסו לתהליכי המודרנה ולתיקונים לדת.¹⁴⁹⁵ "עיון בתהליכים הללו" הדגישו הכותבים "הוא אבן יסוד להבנת מציאות החיים היהודיים בימינו".¹⁴⁹⁶

ההיבט שני שבלט בתוכנית 2010, והיווה אף הוא המשך למגמה שאפיינה את כל התוכניות הייחודיות שנכתבו לחמ"ד, היה הדגשת סוגיות דתיות ופועלם של פרוטגוניסטים דתיים. הדבר בא לידי ביטוי בהתמודדות של העם היהודי עם תהליכי המודרנה, אך חרג הרבה מעבר לכך לסוגיות נוספות. הנושא המרכזי של השואה הוא דוגמה ברורה לכך. בניגוד לתוכנית ברטל שכלל לא התייחסה להנהגה הרבנית בגטאות, תוכנית החמ"ד ייחסה לדמויות הרבניות מקום מרכזי ביותר בהתמודדות של היהודים עם מציאות החיים בימי השואה, לצד היודנראטים, ארגוני קהילות ותנועת הנוער. בהמשך לכך יחדה התוכנית פרק רחב למאבק על "קידוש החיים", דהיינו למאמצים, לתחבולות ולאומץ שהפגינו היהודים בימי השואה כדי להמשיך ללמוד תורה ולקיים מצוות.¹⁴⁹⁷ בתוך כך, הנחתה התוכנית לערוך דיונים בכיתה ובמסגרתם להראות כי מאמצי "קידוש החיים" ורוממות האמונה באלוהים מגלמים גבורה יהודית לא פחות מאשר ההתנגדות המזויינת לנאצים.¹⁴⁹⁸

הנושאים המרכזיים על הציונות וההתיישבות בארץ ישראל שימשו אף הם מרחב להעמקת הלימוד סביב סוגיות דתיות, ותנועות דתיות בפרט. ראשית, הדבר בא לידי ביטוי בהתייחסות הרחבה למתח שבין המסורת לבין החידוש שגילמה תקופת העלייה השנייה, ובהדגשת הצביון הדתי של חלקים רבים מהיישוב העברי. אך גם בלימוד תקופות מאוחרות יותר, לדוגמה בתקופת המנדט, ניכר כי תנועת המזרחי ועשייתם של אנשי הציונות הדתית זכו להיקף תכנים גדול בהרבה מחלקם בפועל. במיוחד בלטה גישה זו בקביעת לימודי החובה שכללו את: הגוש הפוליטי הדתי; תנועת החלוץ הדתי והפועל מזרחי; וההתיישבות בגוש עציון. אין פלא אפוא שאחת המטרות המרכזיות בנושא התפתחות הבית הלאומי בארץ ישראל הייתה: "הכרת האתגרים והקשיים שעמדו בפני החלוצים הדתיים בהשתלבותם במפעל הציוני, בחינת דרכי התמודדותם והערכת תרומתם לבניין הבית הלאומי וצביונו".¹⁴⁹⁹

בהקשר הציונות ויישוב הארץ זועקת היעדרותם המוחלטת של תלמידי הגאון מוולינה מתוכנית הלימודים. המחלוקת העזות שתוארו לעיל, בתחום המחקרי ובמיוחד בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד,

¹⁴⁹⁵ האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010**, עמ' 44-49.

¹⁴⁹⁶ שם, עמ' 34.

¹⁴⁹⁷ שם, עמ' 59-60.

¹⁴⁹⁸ שם, עמ' 60.

¹⁴⁹⁹ שם, עמ' 70.

הסתיימו בדחיקתה של גישתו של אריה מורגנשטרן אל מחוץ לתוכנית הלימודים החדשה.¹⁵⁰⁰ הדבר אינו אמור להפתיע לאור פרישתו של מורגנשטרן כמו גם נוכח התפקידים המרכזיים שמילאו בני הפלוגתא שלו – הפרופסורים ברטל, מכמן ופיינר – בעיצוב תוכנית הלימודים החדשה. בדיון על טיוטות מתקדמות של תוכנית הלימודים דרש לונדין להתייחס לסוגיה, וציין כי גם אם אין מאמצים את הגרסה לפיה תלמידי הגאון מוולינה הם ראשוני תהליך ההתיישבות בארץ ישראל והקמת המדינה, עדיין יש הכרח להזכיר את הפולמוס המחקרי בנושא. כל חברי ועדת המקצוע האחרים, פסלו את עמדתו על הסף.¹⁵⁰¹

לצד ההתאמות שאפיינו את תוכניות הלימוד הייחודיות לחמ"ד כבר בתחילת שנות השישים – ואף קודם לכן, את תוכנית המזרחי בשנת תרצ"ב (1932) – תוכנית 2010 טמנה בחובה חידוש מהותי. התוכנית אומנם נמנעה מנקיטת עמדה באשר למעורבות האל בתהליכים היסטוריים ואולם היא למעשה כוננה "סיפור גדול" חדש. שוב לא היה מדובר רק בתוספת של תכני לימוד, יצירת דגשים שונים או הצגת זוויות חדשות על התקופות הנלמדות – אלא בעיצובו של נרטיב על חדש. נרטיב העל של הציונות הדתית בתחילת המאה העשרים ואחת. נרטיב פוסט-חילוני.

לראשונה מאז כינון הוראת ההיסטוריה לציבור הציוני הדתי בארץ ישראל, תוכנית הלימודים 2010 גילמה ניסיון לכונן נרטיב היסטורי החותר בצורה ברורה תחת תזת הקדמה שאפיינה את תהליך המודרנה. בתוכניות הלימוד הקודמות, ובתוכנית ברטל לחינוך הממלכתי, בתום לימוד תהליך המודרנה באירופה נבחנת השפעתו על העם היהודי. ברם בתוכנית החדשה לחמ"ד, ללימוד הנאורות והאידיאולוגיות המודרניות נוספה חטיבה שלמה בנושא "משברי המודרנה". לצורך ליבונה של סוגיה זאת נקטעת הכרונולוגיה הליניארית והלמידה מדלגת מאמצע המאה התשע עשרה היישר למלחמת העולם הראשונה. הדגש בלימוד ניתן על האופן בו המלחמה הייתה ביטוי להישגיי המודרנה וערכי הנאורות אך בה בעת גם הובילה לזוועות חסרות תקדים בהיסטוריה האנושית. בשלב זה פרק הזמן של המחצית השנייה של המאה התשע עשרה לא זכה לתשומת לב וההוראה פנתה לעסוק בהתפתחות המשטרים הטוטליטריים של המאה העשרים: הקומוניזם הרוסי, הפשיזם האיטלקי והנאציזם. גם כאן הודגש האופי המודרני והחילוני של אותם משטרים שצמחו דווקא "מתוך אידיאולוגיות שהבטיחו מרפא לחולי המודרניות".¹⁵⁰²

¹⁵⁰⁰ שם, עמ' 63-78.

¹⁵⁰¹ פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע – כ"ד בתמוז תשס"ח, 27 ביולי 2008, עמ' 6.

¹⁵⁰² האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010, עמ' 41.

רק לאחר החטיבה על "משברי המודרנה" שציידה את התלמידים בהבנת השניות והסכנות הטמונות במודרנה, חזרו התלמידים למאה התשע עשרה ללמוד על התמודדותו של העם היהודי עם אתגרי העת החדשה. הווי אומר, תוכנית הלימודים שברה את הרצף הכרונולוגי והמשיכה אל תוך אמצע המאה העשרים כדי לבסס את הביקורת על קסמי המודרנה, ורק אז חזרה כמעט ומאה וחמישים שנה אחורה כדי ללמד על מעמדם של היהודים בעת החדשה במפנה המאה התשע עשרה. קפיצה כרונולוגית דומה נעשית גם לצורך הוראת השואה, אותה מיקמו כותבי תוכנית הלימודים מיד לאחר ניסיונות ההתמודדות של היהודים עם אתגרי המודרנה באירופה. רק לאחר לימוד השואה חזרה תוכנית הלימודים ליישוב היהודי בארץ ישראל במפנה המאה התשע עשרה.

אין ספק שמבחינה דידיקטית דובר היה על שבירה כרונולוגית מורכבת, המקשה מאוד על האופן בו מסוגלים התלמידים לתפוס את ההקשר ההיסטורי ומארג היחסים בין ההתפתחויות בהיסטוריה הכללית לבין זו של העם היהודי. אולם, למרות הקשיים החינוכיים מבחינה היסטורית – להם היו מודעים כותבי התוכנית – החשיבות הרבה הטמונה בערעור על תהליך הקדמה היא שהכריעה את הכף. הביקורת על עקרונות המודרנה והנאורות שחתרו תחת האמונה הדתית וציירו אותה כפרימיטיבית ולא תבונית – הייתה אחד היעדים העיקריים של תוכנית הלימודים החדשה.

ברם, בעוד שבעמדות הפוסטמודרניות, משברי המודרנה מולידים את "קץ האידיאולוגיות"¹⁵⁰³, במשנה הציונית הדתית מתפקדים הללו דווקא כחוליה חיונית בתהליך היסטורי גדול יותר של קדמה, כזו המבוססת על חזון נביאי ישראל להבדיל מערכי הנאורות. זהו "סיפור על" המתאפיין בהיבטים מודרניים, אך גם מצביע על המגבלות והסכנות במודרנה. נטישת היהדות ותהליכי ההתבוללות מחד גיסא והזוועות האדירות מאידך גיסא, לא הותירו ברירה בפני העם היהודי אלא לשוב לארצו. שיבת ציון – שם יוכל העם היהודי להגשים את האחריות הרוחנית המוטלת עליו – היא אפוא הקדמה. וגם אם הדבר לא נאמר בצורה מפורשת, תפיסה זו מתגלה באמצעות הנרטיב שעצבה התוכנית וההתייחסות השולית לחלקים העצומים בעם היהודי שבחרו להישאר ביבשת אירופה או לחילופין להגר לצפון אמריקה.

זהו הנרטיב הציוני דתי החדש. נרטיב שכבר אינו נדרש להצטדק כנגד עקרונות הקדמה והתבונה, שאינו חושש לבקר ולצאת נגד קסמי המדע והטכנולוגיה – אלו שהצעידו את האנושות לזוועות חסרות תקדים. את מידת הפרשנות התיאולוגית שיש לייחס לתהליך – קרי האם זוהי תוכנית אלוהית שהולכת ונפרשת עד

¹⁵⁰³ Bell, *The End of Ideology*; Jean-Francois Lyotard, *The postmodern condition: a report on knowledge*, trans. by Geoff Bennington and Brian Massumi, University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.

לגאולה השלמה, או רק שלב חדש וחשוב בהתפתחות היהדות שחזרה לארצה – השאירו כותבי התוכנית בצורה יחסית פתוחה, ללא הכרעה חד משמעית. הסוגייה עדיין הייתה נתונה למחלוקות עזות בתוך הציבור הציוני דתי. ברם, גם ללא ההסבר התיאולוגי המפורש, הנרטיב החדש שעוצב בתוכנית נועד ללמד את התלמידים על התהליך הפלאי בו הם נמצאים, על האחריות המוטלת על כתפיהם ועל משימתם הדתית-לאומית.

2.3.5.1. ייחודיות ההיסטוריה היהודית וסוגיית הרב-תרבותיות

היבט ייחודי נוסף שבא לידי ביטוי בנרטיב הציוני דתי הפוסט-חילוני בשונה מזה שמשרטטות תוכניות הלימודים של החינוך הממלכתי עניינו בסוגיית הרב-תרבותיות. בהתייחסותי לסוגיה בהוראת היסטוריה, אין כוונתי רק לאופן בו מייצגת הלמידה אוכלוסיות מגוונות, אלא גם לדרך בה תוכנית הלימודים מבנה את צורות החשיבה באשר לאופי הרב-תרבותי של ההיסטוריה האנושית.¹⁵⁰⁴ בתוכנית 2010 לחמ"ד הדבר בא לידי ביטוי בשני רבדים מרכזיים: בעיצוב מארג היחסים שבין ההיסטוריה היהודית לבין ההיסטוריה הכללית וביחס לשאלת הרב-תרבותיות בתוך החברה הישראלית.

ברובד הראשון, בלטה תמורה ממשית בתוכנית הלימודים 2010 – לראשונה לאחר כמעט שלושה עשורים דרשה התוכנית מתלמידי החמ"ד ללמוד ולהיבחן על תהליכים ואירועים בהיסטוריה כללית. כאמור, ההיסטוריה היהודית המשיכה להיות הציר המרכזי על פיו נבנתה תוכנית הלימודים, אולם תוכנית הלימודים החדשה קבעה בנושאי חובה פרקים רבים בהיסטוריה הכללית, בעיקר זו האירופאית. קביעה זו הייתה בבחינת חידוש אותו ביקשו כותבי התוכנית להדגיש.¹⁵⁰⁵ ביטוי למגמה זו ניתן לראות בתוכני הלימודים לכיתה ט' בפרקים שעסקו במרכזיות של הנצרות והאסלאם בתקופת ימי הביניים. אולם עיקר הלימוד והמשקל שניתן להיסטוריה לא יהודית היה סביב תהליך הנאורות והמודרנה באירופה וכאמור, גם במשבריו.

¹⁵⁰⁴ עיסוק מעמיק בשאלת הרב תרבותיות בחינוך ההיסטורי בישראל חורג מגבולות מחקר זה. לניתוח הזירה הישראלית ראו: בן-עמוס, "פלורליזם בלתי-אפשרי: יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתוכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל", עמ' 267-276; רות פירר, הדימוי של עדות המזרח (ספרי-לימוד לתולדות עם ישראל: 1948-1967), עמ' 23-34; נמרוד טל, "ההיסטוריה בדו"ח ביטון: הפרד ומשול בכור ההיתוך", מימי חסקין וניסים אבישר (עורכים), **זיו נוצץ מדמע; סוגיית המזרחיות בהקשרים חינוכיים ותרבותיים**, רסלינג, תל אביב 2019, עמ' 101-123.

Amnon, Raz-Krakotzkin, "History textbooks and the limits of Israeli consciousness," *Journal of Israeli History*, 20, 2-3 (2001), pp. 155-172; Weintraub and Tal, "Within the National Confines: Israeli History Education and the Multicultural Challenge".

להרחבה בדבר המסגרת הקונספטואלית על הוראת היסטוריה רב תרבותית ראו: Kenneth Nordgren & Maria Johansson, "Intercultural historical learning: A conceptual framework," *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1 (2015), pp. 1-25.

¹⁵⁰⁵ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתית-דתי, 2010**, עמ' 7.

לכאורה הגדלת המקום להיסטוריה כללית עולה בקנה אחד עם המגמה של הדור החדש של תוכניות הלימודים לחינוך הממלכתי, קרי תוכניות צימרמן וברטל. אולם, ניכר כי כותבי תוכנית החמ"ד הקפידו להבדיל בין שתי המגמות. בעוד שכותבי התוכניות לחינוך הממלכתי שאפו להראות כי אין הבדל מהותי בין ההיסטוריה הכללית וזו היהודית ולכן יש להבין אותן באמצעות קטגוריות ומושגים משותפים,¹⁵⁰⁶ תוכנית החמ"ד התרחקה מגישה זו. בחמ"ד אכן נעשה שילוב של תכנים בהיסטוריה כללית אך הדבר נעשה בצורה שונה משמעותית מזו בחינוך הממלכתי, כאשר תוכנית הלימודים הקפידה לשמור על הפרדה ברורה בין הפרקים שעסקו בהיסטוריה כללית לבין אלו שדנו בהיסטוריה יהודית.

בהתאם להצהרת הכותבים סוגיות מההיסטוריה הכללית אכן שולבו בתוכנית הן "כרקע להבנת ההיסטוריה היהודית והן מתוך הכרה בחשיבותן להבנת תולדות האנושות".¹⁵⁰⁷ אולם התוכנית נמנעה מלהראות כיצד ההתפתחויות ההיסטוריות של החברה היהודית היו למעשה שזורות באלו של החברה הלא יהודית. במקום זאת, נשמרה הבחנה ברורה בין האוכלוסיות. הוצג כי החברות היהודיות הושפעו מההקשרים הסביבתיים, אך לא נדונו מארג היחסים וההיזון הדדי שהתקיים בין הקהילות היהודיות לבין התרבויות שסבבו אותן. כותבי התוכנית בחמ"ד ביקשו אפוא לשמור על ייחודיותה ונבדלותה של ההיסטוריה של העם היהודי.

דוגמה בולטת לכך ניתן לראות למשל בתכנים שעסקו בימי הביניים. מחד גיסא, תוכנית ברטל השתמשה בקטגוריות משותפות לניתוח מאפייני העיר והקהילה היהודית של התקופה: מרכז כלכלי, פולחן דתי, מרכז תרבותי, השלטון ועוד. זאת ועוד, תוכניתו הנחתה ללמוד על בתי הכנסת לצד הכנסיות והמסגדים, על היצירות התרבותיות של הקהילה היהודית ושל הלא יהודית כאחד.¹⁵⁰⁸ בתוכנית 2010 לחמ"ד, מאידך גיסא, פוצל נושא לפרקים שונים: תחילה לימוד על הקהילה הנוכרית, ורק לאחר מכן התנהל דיון על האופן שבו נסיבות המקום, התרבות והדת השפיעו על אורח החיים של הקהילה היהודית.¹⁵⁰⁹

ביטוי נוסף להפרדת ההיסטוריה היהודית מזו הכללית מספקת לנו הדרך בה נלמדה התפתחות הלאומיות היהודית המודרנית. בתוכנית ברטל נושא התנועה הלאומית היהודית – שהוגדרה באופן מפורש ככזו שכוונה בשליש האחרון של המאה התשע עשרה – נלמד כהמשך ישיר לסקירת הלאומיות האירופית.¹⁵¹⁰ לעומת זאת,

¹⁵⁰⁶ האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי, 2003**, עמ' 5.
¹⁵⁰⁷ האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010**, עמ' 7.
¹⁵⁰⁸ האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי, 2003**, עמ' 31-33.
¹⁵⁰⁹ האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010**, עמ' 24-32.
¹⁵¹⁰ האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי, 2003**, עמ' 19-21.

בתוכנית החמ"ד מוקם הנושא לקראת סופו של הפרק על התמודדות היהודים עם המודרנה, כך שנפער מרחק רב בינו לבין הלימוד על הלאומיות האירופאית המודרנית. בין התכנים על הלאומיות האירופאית ובין הדיון בזו היהודית מוקם הפרק על משברי המודרנה – קרי על מלחמת העולם הראשונה, המשטרים הטוטליטריים והנאציזם – ולאחר מכן תכנים רבים בדבר התגובות היהודיות לאתגרי העת החדשה. הווי אומר, הלאומיות היהודית ממש הופרדה מהלימוד על הלאומיות האירופאית. בהמשך לכך, ובניגוד לתוכנית ברטל, זוהו "מבשרי הציונות" כשורשיה של התנועה הלאומית והיא נתפסה כמעין התפתחות פנימית דתית.¹⁵¹¹

ההיבט השני בסוגיית הרב תרבותיות בו בלטה הגישה השונה של תוכנית החמ"ד נגע ללימוד התמורות שעברה החברה הישראלית. בהקשר זה, אמנם ניכר כי בדומה לתוכנית ברטל לחינוך הממלכתי,¹⁵¹² הוסיפה תוכנית 2010 תכנים רבים על סוגיות הקליטה של העלייה הגדולה בשנות החמישים והשישים. בתוך כך הצביעה התוכנית על האפליה חברתית והכלכלית החמורה כמו גם היחס המזלזל בהם נתקלו יהודי צפון אפריקה והמזרח התיכון מצד התושבים היהודים הוותיקים. בהמשך לכך, כללה התוכנית סעיפים על הפער העדתי והמאבקים לשיוויון כמו אירועי ואדי סאליב ומחאות הפנתרים השחורים.¹⁵¹³

אולם בעוד שתוכנית ברטל לחינוך הממלכתי קבעה בצורה מובהקת כי החברה הישראלית הפכה לחברה רב-תרבותית,¹⁵¹⁴ החמ"ד מצדו הציג תמונה הרבה יותר מהוססת. למעשה, מתברר כי תוכנית הלימודים של החמ"ד נמנעת מלתאר את ישראל כחברה רב-תרבותית. עמדה זו כלל לא נבעה מהתנגדות למאבק יוצאי צפון אפריקה והמזרח התיכון, על אודותיו כאמור דאגה התוכנית לקיים דיון רחב. במקום זאת, נראה כי ההסתייגות של התוכנית מקורה בהתנגדותו של החמ"ד להכיר בחברה הרב-תרבותית כמצב נורמטיבי אותו יש לטפח ולשמר, ובכלל זאת להעניק מעמד שווה ערך לתרבות חילונית או לכזו שאינה יהודית. כותבי התוכנית העדיפו אפוא להימנע מתיאור החברה כרב-תרבותית ובמקום זאת התייחסו לסוגיה במסגרת המאבקים על עיצוב דמותה של החברה הישראלית.¹⁵¹⁵

¹⁵¹¹ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010, עמ' 51.
¹⁵¹² האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי, 2003, עמ' 25-26.
¹⁵¹³ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010, עמ' 83.
¹⁵¹⁴ האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי, 2003, עמ' 26.
¹⁵¹⁵ האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, ממלכתי-דתי, 2010, עמ' 83.

בתקופה הנדונה בפרק זה נוצר לראשונה נרטיב ציוני דתי בהוראת ההיסטוריה במערכת החמ"ד. לא עוד התאמות במטרות של תוכנית הלימודים, תוספות והשמטות של תכנים היסטוריים, יצירה של חומרי לימוד בנושאים מסוימים, או יוזמות של מוסדות חינוך מיוחדים – בתקופה זו דובר בכינונו של "סיפור על" היסטורי שלם הנועד לכל מוסדות החמ"ד. ואולי אף מעבר להם, לכל מוסדות החינוך הממלכתי. כפי שהוצג בפירוט לאורך הפרק, כינון הנרטיב הציוני הדתי בהוראת ההיסטוריה לא התבצע בצורה פשוטה, חד משמעית וחד כיוונית, אלא היווה תהליך מורכב שכלל התגברות ותגובה ללחצים שונים, שהגיעו מחוץ למערכת החמ"ד וגם מתוכה. כל זאת, על רקע אתגרים תיאולוגיים וחברתיים, החל מפינוי ימית, רצח רבין וההתנתקות דרך עימות עם ביקורת פוסט-ציונית ועד להתמודדות עם דפוסי הצרכנות והאינדיבידואליזם בחברה הישראלית ההיפר-קפיטליסטית במפנה המאה העשרים ואחת.

בשנים המדוברות הפכה משנתו הגאולית של הרצי"ה לתפיסה הגמונית החינוך הציוני הדתי, אך בה בעת התגברו בתוך הציבור הקולות הביקורתיים כלפיה. הוראת ההיסטוריה, שנמצאה בתווך שבין האמונה לדיסציפלינה, הפכה להיות זירה מרכזית למחלוקות פנימיות בציבור הציוני דתי. הנה כך, למרות העצמאות המוולטות בתחום הוראת ההיסטוריה, שוב ושוב התקשה החמ"ד להתגבר על הפערים הרעיוניים הפנימיים. מעל הכל בלט האופן בו המחלוקות בין אנשי האקדמיה לבין המפמ"ר אילצו לדחות את פרסמו של ספר לימוד על תקופת הלימוד המרכזית ביותר – על התנועה הציונית ויישוב הארץ – עד שלבסוף טיוטות הספר נגנזו.

בנסיבות האמורות, המדיניות שבה נקט החמ"ד בתחום ההיסטוריה הייתה לפנות לבסיס המשותף הרחב ביותר באמצעות צמצום של יחידות החובה והתמקדות מוחלטת בהיסטוריה של עם ישראל. מעבר לציר בסיסי זה, העניק החמ"ד אוטונומיה משמעותית לכל מוסד חינוכי, שיכל לבחור האם וכיצד להעניק פרשנות תיאולוגית וגאולית לאירועים ההיסטוריים. זאת ועוד, בתקופה זו בלטה הפעילות העצמאית של מוסדות ורשתות חינוך שונות, כמו אמי"ת וצביה, שהפיקו חומרי לימוד ששיקפו את ההיבטים הייחודיים בתפיסת עולם. כך שאף על פי שהחמ"ד אומנם לא העניק אישור רשמי לחומרים אלו, מפקחיו הבינו כי מדובר בצורך הכרחי אותו יש לאפשר.

אחת הסיבות שאפשרו להעניק אוטונומיה זו הייתה נעוצה בהתחזקותו של המדד הפרשני-תיאולוגי במדיניות החמ"ד ובמעטפת החינוכית אותה ביקש להקנות לתלמידיו. תחילה הדבר בלט כבר עם כניסתו של יעקב הדני למשרת ראש מינהל החמ"ד, ובשנות התשעים והאלפיים המשיך עם התחזקות הזיקה בין

הוראת ההיסטוריה לבין מקצועות הקודש. כך, כאשר לא הייתה התנגדות ברורה מצד מוסדות החינוך, ברירת המחדל בחמ"ד הייתה להקנות ממד מטא-היסטורי מובהק המפרש את לימודי ההיסטוריה בצורה תיאולוגית וגאולית. ואולם, היה ברור לאנשי החמ"ד כי מצב פרגמטי זה במקצוע ההיסטוריה הינו פתרון זמני בלבד.

הגישות החדשות של תוכניות הלימודים בחינוך הממלכתי והסערה הציבורית סביב ספרי הלימוד הממלכתיים שפורסמו בסוף שנות התשעים, האיצו בחמ"ד לצאת ולכתוב תוכנית לימודים חדשה מהיסוד. היה זה תהליך מעמיק שעירב מספר רב של גורמים ציונים דתיים מהאקדמיה ומתפקידים שונים במערכת החמ"ד ובמרכז לתוכניות לימודים. במסגרתו ביקש החמ"ד ליצור תהליך הוראת היסטוריה המסוגל להכיל את המורכבות והשונות של הציבור הציוני דתי, אך בה בעת כזה שיספק אמירה אידיאולוגית וערכית ברורה. לצד ההתאמות והדגשים שאפיינו את הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית כבר משנות השישים, הייתה זו בניה של נרטיב חדש. נרטיב שאימץ את הביקורת הפוסטמודרנית כנגד תזת הקדמה והמודרנה, אולם במקום להוביל לייאוש מ"סיפורי העל", הוא כונן "סיפור על" חדש, ציוני דתי. "סיפור על" טלאולוגי שלא מתבסס על האידיאולוגיות המודרנית אלא כזה הנטוע בתורת ישראל ובחזון הנביאים.¹⁵¹⁶

¹⁵¹⁶ להרחבה בנושא ההתמודדות של החמ"ד עם התפתחות הגישות הפוסט-מודרניות בתחום הוראת ההיסטוריה ראו: Weintraub, "The Bible, Hayden White and the Settlements: Teaching Religious Zionist History in the Postmodern Era."

סיכום

מאה וארבעים אלף המילים שנכתבו עד כה הצליחו לתאר את התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הציוני הדתי בצורה חלקית; קל וחומר סיכומן למספר עמודים בודדים. ואם אירוע נקודתי יכול להוות "רשומון" לנקודות מבט שונות, אין תמה שכך הדבר כאשר עסקינן במחקר המתפרס על פני שמונה עשורים. מה ניתן אפוא ללמוד מהתפתחותה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מתקופת היישוב ועד לתחילת העשור השני של שנות האלפיים?

חוקרי התנועה הציונית והציונות הדתית ימצאו עניין בהססנות הרעיונית-תיאולוגית שבאה לידי ביטוי בתוכנית תרצ"ב, שנצמדה לתוכנית הלימודים של הזרם הכללי תוך התאמות שוליות בלבד. גם האור החדש בהן הוארו המחלוקות הבלתי פוסקות בקרב מחנכי הציבור הציוני הדתי בדבר לימוד נושא הציונות – החל מהאכזבה כלפי ספריו של יעקב כ"ץ בשנות החמישים, דרך הפולמוסים במועצת החמ"ד בשנות השישים ועד לעצירת פרסום ספרו של מורגנשטרן בתחילת שנות התשעים – מספק תובנות מרתקות לעוסקים בחקר זה. עבודתי מוסיפה רובד חדש, הפעם באמצעות מערכת החינוך הרשמית, להבנת התמורות האידיאולוגיות שחלו בציבור הציוני הדתי ובאופן שבו הוא תפס את מקומו בחברה הישראלית כבר בתחילת שנות השישים. היבט זה חשוב במיוחד לדיוק הפריודיזציה הרווחת על התפתחות מערכת החמ"ד, שעד כה הצביעה בעיקר על התמורות שנגרמו בעקבות מלחמות ששת הימים.

לחוקרי ההיסטוריה של החינוך בישראל מוסיף המחקר זווית המציגה את התפרקות ההגמוניה של מפא"י בעיצוב החינוך במדינה. במסגרת התהליך האמור היוותה הוראת ההיסטוריה בחמ"ד דוגמה מובהקת להשפעות של התפתחויות עולמיות בתחום הפדגוגי על מאבקי הכוח המתמשכים בתוך כותלי משרד החינוך. מבחינה תיאורטית, סיפק המחקר מקרי בוחן לאופן שבו יוזמות קהילתיות או מקומיות אחרות, כגון הקמת הישיבות התיכוניות והאולפנות, השפיעו בסופו של דבר על תוכנית הלימודים כולה גם על מעמד מערכת החמ"ד ביחס לחינוך הממלכתי הכללי. הזווית הסוציולוגית זוכה להבהרות חשובות מבחינת הדרך שבה הוראת ההיסטוריה שימשה כשדה מאבק של הציונות הדתית עם מנהיגי החינוך הכללי, ולאחר מכן הפכה להיות הון תרבותי המסוגל לסייע בשדות מאבק נוספים בזירה הישראלית.

מבחינה בין-לאומית, מגלם המחקר חידוש משמעותי ביחס לאופן שבו הוראת היסטוריה היוצאת מעיקרון אמוני מבקשת להתגבר על הפער שבין הגישה הדיסציפלינרית ובין אמונה באלוהות אימננטית. הניתוח, שהתבסס על מקורות מגוונים המייצגים נקודות מבט שונות בתהליך הלימוד, הצליח להראות כיצד

מערכת חינוך המבקשת לדבוק בעקרונות המחקר ההיסטורי משכילה לשלב את האמונה בכוח אלוהי המסובב את ההיסטוריה באמצעות יצירת מערך חינוכי דו-ממדי. המחקר גילה כי בעוד שלימודי ההיסטוריה מתבססים על ממד ריאלי שנשאר נאמן לעקרונות המחקר והתבונה, כוננה מערכת החמ"ד ממד היסטורי נוסף, מטא-פיזי תיאולוגי העוטר ומפרש את הממד הריאלי. ממד זה מבטא את רצונו של האלוהים, שר ההיסטוריה, ואת אופן השגחתו על המציאות האנושית.

מבחינתי, אבקש לנצל שורות אלו כדי להפנות את מבטנו ל"סיפור הגדול": הבנת התפתחות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד כתהליך המשקף את התמורות התרבותיות שהתחוללו בחברה הישראלית וגם בחלקים גדולים בחברה המערבית במהלך המאה העשרים ובתחילת האלף החדש. במבט על, שמונת העשורים שנחקרו מאפשרים להצביע על התמורה העצומה שחלה בהוראת ההיסטוריה בציוניות הדתית. היה זה מעבר מגישה זהירה ומסויגת, המרגישה נחיתות לעמדה התבונית-המדעית של האידיאולוגיות המודרנית של הקדמה, אל עבר שאיפות הגמוניות שניזונו מהתרופפות אידיאולוגית וביקורת עצמית בקרב הציבור החילוני. זהו תהליך שבו השפה והאמונה הדתית חזרו למרכז הזירה הציבורית, התהליך הפוסט-חילוני עליו הצביעו יורגן האברמס וחוקרים נוספים.¹⁵¹⁷

במובן זה נשזרת התפתחותה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד אל תוך המגמות הבין-לאומיות בתחום. היא משקפת את הדינמיקה של ארבעת המעברים השונים שיוצרים את שיח אי-הנחת העולמי בזירת החינוך ההיסטורי.¹⁵¹⁸ מצד אחד, נהנתה הוראת ההיסטוריה בציונות הדתית מההשפעות של המעברים ששינו את התחום בעולם ובמדינת ישראל בפרט, ואשר יצרו מרחב המאפשר להכיל גישות חדשות וביניהן גישות אמוניות – גמישות שנוצרה בין היתר על רקע היחלשות מעמדה של מדינת הלאום וכניסתן של גישות פדגוגיות חדשות שהתרחקו ממטרות אידיאולוגיות נחרצות. מצד שני, ראתה הציונות הדתית בהוראת ההיסטוריה אמצעי פרואקטיבי בזירה זו, כזה העונה על הפער הרעיוני שנתגלע סביב המעבר הרביעי – השבר התרבותי. ההתמודדות עם שבר זה, כך נדמה, מסוגלת בתורה להשפיע חזרה בעיצוב הסוגיות הקשורות למעברים האחרים. הנה כך, שאפה הציונות הדתית לברור את ההתפתחויות הדיסציפלינריות, לחזק את

¹⁵¹⁷ Habermas, "Notes on Post-secular Society."; Casanova, *Public Religions in the Modern World*; Philip Gorski, David Kyuman Kim, John Torpey, and Jonathan VanAntwerpen (Eds.) *The post-secular in question: Religion in contemporary society*, New York University Press, New York 2020.

ידגר, *מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל*, עמ' 15-45.
¹⁵¹⁸ על ארבעת המעברים ראו עבודה זו לעיל, פרק א' סעיף 3.

התפיסה הלאומית וליצור אליטה חדשה – אך הפעם לא כחלק מפרויקט הלאומיות המודרני, אלא מתוך עקרונות האמונה היהודית.

בצד האמור, חשף המחקר גם את מורכבותו של התהליך שאירע בחמ"ד ואפיין את הנסיבות הייחודיות למקרה הציוני הדתי. בניגוד לדעות רווחות או מחקרים שהתמקדו בקבוצות ספציפיות – גם אם מרכזיות – בציונות הדתית, ניכר מהמחקר כי עליית כוחו והשפעתו של ציבור זה בחברה הישראלית הייתה תופעה רבת-פנים. חרף הנטייה לזהות מגמה ברורה וחד-משמעית שבה פרצה "התורה הגואלת" מחוגי מרכז הרב והביאה את החברה הישראלית להכרה "שכל מגמתה של התחייה החילונית היא רק כדי להביא אותנו לידי תחיית נשמה, לידי תחיית קודש"¹⁵¹⁹. למעשה, התברר כי אפילו הציבור הציוני דתי עצמו התקשה להתאחד סביב תפיסה זו, לא כל שכן החברה החילונית הכללית.

תחילה הייתה זו הסתייגות מאימוץ הגישה המשיחית-גאולית – התנגדות שאפיינה חלקים בציונות הדתית עוד מראשיתה. ואולם בהמשך היו אלו גם התפתחויות של צורות חשיבה ליברליות ופוסט-אידיאולוגיות שהשפיעו על הציונות הדתית. דהיינו, הערעור האידיאולוגי הפוסט-מודרני יצר מרחב אידיאולוגי ריק שאפשר לציונות הדתית להתחזק ולהרחיב את השפעתה על הזירה הרעיונית הישראלית, אך בה בעת גם השפיע עמוקות על חלקים רבים בקרב ציבור זה. בעת כתיבת שורות אלו עדיין מוקדם לסכם את הדיאלקטיקה של תהליך זה והשלכותיו.¹⁵²⁰

הפרספקטיבה הרחבה של המחקר, משך הזמן הקווינטטורלי של בורדל, אפשרה לחשוף את השורשים החבויים של תופעות ואירועים ולרדת לחקרם. הודות לכך התברר כי התחזקותן של הגישה האמונית והדרישה לעצמאות החלה עוד לפני מלחמת 1967, והתוודענו לקיומם של חומרי לימוד ותוכניות עצמאיות בחמ"ד, שהקדימו בהרבה את סערת ספרי הלימוד בחינוך הממלכתי בסוף שנות התשעים. פרק הזמן הממושך שנחקר הציף את הדינמיקה של המתחים שנתגלעו בין מפקחי החמ"ד לבין גורמים במשרד החינוך, ולא פחות מכך את זו שאפיינה מחלוקות בתוך הציבור הציוני הדתי. בין אם דובר על מאבקי יהודה קיל ואברהם רון בשבח אדן ואנשי המרכז לתוכניות לימודים בשנות השישים והשבעים ובין אם דובר על המאבק

¹⁵¹⁹ אברהם יצחק הכהן קוק, "תחיית הקודש – התחייה השלמה" בתוך: **קריאות גדולות: לישראל תורתו וארצו לעמים ולמפלגותיו**, הישיבה המרכזית העולמית, ירושלים התש"ד, עמ' לא.

¹⁵²⁰ שלג, **החרדל"ים: היסטוריה, אידיאולוגיה, נוכחות**; דב שוורץ, **מאחדות לריבוי**; קימי קפלן, "חקר החברה היהודית הדתית בישראל: הישגים, החמצות ואתגרים", **מגמות**, נא, 2 (2017), עמ' 207-250; תמר הרמן ואחרים (עורכים), **דתיים? לאומיים! המחנה הדתי-לאומי בישראל**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2014; חנן מוזס, "מציונות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בציונות הדתית מאז רצח רבין", עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2009; שמואל רוזנר וקמיל פוקס, **יהדות ישראלית: דיוקן של מהפכה תרבותית**, דביר, חבל מודיעין 2018, עמ' 148-158; יאיר שלג (עורך), **ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2019.

של תנועת "נאמני תורה ועבודה" בתהליך ה"הקצנה" בניצוחו של יעקב הדני בשנות השמונים – לימודי ההיסטוריה היוו שדה מאבק תרבותי מרכזי.

המאבקים והתמורות שנחשפו במחקר עוזרים לשרטט שלוש קטגוריות אנליטיות מרכזיות המאפשרות למפות ולאפיין את ייחודיות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ואת האופן שבו היא השתנתה במרוצת השנים. קטגוריות אלו אינן נפרדות זו מזו באופן מלא, דהיינו קיימת ביניהן תלות הדדית; אך באמצעותן ניתן לבדל ולאפיין בצורה ברורה יותר היבטים שונים של החינוך ההיסטורי בחמ"ד.

הקטגוריה הראשונה, שבלטה כבר מתקופת זרם החינוך של המזרחי, היא ההתמקדות בפרוטגוניסטים ובסוגיות דתיות יהודיות. דובר היה בדגש שבחירה לשים קבוצת אוכלוסייה על ההיסטוריה של עצמה – קרי לימוד על תנועת הציונות הדתית ושורשיה התיאולוגיים – כמו גם בהוספת תכנים על היבטים היסטוריים יהודיים כלליים יותר. עדות לכך משמשת ההתמקדות בתפקידם של רבנים ומוסדות דתיים בימי בית שני, כמו גם בשאלת קידוש החיים בתוך הנושא הרחב של השואה.

הקטגוריה השנייה עניינה הקשר הרוחני וההיסטורי שבין עם ישראל לארץ ישראל. מטבע הדברים, ההיבט ההיסטורי היה מרכזי גם בחינוך הכללי, אולם הזווית הרוחנית-דתית הייתה בעלת השפעה רבה בעיקר בחמ"ד. כך למשל הצביעה תוכנית הלימודים תרצ"ב לזרם המזרחי על עליות הרבנים בימי הביניים כתחילתו של היישוב בארץ. בהמשך, ובמיוחד החל מחומרי הלימוד שפורסמו בשנות השבעים, השפעתה של הזיקה הרוחנית לארץ בשאלת גבולות הארץ והבעלות עליה. סוגיה זו הלכה ותפסה מקום מרכזי יותר בחברה הישראלית וכך גם בתהליך הלימודים.

הקטגוריה השלישית עוסקת בדרך שבה שואף החמ"ד לשלב פרשנות תיאולוגית בהוראת ההיסטוריה, דהיינו בהיבטים החינוכיים שבאמצעותם מכוננים מוסדות החינוך הציוני הדתי ממד מטא-היסטורי המפרש את אירועי המציאות כביטוי להשגחה האלוהית. במסגרת זאת ניתן להבין את אחת הטענות המרכזיות של המחקר ולפיה ניתוח הוראת ההיסטוריה בחמ"ד אינו יכול להיעשות באופן משמעותי אלא בהקשר החינוכי-רעיוני שלו. במילים אחרות, התמקדות בתוכניות הלימודים וחומרי הלימוד במקצוע ההיסטוריה איננה מספקת ויש להרחיב את הבחינה להיבטים נוספים בחמ"ד שלהם השפעה מכרעת על התודעה ההיסטורית של התלמידים. היבטים אלו, כך הראה המחקר, היוו חלק מרכזי בשיקולים שעיצבו את מקצוע ההיסטוריה עצמו. בנסיבות אלו, ניתוק חקר החינוך ההיסטורי מהקשרו בתהליך החינוך בחמ"ד עלול ליצור תמונה חלקית, ואף מעוותת, של התופעה.

בדומה להקשר המבני-ארגוני של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, שמשנתה ללא הרף, גם הקטגוריות הללו, שנועדו לסייע בבחינת התמורות שעבר התחום במרוצת השנים, הן עצמן בעלות אופי קונטינגנטי. הדבר ניכר למשל בקטגוריה הראשונה, הכוללת בחובה גם את היחס שבין ההיסטוריה של עם ישראל ובין היסטוריה כללית. בפרק הזמן הנחקר בעבודה, עברה סוגיה זו תמורות משמעותיות במסגרת הדיסציפלינה האקדמית שהלכה והדגישה את המשותף בין התחומים. הנה כך, יש להיזהר מלבצע השוואה סכמתית בין המשמעות הגלומה בבחירות החמ"ד בסוגיה זו בשנות השישים לבין זו שמשקפות בחירותיו משנות התשעים – שכן הגישות הדיסציפלינריות בנדון בשתי התקופות היו שונות ביותר. באופן דומה, גם הקטגוריה השלישית, שעניינה מאפייני של הממד המטא-היסטורי התיאולוגי ומקומו, תלויה בנסיבות התקופה. הרי קיים מרחק רב בין התפיסה התיאולוגית של מחנכי הציונות הדתית בשנות השלושים ובעשור הראשון להקמת המדינה לבין התפיסה ששלטה בחמ"ד בתחילת שנות השמונים של המאה העשרים.

הטבע הקונטינגנטי של הקטגוריות הוא גם הגורם שהניע אותי במאמר שפרסמתי לאחרונה – אשר דן בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד בתקופה שלאחר סיום פרק הזמן שנחקר בעבודה זו – לשנות את הקטגוריה השנייה, כך שתתמקד לא רק בזיקה לארץ ישראל, אלא דווקא בסכסוך הישראלי-פלסטיני ובמיוחד במעמדם של השטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים.¹⁵²¹ שינוי זה נדרש במאמר משום שכפי שהראיתי בעבודה זו, הסכסוך ומפעל ההתנחלות אומנם החלו להילמד בחמ"ד כבר משנות השבעים, אך בחומרי הלימוד להיסטוריה זכתה הסוגיה למקום מרכזי בעיצוב הנרטיב רק בעשור האחרון, קרי לאחר סיום פרק הזמן שנחקר בעבודה זו.

ואם נחזור לשאלה הפותחת את עבודתי – מה היא ההיסטוריה? וכמו אדוארד קר נפנה מבטנו אל האופק המתרחב, או אז יש להניח כי גם הקטגוריות האנליטיות לחקר החינוך ההיסטורי בחמ"ד ימשיכו להשתנות וקטגוריות חדשות יצטרפו אליהן. באותו אופן גם העמדות הרעיוניות ושאלות המחקר שהעמיד צופן בחובו ימשיכו לעצב את ה"רשומון" של עבודה זו. אני תקווה שמסקנות העבודה כמו גם המחקר השיטתי והמעמיק שבוצע כאן, על חוזקותיו ומגבלותיו, יהוו בסיס איתן להמשך חקר החינוך ההיסטורי, הציונות הדתית והחברה הישראלית.

¹⁵²¹ וינטרוב, "הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי בפתח העשור השמיני לישראל: סיפור אחר: סיפורים אחרים!".

אפילוג

ב-28 באפריל 2014 העניק גף ספרי הלימוד של משרד החינוך אישור רשמי לספר הלימוד לכיתה י"מ מסורת ומהפכה". הספר, שהיה הכרך הראשון בסדרת הספרים "משברים ותקומה" שנערכה על פי תוכנית הלימודים 2010, נכתב על ידי מכון הר ברכה, המהווה חלק ממוסדות ישיבת הר ברכה. היישוב הר ברכה הוא התנחלות הממוקמת בפאתי שכם ונקראת על שם האירוע המקראי שהתרחש לכאורה במקום שבו עם ישראל ציין את הכניסה לארץ ישראל המובטחת בכריתת ברית עם אלוהיו. הדמות החשובה בהר ברכה היא הרב אליעזר מלמד, רב היישוב שהקים את הישיבה ועמד בראשה. הרב מלמד נמנה עם בעלי העמדות התורניות ביותר בקרב הציבור הציוני הדתי והתווה דרך דתית ברוח 'התורה הגואלת' של הרב צבי יהודה קוק (הרצ"ה). במרוצת השנים היה הרב מלמד לאחד הרבנים המשפיעים של הזרם התורני בציבור הדתי הציוני, פוסק הלכתי חשוב ודמות מרכזית בתקשורת המגזרית.¹⁵²²

"אין זה מקובל שמבתי מדרשות ייצאו לאור ספרי היסטוריה", נכתב במודעות ב"דבר ההוצאה" של מכון הר ברכה,¹⁵²³ וכפי שמוכיחה העבודה שהוצגה לעיל, אכן מדובר בצעד חסר תקדים בהיסטוריה של החינוך ההיסטורי בציבור הציוני דתי. הייתה זו הפעם הראשונה מאז כינון התחום בתקופת היישוב שסדרת ספרי לימוד להיסטוריה שנכתבה על ידי ישיבה תורנית, קיבלה אישור רשמי מצד משרד החינוך. אומנם לאורך השנים היו ניסיונות לשימוש בספרים שנקטו בגישה תורנית – החל מ"תולדות ישראל" המונומנטלי של זאב יעבץ ועד לסדרת "ימות עולם" של יוסף ברמסון – אך כולן נתקלו בהתנגדות מצד האחראים על התחום במערכת החינוך הרשמית. לעומת ניסיונות אלו, סדרת "משברים ותקומה" של הר ברכה לא זו בלבד שזכתה לאישור רשמי, אלא שבמהרה הפכה להיות הסדרה המלאה העומדת לרשות תלמידי החמ"ד, וכזו שמקבלת גיבוי ואף עידוד מצד צוות הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד.

ספרי הר ברכה זכו לאישור רשמי מצד משרד החינוך הודות לגישה החדשה שבה נקטו. בניגוד לספרי הלימוד שנכתבו על ידי גופים תורניים בעבר, ספרי הר ברכה דבקו בעקרונות המחקר ההיסטורי התבוני ונצמדו להנחיות תוכנית הלימודים, הן מבחינת תוכני הלימוד והן מבחינה דיסקטית. עם זאת, באמצעות

¹⁵²² ראו למשל: יצחק שיזגל, "פניני תורת הארץ", מקור ראשון, מוסף שבת, 4 במרץ 2016, נדלה ב-1 ביולי 2019 מתוך: <https://musaf-shabbat.com/2016/03/13>; בני משה, "רביבים – הטור הכי פופולארי", ערוץ 7, 6 בדצמבר 2019, נדלה ב-1 ביולי 2019 מתוך: <https://www.inn.co.il/News/News.aspx/197431>.

¹⁵²³ מכון הר ברכה, "דבר ההוצאה", נדלה ב-10 בספטמבר 2017 מתוך: <http://history.yhb.org.il/אודות/דבר-ההוצאה/>.

בניית תהליך הלימוד הדו-ממדי, השכילו ספרי הר ברכה ליצור נרטיב היסטורי אמוני משמעותי ברוח "התורה הגואלת" מבית מדרשו של הרצי"ה.

גישה זאת אף לבשה צורה חזותית בספרי הר ברכה: בעוד שפרקי הלימוד נצמדו ברובם המוחלט להסברים תבוניים מחקריים, הרי בהקדמה ובסיכום לספרים קיימת מעטפת תיאולוגית המפרשת את התהליך ההיסטורי מנקודת מבט אמונית-גאולית. "מטרת הספרים", הוצהר חד-משמעית בתיאור פעילותו של מכון הר ברכה, "היא להראות את יד ה' שבמהלכי ההיסטוריה, והתקדמות העולם אל הגאולה".¹⁵²⁴ תפיסה היסטוריוסופית זו מציגה תהליך היסטורי אנושי הכפוף להשגחה האלוהית ומונע על ידה: היא זו שהוציאה את העם היהודי מהגלות והובילה את העם חזרה לארץ המובטחת כחלק ממימוש חזונו של נביאי ישראל והבאת הגאולה לעולם. 'עם ישראל', אופיין בצורה כמעט מיסטית, "הוא מיוחד, מסתורי, שונה מכל מה שההיסטוריה האנושית מכירה ויודעת".¹⁵²⁵

הבחירה יוצאת הדופן של הר ברכה אינה מקרית. לא דובר בספר בודד או בהתייחסויות נקודתיות לסוגיות אקטואליות, אלא בפרויקט מרשים ורחב ידיים שכלל שלושה ספרי לימוד, המכילים יחד מעל אלף עמודים ומקיפים את כל נושאי הלימוד לבחינת הבגרות בהיסטוריה. כדי לתרץ צעד חריג זה הסבירו במכון הר ברכה כי "הוראת ההיסטוריה בשנים האחרונות בכלל ובחמ"ד בפרט" מתמודדת עם כמה אתגרים קשים, ובראשם האופן שבו "רוחות פוסט ציונות המתכחשות לתהליך שיבת עם ישראל לארצו תופסות חלק נכבד מהשיח הציבורי".¹⁵²⁶ כלומר בהמשך למאבק של הציבור הציוני דתי סביב סערות ספרי הלימוד בסוף שנות התשעים ביקשו אנשי הר ברכה לצאת כנגד הגישות הפוסט-מודרנית ופוסט-ציונית של האקדמיה הישראלית. דאגותיהם לא הוגבלו אפוא לחינוך הציוני הדתי, אלא לכלל הוראת ההיסטוריה במדינה. עליהם מוטלת האחריות לכונן נרטיב חדש שיכונן את הזהות של הדור הישראלי היהודי הצעיר.

כפי שעולה בצורה ברורה בעבודתי שלעיל, סערות שנות התשעים אכן הניעו את החמ"ד לכונן תוכנית לימודים ייחודית. עם זאת, העבודה חשפה כי תהליך התגבשותו של הנרטיב הציוני הדתי הכה שורשים הרבה קודם לכן, כבר בתחילת שנות השישים. את המאמצים הרבים שהושקעו בסדרת "משברים ותקומה" של הר ברכה יש להבין אפוא לא רק כתגובה ל"אובדן הדרך" של החברה החילונית, אלא כהמשך של מגמות

¹⁵²⁴ "אודות הישיבה", נדלה ב-25 בינואר 2018 מתוך: <https://yhb.org.il/ישיבת-הר-ברכה/>.
¹⁵²⁵ מכון הר ברכה, **משברים ותקומה: חורבן וגבורה**, מכון הר ברכה, 2015, עמ' 302.
¹⁵²⁶ שם.

עומק בציונות הדתית השואפות כי הנרטיב הציוני הדתי המתבסס על עקרונות ה"תורה הגואלת" הוא שיעצב את צביונה של מדינת ישראל.

לא זו בלבד ש"משברים ותקומה" היא סדרת ספרי הלימוד להיסטוריה הראשונה שנכתבה על ידי גוף תורני וזכתה לאישור הרשמי, אלא שעד לרגע כתיבת שורות אלו היא גם סדרת ספרי הלימוד היחידה המאושרת לשימוש. כלומר, מדובר בסדרה היחידה המספקת מענה מקיף לתהליך לימודי ההיסטוריה ולבחינות הבגרות בכיתות הגבוהות. היא זכתה לתמיכה מהגורמים המקצועיים האחראיים על תחום ההיסטוריה בחמ"ד שנסמכו עליה והפנו אליה את מורי ההיסטוריה.

את מעמדה המוביל של סדרת ספרי הר ברכה – אישורה והאחזה הרבה כלפיה – יש להבין גם בהקשר של אופי מינהל החמ"ד, ובעיקר של צוות הפיקוח על הוראת ההיסטוריה בו בניצוחה של בלהה גליקסברג המפמ"ר. גליקסברג, מפקחת דומיננטית ואקטיבית ביותר, נכנסה לתפקיד ערב פרסום תוכנית 2010, והובילה בעשור האחרון יוזמות חדשות שרוממו את מעמדו של מקצוע ההיסטוריה ומוריו. מבחינה רעיונית נוקטת גליקסברג בגישה אמונית, זקופת גב, היונקת מהתפיסה ההיסטוריוסופית של הראי"ה קוק. לעומת הקשיים עם צוות כותבי ספרי הלימוד של מט"ח, שביקשו אף הם להוציא ספרים לציבור הציוני דתי, מצאו גליקסברג ואנשי החמ"ד באנשי הר ברכה שותפים נוחים לתרגומה של תוכנית הלימודים לתהליך הלימוד בפועל. השלכות הדבר ניכרות בשטח. בעוד מט"ח החליט להפסיק את עבודת הכתיבה לאחר ספר אחד, זוכה סדרת ספרי הר ברכה להצלחה נרחבת ביותר. זאת ועוד, בשנים האחרונות עומלים אנשי הר ברכה להרחיב את השפעתם ולפרסם ספרים גם ללימודי ההיסטוריה בכיתות חטיבות הביניים ואפילו למקצוע האזרחות – שנלמד בצורה משותפת עם החינוך הממלכתי.

ואולם למרות הדומיננטיות של התפיסה האמונית-גאולית במינהל החמ"ד ובצוות הפיקוח בעשור השני של שנות האלפיים, מבט מעמיק יותר מגלה כי המחלוקות על לימוד העבר בקרב הגורמים השונים במערכת החמ"ד לא התפוגגו. ההפך מתברר כנכון. על מאפייניה של הגישה ההיסטורית החדשה שנקמה בחמ"ד בעשור האחרון, על הדינמיקה המורכבת שבה היא מתקבלת בתוך מוסדות החינוך של הציונות הדתית, על הדרך שבה היא ממשיכה מגמות עבר, כמו גם על החידושים שהיא מגלמת – אני תקווה שתוכלו לקרוא בספר שיצא בהמשך על בסיס עבודת דוקטורט זו.

ביבליוגרפיה

ארכיונים

ארכיון לחינוך יהודי, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב (אח"י)

ארכיון המדינה, ירושלים (א"מ)

ארכיון ציוני מרכזי, ירושלים (אצ"מ)

ארכיון מרכזי לתולדות עם ישראל, ירושלים (אמת"י)

ארכיון הציונות הדתית, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן

ארכיון פרטי – דן מכמן

ארכיון פרטי – שרה וידר

ארכיון פרטי – אבנר בן-עמוס

ראיונות אישיים

שרה וידר

דן מכמן

משה צימרמן

מלכה כ"ץ

קבצי פרוטוקולים, חוזרי מינהל ושאלוני בגרות

דו"חות מפגישות המפקחים הדתיים, 1953-1956. א"מ, גל-1658/7.

הכנסת השלוש-עשרה, פרוטוקול מס' 303 מיישיבת ועדת החינוך והתרבות, יום שלישי. כ"א בחשוון

התשנ"ו (14 בנובמבר 1995). נדלה ב-2 בדצמבר 2020 מתוך :

<https://oknesset.org/meetings/2/0/2053964.html>

זכרון דברים – הועדה להתקנת חנוך ממלכתי, לפי קוי היסוד של הממשלה, 1952. א"מ, גל-1108/19.

אמת"י P28/10/16.

זכרון דברים מיישיבות המערכת על הקובץ להוראת היסטוריה בחינוך הממ"ד, א"מ, גל-17930/8.

זכרון דברים משיבות הוועדה להוראת דברי הימים בבתי הספר התיכוניים, 1964-1963. א"מ, גל-4780/9.

זכרון דברים משיבות הוועדה לתכנית דברי הימים בתיכונים, 1949. א"מ, גל-1762/4.

זכרון דברים משיבות ועדת החמישה לתוכניות לימודים, 1969. א"מ, גל-17930/8.

חוזרי המנהל הכללי של משרד החינוך, 1978-1958. א"מ, גל-1567/1; א"מ, גל-1042/5; א"מ, גל-1042/11; א"מ, גל-1042/12; א"מ, גל-1042/13; א"מ, גל-1042/14; א"מ, גל-1042/15; א"מ, גל-1042/16.

חוזרי מנהל אגף החינוך הדתי, 1960-1959. א"מ, גל-1158/11.

חוזרי מנהל אגף החינוך הדתי, 1966-1964. א"מ, גל-1432/9.

חוזרי מנהל אגף החינוך הדתי, 2000-1978. א"מ, גל-17930/24; א"מ, גל-17941/17; א"מ, גל-17970/7; א"מ, גל-18609/2; א"מ, גל-18609/3; א"מ, גל-18641/21; אח"י, 2.114/1; אח"י, 2.114/2; אח"י, 2.114/3; אח"י, 2.114/4; אח"י, 2.114/5; אח"י, 2.215.

ישיבות המזכירות הפדגוגית לחינוך יסודי ולהכשרת מורים, ועדת הקבע, 1965-1960. א"מ, גל-1089/1.

ישיבות ועדת השרים לעניין החינוך הממלכתי, 1953. אמת"י, P28/10/15.

ישיבת ועד החינוך, 1955, 1963-1960. אמת"י 28/10/16; ארכיון הציונות הדתית, 2.1.5.

פרוטוקולים הישיבה של הוועדה בהיסטוריה לחטיבה העליונה בביה"ס הממ"ד, 1900. ארכיון אישי דן מכמן.

פרוטוקולים משיבות הוועדה לקביעת חומר הלימוד על השואה והגבורה, 1961-1960. א"מ, גל-1810/3.

פרוטוקולים משיבות המזכירות הפדגוגית, 1961-1960. א"מ, גל-1810/3.

פרוטוקולים משיבת הוועדה לדיון בהצעת הוועדה להוראת היסטוריה, 1976. א"מ, גל-17930/8; א"מ, גל-17916/10.

פרוטוקולים משיבת המועצה לחינוך ממלכתי-דתי, 1978-1953, א"מ, גל-1221/10; א"מ, גל-1615/6; א"מ, גל-4811/11; א"מ, גל-1432/9; א"מ, גל-1432/10; א"מ, גל-6041/21; א"מ, גל-17995/2; ארכיון הציונות הדתית, 17.4.5.

פרוטוקולים של הוועדה לניסוח סופי של תכנית ה-ח, 1954. אמת"י, P28/10/29.

פרוטוקולים של המערכת לתכנית הלימודים לבית הספר היסודי, 1952. א"מ, גל-1108/17.

פרוטוקולים של ועדת אריאלי להיסטוריה, 1968-1967. א"מ, גל-13130/1; א"מ, גל-13130/4.

פרוטוקולים של ועדת החינוך והתרבות, 2000-1999. א"מ, כ-1409/10; א"מ, גל-56012/10.

פרוטוקולים של ועדת המקצוע להוראת ההיסטוריה לחינות הממלכתי-דתי, 2010-1993. ארכיון אישי דן מכמן.

פרוטוקולים של ועדת תוכנית הלימודים להיסטוריה לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי-דתי, 2002-2010. ארכיון אישי דן מכמן; ארכיון אישי שרה וידר.

פרוטוקולים של ועדת תכנית לימודים להיסטוריה לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי, 2002-1995. ארכיון אישי אבנר בן-עמוס; א"מ, גל-56012/12; אח"י 7.190/19.

פרוטוקולים של ישיבות מפקחים דתיים, 1955-1954. א"מ, גל-1104/2.

פרוטוקולים של ישיבת הוועדה המרכזית לתכנית הלימודים בהיסטוריה, 1961. א"מ, גל-4767/14; גל-56012/12.

פרוטוקולים של מחלקת החינוך על תוכנית הלימודים, 1951. א"מ, גל-1108/17.

פרוטוקולים של צוות היגוי ומעקב בנושא חינוך לקראת שלום, 1993-1994. א"מ, גל-18651/12.

שאלוני מבחני בגרות, 1949-1953, 1963, 1965, 1973, 1975-1983. ג-816/30; ג-793/19; ג-817/5; גל-13876/1; גל-15365/2; גל-15366/2; גל-15371/6; גל-15372/8; גל-15370/4.

מקורות ראשוניים

"25 שנה לשחרור ירושלים – הנושא המרכזי בשנת התשנ"ג", **חוזר מנהל החינוך הדתי**, נג/2, התשנ"ג (1992), עמ' 8-10. אח"י, 2.114/5.

"בית הספר המ"ד 'עקיבא'", **בשדה חמ"ד**, 1, סיוון (תשי"ז), 44-46. [אין שם מחבר]

"בית הספר תחכמוני תל אביב, חומר הלימודים שלישי ראשון, כיתה ח' 2 – תשי"י". א"מ, גל-1855/1.

"הודעות הפיקוח על הוראת ההיסטוריה", **חוזר מנהל החינוך הדתי**, 1, אב תשנ"ז (1997), עמ' 20. אח"י, 2.215/4.

"הצעת התכנית ללימוד ההסתוריה – שנת תשי"י". א"מ, גל-790/28.

"התש"ן – שנת המהפכות – גילוי של ההשגחה האלוקית בהיסטוריה", **חוזר מנהל החינוך הדתי**, נא/3-4, התשנ"א (1990), עמ' 6. אח"י, 2.114/3.

"ימי עיון למורי הסטוריה ואזרחות חורף התשמ"ט", **חוזר מנהל החינוך הדתי**, מ"ט/2, כסלו (תשמ"ט), עמ' 15. א"מ, גל-18609/2.

"יעקב הדני – קורות חיים", אתר מכון מופ"ת, נדלה ב-8 במאי 2020, מתוך:

<http://www.mofet.macam.ac.il/rashut/researchers/Pages/researchers/YaakovHadani.aspx>

"יקירי העיר ירושלים לשנת תשע"ה", אתר העיר ירושלים, נדלה ב-11 במאי 2020, מתוך:

<https://www.jerusalem.muni.il/he/city/yakir/yakir2015/>

"מערכת החינוך הדתי בתשכ"ו במספרים", **בשדה חמ"ד**, ו' (תשכ"ו), עמ' 324.

"ספרי לימוד בי"ס ממ"ד יציב קדימה", 1960. א"מ, גל-1557/10.

"על נוער, תפקידים ומדינה", **עלי משמרת**, 3, תמוז-מנחם אב (תשי"ח).

"ציונות דתית כנושא לימודי", **חוזר מנהל החמ"ד**, נב/1, אב תשנ"א (1991), עמ' 8-9. אח"י, 2.114/3.

"רשימה נוספת של ספרי לימוד לקדימה מנצורין", 1 בספטמבר 1954. א"מ, גל-1557/9.

"רשימת מקבלי התארים באוניברסיטת ירושלים", **דבר**, 30 ביוני 1971.

"רשימת ספרי הלימוד וספרי העזר בית ספר 'נצח ישראל' לשנת תשי"ב", 15 ביוני 1952. א"מ, ג-782/63.

אביבי, ברוך, ונתן פרסקי, **תולדות ישראל ועמי הקדם: מראשית התפתחות האדם עד תקופת עזרא ונחמיה**, יבנה, תל אביב 1958. אח"י, 933אב.

אביבי, ברוך, ונתן פרסקי, **תולדות ישראל: חלק חמישי, מעצמאות ארצות הברית עד אחרי מלחמת העולם השנייה; מתנועת החסידות עד היהדות בעולם אחרי השואה**, יבנה, תל אביב 1958. אח"י 933אבי.

אביבי, ברוך, ונתן פרסקי, **תולדות ישראל: חלק רביעי, ממסעי-הצלב עד התנועה המשיחית של שבת-צבי**, יבנה, תל אביב 1966. אח"י, 933אבי.

אביבי, ברוך, ונתן פרסקי, **תולדות ישראל: חלק שני, ממלחמת היהודים על חרותם עד אחרי חתימת התלמוד הבבלי**, יבנה, תל אביב 1957. אח"י, 933אבי.

אביחיל, דוד (עורך), **ישיבה תיכונית לחינוך תורני סביבתי: תוכנית כללית**, תשנ"ב. א"מ, גל-18875/8.

אבינר, שלמה, "קוצר-רוח וסבלנות היסטורית", **אגרת למורה – מספר 3: בין יהודים לערבים**, עמ' 2.

אגף החינוך הדתי, **מחשבת היהדות – הצעת תכנית-לימודים לבית-הספר התיכון הדתי ולישיבה התיכונית**, ירושלים תש"ל. אח"י, 211/23.

אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ו. אח"י, 933ברו.

אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, ג'**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז. ארכיון החינוך היהודי 933שלו.

אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, ד'**, פרקים כל ראשית ההתיישבות החקלאית היהודית החדשה בארץ-ישראל (תקצ"ט-תר"ן), משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ט. ארכיון החינוך היהודי 933שלו.

אגף החינוך הדתי, **תולדות ישראל ב': על תולדות קהילת תוניסיה ולוב**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז.

אגף החינוך הדתי, **תולדות ישראל ו': קהילות ישראל בארצות האיסלאם**, משרד החינוך והתרבות והמרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח, ירושלים תשמ"ב.

אגף החינוך הממלכתי-דתי, **ספרי-לימוד וספרי עזר לתלמידים בבתי-הספר המ"ד ובמוסדות החינוך הדתיים לשנת-הלימודים תשל"ז**. א"מ, גל-17930/24.

אולפנת צבי"ה, **פרקים נבחרים בתולדות מדינת ישראל מהקמתה ועד ימינו**, אולפנת צבי"ה, [1997].

אונא, משה, "החינוך הדתי (מתוך נאומו בכנסת ביום ט' אדר ב' תשי"ז)", **בשדה חמ"ד**, 1, סיוון (תשי"ז), עמ' 18-19.

אליצור, יהודה, "הרהורים על ההגות ההיסטורית של המקרא, בתוך: אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**, עמ' 65-70.

אלקנה, יהודה, "בזכות השכחה", **הארץ**, 2 במרץ 1988.

אריאל, יעקב, "ראשית צמיחת גאולתנו", אתר ישיבה, נדלה בתאריך 21 בנובמבר 2017: <https://www.yeshiva.org.il/midrash/769>.

ארן, זלמן, "דרכים לצמצום הפער בחינוך" בתוך: שמאול נחום אייזנשטדט ואחרים (עורכים), **חינוך וחברה בישראל: מקראה**, אקדמון, ירושלים 1968, עמ' 121-130.

בית המדרש למורות וגננות "מזרחי", "לוח השעות לפי המקצועות והכתות (תשי"ו)". אצ"מ J177109.

בית המדרש למורות וגננות "מזרחי", "תוכנית לימודים". אצ"מ J177109.

בית המדרש למורות וגננות "מזרחי", "תוכנית לימודים". אצ"מ J177109.
בית המדרש למורים "מזרחי" ירושלים, **חוברת לכבוד חנוכת הבית**, (כסלו תרצ"ב), עמ' 3. ארכיון החינוך היהודי, 8.119.

בית הספר הממלכתי-דתי קדימה, "רשימת הספרים הדרושים לבתי ספרנו", ג' טבת תשי"ד. א"מ, גל-1557/9.

בית הספר התיכון "מעלה", **תוכנית הלימודים לשנת תש"ז** (ירושלים, תשי"ו). אצ"מ J178329.

בית הספר התיכוני "מעלה", "לוח השעות לפי המקצועות והכיתות, תשי"ד". אצ"מ J177155\1.

בית הספר התיכוני מזרחי בעי יזרעאל (עפולה), "רשימת מורי ביה"ס", כ"ג מרחשון תשי"ד. אצ"מ J177155\2.

בית הספר התיכוני מזרחי בעיר יזרעאל (עפולה), "מערכת המקצועות לתשי"ד", אצ"מ J177155\2.

בית הספר התיכוני מזרחי בעיר יזרעאל (עפולה), "תוכנית לימודים, תשי"ו". אצ"מ J177109.

בלום, בנימין ס., **תהליכים בהכנת תוכניות-לימודים: הצעות להקמת המרכז לחקר תוכניות-הלימודים ולפיתוחה בישראל שהוגשו על-ידי ב"ס בלום (בעריכת שקד יוסף)**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשכ"ד.

בן-יוסף, אורה, סעדיך ברגות, עקיבא דורון, רחל טסה, יהודה ליאון וישראלית רובינשטיין, **חינוך לקראת שלום והשתקפותו בתכניות, בחמרי לימוד ובפעילויות חינוך לא פורמאליות: נייר עמדה טיוטה לדיון**, משרד החינוך, ירושלים, מרץ 1994. א"מ, גל-18651/12.

בן-שמעון, אריה, "מה חסר בספר על החינוך בישראל", **דבר**, 9 בדצמבר 1973, עמ' 11.

ברויאר, מרדכי, "דברי הימים לישראל לאומות העולם עד לחורבן בית שני (דברי הדרכה והסברה)", בתוך: בתוך: אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**, עמ' 13-56.

ברויאר, מרדכי, **דברי הימים לישראל ולאומות העולם: עד לחורבן בית שני**, מוסד הרב קוק, ירושלים תשל"ו.

ברטל, ישראל, "ציפיות משיחיות ומקומן במציאות ההיסטורית", **קתדרה**, 31 (תשמ"ד), עמ' 159-171;

ברכות, חנה, "מקומו של ספר הלמוד בשעור ההסטוריה", **בשדה חמ"ד**, ג', כסלו (תשכ"ד), עמ' 130-136.

ברמן, דפנה, ונעמה לנסקי, "חבר הנהנתנים", **הארץ**, 27 בנובמבר 2007. נדלה בתאריך 16 באוגוסט 2020 מתוך: <https://www.haaretz.co.il/misc/article-print-page/1.1461533>.

ברמן, יעקב, "לקראת תכנית חדשה", בתוך: **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 37-39.

ברמסון, יוסף, **ימות עולם – הבית השני**, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תש"מ.

ברמסון, יוסף, **ימות עולם – העליות ממזרח וממערב**, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תשד"ם.

ברמסון, יוסף, **ימות עולם – הקץ הדוחק**, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תש"ם.

ברמסון, יוסף, **פרקים בתולדות עם עולם בתקופת הבית השני**, ישיבת ירושלים לצעירים, ירושלים תשכ"ט.

גבירצמן, רחל, ורחמאני, רינה, **תכנית ההוראה המשולבת לכיתות ט'-י' בהנחיית הרב יואל בן-נון**, אולפנא לבנות-עפרה, עפרה תשמ"ט. א"מ, גל-50627/7.

גודמן, יונה, "תרבות הנוער הציוני דתי בימינו – תהליכים ותמורות", **צהר**, יד (2003), עמ' 1-8.

- גוטמן, ישראל, וחיים שצקר, **השואה ומשמעותה, מהדורה שניה ומורחבת**, מרכז שז"ר, ירושלים 1987.
- גוטמן, ישראל, וחיים שצקר, **השואה ומשמעותה**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 1983.
- גולדשמידט, יוסף, "חינוך לערכים", **בשדה חמ"ד**, סיוון, א (תשי"ט), עמ' 2-5.
- גולדשמידט, יוסף, "ליום העצמאות", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, אדרים-ניסן (תשכ"ב), עמ' 337-333.
- גולדשמידט, יוסף, "מיסודות החינוך הממלכתי-דתי (מאמר רביעי)", **בשדה חמ"ד**, ג' כסלו (תשכ"ו), עמ' 138-131.
- גולדשמידט, יוסף, "סקירה מוגשת למועצה לחינוך ממלכתי-דתי בישיבתה הראשונה ביום ד' כ"ב בכסלו תשכ"ג" (19.12.1962). א"מ, גל-1432/9.
- גולדשמידט, יוסף, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק ג': כך הוקדם הבית השני", **בשדה חמ"ד**, ה', שבט (תשכ"ח), עמ' 262-253.
- גולדשמידט, יוסף, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק רביעי: מאפלה לאור גדול", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 329-321.
- גולדשמידט, יוסף, "קורות ימינו ותפיסה דתית – פרק שני: בינו שנות דור ודר", **בשדה חמ"ד**, ג', כסלו (תשכ"ח), עמ' 132-123.
- גולדשמידט, יוסף, "קורות ימינו ותפיסה דתית", **בשדה חמ"ד**, א-ב, תשרי-חשוון (תשכ"ח), עמ' 3-11.
- גולדשמידט, יוסף, **הן הן נוראיותיו: קווים להוראת תקופת השואה בבית-הספר הדתי, ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, ה'**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תש"ס. אח"י, 933גול.
- גורלי, ירוחם, "מחוג רעיוני – לכח סיעתי", **עלי משמרת**, 21, שבת (תשכ"ד), עמ' 7-4.
- גייגר, יצחק, "היסטוריה תחת איום", מקור ראשון, מוסף שבת (ינואר 2011).
- גייגר, יצחק, "מי מכיר ציונות דתית?", **בשדה חמ"ד**, 47 (תשסד), עמ' 127-119.
- גיליס, משה, "דרכנו לשינוי פני התנועה", **עלי משמרת**, 21, שבט (תשכ"ד), עמ' 9-8.
- גלבר, יואב, **הוראת ההיסטוריה בישראל ובעולם**, המכון לאסטורטגיה ציונית, אוקטובר 2009.
- גליקסברג, בלהה, "חוזר המפמ"ר להיסטוריה חמ"ד (תש"ף/1)", ירושלים, תמוז תשע"ט, יולי 2019.
- גרודזנסקי, חיים עוזר, "דברי הימים לבני ישראל על טהרת הקודש", בתוך: אגף החינוך הדתי, **ספריית המורה הדתי: תולדות ישראל, א'**, עמ' 8-7.
- גרינבוים, נתן, ואשר הרמן (עורכים), **סוגיות במשנת החמ"ד: לקט מתוך חוזרי מנהל החינוך הדתי**, מינהל החינוך הדתי, ירושלים התשנ"ה,
- גרינברג, יצחק, "זלמן ארן והרפורמה במבנה החינוך: פריצת הדרך באמצע שנות השישים", **עיונים בתקומת ישראל**, 25 (2015), עמ' 378-354.
- גרסיאל, עדי, "רבותי ההיסטוריה משוכתבת", **בשבע** 312, ו' בתשרי תשס"ט, 5 באוקטובר 2008.
- דגן, מתתיהו, "עיצוב עולמו הערכי של התלמיד הדתי במאבק כנגד הפוסט מודרניזם", **שמעתין**, 40, 151 (2003), עמ' 156-145.
- דגן, מתתיהו, **החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה: חמישים שנות החינוך הממלכתי הדתי בישראל**, הוצאת משרד הביטחון ומכללת ליפשיץ, תל אביב 2006.

- דגן, מתתיהו, נתן גרינבוים ומנחם לאבל, **קווים מנחים למדיניות החמ"ד**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשמ"ט.
- דו"ח נתונים על החינוך הממלכתי הדתי בשנת הלימודים תשמ"ו. א"מ, גל-18641/21.
- דורון, עקיבא, אורלי אילני, ימימה חובב, ומלכה כ"ץ, **מדור לדור: שיעורים להיסטוריה לבית הספר הממלכתי דתי, חלק ג'**, האגף לתוכניות לימודים, ירושלים תשנ"ח.
- דורון, עקיבא, **בית חשמונאי: שיעורים בהיסטוריה לבית הספר הממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ט.
- דורון, עקיבא, והניה שמש, **ימי הביניים המוקדמים: שיעורים בתולדות העמים לבית הספר הממלכתי-דתי**, המרכז לתוכניות לימודים, ירושלים תשל"ו.
- דורון, עקיבא, וקציעה אביאלי, **הערבים והאיסלאם לבית הספר הממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ד.
- דורון, עקיבא, חוה פרנקל, עטרה סמואל, אביבה כהן, קציעה טביביאן, **מדור לדור: שיעורים להיסטוריה לבית הספר הממלכתי דתי, חלק א'**, האגף לתוכניות לימודים, ירושלים תשנ"א.
- דורון, עקיבא, חוה פרנקל, קציעה טביביאן, ומלכה כ"ץ, **מדור לדור: שיעורים להיסטוריה לבית הספר הממלכתי דתי, חלק ב'**, האגף לתוכניות לימודים, ירושלים תשנ"ד.
- דין וחשבון של ועדת החקירה בעניני החנוך במחנות העולים**, ירושלים 1950. א"מ, פ-1974/17.
- דינור (דינבורג), בן-ציון ושמואל יבנאלי (עורכים), **מבשרי הציונות: התהוות התנועה הציונית וראשוני מפעליה בגילוייהם ובהשתלשלותם ההיסטוריה מימי כשלונה של התנועה השבתאית עד ראשית "חבת ציון"**, מוסד ביאליק על יד דביר, תל אביב 1939.
- דינור (דינבורג), בן-ציון, "להצעת תוכנית הלימודים החדשה לביתה"ס", **מגמות**, ג', 2 (1952), עמ' 107-110.
- דינור, בן-ציון, **במאבק הדורות: של עם ישראל על ארצו מחורבן ביתר עד תקומת ישראל**, כרך שני, מוסד ביאליק, ירושלים 1975.
- דשן, שלמה, "קווים למבנה החברתי של קהילות יהודי גירבה ודרום טוניסיה מסוף המאה הי"ט עד לעליות ארצה", **ציון: רבעון לחקר תולדות ישראל**, 41 (תשל"ו), עמ' 97-108.
- האגף לתוכניות לימודים, **על"ה: עלון למורי ההיסטוריה בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי**, משרד החינוך והתרבות - האגף לתוכניות לימודים, ירושלים.
- האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי-דתי**, משרד החינוך, ירושלים 2010.
- האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי דתי, טיוטה 1**, ירושלים 2008. דן מכמן ארכיון אישי.
- האגף לתכנות ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי**, משרד החינוך, ירושלים 2003.
- הדני, יעקב, "...ותלמוד תורה כנגד כולם (פאה א,א)", **חוזר מינהל החמ"ד**, מ"ט/1, תשמ"ט, עמ' 1-3. א"מ, גל-18609/2.
- הדני, יעקב, "התעצמות דתית חיובית לעומת 'הקצנה'", **חוזר מינהל החמ"ד**, מ"ח/3, תשמ"ח, עמ' 1-5. א"מ, גל-18609/2.

- הדני, יעקב, "משנת החמ"ד לשיטתם של ד"ר מתתיהו דגן וקודמיו בניהול החמ"ד", **דור לדור קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות**, 49 (2015), 113-100.
- הדני, יעקב, "שילוב הקודש והחול בהיסטוריה", בתוך: גרינבוים והרמן (עורכים), **סוגיות במשנת החמ"ד**, עמ' 346-348.
- הדני, יעקב, **הרב קוק וההתישבות החילונית: מסעות ומגעים**, משרד החינוך והתרבות - המחלקה לתרבות תורנית, ירושלים תש"ס.
- הוועדה המרכזית לביצוע הריפורמה, **חטיבת-הביניים: עקרונות, קווים מנחים והוראות-ביצוע**, ירושלים, משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית, ירושלים 1971.
- הזמנה לכנס השלושה עשר בסדרת "החברה היהודית לדורותיה": מה קרה להיסטוריה היהודית? כנס אקדמי על דרכי החקר וההוראה של ההיסטוריה היהודית", 8-9 דצמבר 2010, אוניברסיטת בר-אילן. ארכיון אישי דן מכמן.
- היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחינוך הדתי, **אגרת למורה – אגרת מס' 4: בין אדם לארצו ולמולדתו – 40 שנה למדינת ישראל**, משרד החינוך, ירושלים, תשמ"ח, עמ' 1. גל-18642/2.
- היחידה לחינוך לדמוקרטיה בחינוך הדתי, **אגרת למורה – מספר 3: בין יהודים לערבים**, משרד החינוך, ירושלים, תשמ"ח, עמ' 1. א"מ, גל-18609/2.
- היחידה לתוכניות לימודים, "הצעה להוראת הפרקים של תולדות עמנו בדורות האחרונים בכיתה ח' בבית הספר הממלכתי דתי". א"מ, גל-17930/19.
- היחידה לתוכניות לימודים, **היסטוריה בבית-הספר: הצעה תכנית לימודים**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תש"ל.
- הכנסת, מסקנות ועדת החינוך והתרבות בנושא: אגרת למורים מטעם אגף החינוך הדתי במשרד החינוך, הכנסת האחת-עשרה, מושב רביעי, מס' 68, 18 במאי (1988). א"מ, גל-18642/2.
- המזכירות הפדגוגית לחינוך יסודי ולהכשרת מורים, "סקר ספרי לימוד: נערך בשנת הלימודים תשכ"ב". א"מ, גל-1814/3.
- המזכירות הפדגוגית לחינוך יסודי ולהכשרת מורים, **הצעה להוראת הפרקים של תולדות עמנו בדורות האחרונים לכיתה ח' בבית-הספר הממלכתי**, ירושלים תשכ"ח. אח"י, הצע933.
- המזכירות הפדגוגית, **מודולריות בבחינות הבגרות: שינויים במבנה הלימודים בבתי-הספר העל-יסודיים**, משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים 1998. ארכיון אישי דן מכמן.
- המזכירות הפדגוגית, **תכנית לימודים לבית-הספר התיכון: תולדות עם ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות**, ירושלים תשכ"ט.
- המינהל הפדגוגי – שרות פסיכולוגי ייעוצי, "חינוך בעידן השלום – נייר עמדה", 14 ביוני 1994. א"מ, גל-18651/12.
- המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, מחלקת החנוך של הסוכנות היהודית לארץ-ישראל, ירושלים תרצ"ב, עמ' 5. אח"י, 8.103/510.
- המרכז לתוכניות לימודים, **ימי שיבת ציון: דפי עבודה לבית הספר הממלכתי דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ג.
- המרכז לתוכניות לימודים, **תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו' עד ט' - בביה"ס הממלכתי והממלכתי דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ה.

- המרכז לתכניות לימודים, **תוכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית-הספר הממלכתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז.
- הנדל, מיכאל, "הצעת התכנית ללמוד דבה"י בארבע הכתות הגבוהות", ט"ז באדר תש"י. א"מ, ג-793/9.
- הפיקוח על הוראת הספרות, החינוך לקראת שלום – נייר עמדה, מרץ 1994. א"מ, גל-18651/12.
- הפיקוח על הוראת לימודי ארץ ישראל, **דו"ח על הוראת לימודי ארץ ישראל**, משרד החינוך, ירושלים תש"ס. א"מ, גל-56089/7.
- הרניש, דנקה, "מהפכה ללא זעזועים – מבטיח מנהלו החדש של אגף החינוך בת"א", **דבר**, 18 בספטמבר 1969, עמ' 8.
- וולף, א. "הוראת היסטוריה ישראלית בעולם לאור מלחמת ששת הימים", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 337-339.
- וולק, יוסף, **חינוכו של הילד היהודי בגרמניה הנאצית: החוק וביצועו**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשל"א.
- וייס, אביעזר, "לא זו הדרך ולא זה הסגנון", **הצופה**, 28 בנובמבר 1986.
- ועדה לתכנית למוד דבה"י בבתי"ס התיכוניים, "הצעת התכנית ללמוד דבה"י בארבע הכתות הגבוהות של בתי"ס התיכוניים, מגמה ספרותית, שבט, תש"י", (1950). א"מ, ג-793/9.
- ורמוס, דני, "מה דורשים הצעירים?", **הצופה**, 4 באוקטובר 1961, עמ' 2.
- זוהר, ענת (עורכת), **דו"ח חינוך לחשיבה ('אופק פדגוגי') 2006-2009**, משרד החינוך, ירושלים 2009.
- זיו, מיכאל, וטורי, יעקב, **דברי הימים – הזמן החדש: כרך ראשון**, יבנה, תל אביב, 1958. אח"י, 900זיו.
- זיו, מיכאל, ויעקב טורי, **דברי הימים הזמן החדש: כרך שני**, יבנה, תל אביב, 1959. אח"י, 900זיו.
- חדד, אברהם, **נושאים נבחרים בתולדות ישראל והעמים בדורות האחרונים (תר"כ-תרע"ח, 1860-1918)**, דני ספרים, קרית גת תשס"ד.
- חדד, אברהם, **תולדות היהודים בתקופת בית שני**, דני ספרים, קרית גת תשס"ד.
- חדד, אברהם, **תולדות יהודי המזרח בדורות האחרונים**, דני ספרים, קרית גת תשס"ב.
- חדד, אברהם, **תולדות עם ישראל והעמים בתקופת השואה והתקומה (תרצ"ט-תש"ל, 1939-1970)**, דני ספרים, קרית גת תשס"ה.
- חדד, אברהם, **תנועת החסידות במזרח אירופה**, דני ספרים, קרית גת תשס"ו.
- חזוני, יורם, "על המהפכה השקטה במערכת החינוך", **תכלת: כתב-עת למחשבה ישראלית**, 10 (2001), עמ' 41-64.
- חזוני, יורם, דניאל פוליסר ומיכאל אורן, **המהפכה השקטה בהוראת תולדות הציונות: מחקר השוואתי על ספרי הלימוד של משרד החינוך בנושא המאה העשרים (כיתה ט')**, מרכז שלם, ירושלים 2000.
- חזוני, יורם, **היסטוריה והתחמקות: תגובה למשרד החינוך ולפרופ' ישראל ברטל בנוגע לעולם של תמורות'**, מרכז שלם, ירושלים 2000.
- חמיאל, חיים, "סיפורה של ירושלים", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 339-347.
- טור המערכת, "קורות ימינו בתפיסה דתית", **בשדה חמ"ד**, ו-ז, ניסן-אייר (תשכ"ח), עמ' 320.

- יגיל, מ. "בית הספר ממ"ד ע"ש הרב עוזיאל ז"ל: מעברה ג' באשקלון", **בשדה חמ"ד**, סיון-תמוז, (תשי"ט), עמ' 354-357.
- יד יצחק בן-צבי, **לימודי ארץ ישראל: תכנית בחירה לחטיבה העליונה בבית הספר הדתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תש"ן. א"מ, גל-18167/3
- יד-ושם, **זעף ולהט: פרקי קריאה ליום הזיכרון לשואה ולגבורה**, יד-ושם: רשות הזיכרון לשואה ולגבורה, ירושלים תש"ך. א"מ, גל-1810/3.
- יונאי, אפרים, "ביה"ס הממלכתי דתי "יבנה" בכפר אתא", **בשדה חמ"ד**, ניסן-אייר (תשי"ט), עמ' 263-264.
- יעבץ, זאב, **תולדות ישראל: חלק ארבעה עשר מימי דור הרמבמ"ן עד תקופת חבת ציון**, מהדורה רביעית, אחיעבר, תל אביב, תרצ"ב.
- יעבץ, זאב, **תולדות ישראל: חלק ראשון מראשית ימי האבות עד אחרית מלכות שאול**, מהדורה רביעית, אחיעבר, תל אביב, תרצ"ב.
- ירון, צברי, "אתחלתא דגאולה במשנתו של הרב קוק", בתוך: מורגנשטרן, אריה (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי**, עמ' 117-128.
- ירמיהו, איתמר, "דרכי ההשפעה הדתית בבית הספר התיכון", **בשדה חמ"ד**, ג' כסלו (תשי"ח), עמ' 32-33.
- ישראל, שאול, **פרקים במחשבת ישראל: לקט מקורות לברור עקרי השקפת היהדות**, מהדורה שלישית, מדרשית נעם, פרדס חנה תשכ"ד.
- כ"ץ, יעקב, "לבריור המושג "מבשרי הציונות", בתוך: כהן, ירחמיאל (עורך), **מחקרים בתולדות ישראל בעת החדשה, חלק ב'**, (ירושלים, זלמן שזר, 1998), עמ' 335-356.
- כ"ץ, יעקב, "על שנת ת"ר כשנה משיחית והשפעתה על פעילות הפרושים לקירוב הגאולה", **קתדרה**, 24 (תשמ"ב), עמ' 73-75.
- כ"ץ, יעקב, **במו עיני: אוטוביוגרפיה של היסטוריון**, כתר, ירושלים 2007.
- כ"ץ, יעקב, ומשה הרשקו, **ישראל והעמים: תולדותיהם מימי המהפכה הצרפתית ועד הקמת מדינת-ישראל**, חלק ג', דביר, תל אביב 1962.
- כ"ץ, יעקב, ומשה הרשקו, **ישראל והעמים: תולדותיהם מימי צמיחת האיסלאם ועד תנועת שבתי צבי**, חלק ב', דביר, תל אביב 1962.
- כ"ץ, יעקב, ומשה הרשקו, **ישראל והעמים: תולדותיהם עד חתימת התלמוד**, חלק א', דביר, תל אביב 1962.
- כ"ץ, יעקב, וצבי בכרך, **ישראל והעמים, חלק ראשון: תולדותיהם עד חתימת המשנה, מדריך למורה**, דביר, תל אביב 1978.
- כ"ץ, יעקב, וצבי בכרך, **ישראל והעמים, כרך א': תולדותיהם עד חתימת המשנה**, דביר, ירושלים ותל אביב 1978.
- כ"ץ, יעקב, וצבי בכרך, **ישראל והעמים, כרך ב': מימי ראשית הנצרות ועד תנועת שבתי צבי**, דביר, ירושלים ותל אביב 1980.
- כ"ץ, יעקב, וצבי בכרך, **ישראל והעמים, כרך ג': מראשית העת החדשה ועד תקופת העלייה השנייה**, דביר, ירושלים ותל אביב 1982.

- כ"ץ, יעקב, וצבי בכרך, **ישראל והעמים, כרך ד'**: מתקופת האימפריאליזם ועד מלחמת ששת הימים, דביר, ירושלים ותל אביב 1983.
- כ"ץ, יעקב, **ישראל והעמים: תולדותיהם בעת החדשה מתקופתו של משה מנדלסון ועד ימינו**, תרשיש, ירושלים תש"י.
- כ"ץ, יעקב, **תולדות ישראל והעמים: מימי חרבן בית שני עד גרוש ספרד**, תרשיש, ירושלים תש"ו.
- כ"ץ, יעקב, **תולדות ישראל והעמים: עד זמן חרבן בית שני**, תרשיש, ירושלים תש"ה.
- כ"ץ, מלכה, ושרה וידר, **תכנית לימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' בבית הספר הממלכתי-דתי: תכנית מעבר**, משרד החינוך, ירושלים 2008.
- כהנא, ברוך, "אחרי קריסת החממות-חינוך דתי בעולם פוסט-מודרני", **דעות**, 11 (2001), עמ' 34-39.
- כץ, יעקב, "תכנית ליבה: מכנה משותף חינוכי לכל מגזרי החינוך", בתוך: דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית**, עמ' 186-194.
- לבל, אהובה (עורכת), **הציונות הדתית: ספר לימוד לבחינות הבגרות**, אמי"ת, ירושלים תש"ן.
- לונדין, יוסי, **דת, חברה וכלכלה הוגים דתיים וזרמים כלכליים-חברתיים: המקרה של האורתודוכסיה היהודית במאה העשרים**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, 2015.
- ליפשיץ, אליעזר מאיר, "לשאלת התכנית", בתוך: **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 45-49.
- לקס, עפרה, "איחוד היסטורי", **בשבע**, 285, מרץ 2010.
- מאמר מערכת, "מערכת החינוך הדתי בתשכ"ו במספרים", **בשדה חמ"ד**, י" אדר (תשכ"ו), עמ' 324.
- מהרש"ק, יהודה, "לשאלת ספר הקריאה", בתוך: **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, עמ' 46-48.
- מונק, משה, "למודים כללים – מכשיר בחינוך הדתי (חלק א')", **בשדה חמ"ד**, א, תשרי (תשכ"ד), עמ' 3-10.
- מונק, משה, "למודים כללים מכשיר בחינוך הדתי (חלק ב')", **בשדה חמ"ד**, ג', כסלו (תשכ"ד), עמ' 104-110.
- מורגנשטרן, אריה (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי: גישות יסוד במסורת ובהיסטוריה של העם היהודי**, המרכז לתכניות לימודים, ירושלים תשל"ח. אח"י, 320גשו.
- מורגנשטרן, אריה (עורך), **מקורות ומחקרים על השואה, מקראה לתלמיד בבית הספר הדתי העל-יסודי**, משרד החינוך והתרבות, היחידה לתכניות לימודים, ירושלים, ואוניברסיטת בר אילן, רמת גן תשמ"ג.
- מורגנשטרן, אריה (עורך), **מתתיה: ספר העשור לישיבת בני עקיבא בנתניה**, ישיבה תיכונית עירונית בני עקיבא, נתניה תשל"א.
- מורגנשטרן, אריה, "מציאות היסטורית או משאלת לב בחקר היישוב הישן", **קתדרה**, 31 (תשמ"ד), עמ' 172-181.
- מורגנשטרן, אריה, "תכנית-הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, 1/מ"ב, אלול תשמ"א, עמ' 13. אי"מ, גל-17970/7.

- מורגנשטרן, אריה, **הפקידים והאמרכלים באמסטרדם והישוב היהודי בארץ ישראל: במחצית הראשונה של המאה הי"ט**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1981.
- מורגנשטרן, אריה, **משיחיות וישוב ארץ-ישראל במחצית הראשונה של המאה הי"ט**, יד יצחק בן צבי, ירושלים 1985.
- מוריאל, יהודה, "שיחת מחנך על ששת הימים", **בשדה חמ"ד**, ג' (תשכ"ז), עמ' 132-135.
- מחלקת החנוך של ההנהלה הציונית בא"י, **תכנית בתי הספר העממיים העירוניים**, ירושלים תרפ"ג. ארכיון החינוך היהודי 8.120/1.
- מינהל החינוך הדתי, **למען אחי ורעי: קובץ מאמרים, מקורות ותגובות לזכרו של ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל תרפ"ד-תשנ"ו (1922-1995)**, משרד החינוך, ירושלים תשנ"ו.
- מכון הר ברכה, "אודות הישיבה", נדלה ב-25 בינואר 2018 מתוך: <https://yhb.org.il/הר-ברכה>.
- מכון הר ברכה, "דבר ההוצאה", נדלה ב-10 בספטמבר 2017 מתוך: http://history.yhb.org.il/ההוצאה_דבר.
- מכון הר ברכה, **משברים ותקומה: חורבן וגבורה**, מכון הר ברכה, הר ברכה 2015.
- מכמן, דן (עורך), **"פוסט-ציונות" ושואה: הפולמוס הציבורי הישראלי בנושא ה"פוסט-ציונות" בשנים 1993-1996 ומקומה של סוגיית השואה בו – מקראה**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1997.
- מכמן, דן, "מכסחי הציונות", **מימד**, 5 (1995), עמ' 14-17.
- מכמן, דן, "מעמד ההיסטוריה היהודית במערכת החינוך: הרצאה בכינוס 'מה קרה להיסטוריה היהודית'". ארכיון אישי דן מכמן.
- מכמן, דן, "ציונות אינה רק "לאומיות"", **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 6 (1998), עמ' 61-67.
- מלינובסקי, י. [?], "ההסתגלות לביה"ס התיכון", **החנוך**, תמוז (תשט"ז), עמ' 358-367.
- מנהל החינוך הדתי, "תכנית-הלימודים בהיסטוריה ובאזרחות", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, מ"ב/1, אלול (תשמ"א), עמ' 13-17. א"מ, גל-17970/7.
- מנהל המחלקה לחינוך התיכון, "תוכנית לימודים במקצוע "תולדות ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות" לבתי-הספר התיכוניים הדתיים", י"א בתשרי תשכ"ה (17 בספטמבר 1964). א"מ, גל-8026/4.
- מערכת, "איתמר ירמיהו ז"ל – למנוחות", **הצפה**, 6 באוגוסט 1967, עמ' 4.
- מערכת, "אנחנו כבר לא לבד", **תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה"**, 11, אלול (תשמ"ז), עמ' 1.
- מערכת, "מן הנעשה בחמ"ד (צרור ידיעות)", **בשדה חמ"ד**, ד"ה', ניסן-אייר (תשי"ט), 268-269.
- מערכת, "פינת ההקצנה הדתית", **תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה"**, 2, ניסן (תשמ"ג), עמ' 7-8.
- מערכת, "שאלות ללהוטים להפריד בין בנים ובנות בבתי הספר", **תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה"**, 11, אלול (תשמ"ז), עמ' 12.
- מפקחי החמ"ד, "השואה והמחנך הדתי", 24 אפריל 1961. א"מ, גל-1810/3.
- מפקחי החמ"ד, "השואה והמחנך הדתי", **בשדה חמ"ד**, ח' אייר-סיון (תשכ"א), עמ' 421-424.

מפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר העממיים של המזרחי**, מחלקת החינוך של הסוכנות היהודית לארץ-ישראל, ירושלים תרצ"ב. ארכיון החינוך היהודי, 8.103/510.

משה, בני, "רביבים – הטור הכי פופולארי", **ערוץ 7**, 6 בדצמבר 2019, נדלה ב-1 ביולי 2019 מתוך: <https://www.inn.co.il/News/News.aspx/197431>

משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תשנ"ט, 1999.

משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תש"ס, 2000.

משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תשס"א, 2001.

משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תשס"ב, 2002.

משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תשס"ג, 2003.

משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תשס"ד, 2004.

משרד החינוך התרבות והספורט, "נושאים בתולדות עם ישראל: לבתי ספר דתיים, יחידה י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 29106, קיץ תשס"ה, 2005.

משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשנ"ט, 1999.

משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תש"ס, 2000.

משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשס"א, 2001.

משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשס"ב, 2002.

משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשס"ג, 2003.

משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשס"ד, 2004.

משרד החינוך התרבות והספורט, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 29107, קיץ תשס"ה, 2005.

משרד החינוך והתרבות, "תוכנית הלימודים לדברי-הימים בבית הספר היסודי, חוזר המנהל הכללי, יז/9, תשי"ז", 22 בפברואר 1957. א"מ, גל-4767/14.

משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות ו'ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשנ"ד, 1994.

- משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות וי+ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשנ"ו, 1996.
- משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות וי+ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תשנ"ח, 1998.
- משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות וי+ט", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913081, קיץ תש"ן, 1990.
- משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תש"ן, 1990.
- משרד החינוך והתרבות, "תולדות עם ישראל בדורות האחרונים: לבתי ספר דתיים, יחידות י", **בגרות לבתי-ספר על-יסודיים**, שאלון 913091, קיץ תשנ"ה, 1995.
- משרד החינוך והתרבות, **הוראת השואה בבית-הספר: דיונים ועיונים**, ירושלים תשכ"א. אח"י, 933.47הור.
- משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי – חוזר מיוחד, שינויים בבחינות הבגרות**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, 1964.
- משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי: חוזר מיוחד ו' (התשנ"ב) – רשימת ספרי הלימוד המאושרים ומחיריהם לשנת הלימודים התשנ"ג בפקוח משרד החינוך והתרבות**, אפריל, 1992. אח"י, 2.215/2.
- משרד החינוך והתרבות, **חוזר המנהל הכללי: ספרי-לימוד לתלמידים לשנת-הלימודים התשמ"ד**, חוזר מיוחד ד', משרד החינוך, ירושלים 1983. א"מ, גל-17/17941.
- משרד החינוך והתרבות, **ספרי-לימוד וספרי-עזר לתלמידים לשנת-הלימודים תשל"ז**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ו. א"מ, גל-13181/8.
- משרד החינוך והתרבות, **תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשכ"א.
- משרד החינוך והתרבות, **תכניות לימוד בבית-הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט-יב)**, דפוס הממשלה, ירושלים תשט"ז.
- משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים בהיסטוריה בבית-הספר הממלכתי והממלכתי-דתי לכיתות ו'-ט'**, מעלות, ירושלים תשל"ה.
- משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי**, המדפיס הממשלתי, ירושלים תשי"ד.
- משרד החינוך והתרבות, **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית-הספר הדתי**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ט.
- משרד החינוך, התרבות והספורט, **תכנית לימודים: היסטוריה לכיתות ו'-ט' בחינוך הממלכתי**, תל-משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים תשנ"ה.
- נודל, אביחי, "חיילים שמתנדבים לשרת בשטחים דומים לגרמנים שהתנדבו לאס.אס", **המקומון ירושלים**, 28 באפריל 1995.
- נודל, אביחי, "פרופסור צמרמורת", **המקומון תל אביב**, 28 באפריל 1995.

- נויגרשל, צבי אלימלך (עורך), **אמונה ושואה: לקט ושאלות מנחות לדיון בשעת המחנך ליום הקדיש הכללי, י' בטבת**, אגף החינוך הדתי, ירושלים תשל"ו.
- נוימן, יהושע, "רבני בתי ספר בחינוך הממלכתי דתי", **בשדה חמ"ד**, ל"ח, תשנ"ה, עמ' 5-8.
- נוראל, אברהם, "מי יעורר את הממתינים להקצנה?", **תורה ועבודה: עלון תנועת "נאמני תורה ועבודה"**, 12, טבת (תשמ"ז), עמ' 5.
- סולובייצ'יק, יוסף דוב, **קול דודי דופק**, אגף החינוך הדתי, ירושלים תשל"ז.
- סופר הצופה, "ננעלה ועידת המשמרת הצעירה: קריאה לנוער הדתי במדינה להתלכד מסביב למפד"ל ולקחת חלק פעיל במערכת הבחירות", **הצופה**, 24 במאי 1961.
- סופר הצופה, "נפתחה ועידת המשמרת הצעירה", **הצופה**, 11 בדצמבר 1958, עמ' 1.
- סופרנו בתל אביב, "המשמרת הצעירה לפעולה ארגונית בקרב תלמידי תיכון", **הצופה**, 19 בדצמבר 1963, עמ' 4.
- סעד, ראלי, "כל שר והבגרות שלו", **הארץ**, 18 בינואר 1999, עמ' 3.
- סקירה על החינוך הממלכתי-דתי – תכניות ופעילויות לקראת שנה"ל תשמ"ז. א"מ, גל-18641/21.
- סקירה על החינוך הממלכתי-דתי, "נתונים על החינוך הממלכתי הדתי בשנת הלימודים תשמ"ו". א"מ, גל-18641/21.
- עלי משמרת**, א' ניסן תשי"ח.
- עמיאל, משה אביגדור, **לנבוכי התקופה: פרקי הסתכלות במהות היהדות**, מוסד הרב קוק, ירושלים תש"ג.
- ענבר, שולה, **מאבק ושקיעה בישראל ובעמים בזמן החדש (1920-1945)**, לילך, פתח תקווה 1999.
- ענבר, שולה, **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, כרך א' 1870-1920**, לילך, פתח תקווה 2006.
- ענבר, שולה, **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, כרך ב' 1920-1939**, לילך, פתח תקווה 2006.
- ענבר, שולה, **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, כרך ג' 1939-1970**, לילך, פתח תקווה 2006.
- ענבר, שולה, **תקומה ומדינה בישראל ובעמים בזמן החדש (1945-1970)**, לילך, פתח תקווה 2000.
- עציון, יצחק רפאל הלוי, "על החנוך התיכון בכלל ועל החנוך התיכון הדתי בפרט", **בשדה חמ"ד**, ד-ה (ניסן-אייר תשי"ט), עמ' 270-279.
- פיינר, שמואל, "לשחרר את ההיסטוריה מן הפוליטיקה", **פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך**, 23 (תשס"ג), 71-77.
- פילבר, יעקב, "מחינוך דתי לחינוך תורני", **מורשה**, ג (תלש"ג), עמ' 62-67.
- פיש, אורי מאיר, "חינוך בעידן פוסטמודרני", **אורות עציון**, לד (2005), עמ' 297-322.
- פישר, שלמה (עורך), **החברה היהודית בימי הבית השני: התפתחויות ומאבקים בתקופה שבין שיבת ציון למרד בר-כוכבא**, מכון שון, ירושלים 1987.
- פישר, שלמה (עורך), **תנועת החסידות והחברה היהודית במזרח אירופה**, מכון שון, ירושלים 1988.
- פרידמן, מנחם, "לשאלת התפיסה המשיחית של תלמידי הגר"א בעקבות קריאה במקורות", **קתדרה**, 24 (1982), עמ' 70-72.

- פרנקל, חוה, **ירושלים ורומא: שיעורים בהיסטוריה לביה"ס הממלכתי-דתי**, המרכז לתכניות לימודים, ירושלים תשל"ח.
- צוריאל, שלום, "כנס חרום ידון בהתנכלות משרד החינוך לחינוך הממ"ד", **הצופה**, 24 באוגוסט 1987.
- צוריה, חיים "חנוך הנוער הדתי לגאווה דתית – כיצד?", **בשדה חמ"ד**, ג' כסלו (תשי"ח), עמ' 19-23.
- צוריה, חיים, "ההמחשה בהוראת ההיסטוריה – למה וכיצד?", **בשדה חמ"ד**, ו'ז', אדר-ניסן (תשכ"ג), עמ' 318-325.
- צימרמן, משה, "ממי להציל את ההיסטוריה", **הארץ**, 7 בינואר 1994.
- קוק, אברהם יצחק הכהן, "תחית הקודש – התחיה השלמה" בתוך: **קריאות גדולות: לישראל תורתו וארצו לעמים ולמפלגותיו**, הישיבה המרכזית העולמית, ירושלים התש"ד, עמ' לא.
- קוק, אברהם יצחק הכהן, **אגרות הראיה, כרך שני: שנות תרע"א-תרע"ה**, מוסד הרב קוק, ירושלים תשכ"ב, עמ' לז.
- קוק, צבי יהודה, "מזמור י"ט של מדינת ישראל", **הצופה**, 23 ביוני 1967, עמ' 4.
- קיל, יהודה, "הערות למאמרו של הרב פילבר – מחינוך דתי לחינוך תורני", **מורשה**, ג (תשל"ג), עמ' 68-70.
- קיל, יהודה, "ידיעת העם בביה"ס הממלכתי דתי", **בשדה חמ"ד**, ג' שבט-אדר (תשי"ט), עמ' 164-167.
- קיל, יהודה, "מערכת החינוך הדתי במדינת ישראל", **בשדה חמ"ד**, 1, סיוון (תשי"ז), עמ' 20-25.
- קיל, יהודה, "מערכת החינוך הדתי במדינת ישראל", **בשדה חמ"ד**, ד, שבט (תשי"ח), עמ' 33-38.
- קיל, יהודה, **החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, אגף החינוך הדתי, ירושלים 1977.
- קלכהיים, עוזי, "הקץ המגולה' כהדרכה מעשית לשוב הארץ", בתוך: מורגנשטרן, אריה (עורך), **הסכסוך הערבי הישראלי**, עמ' 107-116.
- רוזנברג, שמעון גרשון, **כלים שבורים: תורה וצינונות דתית בסביבה פוסטמודרנית**, ישיבת שיח יצחק, אפרת, 2003.
- רון, אברהם (עורך), **פרקים במחשבת החמ"ד**, משרד החינוך, ירושלים 1996.
- רון, אברהם, "יסודות המחשבה החינוכית של החמ"ד", בתוך חיים אורמיאן (עורך), **החינוך בישראל**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים 1973, עמ' 110-111.
- רון, אברהם, "כרגע נראה לי בבית", **חוזר מנהל אגף החינוך הדתי**, 2 כסלו תשמ"ה, עמ' 4. א"מ, גל-18609/2.
- רז, רות, מיכל פדואה ועקיבא דורון, "המורה להיסטוריה בבית הספר הממלכתי-דתי וגישתו לכמה ממרכיבי תכנית הלימודים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 4 (1984), עמ' 67-83.
- רחבעם זאבי נ' משה צימרמן**, ת"א 3325/95.
- ריגר, אליעזר, **תולדות הזמן החדש – ספר שני**, מהודרה שלישית, דביר, תל אביב 1944. ארכיון החינוך היהודי 900ריג.
- ריגר, אליעזר, **תולדות הזמן החדש**, קהלת, תל אביב 1938. ארכיון החינוך היהודי 900ריג.
- שרן, אליעזר, "הוראה מחנכת של דברי הימים בבית הספר הדתי", **בשדה חמ"ד**, א', תשרי (תשכ"ג), עמ' 18-26.

שטרן, דינה, ודב רפל (עורכים), אליעזר שטרן, **עיון ומעשה בחינוך הדתי: בישראל ובתפוצות**, ציריקובר מוציאיים לאור, תל אביב 1988.

שיזגל, יצחק, "פניני תורת הארץ", **מקור ראשון**, מוסף שבת, 4 במרץ 2016, נדלה ב-1 ביולי 2019 מתוך: <https://musaf-shabbat.com/2016/03/13>

שמש, דוד, **הרב יצחק יעקב ריינס: מחולל הציונות הדתית**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ז.

שפיגל, אהוד, **נייר רקע לדיון: ספר הלימוד להיסטוריה "עולם של תמורות" והביקורת עליו, מוגש לוועדת החינוך והתרבות**, הכנסת, מרכז מחקר ומידע (2000). א"מ, כ-10/1409.

שפירא, חיים משה, "בית הספר הדתי יקבע את דמות העם בישראל", **בשדה חמ"ד**, ו', סיוון-תמוז (תשי"ט), עמ' 404-406.

שרמר, עודד, "המחנך הדתי לנוכח חוויית החופש הפוסט-מודרנית", **הגות: מחקרים בהגות יהודית**, ג-ד (2002), עמ' 187-212.

תלמוד בבלי, מסכת כתובות, דף קי"א.

Bronner, Ethan, "Israel's History Textbooks Replace Myths With Facts," *The New York Times*, Section A, (14.8.1999), pp. 1, 5.

CEE, *Social Studies*, PAC 107, 2010.

CEE, *Social Studies*, PAC 108, 2010.

Yael Klein, 'Les manuels d'histoire israéliens de : la troisième génération comme révélateurs des changements profonds survenus dans la société israélienne et comme agents de transformation de la mémoire collective', Ph.D. dissertation, Bar-Ilan University, Ramat Gan 2006.

ספרות מחקר

אבינרי, שלמה, **הרעיון הציוני לגווניו: פרקים בתולדות המחשבה הלאומית היהודית**, עם עובד, תל אביב 1980.

אוריה אדלר, **משנתו המדינית של הרב נפתלי צבי יהודה ברלין**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2012.

אורן, מיכאל, **שישה ימים של מלחמה: המערכה ששינתה את פני המזרח התיכון**, דביר, אור יהודה 2004.

אחיטוב, יוסקה, "לקראת ציונות דתית בלתי-אשלייתית" בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, עמ' 7-30.

אטינגר, יאיר, **החרד"לים: היסטוריה, אידיאולוגיה, נוכחות**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2020.

אטקס, עמנואל, **הציונות המשיחית של הגאון מווילנה: המצאתה של מסורת**, כרמל, ירושלים 2019.
איזיק, פנחס, **נועם: מחינוך ממלכתי דתי לתגבור תורני**, יצירה, ירושלים תשנ"א.

- אייזנברג, מלי, **עד, מזעיק, מתעד ומנציח: ר' משה פראגר והשואה, 1940-1984**, חמו"ל, רמת גן 2006.
- אלבוים-דרור, רחל, "להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה: ראשית ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל", **עיונים בתקומת ישראל**, 9, (1999), עמ' 1-36.
- אלבוים-דרור, רחל, **החינוך העברי בארץ-ישראל**, חלק א', יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1986.
- אלבוים-דרור, רחל, **החינוך העברי בארץ-ישראל**, חלק ב', יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1990.
- אלדר, עקיבא, ועדית זרטל, **אדוני הארץ: המתנחלים ומדינת ישראל 1967-2004**, דביר, אור יהודה 2004.
- אלמוג, עוז, **הצבר – דיוקן**, עם עובד, תל אביב 1997.
- אלמוג, עוז, **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית**, אוניברסיטת חיפה, חיפה 2004.
- אנדרסון, בנדיקט, **קהילות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה**, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב 1999.
- ארן, גדעון, "בין חלוציות ללימוד תורה: הרקע לגאות הדתית-לאומית", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, עמ' 31-72.
- ארן, גדעון, **קוקיזם: שורשי גוש אמונים, תרבות המתנחלים, תיאולוגיה ציונית, משיחיות בזמננו**, כרמל, ירושלים 2013.
- בלוך, מארק, **אפולוגיה על ההיסטוריה או מקצועו של ההיסטוריון**, מוסד ביאליק, ירושלים 2002.
- בן-אבנר, עמוס, ותמי הופמן, "באנו לשחרר את מיידנק": מסעות צה"ל לפולין וגיוס זיכרון השואה", **סוציולוגיה ישראלית**, יב, 2 (2011), עמ' 331-354.
- בן-גל, יוסי, **מאה שנות הוראה ההיסטוריה בציונות-הדתית, תרמ"ב-תשמ"א, 1882-1981**, דוקטורט, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע 2017.
- בן-עמוס, אבנר (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**, רמות, תל אביב 2002.
- בן-עמוס, אבנר, "במעגל הרוקד והמזמר: טקסים וחגיגות פטריוטים בחברה הישראלית", בתוך: בן עמוס ובר-טל (עורכים), **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת**, עמ' 296-304.
- בן-עמוס, אבנר, "פלורליזם בלתי-אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתוכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל", דוד חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת: ספר יובל העשרים של בית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב**, רמות, רעננה 1995, עמ' 267-276.
- בן-עמוס, אבנר, ואילנה בית-אל, "טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזיכרון בבתי-הספר בישראל", בתוך: רבקה פלדחי ועמנואל אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 1999, עמ' 457-479.
- בן-עמוס, אבנר, ודניאל בר-טל (עורכים), **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2004.
- בנימין, וולטר, **מבחר כתבים, כרך ב: הרהורים**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1996.
- בר-לב, מרדכי, "הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי-דתי בישראל", בתוך: מרדכי אליאב ויצחק רפאל (עורכים), **ספר שרגאי: פרקים בחקר הציונות הדתית והעלייה לא"י**, מוסד הרב קוק, ירושלים 1981, עמ' 206-222.
- בר-לב, מרדכי, **בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ-ישראל בין מסורת וחידוש**, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן תשל"ז.

- בראון, בנימין, "להשכיל את רצון ה' מן המציאות": הפולמוס על מקומה של ההיסטוריה בקביעת דרכה של היהדות", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, עמ' 106-77.
- בראלי, אבי, "הממלכתיות ותנועת העבודה בראשית שנות החמישים: הנחות מבניות", בתוך: מרדכי בר-און (עורך), **אתגר הריבונות: יצירה והגות בעשור הראשון למדינה**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1999, עמ' 23-44.
- ברזל, נעימה, **המתנחלים בלבבות: הסוחפים ל"גאולה עכשיו" והמהלכים בדרך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2017.
- ברטל, ישראל, "ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?", בתוך: בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון**, עמ' 121-136.
- ברנד, ישראל, "ייסוד 'תחכמוני' ביפו: בית הספר הלאומי-דתי הראשון, בתוך: שמחה רו (עורך) **מאה שנות חינוך ציוני דתי**, הסתדרות המזרחי, ירושלים 2006, עמ' 45-49.
- ברנד, ישראל, **ראשית חינוך המזרחי (1902 - 1925): צמיחתו של זרם חינוך דתי בתוך התנועה הציונית**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1995.
- בת-יהודה, גאולה, "שאלת ה"קולטורה" והמזרחי", בתוך: אליאב ורפאל (עורכים), **ספר שרגאי: פרקים בחקר הציונות הדתית והעליה לארץ-ישראל**, עמ' 66-86.
- בת-יהודה, גאולה, **איש המאורות: רבי יצחק יעקב ריינס**, מוסד הרב קוק, ירושלים 1985.
- בת-יהודה, גאולה, **יודע העתים: רבי זאב יעבץ**, מוסד הרב קוק, ירושלים 2006.
- גארב, יהונתן, "משיחיות, אנטינומיזם וכוח בציונות הדתית: מקרה 'המחתרת היהודית'", בתוך: אשר כהן וישראל הראל (עורכים), **הציונות הדתית: עידן התמורות, אסופת מחקרים לזכר זבולון המר**, מוסד ביאליק, ירושלים 2004, עמ' 323-363.
- גבע, שרון (עורכת), **השואה: שעת חינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2017.
- גודמן, יונה ושלמה פישר, "להבנתן של חילוניות ודתיות בישראל: תיזת החילון וחלופות מושגיות", בתוך: יוסי יונה ויהודה גודמן (עורכים), **במערבולת זהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2004.
- גודמן, מיכה, **מלכוד 67 – הרעיונות מאחורי המחלוקות שקורעות את ישראל**, דביר, חבל מודיעין 2017.
- גוטוויין, דני, "החלוציות הבורגנית": תרבות פופולרית והאתוס של 'מעמד הביניים המימסדי' – שירי נעמי שמר, 1958 - 1967", **ישראל**, 20, (2012), עמ' 21-80.
- גולדשטיין, יוסף, **אנו היינו הראשונים: תולדות חיבת ציון 1881-1918**, מוסד ביאליק, ירושלים 2015.
- גל-אור, נעמי, **המחתרת היהודית: טרור וזרם שלנו**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1990.
- גלבר, יואב, **הוראת ההיסטוריה בישראל ובעולם**, המכון לאסטרטגיה ציונית, ירושלים 2009.
- גלבר, יואב, **היסטוריה, זיכרון ותעמולה**, עם עובד, רעננה 2007.
- גרוני, יוסף, "על נימוס חברתי ואינטרס לאומי", בתוך: ישעיהו גפני וגבריאל מוצקין (עורכים), **כהונה ומלוכה, יחסי דת ומדינה בישראל ובעמים**, זלמן שזר, ירושלים 1987, עמ' 269-276.
- גרוס, זהבית ויובל דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי: אסופת מאמרים על החינוך הממלכתי-הדתי ועל החינוך הבלתי פורמלי לזכרו של פרופ' מוטי בר-לב**, רמות, תל אביב ורמת גן 2004.

- גרוס, זהבית, "הכלים הקונספטואליים העומדים לרשותו של חוקר החינוך הדתי", **דור לדור**, מד (2013), עמ' 17-35.
- גרוס, זהבית, "קול "כתום" וידיים "כחול לבן": לאומיות ציונית-דתית קרועה בעידן של אי-ואדות", בתוך: ישי ארנון, יהודה פרידלנדר ודב שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן**, הוצאת בר-אילן, רמת גן 2012, עמ' 91-119.
- גרוס, זהבית, "תפקידו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, עמ' 129-186.
- גרינבלום, דרור, **מגבורת הרוח לקידוש הכוח: כוח וגבורה בציונות הדתית בין תש"ח לתשכ"ז**, האוניברסיטה הפתוחה, רעננה 2016.
- גרינבלום, דרור, **מגבורת הרוח לקידוש הכח: כח וגבורה בציונות הדתית בין תש"ח לתשכ"ז**, דוקטורט, אוניברסיטת חיפה, חיפה 2009.
- גרינברג, יצחק, **זלמן ארן: פוליטיקאי כאינטלקטואל**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2018.
- דב שוורץ, "על הקיצוניות הציונות הדתית: חינוך ואידיאולוגיה", **דור לדור**, מד (2013), עמ' 83-126.
- דוידסון, מתי, **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953: פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן-ציון דינור, 1951-1955**, דוקטורט, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2002.
- דון יחיא, אליעזר, "ממלכתיות ויהדות בהגותו ובמדיניותו של בן-גוריון", **הציונות**, יד (1989), עמ' 51-88.
- דון-יחיא, אליעזר, "אידיאולוגיה ומדיניות בציונות הדתית: הגותו הציונית של הרב ריינס ומדיניות ה"מזרחי" בהנהגתו", **הציונות**, ח' (תשמ"ג), עמ' 103-146.
- דון-יחיא, אליעזר, "דת, חינוך ופוליטיקה; מאבקים והסדרים בשאלות החינוך הדתי בחברה היישובית", בתוך: אליאב ורפאל (עורכים), **ספר שרגאי**, עמ' 140-155.
- דון-יחיא, אליעזר, "יציבות ותמורות במפלגת מחנה: המפד"ל ומהפכת הצעירים", **מדינה ממשל ויחסים בינלאומיים**, 1 (1980), עמ' 100-112.
- דון-יחיא, אליעזר, **בין שלום לשלמות הארץ: הציונות הדתית בהנהגת חיים משה שפירא והמאבק על ארץ ישראל 1936-1970**, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, קריית שדה-בוקר 2019.
- דון-יחיא, אליעזר, **משבר ותמורה במדינה חדשה, חינוך, דת ופוליטיקה במאבק על העלייה הגדולה**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2008.
- דליה עפר (עורכת), **בין עולים לוותיקים: ישראל בעלייה הגדולה, 1948-1953**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1996.
- דרור, יובל, "מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל", בתוך: יואב פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך**, כרך א', משרד הבטחון, ירושלים 1999, עמ' 39-66.
- דרור, יובל, "ממדים בהיסטוריוגרפיה של החינוך", **דור לדור**, לה (2010), עמ' 217-242.
- דרור, יובל, "רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית: מה אפשר ללמוד מההיסטוריה על דוח דברת?" בתוך: דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית? מכון ון ליר**, ירושלים 2006, עמ' 35-59.
- הופמן, עמוס, "בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בהיסטוריה, תשט"ו-תשנ"ה", בתוך: עמוס הופמן ויצחק שנל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**, רכס, אבן יהודה 2002, עמ' 131-162.
- הורביץ, דן, ומשה ליסק, **מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס-יתר**, עם עובד, תל אביב 1990.

- הכהן, דבורה, "הברית ההיסטורית" בין אידיאולוגיה לפוליטיקה", בתוך: אליעזר דון-יחיא (עורך), **בין מסורת לחידוש: מחקרים ביהדות, ציונות ומדינת ישראל (ספר זיכרון ליהושע קניאל)**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2005, עמ' 259-295.
- הכהן, חגית, "תנועת בני עקיבא בין חינוך מעורב לחינוך נפרד – סניף הרובע ירושלים במוקד הפולמוס בשנת 1978", בתוך: יוסי גולדשטיין (עורך), **בין דת לאום וארץ: המאבק על הזהות היהודית בעת החדשה**, אוניברסיטת אריאל, אריאל 2014, עמ' 109-118.
- הלינגר, משה, ויצחק הרשקוביץ, **ציות ואי-ציות בציונות הדתית: מגוש אמונים ועד תג מחיר**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2015.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, **הערכת מסעות בני נוער לפולין בשנת 2009: השפעות קוגניטיביות ערכיות ורגשיות**, נדלה בתאריך 5 באפריל 2018 מתוך: <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Polin.htm>
- וייסמן, דבורה, **חינוך בנות דתיות בירושלים בתקופת השלטון הבריטי: התמסדותן והתגבשותן של חמש אידיאולוגיות חינוכיות**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1994.
- וייץ, יחיעם, "עיצוב זיכרון השואה בחברה הישראלית בשנות החמישים", בתוך: ישראל גוטמן (עורך), **תמורות יסוד בעם היהודי**, יד ושם, ירושלים 1996, עמ' 473-493.
- וינטרוב, רועי, **תהפוכות בהיסטוריה מהפכנית: הוראת ההיסטוריה בקיבוץ הארצי, 1931-1973**, עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2016.
- זיוון, גילי, **דת ללא אשליה (נוכח עולם פוסט-מודרני)**, מכון שלום הרטמן, ירושלים 2005.
- זרבבל, יעל, "מות הזכרון וזכרון המוות: מצדה והשואה כמטפורות היסטוריות", **אלפיים: כתב עת בינתחומי לעיון הגות וספרות**, 10 (1994), עמ' 42-67.
- טאוב, גדי, **המתנחלים: והמאבק על משמעותה של הציונות**, ידיעות ספרים, תל אביב 2006.
- טאוב, דוד, **בין ממלכתיות ליחודיות: עימותים ושרשיהם בחינוך הדתי לאומי, דור לדור**, כט (2007).
- טל, נמרוד, "ההיסטוריה בדו"ח ביטון: הפרד ומשול בכור ההיתוך", מימי חסקין וניסים אבישר (עורכים), **זיו נוצץ מדמע; סוגיית המזרחיות בהקשרים חינוכיים ותרבותיים**, רסלינג, תל אביב 2019, עמ' 101-123.
- ידגר, יעקב, **מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל**, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, רעננה 2012.
- יוגב, אסתר, "הדיאלוג הגאדאמריאני: מיזוג אופקים, פיוס מפוכח והוראת ההיסטוריה בישראל", בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2008, עמ' 214-234.
- יוגב, אסתר, ואייל נווה, "ללמוד מלחמה שעדיין לא התסיימה", **פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך**, 39 (2007), עמ' 58-67.
- יונה, יוסי ויצחק ספורטא, "החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל", בתוך: חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-האלר (עורכים), **מזרחים בישראל**, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, ירושלים 2002, עמ' 68-104.
- ינאי, נתן, "התפיסה הממלכתית של בן-גוריון", **קתדרה**, 4 (1987), עמ' 169-189.

יונאי, יוסף, **חינוך על-יסודי: מבנה, תכנים, בחינות בגרות וגמר**, חלק ב', משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים 1998.

ירושלמי, יוסף חיים, **זכור: היסטוריה יהודית וזיכרון יהודי**, עם עובד, תל-אביב 1988.

כהן, אריק, **הוראת השואה בבתי ספר ממלכתיים בישראל, מחקר חינוכי 2008-2009**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2010.

כהן, אשר, "הכיפה הסרוגה ומה שמאחוריה: ריבוי זהויות בציונות הדתית", **אקדמות**, טו (2005), עמ' 6-30.

כפכפי, אייל, **מדינה מחפשת עם: ביטול זרם העובדים בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1991.
כץ, יעקב, "החינוך הממלכתי-הדתני בישראל", בתוך: גרוס ודרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי**, עמ' 73-83.

לוז, אהוד, **מקבילים נפגשים: דת ולאומיות בתנועה הציונית במיזרח-אירופה בראשיתה**, עם עובד, תל אביב 1985.

לוי, דליה, "אור לישרים – מניפסט אנטי-ציוני – ותגובות אחדת", **הציונות**, י"ט (1995), עמ' 31-65.

לוי, יגיל, **המפקד האליון: התאוקרטיזציה של הצבא בישראל**, עם עובד, תל אביב 2015.

לוי, אריאל, "תרומתו של הרב שאול ישראלי לקורפוס הקוריקולרי במחשבת ישראל", **דור לדור: קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות**, 44 (2013), עמ' 156-188.

לוי, אריאל, **תכניות הלימודים במחשבת ישראל בחינוך הממלכתי-דתי בין השנים תש"ל-תשס"ב (1970-2002) – מחקר משווה**, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2010.

ליוטר, ז'אן פרנסוא, **המצב הפוסטמודרני: שתי שיחות מתוך בצדק**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1999.

ליסק, משה, "סוציולוגיה ביקורתית וסוציולוגיה 'ממסדית' בקהילה האקדמית הישראלית: מאבקים אידיאולוגיים או שיח אקדמי ענייני?" בתוך: פנחס גינוסר ואבי בראלי (עורכים), **ציונות: פולמוס בן זמננו**, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע 1996, עמ' 60-98.

מאוטנר, מנחם, **משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת**, עם עובד, תל אביב 2008.

מאלי, יוסף, **זמנים חדשים: מחקרים בהיסטוריוגרפיה המודרנית**, האוניברסיטה הפתוחה, רעננה 2008.

מוזס, חנן, **מצינונות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בציונות הדתית מאז רצח רבין**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2009.

מוסקוביץ, דפנה, "רצון האל מכוון את ההתרחשויות באופן נסתר", **הארץ**, מוסף ספרים, 4 באוגוסט 1999, עמ' 12.

מוסקוביץ, דפנה, **הוראת שני מקצועות הומניסטיים בחינוך הממלכתי דתי**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 2001.

מטיאש, יהושע, "בסימן הלאמת החינוך: היסטוריה בחינוך הממלכתי", בתוך: בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון**, עמ' 15-46.

מטיאש, יהושע, ונעמה צבר-בן יהושע, "רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות", **מגמות**, מג, 1 (2004), עמ' 84-108.

מיכאל, ראובן, **כתיבה היסטורית יהודית: מהרנסנס עד העת החדשה**, מוסד ביאליק, ירושלים 1993.

- מכמן, דן, "השפעת השואה על היהדות הדתית", בתוך: ישראל גוטמן (עורך), **תמורות יסוד בעם היהודי בעקבות השואה: הרצאות בכינוס הבין-לאומי התשיעי של חוקרי השואה**, יד ושם, ירושלים 1993, עמ' 613-656.
- נווה, אייל, "אפילוג: שואה, צבא ואמונה כתשתית זהותית מסתגרת של החינוך בישראל", בתוך: גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך**, עמ' 273-297.
- נווה, אייל, ואסתר יוגב, **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, בבל, תל אביב 2002.
- נווה, אייל, **עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל**, מופ"ת והקיבוץ המאוחד, תל-אביב 2017.
- נורה, פיר, "בין זיכרון להיסטוריה – על הבעיה של המקום", **זמנים: רבעון להיסטוריה**, 45 (1993), עמ' 4-19.
- נידרלנד, דורון, "בין קודש לחול - הבדלה או שילוב?: מ"בית המדרש למורים המזרחי" ל"מכללת ליפשיץ" - חזון ומעשה", **דור לדור**, מד (2013), עמ' 380-407.
- נריה, משה צבי, "לדרך חינוכן של בנות האולפנות (מתוך שיחה בחוג מחנכים)", בתוך: רוזנפלד בן-ציון (עורך), **האישה וחינוכה**, אמנה, כפר-סבא תש"מ, עמ' 61-66.
- סבירסקי, שלמה, **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**, ברירות, תל אביב 1990.
- סגל, חגי, **אחים יקרים: קורות המחתרת היהודית**, כתר, ירושלים 1987.
- סיידלר, מאיר, "בין 'איוב איוס' ל'כלי בידי ההשגחה העליונה': הציונות בתפיסתו הלאומית של יצחק ברואיר", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: אישים ושיטות**, עמ' 213-224.
- סמית, אנתוני ד., **האומה בהיסטוריה**, החברה ההיסטורית הישראלית, ירושלים 2003.
- סמלינסקי, משה, "הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל", **מגמות**, ח, 3 (1957), עמ' 229-338.
- עוז, אלמוג, **הצבר – דיוקן**, עם עובד, תל אביב 1997.
- עוז, עמוס, "מבוא לשיח לוחמים", **שיח לוחמים: פרקי הקשה והתבוננות, מהדורה מחודשת ומורחבת במלאת 70 למדינת ישראל**, כרמל, ירושלים 2018.
- ענברי, מוטי, "תפיסת הציונות בהגותו של הרב צבי יהודה קוק ושורשי גוש אמונים", **עיונים בתקומת ישראל**, 18 (2008), עמ' 29-53.
- פוקוימה, פרנסיס, **קץ ההיסטוריה והאדם האחרון**, אור-עם, תל אביב 1993.
- פיאקר, אבי, "המזרחים בחינוך הציוני דתי", בתוך: רוזנברג-פרידמן ורקנטי (עורכים), **זהות (ת) החמ"ד**, עמ' 211-224.
- פייגה, מיכאל, **על דעת המקום: מחזות זיכרון ישראליים**, עורך דוד אוחנה, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, קריית שדה-בוקר 2017.
- פייגה, מיכאל, **שתי מפות לגדה: גוש אמונים, שלום עכשיו ועיצוב המרחב הישראלי**, מאגנס, ירושלים 2003.
- פירר, רות, "הדימוי של עדות המזרח (ספרי-לימוד לתולדות עם ישראל: 1948-1967)", **עיונים בחינוך**, 45, עמ' 23-34, 1986.
- פירר, רות, **סוכנים של החינוך הציוני**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1985.

- פירר, רות, **תודעה וידיעה: השפעת הערכים הציוניים על ספרי לימוד לתולדות עם ישראל בא"י**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1980.
- פישר, שלמה "הפרדיגמה הפונדמנטליסטית ומה שמעבר לה: חקר הציונות הדתית הרדיקלית בשלושת העשורים האחרונים של המאה ה-20", **תיאוריה וביקורת**, 31 (2017), עמ' 283-295.
- פלד, רינה, **האדם החדש של המהפכה הציונית**, עם עובד, תל אביב 2002.
- פרסיקו, תומר, "הפרטת הדת וקידוש האומה: קריסת הקולקטיביזם הציוני ותולדותיה", **אקדמות**, 30 (2015), עמ' 51-64.
- צמרת, צבי וחנה יבלונקה (עורכים), **העשור הראשון: תש"ח-תשי"ח**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 1997.
- צמרת, צבי, "זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח", בתוך: אבי בראלי, דני גוטוויין, וטוביה פרילינג (עורכים), **חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי**, כרך א', הוצאת יד בן-צבי ומכון בן-גוריון לחקר ישראל, ירושלים וקריית שדה-בוקר 2005, עמ' 295-326.
- צמרת, צבי, "זלמן ארן ומערכת החינוך" בתוך: צבי צמרת וחנה יבלונקה (עורכים), **העשור השני: תשי"ח-תשכ"ח**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2000, עמ' 62-78.
- צמרת, צבי, **עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**, המרכז למורשת בן-גוריון, קריית שדה-בוקר 1997.
- קונפורטי, יצחק, **זמן עבר: ההיסטוריוגרפיה הציונית ועיצוב הזיכרון הלאומי**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2006.
- קטקו, תמר, **מקרח ברא אותו: החינוך בשירות הנאציזם**, רסלינג, תל-אביב 2016.
- קזל, אריה, **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תוכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית**, מכון מופ"ת, תל-אביב 2008.
- קימרלינג, ברוך, **מהגרים, מתישבים, ילידים: המדינה והחברה בישראל - בין ריבוי תרבויות למלחמת תרבות**, עם עובד, תל אביב 2004.
- קלוזנר, ישראל, "בראשית יסוד המזרחי על-ידי הרב י"י ריינס" בתוך: רפאל יצחק ושלמה זלמן שרגאי (עורכים), **ספר הציונות הדתית: עיונים, מאמרים, רשימות, תעודות**, מוסד הרב קוק, ירושלים 1977, עמ' 325-371.
- קלר, דיאנה, **החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי דתי: שתי מערכות אידיאולוגיות**, דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1992.
- קפלן, קימי, "ספרי לימוד להיסטוריה בחברה החרדית: הדור הראשון", **עיונים בתקומת ישראל**, 17 (2007), עמ' 1-41.
- קר, אדוארד ה., **היסטוריה מהי?**, מודן, תל אביב 1986.
- קרן, נילי, "שימור הזיכרון בתוך השכחה": המאבק על לימודי השואה בישראל", **זמנים**, 64 (1998), עמ' 56-63.
- רביצקי, אליעזר, **הקץ המגולה ומדינת היהודים: משיחיות, ציונות ורדיקליזם דתי בישראל**, עם עובד, תל אביב 1996.
- רובינשטיין, אמנון, **מהרצל ועד רבין והלאה: מאה שנות ציונות**, שוקן, ירושלים 1997.
- רובנשטיין, דני, **מי לה' אלי: גוש אמונים**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1982.

- רוזנברג-פרידמן, לילך ויצחק רקנטי (עורכים), **זהות(ת) החמ"ד - מאה שנים לחינוך הציוני-דתי**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2011.
- רוזן-צבי, ישי, "החולה המדומה: צידוק השואה במשנת הרב צבי יהודה קוק וחוגו", **תרבות דמוקרטית**, 6 (2002), עמ' 55-84.
- רוזן-צבי, ישי, "מטפיזיקה בהתהוותה: הפולמוס בישיבת מרכז הרב - עיון ביקורתית", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, עמ' 421-444.
- רוזנק, אבינועם, **הרב אברהם יצחק הכהן קוק**, זלמן שזר, ירושלים 2006.
- רוזנק, אבינועם, **סדקים: על אחדות ההפכים, הפוליטי ותלמידי הרב קוק**, רסלינג, תל אביב 2013.
- רייכל, נירית, **סיפוריה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד**, מכון מופ"ת ומאגנס, ירושלים 2008.
- ריין, אריאל, "בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה", בתוך: רבקה פלדחי ועמנואל אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 1999, עמ' 377-390.
- ריין, אריאל, "דפוס היסטוריוגרפיה הלאומית ביצירתו של בן-ציון דינור", **ציון**, סח, ד (2003), עמ' 425-466.
- ריין, אריאל, "היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית: במשותף או בנפרד? לשאלת הגדרת לימודי ההיסטוריה באוניברסיטה העברית בעשור הראשון לקיומה, 1925-1935", שאול כ"ץ ומיכאל הד (עורכים), **תולדות האוניברסיטה העברית: שורשים והתחלות**, מאגנס, ירושלים 1997, עמ' 516-537.
- ריקלין נתן, חנה, "מאבקו של חוג תלמידי הרצ"ה בהתנתקות", **ציונות דתית: היסטוריה, רעיון, חברה**, א (2018), עמ' 33-79.
- ריקלין נתן, חנה, **תגובות הרבנים הציונים דתיים להתנתקות**, דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2017.
- רם, אורי, "החברה ומדע החברה: סוציולוגיה ממסדית וסוציולוגיה ביקורתית בישראל", בתוך אורי רם (עורך), **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים**, ברירות, תל אביב 1993, עמ' 7-39.
- רם, אורי, "הימים ההם הזמן הזה", בתוך: גינוסר ובראלי (עורכים), **ציונות: פולמוס בן זמננו**, עמ' 126-159.
- רם, אורי, "פוסט-ציונות: העשור הראשון — סוציולוגיה של ערעור על הגמוניה לאומית", בתוך: אבי בראלי, דניאל גוטווין וטוביה פרילינג (עורכים), **חברה וכלכלה בישראל: מבט עכשווי** (כרך ב'), מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון, באר שבע 2005, עמ' 803-854.
- רם, אורי, **הגלובליזציה של ישראל: מק'וורלד בתל אביב, ג'יהאד בירושלים**, רסלינג, תל אביב 2005.
- רשף, שמעון, ודרור, יובל, **החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919-1948**, מוסד ביאליק, ירושלים 1999.
- שגיא, אבי ודב שוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: אישים ושיטות**, הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2003.
- שגיא, אבי ודב שוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2003.

- שגיא, אבי ודב שוורץ, "המפעל הציוני הדתי לנוכח העולם המודרני", בתוך: שגיא ושוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: אישים ושיטות**, עמ' 9-40.
- שגיא, אבי ודב שוורץ, **מראליזם למשיחיות – הציונות הדתית ומלחמת ששת הימים**, כרמל, ירושלים 2017.
- שוורץ, דב, "מלחמת יום הכיפורים בתודעה הציונות הדתית: הערות ראשוניות", **ראשית**, 3 (תשע"ט), עמ' 139-92.
- שוורץ, דב, "מראשית הצמיחה להגשמה: תולדות התנועה הציונית-הדתית ורעיונותיה", בתוך: כהן והראל (עורכים), **הציונות הדתית – עידן התמורות, אסופת מחקרים לזכר זבולון המר**, עמ' 24-134.
- שוורץ, דב, "קיצור תולדות המיניות בציונות הדתית: בעקבות ספרם של יקיר אנגלנדר ואבי שגיא" גוף ומיניות בשיח הציוני-דתי החדש", **אקדמות**, כב (תשע"ג), עמ' 167-198.
- שוורץ, דב, **אמונה על פרשת דרכים**, עם עובד, תל אביב 1996.
- שוורץ, דב, **הציונות הדתית בין הגיון למשיחיות**, עם עובד, תל אביב 1999.
- שוורץ, דב, **מאחדות לריבוי: סיפורה של התודעה הציונית הדתית**, מוסד ביאליק, ירושלים 2018.
- שורצולד, יוסף, **החינוך הממלכתי-דתי: מציאות ומחקר**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1990.
- שטאובר, רוני, "הויכוח בשנות החמישים בין הציונות הדתית לבין השמאל על מועד יום הזיכרון לשואה", בתוך: אניטה שפירא (עורכת), **מדינה בדרך: החברה הישראלית בעשורים הראשונים**, מרכז זלמן שזר, ירושלים, 2001, עמ' 189-204.
- שטאובר, רוני, "הלקח לדור" – שואה וגבורה במחשבה הציבורית בארץ בשנות ה-50, יד יצחק בן-צבי, ירושלים 2000.
- שלג, יאיר, **אובדן התמימות: השפעת ההתנתקות על הציונות הדתית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2015.
- שלג, יאיר, **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**, כתר, ירושלים 2000.
- שלג, יאיר, **מעברי ישן ליהודי חדש: רנסנס היהדות בחברה הישראלית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2010.
- שלמון, יוסף, "הרב יצחק יעקב ריינס – פרופיל של מנהיג ציוני דתי", בתוך: שוורץ, דב (עורך), **ציונות דתית: היסטוריה, רעיון, חברה**, א (2017), עמ' 9-32.
- שלמון, יוסף, "הרב שמואל מוהליבר – רבם של חובבי ציון", בתוך: שוורץ ושגיא (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: אישים ושיטות**, עמ' 349-380.
- שלמון, יוסף, "ראשית הלאומיות היהודית בראי המחקר", **עיונים בתקומת ישראל**, 8 (1998), עמ' 565-579.
- שלמון, יוסף, **אם תעירו ואם תעוררו: אורתודוקסיה במצרי הלאומיות**, מרכז זלמן שזר, ירושלים 2006.
- שמואלי, אליעזר, **נתיבות בחינוך (דור לדור, נד)**, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים 2017.
- שנהב, יהודה, **היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות**, עם עובד, תל אביב 2003.
- שפירא, אניטה, **ההליכה על קו האופק**, עם עובד, תל אביב 1997.
- שפירא, אניטה, **יהודים חדשים, יהודים ישנים**, עם עובד, תל אביב 1997.

- שפירא, יוסף, "הרב יצחק יעקב ריינס – מייסדה של הציונות הדתית: הלכה, הגות, מעשה", בתוך: שגיא ושוורץ, **מאה שנות ציונות: אישים ושיטות**, עמ' 381-406.
- שפירא, יוסף, **הגות, הלכה וציונות: על עולמו הרוחני של הרב יצחק יעקב ריינס**, הקיבוץ המאוחד, רעננה 2002.
- שרמר, עודד, **אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2004.
- תדהר, דוד, **אינציקלופדיה לחלוצי הישוב ובוניו**, כרך ב', ספרית ראשונים, תל אביב 1947.
- תדמור-שמעוני, טלי, **שיעור מולדת: חינוך לאומי וכינון מדינה 1954-1966**, אוניברסיטת באר שבע, באר שבע 2010.
- Ahmad Ali, Mehrunnisa, Nashwa Salem, Béchir Oueslati, and Marie Mc Andrew, "The Reduction of Islam and Muslims in Ontario's Social Studies Textbook," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 1 (2011), pp. 25-44.
- Ahonen, Sirkka, "The Lure of Grand Narratives: A Dilemma for History Teachers" in Elmersjö, Clark, and Vinterek, (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, pp. 41-62.
- Ammert, Niklas, Silvia Edling, Jan Löfström, and Heather Sharp "Bridging Historical and Moral Consciousness: Promises and Challenges," *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 4, 1 (2017), pp. 1-13.
- Apple, Michael, and Christian-Smith, Linda, (Eds.), *The Politics of the Textbook*, Routledge, New York 1991.
- Ashby, Rosalyn and Christopher Edwards, "Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England," in Nakou and Barca, (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*, pp, 27-46.
- Aylesworth, Gary, "Postmodernism," in Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition): <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/>.
- Barton, Keith and Alan McCully, "History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland," *Journal of Curriculum Studies*, 37, 1 (2005), pp. 85-116.
- Bekerman, Zvi and Michalinos Zembylas, "Mediating Collective Memories and Official Histories in Conflict-Affected Societies: Pedagogical Responses to 'Individual Narratives and Competing Collective Memories,'" in Elmersjö, Clark, and Vinterek (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, pp. 133-153.
- Bell, Daniel, *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*, Harvard University Press, Cambridge, MA 2000.

- Ben-Amos, Avner, "An impossible pluralism? European Jews and Oriental Jews in the Israeli history curriculum," *History of European Ideas*, 18, 1 (1994), pp. 41-51.
- Berger, Stefan and Christoph Conrad, *The Past as History: National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*, Palgrave, Basingstoke 2015.
- Berger, Stefan, "De-Nationalizing History Teaching and Nationalizing it Differently!," in Carretero, Asensio, and Rodríguez-Moneo, (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, pp. 33-48.
- Berglund, Jenny, "Islamic religious education in state funded muslim schools in Sweden: A sign of secularization or not?" *Tidsskrift for Islamforskning, the Nordic Welfare State*, 8, 1 (2014), pp. 275–301.
- Blackburn, Gilmer W., *Education in the Third Reich a Study of Race and History in Nazi textbooks*, State University of New York Press, Albany 1985.
- Breghahn, Volker and Hanna Schissler, *Perception of History: International Textbook Research on Britain, Germany and US*, Berghahn, Oxford 1987.
- Bukh, Alexander, "Japan's History Textbooks Debate: National Identity in Narratives of Victimhood and Victimization," *Asian Survey*, 47, 5 (2007), pp. 683-704.
- Carretero, Mario, *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*, Information Age Publication, Charlotte 2011.
- Carretero, Mario, Mikel Asensio, and María Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Information Age Publication, Charlotte 2012.
- Casanova, José, *Public Religions in the Modern World*, Chicago: University of Chicago Press, Chicago 1994.
- Costa, Wendy, *Description and Critical Analysis of the Elementary Social Studies Curriculum in the School of Tomorrow, Inc.*, Doctoral dissertation, University of California, Davis 1996.
- Crawford, Kaith, "History of the Right: The Battle for Control of the National curriculum history 1989-1994," *British Journal of Educational Studies*, 43, 4 (1995), pp. 433-456.
- Davies, Ian, (Ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London 2011.
- Dolutskii, Igor, "The Unified State Examination in History as a Means of Retraditionalization," *Russian Education & Society*, 56, 9 (2014), pp. 56-81.

- Duquette, Catherine "Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment", in Ercikan and Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, pp. 51-63.
- Elmersjö, Henrik A., "History Beyond Borders: Peace Education, History Textbook Revision, and the Internationalization of History Teaching in the Twentieth Century," *Historical Encounters*, 1, 1 (2014), pp. 62-74
- Elmersjö, Henrik A., and Daniel Lindmark, "Nationalism, Peace Education and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886-1940," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 2 (2010), pp. 63-74.
- Elmersjö, Henrik Åström, Anna Clark, and Monika Vinterek (Eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*, Palgrave, London 2017.
- Elson, Ruth M., *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century*, University of Nebraska Press, Lincoln 1964.
- Ercikan, Kadriye and Peter Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York 2015.
- Evans, Richard, *The Third Reich in Power, 1933-1939*, Allen Lane, London, 2006,
- Ferro, Marc, *The Use and Abuse of History: Or How the Past is Taught*, Routledge and Kegan Paul, London 1984.
- Foster, Stuart, "Whose History? Portrayal of Immigrant Groups in U.S. History Textbook, 1800-Present," in Foster and Crawford (Eds.), *What Shall We Tell the Children?* pp. 155-178.
- Foster, Stuart, and Keith Crawford (Eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Information Age Publishing, Charlotte 2006.
- Friedman, Thomas, *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2005.
- Furas, Yuni, *Educating Palestine: Teaching and Learning History Under the Mandate*, Oxford University Press, Oxford 2020.
- Gellner, Ernest, *Nations and Nationalism*, Blackwell, Oxford 1983.
- Gilbert, Felix, "The Professionalization of History in the Nineteenth Century," in John Higham, Leonard Krieger, and Felix Gilbert (Eds.), *History: The Development of*

- Historical Studies in the United States*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1965, pp. 320-339.
- Goldberg, Tsafirir and Geerte Savenije, "Teaching Controversial Issues in History," in Scott A. Metzger and Lauren M. Harris (Eds.) *International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, New York 2018, pp. 503-526.
- Goldberg, Tsafirir, "Is This the Other Within Me? The Varied Effects of Engaging in Interfaith Learning," *Religious Education*, 115, 3 (2020), pp. 245-254.
- Goldberg, Tsafirir, "On Whose Side Are You?: Difficult Histories in the Israeli context," in Terrie Epstein and Carla Peck (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge, New York 2017, pp. 145-159.
- Goldberg, Tsafirir, Wolfgang Wagner, and Nebojša Petrović, "From Sensitive Historical Issues to History Teachers' Sensibility: A Look Across and Within Countries," *Pedagogy, Culture & Society*, 27, 1 (2019), pp. 7-38.
- Gorski, Philip, David Kyuman Kim, John Torpey, and Jonathan VanAntwerpen (Eds.) *The post-secular in question: Religion in contemporary society*, New York University Press, New York 2020.
- Grever, Maria, and Robbert-Jan Adriaansen, "Historical Culture: A Concept Revisited," in Carretero, Berger, and Grever (Eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, pp. 73-89.
- Gross, Zehavit, "Holocaust Memory and Cultural Trauma: Israeli Adolescents' Poetry and Heritage Journeys to Poland," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41, 1 (2020), pp. 57-69.
- Gross, Zehavit, "State Religious Education in Israel: Between Tradition and Modernity," *Prospects*, 33, 2 (2003), pp. 149-164.
- Guyver, Robert (Ed.), *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and International Perspectives*, Bloomsbury Academic, London 2016.
- Habermas, Jurgen "Secularism's Crisis of Faith: Notes on Post-Secular Society," *New Perspectives Quarterly*, 25 (2008), pp. 17-29.
- Habermas, Jurgen, et al., *An Awareness of What is Missing: Faith and Reason in a Post-Secular Age*, Polity, Cambridge 2010.
- Hansen, Jonathan M., "De-Nationalize History and What Have We Done?" in Carretero, Mikel, Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, pp. 17-32.

- Hill, Christopher, *National History and the World of Nations: Capital, State, and the Rhetoric of History in Japan, France, and the United States*, Duke University Press, Durham 2009.
- Hobsbawm, Eric, and Terence Ranger, *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- Honig, Michal, and Dan Porat, "Reading Biographical Texts: A Gateway to Historical Disciplinary Reading," *Journal of Curriculum Studies*, 51, 5 (109), pp. 619-642.
- Iggers, Georg G., *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, Wesleyan University Press, Middletown 2012.
- Jones, Alise, "Politics and History Curriculum Reform in Post-Mao China," *International Journal of Educational Research*, 37 (2002), pp. 545-566.
- Jonker, Gerdien, "Caught in a Nutshell: Islam and the Rise of History Textbooks in Germany (1700-2005)," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 1 (2011), pp. 61-80.
- Julkowska, Violetta, "The History of Polish Reflection on the Didactics of History" in Köster, Thünemann, and Zülsdorf-Kersting, (Eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, pp. 133-149.
- Kaplan, Vera, "The Vicissitudes of Socialism in Russian History Textbooks," *History & Memory*, 21, 2 (2009), pp. 83-109.
- Karlsson, Kals-Goran, "History Teaching in Twentieth-century Russia and the Soviet Union," in Ben Eklof (Ed.), *School and Society in Tsarist and Soviet Russia*, St Martin's Press, London 1993, pp. 204-223.
- Kitson, Alison, "History Teaching and Reconciliation in Northern Ireland," in Elizabeth Cole (Ed.) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Rowman & Littlefield, Lanham 2007, pp. 123-155;
- Kolbl, Carlos, and Lisa Konrad, "Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment," in Ercikan and Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical*, pp. 17-28;
- Korostelina, Karina, "War of textbooks: History education in Russia and Ukraine", *Communist and Post-Communist Studies*, 43 (2010), pp. 129-137.
- Korostelina, Karina, and Simone Lässig (Eds.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, Routledge, London 2013.

- Köster, Manuel, Holger Thünemann., and Meik Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH, Frankfurt 2014,
- Kros, Cynthia, *Trusting to Process: Reflection on the Flaws in the negotiating of the History Curriculum in South Africa*, University of the Witwatersrand, Johannesburg 1996.
- Lee, Peter, and Rosalyn Ashby, "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14", in Seixas, Stearns, and Wineburg (Eds.), *Teaching, Learning and Knowing History*, pp. 199-222.
- Linethat, Edward, and Tom Engelhardt (Eds.), *History Wars: the Enola Gay and Other Battles for American Past*, Holt, New York 1996.
- Lorenz, Chris, "Towards A Theoretical Framework For Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations," in Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, pp. 25-48.
- Lyotard, Jean-Francois, *The postmodern condition: a report on knowledge*, trans. by Geoff Bennington and Brian Massumi, University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.
- Macintyre, Stuart, Juan Manguashca, and Attila Pók (Eds.), *The Oxford History of Historical Writing Volume 4: 1800-1945*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Macintyre, Stuart, Juan Manguashca, and Attila Pók (Eds.), *The Oxford History of Historical Writing Volume 4: 1800-1945*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Markwick, Roger D. *Rewriting history in soviet Russia: the Politics of Revisionist Historiography, 1956-1974*, Palgrave, New York 2001.
- Marsden, William E., "'All in a good cause': Geography, History and the Politicization of the Curriculum in Nineteenth and Twentieth Century England," *Journal of Curriculum Studies*, 21, 6 (1989), pp. 509-526.
- Mc Andrew, Marie, Amina Triki-Yamani, and Falk Pingel (Eds.), "Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 1, (2011), special issue.
- McCully, Alan and Fionnuala Waldron, "A Question of Identity? Purpose, Policy and Practice in the Teaching of History in Northern Ireland and the Republic of Ireland," in Hilary Cooper and Jon Nichol (Eds.), *Identity, Trauma, Sensitive and Controversial Issues in the Teaching of History*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2015, pp. 2-24.
- McCully, Alan, "History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past," *Education, Citizenship and Social Justice*, 7, 2 (2012), pp. 145-159.

- McInnis, Edward, "History's Purpose in Antebellum Textbooks," *American Educational History Journal*, 39, 1 (2012), pp. 127-143.
- Meseth, Wolfgang, "Education After Auschwitz in a United Germany," *European Education*, 44, 3 (2012), pp. 13-38.
- Meyer, John, Francisco Ramirez, and Yasemin Nuhoglu Soysal, "World Expansion of Mass Education, 1870-1980," *Sociology of Education*, 65, 2 (1992), pp. 128-149.
- Muller, Gotelind, "Teaching 'The Others' History' in Chinese Schools," in Gotelind Muller, (Ed.), *Designing History in East Asian Textbooks: Identity Politics and Transnational Aspirations*, Routledge, New-York 2011, pp. 32-59.
- Myers, David N., *Re-inventing the Jewish Past: European Jewish Intellectuals and the Zionist Return to History*, Oxford University Press, New York 1995.
- Nakou, Irene and Isabel Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education: International Review of History Education*, Information Age Publishing, Charlotte 2010.
- Nash, Gary, Charlotte Crabtree, and Ross Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*, Vintage, New York 2000.
- Naveh, Eyal, "Public Uproar over History Curriculum and Textbooks in Israel," in Barca and Nakou (Eds.), *Contemporary Public Debates Over History Education*, pp. 133-151.
- Nicholls, Jason, "Beyond the National and the Transnational: Perspectives of WWII in U.S.A, Italian, Swedish, Japanese, and English School History Textbooks," in Stuart and Crawford (Eds.), *What Shall We Tell Our Children*, pp. 89-112.
- Nichols, Jason, *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Symposium, Didcot 2006.
- Nordgren, Kenneth, & Maria Johansson, "Intercultural historical learning: A conceptual framework," *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1 (2015), pp. 1-25.
- Nozaki, Yoshiko, "Japanese Politics and the History Textbook Controversy," in Edward Vickers and Alisa Jones, eds., *History Education and National Identity in East Asia*, Routledge, New York 2005, pp. 275-306.
- O'Riordan, Tim, (Ed.), *Globalism, Localism, and Identity: Fresh Perspectives on the Transition to Sustainability*, Earthscan Publications, London 2001.
- Otto, Marcus, "The Challenge of Decolonization School History Textbooks as Media and Objects of the Postcolonial Politics of Memory in France since the 1960s," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5, 1 (2013), pp. 14-32.

- Paasi, Anssi, "The resurgence of the 'Region' and 'Regional Identity': Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe," *Review of International Studies*, 35, (2009), pp. 121-146.
- Piattoeva, Nelli, "Citizenship and Nationality in Changing Europe: A Comparative Study of the Aims of Citizenship Education in Russian and Finnish National Education Policy Texts," *Journal of Curriculum Studies*, 41, 6 (2009), pp. 723-744.
- Pingel, Falk, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig 2010.
- Podeh, Elie, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, Bergin and Garvey, Westport, 2002.
- Podeh, Elie, "Univocality within Multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian Conflict as Reflected in Israeli History Textbooks, 2000-2010," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2, 2 (2010), pp. 46-62.
- Popp, Susanne, "National Textbook Controversies in a Globalizing World," *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 28/29 (2009), pp. 109-122.
- Porat, Dan A., "Between nation and land in Zionist teaching of Jewish history, 1920–1954," *Journal of Israeli History*, 27, 2 (2008), pp. 253-268.
- Porat, Dan A., "From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education," *Journal of Contemporary History*, 39, 4, (2004), pp. 619-636.
- Porat, Dan A., "The Nation Revised: Teaching the Jewish Past in the Zionist Present," *Jewish Social Studies: History, Culture, Society*, 13, 1 (2006), pp. 59–86.
- Ramirez, Francisco, and John Boli, "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization," *Sociology of Education*, 60, 1 (1987), pp. 2-17.
- Raz-Krakotzkin, Amnon, "History textbooks and the limits of Israeli consciousness," *Journal of Israeli History*, 20, 2-3 (2001), pp. 155-172.
- Reimers, Fernando, and Connie Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, Cambridge 2016.
- Repoussi, Maria, "Common Trends in Contemporary Debates on History Education," *Yearbook of The International Society Of History Didactics*, (2008/2009), pp. 75-90.

- Robertson, Roland, "Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity," in Mike Featherstone, Scott Lash, and Roland Robertson (Eds.), *Global Modernities*, Sage Publications, London 1995, pp. 25-44.
- Rozin, Orit, *A Home for All Jews: Citizenship, Rights, and National Identity in the New Israeli State*, Brandeis University Press, Waltham, MA, 2016.
- Rüsen, Jörn, "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development," in Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, pp. 63-85.
- Sandwell, Ruth, "We Were Allowed to Disagree Because We Couldn't Agree on Anything: Seventeen Voices in Canadian Debates Over History Education," in Taylor, and Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom*, pp. 51-76.
- Scaramanga, Jonny and Michael J. Reiss, "Accelerated Christian Education: A Case Study of the Use of Race in Voucher-funded Private Christian Schools," *Journal of Curriculum Studies*, 50, 3 (2018), pp. 333-351.
- Scaramanga, Jonny, *Systems of indoctrination: Accelerated Christian Education in England*, Doctoral dissertation, University College London, London 2017.
- Schissler, Hanna, "Navigating a Globalizing World: Thoughts on Textbook Analysis," Teaching, and Learning, *Journal of Educational Media, Memory & Society* 1, 1, (2009), pp. 203-226.
- Schissler, Hanna, Yasemin Nuhoglu Soysal, *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, Berghahn Books, New York 2005.
- Seixas, Peter (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto 2004.
- Seixas, Peter, "Historical consciousness and historical thinking," in Carretero, Berger, and Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, pp. 59-72.
- Shevchenko, Tetiana, "Religion in the National Historical Narrative of the Early Modern Times in Contemporary Ukrainian Schooling," *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7, 1 (2015), pp. 66-93.
- Silberstein, Laurence, *The Postzionism Debates: Knowledge and Power in Israeli Culture*, Routledge, New York 2013.
- Smith, Anthony D., "Nationalism and the Historians," *International Journal of Comparative Sociology*, 33, 1, (1992), pp. 58-80.

- Soysal, Yasemin Nuhoglu, "Identity and Transnationalization in Germany School Textbooks," in Laura E. Hein, Mark Selden, (Eds.), *Censoring History – Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*, Sharpe, New York 2000), pp. 127-149.
- Sprinzak, Ehud, *The Ascendance of Israel's Radical Right*, Oxford University Press, New York 1991.
- Stearns, Peter, "History Debates: The United States," in Nakou and Barca, (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*, pp, 53-55.
- Stuurman, Siep and Maria Grever (Eds.), *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*, Palgrave, Basingstoke 2007.
- Taylor, Charles, *A Secular Age*, Harvard University Press, Cambridge 2017.
- Taylor, Tony and Robert Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*, Information Age Publication, Charlotte 2011.
- Terra, Luke "New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland," *Journal of Curriculum Studies*, 46, 2 (2014), pp. 225-229.
- Thapar, Romila, "The History Debate and School Textbooks in India: a Personal Memoir," *History Workshop Journal*, 67 (2009), pp. 87-98.
- The International Society for History Didactics, "Cultural and Religious Diversity and Its Implications for History Education," *Yearbook of the International Society for History Didactics*, (2013).
- Thorp, Robert, "Historical Consciousness and Historical Media – A History Didactical Approach to Educational Media," *Education Inquiry*, 5, 4 (2014), pp. 497-516.
- Tutiaux-Guillon, Nicole, "A Traditional Frame for Global History: The Narrative of Modernity in French Secondary School," in Carretero, Asensio, Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, pp. 109-124.
- Tutiaux-Guillon, Nicole, "French School History Confronts the Multicultural," in Stuurman and Grever (Eds.), *Beyond the Canon: History for the 21st Century*, pp. 173-187.
- UNESCO, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Material: As Aids to International Understanding*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 1949.
- UNESCO, *Guidebook for History Textbooks Authors. On a Common Path: New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds: The Case*

of the Mediterranean, 2012, pp. 21-24. Retrieved from:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227041e.pdf>.

UNESCO, in cooperation with League of Arab States, ISESCO, ALECSO, Anna Lindh Euro-Mediterranean Foundation for the Dialogue between Cultures, Swedish Institute Alexandria, and Georg Eckert Institute for International Textbook Research, *Guidebook for History Textbooks Authors. On a Common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds: The Case of the Mediterranean*, (2012).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227041e.pdf>.

Vickers, Edward “Introduction: History, Politics and Identity in East Asia”, *International Journal of Educational Research*, 37 (2002), pp. 537-544.

Volodina, Tatyana, “Teaching History in Russia after the Collapse of the USSR”, *The History Teacher*, 38, 2 (2005), pp. 179-188.

Wegner, Gregory P. *Anti-Semitism and Schooling under the Third Reich*, (New York: Routledge Falmer, 2002), 117-156.

Weintraub, Roy, “The Bible, Hayden White and the Settlements: Teaching Religious Zionist History in the Postmodern Era,” *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11, 2 (2019), pp. 45-65.

Weintraub Roy, and Eyal Naveh, “Faith-based History Education: The Case of Redemptionist Religious Zionism,” *Journal of Curriculum Studies*, 52, 1 (2020), pp. 45-63.

Weintraub, Roy, and Nimrod Tal, “Within the National Confines: Israeli History Education and the Multicultural Challenge,” *Pedagogy, Culture and Society* (2021), DOI: 10.1080/14681366.2021.1934892.

White, Hayden, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1973.

Wilschut, Arie, “History at the Mercy of Politicians and Ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th Centuries,” *Curriculum Studies*, 42, 5 (2010), pp. 693-723.

Wilschut, Arie, *Images of Time: The Role of Historical Consciousness of Time in Learning History*, Information Age Publishing, Charlotte 2012.

Wineburg, Sam, and Avishag Reisman, “Research on Historical Understanding: A Brief Glimpse from the American Shore,” in Köster, Thünemann, Zülsdorf-Kersting, (Eds.), *Researching History Education*, pp. 301-318.

- Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001.
- Wiseman, Alexander W., “Representations of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks,” *Digest of Middle East Studies*, 23, 2 (2014), pp. 312-344.
- Wojdon, Joanna, “The Impact of Communist Rule on History Education in Poland,” *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 4, 1 (2012), pp. 61-77.
- Woolf, Daniel, *A Global History of History*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- Yearbook of the International Society of History Didactics, *History Teaching in the Crossfire of Political Interests*, 29/30 (2008/2009).
- Zadeh, Maryam Soltan, *History Education and the Construction of National Identity in Iran*, Doctoral dissertation, Florida International University, Miami 2012.
- Zajda, Joseph, “Transforming Images of Nation-Building: Ideology and Nationalism in History School Textbooks in Putin’s Russia, 2001–2010,” in Taylor and Guyver (Eds.), *History Wars and the Classroom*, pp. 125-142
- Zanazanian, Paul, and Kenneth Nordgren (Eds.), “Special Issue: Revisiting Historical Consciousness as a Theoretical Construct and Exploring its Broad Understanding for Contemporary Education and Educational Research,” *Journal of Curriculum Studies*, 51, 6 (2019), pp. 771-873.
- Zerubavel, Yael, *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*, The University of Chicago Press, Chicago 1995.
- Žižek, Slavoj, (Ed.), *Mapping Ideology*, Verso, London 1994.

Abstract

History education reflects the way we wish to shape the consciousness of the young generation and mold its understanding of its temporary place on the topographic map of humankind. It allows a generation of educators to invest abstract values with content and vitality and weaves them into the responsibility that young pupils must shoulder today. For this reason, history education is a unique cultural phenomenon that reflects a complex web of relations between knowledge and power and embodies diverse ideological, political, educational, and value aspects.

This dissertation is set within the contours of the discussion over history education and seeks to make a breakthrough in a field that has attracted the scantiest of attention thus far. The main research question explores the historical outlook that Israel's State-Religious education system (hereinafter: SRE) wished to impart to its students. In this study, I map and analyze the characteristics of history teaching in SRE schools, expose its roots in the Mizrahi Movement, and examine the way this field of teaching was affected by the substantial intellectual, political, and social changes that took place in the period from the founding of the State of Israel to the beginning of the second decade of the twenty-first century.

Research on Religious Zionism adds important layer to the academic discussion of history education on both the global and the local scenes. From an international perspective, history teaching in the SRE system reflects the peculiar circumstances of a modern national movement that carries inherent theological-ideological tension. Namely, on the one hand, Religious Zionism aims to instill a faith-based outlook in its students, grounded in the immanence of God as the force that drives the historical process from start to finish. On the other hand, as a modern movement, Religious Zionism is eager to adhere to the scientific historical dimension of the topic and meet the standards of the academic discipline of history.

In the local arena, the dissertation fills a major research lacuna in the field of development of history education in the Zionist Movement and the State of Israel. Although the history of history education in Israel's State education system has been studied at multiple levels, few studies deal—incompletely, at that—with the shaping of history teaching in the SRE system and the ways it has changed over the years. The need to fill this research lacuna has been mounting in recent decades due to erosion of the secular-centric Zionist narrative and the growing strength of faith-based approaches in Israeli society. In addition, SRE history teaching functions like a seismograph that offers a new way to get acquainted with the characteristics of the Religious Zionist population group, the tensions that have erupted within it, and the changes it has undergone over the years.

In terms of methodology, the dissertation examines a significantly novel range of sources in research on the development of history education in Israel. Like most studies in this field, the

main axis here revolves around the official curricula and textbooks that were published throughout the period investigated. This dissertation, however, is not limited to the textual analysis of the finished product and through painstaking archival work—analyzing the minutes of curriculum and subject committees as well as correspondence among various officials in the education system and the Israeli academic and educational field—it reveals the amalgam of forces that took shape among decision-makers and the processes that influenced the construction of SRE curricula and textbooks.

The study also broadens the perspective by consulting historical documents, most analyzed for the first time in an academic work, that reflect the ongoing activity of the SRE Administration and attest to the process of history studies in its institutions, such as matriculation exams, reports on lessons, circulars from the Chief Inspector-Coordinator for History, internal exams, lesson plans, and workshops held at schools. The wealth of historical documentation examined in this study—including highly diverse materials that reflect different processes and points of view on the topic discussed—affords a meaningful breakthrough in mapping the many players involved and in profiling the dynamics among the various tiers of the system at which the subject of history in SRE and in Israel at large was developed.

In Chapter 1, the conceptual framework is sketched and the broad academic discourse on the development of history teaching worldwide and in Israel, represented by interrelations of the ascendancy of the modern nation-state and the formation of this field of instruction, is reviewed. Under different circumstances and attitudes encountered in other countries, I discuss the way history education served as an important device for creating social cohesion and instilling governing authorities' values in broad population groups. Farther on, I list four clusters of meaningful changes in the historical discipline, in society, in politics, and in the culture since the 1970s that have had a profound effect on history education. These changes challenged the basic principles of the field and triggered a discomfiting discourse about characteristics and goals.

One of the main conclusions of this inquiry affirms the close relation between history education in Israel and developments in the field abroad. The Israeli scene, the study shows, includes, to one extent or another, characteristics of each of the four different clusters of controversies abroad. Particularly conspicuous in this regard is the immense importance of the religio-cultural aspect of Israeli society. In the past few decades, the secular Zionist narrative has been acridly attacked by outlooks that seek to emphasize the injustice and crimes that inhere to the Zionist project as well as the exclusion perpetrated by the secular Ashkenazi hegemony of the Zionist Labor Movement. Memory of the Holocaust seems to have penetrated the ideological vacuum that this had brought about; it became a main fundamental in designing the common denominator of the national identity and historical legitimacy of the State of Israel. Concurrently, however, as a main vector of the ideological struggle surrounding history

education in Israel, research has begun to point to the faith-based approach that the Religious Zionist school has embraced.

In Chapter 2, the birth pangs and the initial consolidation of Religious Zionist history teaching in Eretz Israel are investigated. From their very outset, it is found, the education institutions of Religious Zionism taught a unique history, different from that of all other education systems in the Jewish sector. Unlike the declarative level of this activity, however, history teaching in Mizrahi Movement schools did not break new ground by viewing history through the lenses of Religious Zionist doctrine; instead, it relied mainly on the curricula of the “General” (secular) stream. It is found that Mizrahi history education was typically hesitant at its conceptual and theological levels. This is also evident in the acute variance in post-primary studies, as school principals were able to shape the scholastic process as they wished with no unequivocal demands from those at the Mizrahi helm. Fragmentation and disputation also surfaced with the publication of the first generation of textbooks by Jacob Katz, which, in practice, did not receive the Mizrahi inspectors’ backing.

Nevertheless, Mizrahi history education was significantly distinct and apart from the General stream in major attributes and important historical crossroads. A case in point is the copious curricular material that relates to the development of the Jewish religion. The widest conceptual difference between the outlooks, however, concerned the Zionist process. While most of the pre-Israel Jewish education streams emphasized the revolutionary nature of the Zionist Movement and its rebellion against the traditional Jewish outlook, the Mizrahi taught the Zionist process as a direct continuation of generations-old religious aspirations. The Mizrahi schools, the study finds, was reluctant to teach the redemptionist theological interpretation of the historical process, preferring instead to present Zionism as a natural, organic corollary of Jewish yearnings passed down from generation to generation.

The period from the establishment of the State of Israel to the early 1960s is examined in Chapter 3. At this time, history education in the Religious Zionist system was almost totally subordinated to the wishes of policymakers in the general state-system and had to abandon credic aspects that had shaped the Mizrahi view of history. It was an era of multiple struggles that forced SRE to justify its existence and fight for resources and administrative autonomy. In terms of scholastic contents, SRE’s aspirations narrowed to purely religious subjects, which the system perceived as the bedrock atop which its pupils’ identity should be shaped. Thus, history teaching was marginalized in the thinking of the SRE leaders and was far from their reach.

At the Ministry of Education, in contrast, history teaching was given top priority. It is true that Religious Zionist educators were represented on the curricular committee but, as found unequivocally in this study, at day’s end Education Minister Ben-Zion Dinur designed the history curriculum as he saw fit. Ostensibly, Dinur took the needs of the religious public into consideration in the curriculum, assigning SRE several specific goals toward which its faith-

based historical outlook should find expression. In an in-depth analysis, however, it is found that the learning process that the curriculum forced upon the SRE schools was hardly indistinguishable from that earmarked for the nonreligious system.

The study showed that unified teaching was also reflected in additional areas of the educational process, such as the annual guidelines of the Director General of the Ministry of Education that were binding on all institutions as well as joint workshops and teacher-training activities for both systems. Even in the significant field of textbooks, the SRE administration issued no guidelines and took no action to oversee goings-on in class. Plainly, the SRE schools made indiscriminate use of Jacob Katz's textbooks as well as those intended for the State system.

SRE history education began its journey to independence in the early 1960s, as Chapter 4 explains. As ideology in the State system slackened in these years, the SRE system became cohesive and resilient. In addition, deep ideological changes surfaced among the young generation of the National Religious Party, for example, who urged Religious Zionism to step away from its sectorial silo and strive for broad public influence. In history education, I find, the new trend was manifested in the events surrounding the Eichmann trial in April 1961. It was this matter, which may have presented religious Jews with the most profound challenge to their faith at the time, that prompted the SRE educators to demand the adjustment of educational attention—in both the conceptual-didactic senses and in terms of scholastic contents—to Religious Zionist youngsters. Unprecedentedly, the Ministry of Education assented to their demand.

The precedent in regard to Holocaust studies instigated a lengthy process in which SRE wished to carry out a thoroughgoing inquiry into its approach toward teaching history and the possibility of establishing a path of its own. This aspiration manifested in several different aspects of the learning process, such as approval and supervision of textbooks and full separation of teachers seminars and workshops. In 1964, for the first time since Israel's public education system was founded, a special history curriculum for SRE schools was promulgated. The special program, focusing on "Jewish History in Recent Generations," did not offer a blatantly different account of history; instead, it added aspects and emphases that were meaningful to the Religious Zionist public: how Judaism coped with modernity and its spiritual connection with the Land of Israel.

At this time, the question of designing the field of history commanded steadily growing attention at SRE headquarters as well as in the journal of its teachers. It is evident, however, that the SRE people did not reach a broad consensus. The SRE Council's exhaustive discussions of the goals of history education show that the leading personalities in the system had no clear ideological-theological policy to offer; indeed, they exhibited wide differences of opinion on the goals and desired characteristics of this teaching. Questions such as the way to teach God's

involvement in history and the Jewish people's relations with the gentile nations were grounds for intense disputes among the council members. It is thus no wonder that the special committee that SRE established to write special introductions and a curriculum on these matters proved unable to draft recommendations even after several years of work.

Chapter 5 begins with the Six-Day War. The outcomes of that clash triggered the fulfillment of the potential of two matters: the latent messianic fundament that had typified Religious Zionist doctrine from its outset, and the processes of autonomization in teaching history that had begun in the early 1960s. The return to the biblical areas of the country through a brilliant military victory animated these two processes and set profound changes in SRE history teaching in motion. It soon became evident that the change in trend did not limit itself to general statements and theoretical rhetoric; instead, it manifested in substantial revision of the scholastic process at all of its many levels. Thus, even the moderate veteran generation of Religious Zionists, which had very slowly surrendered its place in the system, enlisted in the trend and supported it.

Just the same, my analysis of internal minutes and correspondence at the Ministry of Education, as well as curricula and educational materials, shows unequivocally that the ascendancy of the messianic fundament in SRE history teaching was a complex and heavily contested process. Among the Religious Zionist public and even among the SRE inspectors, several highly visible players stood out who frowned on introducing theological elements in history studies and fought to cling to the principles of the discipline of history. They also received important backing from the Ministry of Education due to the latter's trend toward academization and professionalization from the mid-1960s onward and, with growing intensity, in the 1970s.

The curricular revisions that were made surrounding the major education-system reform that took place at this time gave SRE an opportunity to make meaningful changes in history education on its own. Consequently, the SRE administration and the religious team at the Curriculum Center produced special materials that embodied the new adjustments, including, among other things, stronger emphasis on Jewish history, stressing rabbinical personalities, and framing the Zionist process as the continuation of religious waves of immigration to Eretz Israel at the turn of the nineteenth century. Still, despite the autonomy the SRE officials now enjoyed, they stringently kept explicit theological contents out of the curricula and study materials. In other words, even though instilling the religio-messianic outlook was one of the important goals of the time, if not the most important, and although the organizational and structural circumstances were such as to make this possible, the history materials refrained from teaching the Religious Zionist "onset of the Redemption" outlook. Furthermore, the series of books that Rabbi Joseph Bramson of the youth wing at Yeshivat Merkaz Harav wrote through theological historiosophic lenses was actively turned down for use by the SRE inspectors.

The way to resolve this dissonance, I argue, is to analyze the process of history education at SRE from a broader perspective of. SRE history education should be understood in the context of the addition of school subjects and the educational underpinnings of the entire system. I mapped two main aspects through which the SRE system's credic redemptionist narrative jelled after the Six-Day War and more so after the Yom Kippur War: the development of "Torani" (intensified religious) education by establishing high-school yeshivas and private school networks, and religious subjects, particularly the rising status of Jewish Thought. By analyzing circulars from the head of SRE as well as guidelines for teachers, inspectors' reports, and scholastic materials, I show how the metaphysical dimension of interpretation imparted in SRE education was integrated into the empirical-disciplinal dimension that was taught in history class. By means of this bidimensional mechanism, SRE was able to overcome the various disagreements within its Religious Zionist population. While the axis of the realistic history remained the common platform of the entire system, the interpretive theological dimension made room for religious creed, allowing acute variance to take shape among Religious Zionist education institutions.

In the sixth and final chapter, which deals with the period between the mid-1980s and 2010, a Religious Zionist narrative for history education at SRE emerges for the first time. No longer are curricular goals adjusted, historical contents added and subtracted, scholastic materials on certain topics produced, and initiatives by specific educational institutions taken. At this time, it was about creating a complete new historical "grand narrative" for all SRE institutions and, perhaps, for the entire Jewish public education system. The Religious Zionist grand narrative was not emplanted simply and unidirectionally; instead, it was created in a complex process that included surmounting and responding to various pressures within the SRE system and without. All of this played out amid theological and social challenges stemming from the evacuation of Yamit, the assassination of Yitzhak Rabin, the withdrawal from the Gaza Strip, the confrontation with post-Zionist criticism, and contending with the consumption patterns and individualism of Israel's hyper-capitalistic society at the turn of the twenty-first century.

During these years, the redemptionist teachings of Rabbi Zvi Yehuda Kook rose to hegemony in Religious Zionist education. Concurrently, however, public criticism of these teachings ascended as well. History education in this liminal area between faith and academic discipline became an important arena for internal polemics among Religious Zionists. Thus, despite its total autonomy in teaching history, SRE repeatedly found its internal conceptual disparities hard to overcome. Above all, disputes between academics and Chief Inspector and Coordinator Arie Morgenstern forced the latter to postpone the publication of a textbook on the most crucial period of study—that of the Zionist Movement and settlement of the Land of Israel—until the drafts of the book were mothballed.

Under these circumstances, SRE revised its policy toward history: Appealing to the lowest common core, it cut back on compulsory units and focused solely on Jewish history. Apart from this basic policy, SRE gave each school a great deal of independence, allowing it to choose whether and how to interpret historical events through theological lenses. The autonomous activities of different education systems such as Amit and Tzviya, which produced materials that reflected the uniquenesses of their worldviews, also stood out at this time. Although SRE did not give these materials its official approval, its inspectors accepted them as an undeniable necessity.

The new curricular approaches in the general State system and the public tumult surrounding textbooks for this system that appeared in the late 1990s spurred SRE to come out with a fundamentally new curriculum. This in-depth process involved a large number of Religious Zionist players from academia and from various positions in SRE and the Curriculum Center. Within this framework, SRE wished to create a history teaching process that would accommodate the complexity and diversity of the Religious Zionist public but would also make a clear ideological and value statement. Along with the adjustments and emphases that had typified the Religious Zionist approach to teaching history since the 1960s, a new narrative was constructed—one that adopted Postmodern criticism of the thesis of progress and modernity. Instead of fomenting despair over modernity's "grand narratives," however, SRE launched a new "grand narrative," a Religious Zionist one, a teleological narrative based not on modern ideologies but on those emplanting in the Torah and the vision of the Prophets.

In sum, I propose that the development of SRE history education be understood as a process that reflects the cultural changes that swept Israeli society and much of Western society au large in the course of the twentieth century and at the onset of the new millennium. From a bird's eye perspective, the eight-decade period researched in this dissertation illuminates the mammoth change that occurred in Religious Zionist history education. It saw a transition from the cautious and tentative approach that considered itself inferior to the scientific-reason stance of modern ideologies of progress, toward hegemonic aspirations nourished on the secular public's ideological slackening and self-criticism. It is a process that brought religious discourse and faith back to the center of the public scene—a post-secular process in Jürgen Habermas' sense of the term.

Thus, the development of history education at SRE integrates itself into international trends in this field and reflects the dynamics of the four global transitions that created the discourse of discontent in the field of history education. History education in Religious Zionism is benefiting from the effects of the transitions that changed the field and created a space that allows new approaches, including faith-based ones, to be accommodated. Conversely, Religious Zionism saw history education as a proactive device in this arena, the kind that would respond to the ideological gap that opened up around the fourth transition—the cultural fault line. Coping with

this fault line, in turn, makes it possible to apply reverse influence and shape the issues associated with the other transitions. Therefore, Religious Zionism aspired to separate out developments in the discipline of history, strengthen the national perspective, and create a new elite—this time, however, not as part of the modern secular national project but as the product of the tenets of Jewish belief.



The Lester and Sally Entin הפקולטה למדעי הרוח ע"ש
Faculty of Humanities לסטר וסאלי אנטין

בית הספר להיסטוריה ע"ש צבי יעבץ
The Zvi Yavetz School of Historical Studies

The Development of History Education in Israel's State-Religious Education System (1932–2010)

This dissertation is submitted for a Ph.D. Degree in the University of Tel-Aviv by

Roy Weintraub

The dissertation was supervised by

Prof. Eyal Naveh

December 2021