

הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי בפתח העשור השמיני לישראל: סיפור אחר? סיפורים אחרים!

רועי וינטרוב

תקציר

הוראת היסטוריה משקפת מארג יחסים מורכב בין ידע לכוח ומגלמת מגוון רחב של סוגיות אידיאולוגיות, פוליטיות, חינוכיות וערכיות. במאמר זה אמפה ואנתח את מאפייניה של הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי (החמ"ד) ואבחן את ייחודה, בין היתר בהשוואה לחינוך הממלכתי. המחקר מתמקד בעשור האחרון, על רקע הסערות שהתחוללו בשנות האלפיים בשאלת ייצוגו של העבר במערכת החינוך במדינה והתמורות המשמעותיות בקרב הציבור הציוני הדתי והתחזקות מעמדו בחברה הישראלית. הודות לקורפוס מקורות הטרוגני, אדון ברבדיו השונים של עיצוב תהליך ההוראה בחמ"ד ובגורמים ממסדיים ופרטיים, הפועלים במוקדי מפתח בזירה זו. לצד יסודות משותפים לחמ"ד ולחינוך הממלכתי, הגדרתי ואפיינתי שלוש קטגוריות שבהן מייחדים יסודות האמונה את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד: תפיסת הגאולה, היחס לדת וליהודים מאמינים והסכסוך הישראלי-פלסטיני. בתוך כך נחשף כי בתכנים העוסקים בצמתים היסטוריים משמעותיים נתגלעו מחלוקות בין גורמים בתחום והתגבשו תפיסות שונות ללימוד התהליך ההיסטורי אף בתוך החמ"ד. על אף מחלוקות אלה וההטרוגניות בציבור הציוני הדתי, בסוגיה אחת בלט קונצנזוס נרחב בחומרי הלימוד: מעמדם של השטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים כחלק אינטגרלי מארץ מולדתו של עם ישראל. נמצא אפוא כי בפתח העשור השמיני למדינת ישראל הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מציגה סיפור היסטורי ייחודי וגאה, ואפשר שאף יותר מסיפור אחד.

מילות מפתח: הוראת היסטוריה, חינוך ממלכתי-דתי (חמ"ד), מחלוקות היסטוריות, נרטיב אמוני, ציונות דתית

מבוא

בתחילת שנות האלפיים ביקש פרופ' ישראל ברטל, מההיסטוריונים החשובים בתקופתנו וגורם מרכזי בלימודי ההיסטוריה במערכת החינוך, לבחון אם ספרי הלימוד בהיסטוריה למגזר הממלכתי-דתי גילמו 'סיפור אחר' מזה הנלמד בהוראת ההיסטוריה במגזר

הממלכתי. במאמר שפרסם לאחר מכן נמנע ברטל מלתת תשובה מפורשת לשאלה. אמנם הוא הדגיש מאפיינים ייחודיים לספרי הלימוד של המגזר הממלכתי-דתי, אך כללית צייר תמונה שהראתה כי הדומה רב על השונה.¹ בחלוף כמעט שני עשורים, על רקע הסערות בדבר ייצוג העבר במערכת החינוך במדינה והתמורות המשמעותיות בקרב הציבור הצינוני הדתי ובמקומו בחברה הישראלית, ראוי לשוב ולבחון את ייחודה של הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי (להלן: החמ"ד) ואת האופן שבו היא נבדלת מזו שבחינוך הממלכתי. במאמר אנתח את מאפייניה המרכזיים של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, אצביע על יסודותיה המשותפים עם החינוך הממלכתי ואגדיר שלוש קטגוריות המייחדות אותה. אתמקד בעשור האחרון, החל בתהליכי העבודה על תכנית הלימודים שפורסמה בשנת 2010 ועד לחזור מפמ"ר (מפקח מרכז) הוראת היסטוריה לשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019), שהטמיע את העקרונות והתכנים של ספרי הלימוד החדשים ושל תכנית 'הרפורמה ללמידה משמעותית'. להבדיל ממחקרו של ברטל, הניתוח במאמר זה לא יוגבל לספרי הלימוד. על מנת להציג את מורכבות התחום ולחשוף מתחים סמויים הטמונים בו, אבחן מגוון רחב של מקורות המשקפים רבדים שונים ושלל נקודות מבט בנושא דיוננו. אתמקד בלימודי הכיתות בחטיבה העליונה – מעבר להיותן שכבות גיל המאפשרות התמודדות אינטלקטואלית רצינית, בכיתות אלה לימודי ההיסטוריה הם מקצוע חובה שבו נבחנים כל תלמידי החמ"ד בבחינת הבגרות. למרות המחקר הענף שנכתב בדבר הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי ועל אף ההכרה במרכזיותו הגוברת של הציבור הצינוני הדתי בחברה הישראלית, ניתוח המטרות, המאפיינים והאתגרים של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד בעשור האחרון טרם זכה לעיון שיטתי ומעמיק.²

הוראת ההיסטוריה בחמ"ד היא ציר מרכזי להבנת מורכבותו של ייצוג העבר במדינת ישראל. למן אמצע שנות השמונים הייתה הוראת ההיסטוריה בעולם לתחום מחקר דינמי ורב-ממדים הפועל במארג היחסים בין זירות שונות – פוליטית, אקדמית, חינוכית וציבורית.³ בתקופה זו פרצו ברחבי העולם ובכלל זה בישראל ויכוחים סוערים על ייצוג

1 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*, אוניברסיטת תל אביב ורמות, תל אביב 2002, עמ' 121-136.

2 על התמודדות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד עם הגישות הפוסט-מודרניות ראו: 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. 45-64.

3 Mario Carretero, Stefan Berger and Maria Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave, London 2017; Manuel Köster, Holger Thünemann and Meik Zülsdorf-Kersting (eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach 2014.

של העבר בחינוך ההיסטורי. במדינות רבות התחוללו בהקשרים שונים מחלוקות עזות על המורשת, על הזיכרון ועל הזהות הלאומית. בישראל הפכה הוראת ההיסטוריה במרוצת שנות האלפיים לזירה סוערת, רוויה בוויכוחים ובאי-הסכמות, שהעידה על המבוכה, הבלבול והלחצים הסותרים שאפיינו את המערכת הממלכתית בכל הנוגע לנרטיב הציוני.⁴ המחקר אפיין את שחיקתו של נרטיב זה כפועל יוצא של שני תהליכים מכיוונים שונים: מצד אחד, היו אלה גישות 'פוסט-ציוניות' שערערו על היסוד המהותני של הלאום וביקשו להדגיש את העוול והפשעים שנכרכו במפעל הציוני ואת ההדרה של חלקים גדולים בחברה הישראלית שכפתה ההגמוניה האשכנזית-חילונית של תנועת העבודה. מצד אחר הצביע המחקר על התחזקות השפעתה של הגישה האמונית מבית הציונות הדתית.⁵

בעשורים האחרונים הולכת וגוברת עצמתה של הציונות הדתית במוקדי הכוח בחברה הישראלית. לנוכח שחיקתו הגוברת של הנרטיב הציוני ואבדן ההגמוניה החילונית, שואף הציבור הציוני הדתי להיות לנושא הדגל של הציונות ולשמש חלופה שלטונית ותרבותית למערכת הערכים החילונית-ליברלית הרווחת.⁶ מחקר נרחב הראה כיצד הגישות הפוסט-ציוניות, והמעטפת הפוסט-מודרנית של ביקורת תזות החילון והמודרניות, אפשרו לציונות הדתית להעצים ולהרחיב את השפעתה בחברה הישראלית על חשבון הציבור היהודי החילוני.⁷ עם זאת, עליית מעמדה של הציונות הדתית לוותה בהתפתחותם של מתחים פנימיים – אידיאולוגיים וחברתיים – משמעותיים. מעבר לתהליכים טבעיים של התרחבות, נאלצה הציונות הדתית להתמודד עם חדירה מסיבית של פרקטיקות תרבותיות ועמדות רעיוניות מהעולם המערבי, וכן עם סדרה של זעזועים בתחום המדינה-חברתי, שבראשם תכנית ההתנתקות. הללו הפכו את הציונות הדתית לפסיפס רבגוני המערער

4 אייל נווה, עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל, מופ"ת והקיבוץ המאוחד, תל אביב 2017; Tsafir Goldberg and David Gerwin, 'Israeli History Curriculum and the Conservative-liberal Pendulum,' *History Education Research Journal*, 11, 2 (2013), pp. 111-124.

5 Eyal Naveh, 'Israel's Past at 70: The Twofold Attack on the Zionist Historical Narrative,' *Israel Studies*, 23, 3 (2018), pp. 76-83.

6 ברוך קימרינג, מהגרים, מתיישבים, ילידים: המדינה והחברה בישראל – בין ריבוי תרבויות למלחמת תרבות, עם עובד, תל אביב 2004; מנחם מאוטנר, משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת, עם עובד, תל אביב 2008; 'The "Religionization" of Israeli Society,' *Israel Studies Review*, 27, 1 (2012), pp. 1-30.

7 יעקב ידגר, מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילונית בישראל, מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, ירושלים ובני ברק 2012; יגיל לוי, המפקד האליון: התאוקרטיזציה של הצבא בישראל, עם עובד, תל אביב 2015; Yoav Peled and Horit Herman Peled, *The Religionization of Israeli Society*, Routledge, New York 2019; Philip Wexler and Yotam Hotam, *New Social Foundations for Education: Education in 'Post Secular' Society*, Peter Lang, New York 2015; Michael Walzer, *The Paradox of Liberation: Secular Revolutions and Religious Counterrevolutions*, Yale University Press, New Haven, CT 2015.

את הגדרתו כמערכת חברתית אחת. הגיוון והריבוד בשורות ציבור זה באים לידי ביטוי הן ברמה התיאולוגית-אידיאולוגית הן בפרקטיקה היום-יומית, החל במקום המגורים, דרך תנועות הנוער ועד לקוד הלבוש.⁸

מטבע הדברים, הסתעפות המחנה הציוני-דתי ניכרת גם בהתפתחותם של מסלולי חינוך שונים. על רקע זה אפשר להבין את צמיחתם של תלמודי התורה הציוניים ובד בבד את הגידול הניכר ברשת אמי"ת.⁹ ברם, למרות ההבדלים המהותיים בין מסלולי החינוך בציונות הדתית, לא פעם מצטלבות דרכיהם בחטיבה העליונה. כזה הוא המקרה במקצוע ההיסטוריה, כאשר אלו ואלו נאלצים ללמוד על פי תכנית הלימודים הרשמית ולהיבחן בבחינת הבגרות הארצית של החמ"ד. לפיכך, מעבר לחשיבותה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד להבנת תחום החינוך ההיסטורי במדינת ישראל, זו זירה המאפשרת להאיר בזוויות נוספות את 'התודעה הציונית הדתית החדשה' ולברר כיצד נענה החמ"ד לאתגר ההטרונגיות הרבה בקרב קהל תלמידיו.

מבחינה מתודולוגית יתבסס ניתוח הוראת ההיסטוריה בחטיבה העליונה בחמ"ד על שלושה סוגי מקורות: תכנית הלימודים החדשה שפורסמה בשנת 2010; ספרי הלימוד שנכתבו בעקבותיה ופורסמו בשנים 2014 עד 2016; ותוצרים שהופקו על ידי הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד. במסגרת תוצרי הפיקוח אנתח את הידיעון **עד כאן שיוצא לאור מטעם מפמ"ר היסטוריה בחמ"ד** ובו מערכי שיעור והנחיות למורים במוסדות החינוך השונים. ערכו המחקרי של הידיעון הוא כפול: לא זו בלבד שהוא מציג מערכי שיעור שהועברו בפועל בכיתות הלימוד, אלא הוא גם בבואה לתכנים שאותם מעודד הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד להפיץ בקרב סגלי ההוראה. לצד ידיעון הפיקוח ישמשו מבחני הבגרות בהיסטוריה בחמ"ד סדרה נוספת של מקורות בעלי ערך מחקרי רב. ככלי המרכזי להערכה ולהסמכה במערכת החינוך, בחינות הבגרות הן בראש סדר העדיפויות של הגורמים במערכת ועל פיהן מתעצב תהליך ההוראה בחטיבה העליונה.

8 דב שוורץ, **מאחדות לריבוי: סיפורה של התודעה הציונית הדתית**, מוסד ביאליק, ירושלים 2018; 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), **ממשגיה הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2019.

9 שוורץ, **מאחדות לריבוי**, עמ' 165-249; מטי דומברוסקי, 'תלמודי התורה הציוניים: ביטוין החינוכי של מגמות ההתבדלות ההסתגרות בציונות הדתית', בתוך: ישי ארנון, יהודה פרידלנדר ודב שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2012, עמ' 241-271; אייל ברגר, החינוך הממלכתי-דתי: **תמונת מצב, מגמות והישגים**, חלק ג, תנועת נאמני תורה ועבודה, בארות יצחק 2015.

המקורות שציינתי מייצגים היבטים שונים בתהליך עיצוב הוראת ההיסטוריה ומשקפים מגוון גורמים הפועלים במוקדי מפתח בממסד החמ"ד ומחוץ לו. לצד הפוטנציאל המחקרי שהם מגלמים, המקורות הללו מחייבים גם התייחסות מתודולוגית שונה. שלושת סוגי המקורות משקפים למעשה שני רבדים שונים בתהליך החינוך. אחקור את שני הרבדים באמצעות ניתוח טקסטואלי פרשני, אך היעדים והתכונות בנייתו של כל רובד הם שונים. הרובד הראשון נוגע לתכנית הלימודים, שהיא תוצר של מדיניות חינוכית ותכנון ברמה המוסדית של מערכת החמ"ד, המהווה תשתית ארוכת טווח לתהליכי ההוראה. ניתוח התכנית יאפשר אפוא לאפיין את מטרת העל של תהליך החינוך ואת האופן שבו הותווה המבנה של הסיפור ההיסטורי, על סעיפיו ודגשיו. הרובד השני כולל את ספרי הלימוד ואת התוצרים מטעם הפיקוח, דהיינו חומרי הלימוד המתרגמים את הנחיות תכנית הלימודים לתהליך ההוראה במוסדות החינוך. אף על פי שספרי הלימוד ותוצרי הפיקוח נדרשים לעמוד בהנחיות המפורטות של תכנית הלימודים, הם בעלי מרחב תמרון המאפשר ליצוק תוכן היסטורי מגוון לסעיפי התכנית ולהגשים אותה בדרכים שונות. נוסף על כך ניתוח חומרי הלימוד, שכולל גם היבטים ויזואליים ופדגוגיים, שופך אור על הדינמיקה שבין החמ"ד ובין גופים פרטיים – המחברים של ספרי הלימוד.

בצד ההבחנה המתודולוגית בין סוגי המקורות, אאמץ במאמר עקרונות מקובלים בספרות המחקר הבין-לאומית המדגישים את הזיקה ההדוקה בין הרבדים ואת החשיבות של ניתוח חומרי הלימוד בהקשר לתכנית הלימודים שעל פיה עוצבו.¹⁰ תחילה אציג את ההקשר ההיסטורי שבמסגרתו כוננה תכנית הלימודים החדשה והופקו חומרי הלימוד שנכתבו לאורה. לאחר מכן אצביע על המכנה המשותף של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד עם זו שבחינוך הממלכתי. בחלקו הארי של המאמר אפנה להגדרת ולנתח שלושה מרכיבים מרכזיים בתהליך הלימוד: תפיסת הגאולה, היחס לאמונה ולמאמינים יהודים והסכסוך הישראלי-פלסטיני. בחקירה זו אבקש ליצור שלוש קטגוריות אנליטיות שבאמצעותן אפשר ללמוד כיצד יסודות האמונה הציונית דתית מעצבים את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד. בשל קוצר היריעה, בחינה של מוסדות חינוכיים ייחודיים בציבור הציוני הדתי או ניתוח של מאפייני התודעה ההיסטורית בקרב קהל הלומדים לא יכללו במאמר זה.

ההקשר ההיסטורי

תמורות ותהפוכות עמוקות התחוללו בהוראת ההיסטוריה מאז הקמת מערכת החמ"ד. עם כינון מערכת החינוך הממלכתית בשנות החמישים, נלמד מקצוע ההיסטוריה בחמ"ד עם החינוך הכללי והיה נתון למרותו הכמעט מוחלטת של שר החינוך, בן-ציון דינור, ולזו

Carretero, Berger and Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, p. 25

של הגורמים החילוניים השונים במשרד החינוך, אך לא לאורך זמן. כבר בתחילת שנות השישים דרשו אנשי החמ"ד להחזיר לידיהם את האוטונומיה בעיצוב התחום. מאבקם נשא פירות ובשנת 1964 פורסמה תכנית לימודים עצמאית ללימודי תולדות עם ישראל בדורות האחרונים' לבתי הספר התיכונים הממלכתיים דתיים. בשנים אלה המשיכו מפקחי החמ"ד להיאבק על עצמאותם עם היחידה לפיתוח תכניות ובד בבד ניהלו מחלוקות פנימיות על אופיו הרצוי של הלימוד.¹¹

האופוריה המשיחית שעוררה מלחמת ששת הימים לצד משבר מלחמת יום הכיפורים, וכן הרפורמה במבנה בתי הספר בתחילת שנות השבעים ומינויו של זבולון המר לשר החינוך – כל אלה האיצו את תהליך היפרדות הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מזו של החינוך הממלכתי. בשנת 1975 מונה מפמ"ר מקצוע ההיסטוריה הראשון בחמ"ד, מר (לימים ד"ר) אריה מורגנשטרן. בד בבד נכתבו שתי תכניות לימודים חדשות, כאשר בחטיבת הביניים הייתה ועדה מיוחדת להתאמת התכנית הכללית לצורכי החמ"ד, ובחטיבה העליונה דובר על תכנית נפרדת לחלוטין לחמ"ד שפורסמה לבסוף בשנת 1979. מהמחצית השנייה של שנות השבעים ועד לשנות התשעים הוציא האגף לתכניות לימודים חוברות לימוד וספרוני הדרכה למורים שהותאמו לתכנית הלימודים בחטיבת הביניים בחמ"ד ולבסוף עובדו לסדרת ספרי דור לדור. ספרים אלה המשיכו להיות מקור מרכזי ללימוד ההיסטוריה בחטיבת הביניים עד זמננו וצפויים להתחלף בשנים הקרובות.¹²

שלא כבחטיבת הביניים, בחטיבה העליונה לא הייתה סדרת ספרי לימוד בלעדית שהעניקה מענה מלא לדרישות הלימוד. הסדרה העיקרית שנלמדה הייתה ספרי ישראל והעמים מאת יעקב כ"ץ, שראו אור בגרסה מחודשת שנכתבה עם ד"ר צבי בכרך בתחילת שנות השמונים.¹³ לצד אלה פורסמו ספרים ייחודיים לחמ"ד, שביקשו להעמיק את תכני הלימוד בתקופה המודרנית. הללו התמקדו בהתיישבות בארץ ישראל ובתולדות הציונות הדתית ונעדרה מהם התייחסות להיסטוריה עולמית.¹⁴ אולם ספרים אלה סיפקו מענה חלקי

11 רועי וינטרוב, 'התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי', טיוטה של עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב; הנ"ל, 'היסטוריה אחרת: איך ומתי נוצרה הוראת היסטוריה נפרדת לחינוך הממלכתי-דתי', הרצאה בכנס ה-20 של האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך, מתוך: https://www.youtube.com/watch?v=Fgv-uQA_dBU (אוחזר ב-30.1.2019).

12 דפנה מוסקוביץ, 'הוראת שני מקצועות הומניסטיים בחינוך הממלכתי דתי', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים 2001; ברטל, 'ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי דתי', עמ' 122-123; דן מכמן, 'ציונות אינה רק "לאומיות"', פנים, 6 (1998), עמ' 67-61. בשנת 2018 הוציא הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד קול קורא לכתובת ספרי לימוד לחטיבת הביניים.

13 מכמן, 'ציונות אינה רק "לאומיות"', מוסקוביץ, 'הוראת שני מקצועות הומניסטיים בחינוך הממלכתי דתי'. ראו גם: Dan A. Porat, 'One Historian, Two Histories: Jacob Katz and the Formation of a National Israeli Identity', *Jewish Social Studies*, 9, 3 (2003), pp. 56-75.

14 למשל: אריה מורגנשטרן, עלייה התיישבות ובנין הארץ: תקס"ח-תש"ח, 1948-1808, משרד החינוך, ירושלים תש"מ; אהובה לבל, הציונות הדתית: ספר לימוד לבחינת בגרות, אמי"ת, תל אביב 1990.

בלבד לתהליך הלימוד ובשנות התשעים נאלצו מורים רבים בחמ"ד להמשיך להשתמש בספרי לימוד שנכתבו לחינוך הממלכתי.¹⁵

הסערות הציבוריות העזות שעורר הדור החדש של ספרי הלימוד הממלכתיים בסוף שנות התשעים העלו חששות עמוקים בקרב אנשי החמ"ד. הוראת ההיסטוריה נתפסה כציר המרכזי שדרכו היו עלולות הגישות הפוסט-מודרניות והפוסט-ציוניות לחלחל אל תלמידי החמ"ד. ספרי הלימוד החדשים של החינוך הממלכתי הובנו כתוצר של 'אסכולה תל-אביבית' הנוקטת עמדות פוסט-ציוניות שמנפצות מיתוסים מכוננים ומתעלמות מהיסודות התרבותיים והדתיים של ההיסטוריה היהודית. מטרתם של הספרים, כך נטען, היא לחנך לתפיסה קוסמופוליטית מנותקת מאחריות לאומית ומערכים יהודיים. 'גישות פציפיסטיות, אוניברסאליות ופוסט-ציוניות של חוקרי היסטוריה בישראל', זעק העיתון **בשבע**, 'מקבלות ביטוי בספרי הלימוד הנכתבים על ידם ומחלחלות אל תודעת התלמידים דרך שיעורי ההיסטוריה'.¹⁶

החששות מחלחולם של הרעיונות החדשים גברו על רקע הביקורת הקשה שהופנתה כלפי הוראת מקצוע האזרחות, שבחמ"ד נמצא תחת אותו מפמ"ד של תחום ההיסטוריה. כבר בתחילת שנות האלפיים השמיע יצחק גייגר, אז חבר ועדת המקצוע באזרחות ודוקטורנט בחוג להיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטה העברית, טענות חריפות על האופן שבו הוראת האזרחות - שנלמדה בצורה משותפת עם החינוך הממלכתי הכללי - פוגמת בחינוך התורני. הוא טען בסדרת מאמרים שהוראת האזרחות מחנכת לערכים חילוניים ליברליים, דוחקת את הגישה היהודית הדתית לשוליים ומלמדת שהתחום המדיני מצוי מחוץ לגבולות מערכת הערכים של התורה.¹⁷ בשנת 2009 פרסם גייגר נייר עמדה במכון לאסטרגיה ציונית ובו שב וטען כי לימודי האזרחות מציגים תמונה מסוכנת המעלה על נס את הערכים 'הליברליים אינדיבידואליסטים' ומעודדת 'השפעות פוסט מודרניסטיות ופוסט ציוניות' שחותרות תחת 'רעיון מדינת הלאום בכלל, ומדינת הלאום היהודי בפרט'.¹⁸ על יסוד החששות לעתידה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד פורסמה בשנת 2004 תכנית זמנית לחטיבה העליונה. אולם היה ברור כי יש הכרח בשינוי יסודי של התכנית המיושנת

15 ברטל, 'ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי-דתי', עמ' 123; יצחק גייגר, 'מי מכיר ציונות דתית?', **בשדה חמ"ד**, 47, 1 (2004), עמ' 119-127.

16 עדי גרסיאל, 'רבותיי ההיסטוריה משוכתבת', **בשבע**, 312 (אוקטובר 2008); עפרה לקס, 'איחוד היסטורי', שם, 285 (מארס 2010). ראו גם: 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.

17 יצחק גייגר, 'הרהורים על לימודי ה"אזרחות" בחינוך התורני', **צהר**, ד (תש"ס), עמ' 121-128; הנ"ל, 'תכנית הלימודים החדשה באזרחות: מהפכה עצובה', **קשר עין**, 103 (תשס"א), עמ' 14; הנ"ל, 'זהירות: שיעורי אזרחות', **הצופה**, 15.1.2002, עמ' 1.

18 הנ"ל, 'לימודי אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חדיכיוונית, המכון לאסטרגיה ציונית, ירושלים 2009, עמ' 3.

משנת 1979. המענה לכך הגיע עם כינונה של תכנית לימודים חדשה מן היסוד שפורסמה בשנת 2010. ועדת תכנית הלימודים החדשה, שבראשה עמד פרופ' שאול שטמפפר מהמחלקה להיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטה העברית, הורכבה מאנשי אקדמיה רבים ונעזרה בצוות ייעוץ מקצועי של חוקרים בכירים מתחומים היסטוריים שונים. נוסף על אנשי האקדמיה כללה ועדת התכנית גם גורמים שונים ממשרד החינוך ואנשי חינוך ממוסדות החמ"ד. מלאכת כתיבת התכנית ועריכתה נעשתה על ידי מרכזת הוועדה, ד"ר מלכה כ"ץ מהאגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים וגברת שרה וידר, מפמ"ר היסטוריה ואזרחות בחמ"ד משנת 1995 ועד ערב פרסום התכנית בשנת 2010.¹⁹ את מקומה של וידר תפסה הגברת בלהה גליקסברג, שהייתה בעלת ותק רב שנים כמורה ומדריכה במערכת. יישום התכנית החל כבר משנת הלימודים תשע"א (2010-2011) במסגרת השתלמויות מחוזיות וימי עיון ארציים וכן בפרסום של מערכי הוראה לדוגמה. אולם בשל התמורות הנרחבות בתכנית, נדרשו שנים מספר עד להטמעתה בכיתות הלימוד החל בשנת הלימודים תשע"ג (2012-2013).²⁰ בשנים אלה החלו נכתבים ספרי הלימוד מהדור החדש בהתאם לתכנית הלימודים ולהנחיות הפיקוח בחמ"ד. למלאכת הכתיבה ניגשו שני גופים: הוצאת מט"ח ומכון הר ברכה. בשנת 2014 פרסמו שני הגופים את ספריהם הראשונים שנועדו לכיתה י', מסורת ומהפכות בהוצאת הר ברכה ומסורת ומודרנה בהוצאת מט"ח. הוצאת מט"ח בחרה שלא להמשיך את הפקת הסדרה וכך ספרי הלימוד הנוספים יצאו רק מטעם מכון הר ברכה: חורבן וגבורה בשנת 2015 והשיבה לציון בשנת 2016. ספרים אלה המשיכו את הספר מסורת ומודרנה והשלימו את סדרת הספרים משברים ותקומה. ראוי להתעכב על בחירתם של אנשי הר ברכה להיכנס לתחום ספרי הלימוד בהיסטוריה. 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 לאנשי הר ברכה 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.²¹

19 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי-דתי, משרד החינוך, ירושלים 2010, עמ' 2-3.

20 בלהה גליקסברג, 'חזור המפמ"ר להיסטוריה חמ"ד - תשע"א', משרד החינוך, ירושלים 2010, עמ' 5.

21 ראו למשל: יצחק שיזוגל, 'פניני תורת הארץ', מקור ראשון, מוסף שבת, 4.3.2016. מתוך: <https://musaf-shabbat.com/2016/03/13> (אוחזר ב־1.7.2019); בני משה, "רביבים" - הטור הכי פופולארי, ערוץ 7, 6.12.2019, מתוך: <https://www.inn.co.il/News/News.aspx/197431> (אוחזר ב־1.7.2019).

'אין זה מקובל שמבתי מדרשות ייצאו לאור ספרי היסטוריה', נכתב במודעות ב'דבר ההוצאה' של מכון הר ברכה.²² ואכן 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. הייתה זו הפעם הראשונה בתולדות הוראת היסטוריה בחמ"ד שהופקה סדרה של ספרי לימוד בידי מכון של ישיבה תורנית. הספרים נכתבו בידי צוות של מורים להיסטוריה ואקדמאים ובמעורבות צמודה של הרבנים המרכזיים בישיבה. הללו ביקשו לכתוב ספרי לימוד המציגים בצורה חדשה את התהליך ההיסטורי, שאינו מתבסס על ספרי הלימוד הקודמים או על 'אקסיומות' מקובלות.²³

צעד חריג זה מקורו במניע כפול: מצד השאיפה להתפשטות ומצד הניסיון להתגוננות. מצד ההתפשטות, ספרי הלימוד של הר ברכה נכתבו כפועל יוצא מהחשיבות שמייחסים אנשי הר ברכה להפצת משנתם וחזונם לציבור הציוני הדתי ולכלל החברה הישראלית. לא פחות משמעותי היה הרצון להתגונן. פרויקט ספרי הלימוד בהר ברכה נולד כדי להתמודד עם החרדה מפני השפעתן של תפיסות המאיימות על הזהות הלאומית והיהודית בישראל. כך במבוא לסדרת הספרים נכתב כי 'הוראת ההיסטוריה בשנים האחרונות בכלל ובחמ"ד בפרט' מתמודדת עם מספר אתגרים קשים, ובראשם האופן שבו 'רוחות פוסט ציונות המתכחשות לתהליך שיבת עם ישראל לארצו תופסות חלק נכבד מהשיח הציבורי'.²⁴ חששותיהם של אנשי הר ברכה לא הוגבלו אפוא לחינוך הציוני הדתי, אלא לכלל הוראת ההיסטוריה במדינה. במובן זה אפשר לזהות את המניע הכפול: חרדה מן ההשפעות הפוסט-ציוניות המועצמת מכוח תחושת האחריות לכלל הציבור הישראלי.

החששות האמורים מצאו קרקע פורייה בעמדה התיאולוגית של ישיבת הר ברכה, היונקת מתורתו של הרצ"ה. לגישתו של האחרון, האירועים ההיסטוריים הם ביטוי ישיר לפעולות הבורא, פותחים צוהר להבנת הרצון האלוהי וכפועל יוצא מכך – לידיעת תפקידו של העם היהודי בזמן הנוכחי.²⁵ דהיינו, בקרב אנשי הר ברכה ההיסטוריה אינה נתפסת כדיסציפלינה חילונית גרידא, אלא כחלק בלתי נפרד בלימודי הקודש. כך הבהירו אנשי המכון ב'דבר ההוצאה':

22 מכון הר ברכה, 'דבר ההוצאה', מתוך: <http://history.yhb.org.il>/אודות-דבר-ההוצאה/ (אוחזר ב-10.9.2017).

23 מכון הר ברכה, 'שער היכרות עם ספר הלימוד, ייחודיו ומטרותיו', מתוך: היכרות. <http://history.yhb.org.il/> (אוחזר ב-22.5.2016).

24 שם.

25 דב שוורץ, אמונה על פרשת דרכים: בין רעיון למעשה בציונות הדתית, עם עובד, תל אביב 1996; אביעזר רביצקי, הקץ המגולה ומדינת היהודים: משיחיות, ציונות ורדיקליזם דתי בישראל, עם עובד, תל אביב 1993; גרעון ארן, קוקיזם: שורשי גוש אמונים, תרבות המתנחלים, תיאולוגיה ציונית, משיחיות בזמננו, כרמל, ירושלים 2013; ישי רוזן צבי, 'החולה המדומה: צידוק השואה במשנת הרב צבי יהודה קוק וחוגו', תרבות דמוקרטית, 6 (2002), עמ' 165-209.

לאורך שלשלת הדורות העברת דבר ה' נעשתה בלימוד המסורתי בישיבות המתמקד בלימודי עיון בש"ס ובפוסקים, ואילו הנושאים הכלליים התלבנו במסגרות אחרות. זכה בית מדרשנו להיות ממשיך דרכו של הרואה הגדול, הראי"ה קוק זצ"ל, שהתווה לנו את הדרך לנתח ולהבין כראוי את התהליכים ההיסטוריים מתוך ראייה אמונית.²⁶

זהו אפוא ההסבר לכך שכבר בשנותיה הראשונות של הישיבה שולבו שיעורי היסטוריה כחלק אינטגרלי בתהליך לימודי האמונה. שיעורים אלה היו הבסיס ההיסטוריוסופי לקראת כתיבתה של סדרת ספרי הלימוד.²⁷

עד כה **משברים** ותקומה היא סדרת ספרי הלימוד היחידה שאושרה בידי החמ"ד ומספקת מענה מקיף לתהליך לימודי ההיסטוריה ולבחינות הבגרות בכיתות הגבוהות. היא זכתה לתמיכה מהגורמים המקצועיים האחראיים לתחום ההיסטוריה בחמ"ד שנשמכו עליה והפנו אליה את מורי ההיסטוריה.²⁸ עם זאת, יהיה זה מוטעה לומר שתהליך לימודי ההיסטוריה בחמ"ד וסדרת ספרי הר ברכה חד הם. אמנם כן, ספרי הלימוד הללו ממשיכים להיות ציר מרכזי ביותר בתהליך ההוראה, אך בימינו – בייחוד הודות להתפתחויות בתחומי הטכנולוגיה והתקשורת – קיימת נגישות רבה למורים למגוון חומרי לימוד נוספים. מעבר לכך, בסוגיות מסוימות אף קיים פער עקרוני בין הספרים לתהליך הלימוד בכיתות. בנקודות רגישות מבחינה רעיונית ואמונית נקטו ספרי הר ברכה גישה היסטורית שאינה רווחת בכלל ציבור החמ"ד, ולעתים אף נמצאת במתח רעיוני-אמוני עם הנחיות תכנית הלימודים. קודם שארחיב את הדיון בסוגיות אלה, אפנה לנתח היבט חשוב ביותר בלימודי ההיסטוריה בחמ"ד: היסוד הדיסציפלינרי. פעמים רבות היבט זה נדחק לשולי הדיון הביקורתי בנושא לנוכח כובד משקלן של הסוגיות הרעיוניות-התיאולוגיות. אבקש להראות כי בהיעדר תשומת לב מספקת ליסוד זה, שהוא חלק בלתי נפרד מהוראת ההיסטוריה בחמ"ד, תיתכן הבנה חלקית בלבד של הסוגיות האמוניות-לאומיות.

יסודות משותפים

למרות דרכה הנפרדת, להוראת ההיסטוריה בחמ"ד מכנה משותף רחב גם עם החינוך הממלכתי, הנשען על שני יסודות עקרוניים: הממד הדיסציפלינרי וההתמקדות בהיסטוריה הלאומית. בשתי מערכות החינוך בולטת 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

26 מכון הר ברכה, 'דבר ההוצאה'.

27 שם.

28 בלהה גליקסברג, 'חזור המפמ"ר להיסטוריה חמ"ד (תשע"ט/1)', ירושלים, אב תשע"ח, עמ' 2.

שקדמו לתכנית, פרופ' ענת זוהר. במסגרת תהליך זה החל החמ"ד להעניק משקל רב לפיתוח עקרונות של חשיבה מסדר גבוה.²⁹ אחת ממטרות תכנית הלימודים להיסטוריה היא אפוא פיתוח חשיבה כזו והיא מפורטת על פני לא פחות מ-19 סעיפים. בין היתר הונחו המורים לפתח בקרב התלמידים מיומנויות של קריאה ביקורתית, הבחנה בין מקורות מידע, ניסוח טיעונים והסקת מסקנות.³⁰ הנחיות אלה לא נשארו ברובד של תכנית הלימודים וקיבלו ביטוי ניכר בחומרי הלימוד עצמם. כך היו המקורות ההיסטוריים חלק אינטגרלי מספרי הלימוד החדשים, כאשר פעמים רבות התבקשו התלמידים לנתח את המשמעויות השונות הגלומות בהם ולענות על שאלות חשיבה מסדר גבוה.³¹ כמו במגמה בחינוך הממלכתי, החלו בשנים האחרונות מבחני הבגרות בחמ"ד לכלול בקביעות שאלות המתבססות על ניתוח תעודות היסטוריות מגוונות, הן טקסטואליות והן חזותיות.³² היבט נוסף של החשיבה מסדר גבוה בא לידי ביטוי בחידושים פדגוגיים שהוטמעו במערכת החמ"ד במסגרת תכנית 'לב לדעת',³³ ובהוראת ההיסטוריה בפרט. בעשור האחרון פותחה תכנית ממירה היבחנות במחקר (תמ"ר), המאפשרת לבית הספר להחליף את בחינת הבגרות בעבודת מחקר או בתלקיט של מטלות חקר שונות.³⁴ כמו כן, מתחילת שנת הלימודים תשע"ח (2017-2018) מקיים הפיקוח תכנית הרצה של 'תכנית באר', שמבקשת להציג 'תהליך למידה חדשני ופורץ דרך'. גם תכנית זו ממירה את בחינה הבגרות ויוצרת תהליך לימוד המשלב למידה אישית מתוקשבת באמצעות סרטונים במחשב, לצד מפגשים כיתתיים עם מורה. בניסיון לבסס למידה משמעותית, מיועדים המפגשים עם המורה לקיום דיון שיעמיק את הבנת החומר הנלמד ויציג את הרלוונטיות שלו לחיי התלמידים.³⁵ נוסף על תכניות אלה, אפשר למצוא ביטוי לחידושים הפדגוגיים והדידקטיים במגוון רחב מאוד של מערכי שיעור ופרויקטים שפורסמו בידעון עד כאן וביקשו להציע דרכים להנגשת החומר ההיסטורי בצורה משמעותית, לפיתוחן של אסטרטגיות חשיבה ולשילובם של אמצעים טכנולוגיים מגוונים.³⁶

- 29 ענת זוהר (עורכת), דו"ח חינוך לחשיבה ('אופק פדגוגי') 2006-2009, משרד החינוך, ירושלים 2009, עמ' 44-48, 153-154.
- 30 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, עמ' 10-11.
- 31 משלל הדוגמאות ראו: מכון הר ברכה, מסורת ומהפכות, עמ' 196-198; צוות היסטוריה במט"ח, מסורת ומודרנה, עמ' 275.
- 32 שאלוני בגרות מספר 29281 במועדים: קיץ תשע"ז, חורף תשע"ו וקיץ תשע"ח.
- 33 משה וינשטוק (עורך), לב לדעת: לקראת למידה משמעותית, מנהל החמ"ד, ירושלים 2014.
- 34 רחלי שינר ובלהה גליקסברג, תמ"ר: 'תכנית ממירה היבחנות בחקר' בלימודי היסטוריה בחמ"ד, אוגוסט 2018, מתוך: <https://drive.google.com/file/d/1clmYoRVqytIyOPGTYoEWgINy/view> (אוחזר ב: 29.10.2019).
- 35 בלהה גליקסברג, 'תכנית באר: לימודי היסטוריה בחמ"ד', מתוך: <https://youtu.be/ly4T8aYzM8c> (אוחזר ב: 30.10.2018).
- 36 ראו למשל: אוריאל אסולין, 'כלי בקליק - עבודה עם סרטונים', עד כאן, 6 (2014), עמ' 9; רחל ארליך, 'למידה שיתופית ויצירתיות: מיומנויות המאה ה-21 בהוראת היסטוריה', שם, 7 (2015), עמ' 6-12; רינת אברהם, 'רשמים מהשדה: הערכה חלופית יצירתית', שם, 8 (2015), עמ' 11-13.

הגישה הדיסציפלינרית ניכרת גם בציר תכני הלימוד. שלא כמו דעות קדומות שכיחות, לפיהן צפויים ספרי הר ברכה להציג הסברים היסטוריים בראי 'למהלך האידיאות בישראל' או לתאר כיצד 'יד האלוהים' עוררה את ליבו של משה מונטפיורי, בפועל המצב שונה בתכלית. כבר בשנות השלושים דחו מחנכי המזרחי את סדרת הספרים **תולדות ישראל** מאת זאב יעבץ על רקע מגרעותיהם המדעיות.³⁷ הגם שהתקיימו כמה חריגים לגישה זאת, השאיפה לדבוק בממד ההיסטורי הדיסציפלינרי אפיינה את הוראת המקצוע בחמ"ד מאז הקמתו.³⁸ במרוצת השנים מילאו היסטוריונים חשובים תפקידי מפתח בוועדות של תכניות הלימודים וכך היה גם בתכנית שהיא נושא של מאמר זה. בזו האחרונה בלטה בייחוד נוכחותו של פרופ' ישראל ברטל, שכהן גם כראש ועדת תכנית הלימודים האחרונה בחינוך הממלכתי.

מטבע הדברים, ובייחוד בעשורים האחרונים, קיים מתח מובנה בין מערכות החינוך ההמוניות, המיועדות להקנות ידע היסטורי לציבור רחב, ובין אמות המידה המחקריות בדיסציפלינה האקדמית.³⁹ עם זאת, הקשר בין השניים הוא הדוק, והשאיפה לשקף את ההתפתחויות בדיסציפלינה ההיסטורית ניכרת הן בתכנית הלימודים והן במגוון חומרי הלימוד בחמ"ד, החל בספרי הלימוד ועד למערכי השיעור שפרסמו מורים שונים. כבר בעמוד הראשון למבוא של תכנית הלימודים הדגישו הכותבים את הפוטנציאל החינוכי הרב של 'כלי המחקר ההיסטוריים' ואת הצורך להציג לפני התלמידים את הגישות השונות במחקר.⁴⁰ ברוח זו, פעמים רבות ביקש הפיקוח בחמ"ד לתת במה לאנשי אקדמיה להציג את מחקריהם בידיעון **עד כאן**. כך למשל מחקרו של ד"ר אבי פיקאר על העלייה הגדולה בשנות החמישים,⁴¹ ומחקרה של ראש המחלקה להיסטוריה כללית בבר-אילן, ד"ר הילדה נסימי, על האופן שבו אפשר לקשור את ההיסטוריה היהודית לזו הכללית באמצעות לימוד על קהילת יהודי משהד.⁴²

בהשפעת ההתפתחויות בדיסציפלינה ההיסטורית בעשורים האחרונים ובתכניות הלימוד לחינוך הממלכתי, הצהירו כותבי תכנית הלימודים שאחד השינויים המרכזיים

37 המפקחים על בתי הספר של המזרחי, **תכנית הלימודים**, ירושלים תרצ"ב, עמ' 23, ארכיון החינוך היהודי 8.103/510; קימי קפלן, 'ספרי לימוד להיסטוריה בחברה החרדית: הדור הראשון', **עיונים בתקומת ישראל**, 17 (2007), עמ' 1-41; וינטרוב, 'התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי', פרק שני.

38 על ספרי הלימוד שיצא בשנות התשעים ראו: ברטל, 'ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי דתי'.

39 נווה, **עבר בסערה**, עמ' 249-245 *Constructing Patriotism: Teaching*; Mario Carretero, *History and Memories in Global Worlds*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, 2011.

40 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה**, עמ' 5.

41 אבי פיקאר, 'משדה המחקר: העלייה הגדולה בשנות ה-50', **עד כאן**, 7 (2015), עמ' 3-6.

42 הילדה נסימי, 'קהילה המשדהית: תולדות קהילה יהודית בהקשר להיסטוריה כללית', שם, 9 (2015), עמ' 3-7.

שהם ביקשו לבצע היה הרחבתם של תחומי הלימוד, דהיינו, הוספת תכני לימוד העוסקים בהיסטוריה תרבותית, חברתית וכלכלית תוך כדי התרחקות מלימוד המתמחה בהיסטוריה מדינית-צבאית.⁴³ בחינת התכנית מעידה שהצהרת הכותבים התממשה חלקית בלבד – בעיקר בנושא ימי הביניים שנלמד בכיתה ט'. לעומת זאת, בחטיבה העליונה עיקר הלימוד המשיך להתמקד בהיסטוריה מדינית-צבאית.⁴⁴

התמורה העיקרית בתכנית הלימודים התבטאה בהוספת התייחסויות נרחבות לקבוצות שונות בעם היהודי שעד כה הודרו מתהליך הלימוד. דוגמה לכך היא התכנים שנוספו לדין במקומן של נשים ובסוגיות הייחודיות להן. בהתאם לתכנית, מיוחד בספר השיבה לצייון של הר ברכה תת-פרק שלם לעיסוק במעמד הנשים בתקופת היישוב. הספר דן במאפייניהן של הנשים ביישוב היהודי, בשאיפותיהן ובאתגריהן המגדריים שעמם התמודדו, מתוך התייחסות לצורות ההתיישובות השונות של התקופה.⁴⁵ באותו אופן בחרו אנשי הפיקוח שסרטון הלימוד בנושא 'המרד הקדוש' לא יתמקד בחייו של שמואל חיים לנדאו או בקבוצות החלוצים הדתיים אלא יעמיד במרכזו את סיפורה ההיפותטי של חלוצה דתית צעירה. באמצעות סיפורה של הצעירה הדתייה, העוזבת את בית הוריה בגליציה בחיפוש אחר הגשמת חיי תורה ועבודה בארץ ישראל, נחשפים התלמידים לקורותיהם של חלוצי העלייה השלישית ולדילמות הייחודיות שעמן התמודדו החלוצות והחלוצים הדתיים.⁴⁶ בעשור האחרון בלט בקרב כל הגורמים בתחום הניסיון להדגיש תכני לימוד של ההיסטוריה של יהדות ספרד והמזרח. מגמה זו קיבלה משנה תוקף עם פרסום מסקנותיה של ועדת ביטון שפורסמו בקיץ 2016, אך ביטוייה ניכרו עוד קודם לכן בתכנית הלימודים. בהתאם לתכנית, הוסיפו ספרי הלימוד עיסוק בתמורות בעת החדשה בחברה היהודית מחוץ לאירופה, לרבות כמה נושאי לימוד חדשים שדנו בעליית יהודי תימן בתחילת המאה ה-20, בהתערעורת מצבם של היהודים בארצות האסלאם בין מלחמות העולם ובמשמעות של עליית יהודי צפון אפריקה לאחר הקמת המדינה.⁴⁷ בשנים האחרונות, בהשפעת המלצות ועדת ביטון, פרסם הפיקוח מערכי שיעור מקיפים בדבר יהודי ספרד והמזרח,⁴⁸ ושילב בתכנית ההשתלמויות השנתיות ימי עיון והכשרות מורים שייחדו לנושאים אלה.⁴⁹

43 האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, עמ' 7.

44 שם, עמ' 24-86.

45 מכון הר ברכה, משברים ותקומה: השיבה לצייון, מכון הר ברכה, הר ברכה 2016, עמ' 94-97.

46 הפיקוח על היסטוריה ואזרחות בחמ"ד, 'המרד הקדוש וקשיי החלוצים הדתיים – תכנית "באר", מתוך: <https://youtu.be/ZXWYILsEAEk> (אוחזר ב-3.2.2019).

47 מכון הר ברכה, השיבה לצייון, עמ' 56-58, 85-87, 229-230, 340-351.

48 ראו למשל: פיקאר, 'משדה המחקר'; שרית יפה, 'קליטת יהודי ארצות האסלאם בשנות ה-50 לאור שירי נתן אלתרמן', עד כאן, 16 (2018), עמ' 16-17; הנ"ל, 'מערך שיעור הגירוש של הפליטים היהודים ממדינות ערב', 16.11.2016, מתוך: <https://drive.google.com/file/d/0B5iuGluh5OC1V0FNd2IIN0xDYzQ/view> (אוחזר ב-30.12.2018).

49 בלהה גליקסברג, 'משולחן המפ"ר – איגרת 2', ירושלים, אייר תשע"ח, עמ' 2.

עם זאת, בפרקים נרחבים בהוראת ההיסטוריה חלקה של יהדות ארצות ערב והמזרח עדיין שולי. תכניות הלימודים בחטיבה העליונה, הן בחינוך הממלכתי והן בחמ"ד, מתבססות 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 בתכנית לכיתה י' העוסקת בעת החדשה ומתמקדת בתמורות הרעיוניות, המדיניות והחברתיות של תהליך המודרנה באירופה. כפועל יוצא מכך, יוחדו ליהדות המזרח בספרי הלימוד לכיתה זו, הן של הוצאת הר ברכה והן של מט"ח, פחות מעשרים עמודים, כחמישה אחוזים מהספר.⁵⁰ מטבע הדברים, הלימוד הנרחב על נושא השואה, אף שהוא כולל את גורל היהודים בארצות צפון אפריקה,⁵¹ אחראי גם הוא לצמצום שיעור התכנים שיוחדו לתולדות יהודי המזרח וספרד.

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 התכנית, 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'.⁵² כך אחת המטרות העיקריות של תכנית הלימודים 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'.⁵³

בשתי המערכות תכנית 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 מיוחד לעת החדשה ובכללה השואה, התנועה הציונית ומדינת ישראל. בתוך כך ההתמודדות של המערכות עם משאב הזמן המוגבל היא שונה. בתכנית הלימודים בחמ"ד הבחירה הייתה להתמקד בעת החדשה וללמד את תקופת בית שני וימי הביניים בכיתה ט', ובאופן זה להשמיטם מן החומרים של בחינת הבגרות. בחינוך הממלכתי נכלל כל המחזור היסטורי בבחינת הבגרות, מה שמחייב בחירה בין לימוד נושא בית שני ובין לימוד ימי הביניים. אלה ההבדלים, אך דומה שאינם מהותיים. ככלל, אפשר לומר שבשתי המערכות תכנית הלימודים מציגה תהליך

50 מכון הר ברכה, **משברים ותקומה: מסורת ומהפכות**, מכון הר ברכה, הר ברכה 2014; צוות היסטוריה מט"ח, **ואלה תולדות: מסורת ומודרנה בעת החדשה בתולדות העמים ובתולדות ישראל**, מט"ח, תל אביב 2014.

51 מכון הר ברכה, **משברים ותקומה: חורבן וגבורה**, מכון הר ברכה, הר ברכה 2015, עמ' 126-128. ראו גם: משרד החינוך, 'בחינת בגרות - היסטוריה דתי', שאלון 29281, חורף תשע"ח, עמ' 6-7.

52 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה**, עמ' 5-6.

53 שם, עמ' 10.

היסטורי שמתמקד בסיפורה של אומה שירדה מגדולתה, חוותה קשיים בגלותה וחזרת בעת החדשה לארץ מולדתה. הנה כך, בשתי המערכות מכוונות הנחיות הפיקוח לייחוד כשמונים אחוז מתהליך הלימוד במקצוע להיסטוריה של עם ישראל.⁵⁴

ההתמקדות בהיסטוריה של עם ישראל בחמ"ד ניכרת גם ברובד חומרי הלימוד, כמו למשל במערכי השיעור ובכתבות ידיעון הפיקוח עד כאן. בחינה של 15 גיליונות, המסתכמים בכ-110 מאמרים, מגלה מערכי שיעור ספורים בלבד בנושא היסטוריה כללית, לעומת למעלה משמונים בנושאי עם ישראל. היחס בין היסטוריה כללית לזו של עם ישראל, כך מתברר, הוא אחד ל-16.⁵⁵ תמונה דומה מצטיירת גם בתמהיל השאלות בבחינות הבגרות. בניתוח מדוקדק הוירד עד לרמת הסעיף, נמצא כי יותר מ-85 אחוז משאלות הבגרות בשנים האחרונות עסקו בנושאי היסטוריה של עם ישראל.⁵⁶ יש לציין כי 15 האחוזים שייחדו להיסטוריה כללית – או מדויק יותר יהיה לומר להיסטוריה האירופית – במבחני הבגרות לחמ"ד, היו שיפור מגמה לעומת המבחנים בתכנית הקודמת – שייחודה אך ורק לתולדות עם ישראל.⁵⁷ במגזר הממלכתי התמונה אינה שונה מהותית, כאשר בשנים האחרונות 75 אחוז מהשאלות במבחני הבגרות לחינוך הממלכתי היו על תולדות עם ישראל.⁵⁸

במסגרת לימודי היסטוריה של עם ישראל, אין תמה כי בשני המגזרים נושא השואה תפס מקום נרחב ביותר.⁵⁹ לא זו בלבד שייחוד לנושא מקום נרחב בספרי הלימוד והוקצו לו שעות לימוד רבות, אלא ששני המגזרים ביקשו ליצור בו תהליך לימוד משמעותי. בחינוך הממלכתי נבחר נושא זה להיות מוקד הערכה החלופית לבחינת הבגרות, שתופסת שלושים אחוז מציון התלמיד ומבקשת לעודד הרחבה והעמקה בלמידה באמצעות עבודות חקר.⁶⁰

54 הפיקוח על הוראת היסטוריה בחינוך הכללי, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה', מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Historya/tochnitlimudimtashaz.pdf (אוחזר ב-3.2.2019); הפיקוח על הוראת היסטוריה ואזרחות בחמ"ד, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה חמ"ד לחטיבה העליונה (קיץ תשע"ט)' מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/historymmd/TochniyotLimudimElyona (אוחזר ב-21.1.2019).

55 24 מאמרים לא עסקו בתכני לימוד אלא בהיבטים פדגוגיים או בסוגיות שונות.
56 מבחני הבגרות בהיסטוריה ליחידות החובה בחמ"ד, שאלון מספר 29281, בשנים 2016-2018 (תשע"ו-תשע"ח).

57 ראו את מבחני הבגרות בעשור הראשון לשנות האלפיים – שאלון 913081.

58 מבחני הבגרות בהיסטוריה ליחידות החובה בחינוך הכללי, שאלון מספר 22281, בשנים 2016-2018 (תשע"ו-תשע"ח).

59 שרון גבע (עורכת), **השואה: שעת חינוך**, מופ"ת והקיבוץ המאוחד, תל אביב 2017; Zehavit Gross and Doyle Stevick (eds.), *As the Witnesses Fall Silent: 21 Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*, Dordrecht, Springer 2015.

60 הפיקוח על הוראת היסטוריה בחינוך הכללי, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה'. בשל החשש כי עבודות החקר שבוצעו עד כה שטחיות מדי, בשנת 2018 החליט הפיקוח בחינוך הכללי להחליף את הנושא שייחוד להן. כלומר, לנוכח החשיבות הרבה של לימודי השואה, ביקש החינוך הכללי להחזיר לידי את השליטה עליהם.

אמנם בחמ"ד הנושא המשיך להיכלל בבחינות הבגרות, אך נלמד גם בתכנית 'חמ"ד ועד' שנעשית במסגרת שלושים האחוז של הערכה החלופית. תכנית זו הפגישה תלמידי חמ"ד עם אנשי עדות באחד משלושה מסלולים – ניצולי שואה, פעילים בעלייה ובקליטה בשנות החמישים או שותפים בהתיישבות בשנות החמישים.⁶¹ נוסף על תכניות ייחודיות אלה, התקיים רובד לימוד חשוב ביותר במתכונת המסעות לפולין, המשותפים לשני המגזרים.⁶² מכל האמור עד כה אפשר להסיק שבמובנים רבים הוראת ההיסטוריה בחמ"ד דומה לזו שבחינוך הממלכתי. לימודי התחום בחמ"ד גילמו תמורות דיסציפלינריות וחינוכיות שעולות בקנה אחד עם המגמות בחינוך הממלכתי. אמנם הפיקוח בשתי המערכות נקט דרכים פדגוגיות שונות, אך לשתיהן משותפת הגישה העקרונית שמבקשת ליצור לימוד משמעותי תוך כדי דבקות בעקרונות הדיסציפלינריים. כך גם מרכזיותה של ההיסטוריה היהודית בתכנית הלימודים. למרות ההבדלים בחלוקת הנושאים בין כיתות הלימוד, הלימוד בשני המגזרים המשיך לגלם הוראת היסטוריה לאומית שהתבססה על עקרונות המודרנה האירופיים ופעלה בתבנית שמציגה סיפור של אומה החוזרת לארץ מולדתה. למרות האמור אבקש להראות כי לאמיתו של דבר היסוד האמוני של החמ"ד יוצר הבדלים מהותיים הן באופן שבו מובן סיפורה של האומה והן בתכני הסיפור עצמו.

ההיבט הפרשני-גאולי

ההיבט האמוני, ככל שהדבר נוגע לחמ"ד, אינו רק יעד חינוכי, אלא עקרון יסוד שממנו צומחת הוראת היסטוריה. השורשים הדתיים שמהם יונקת תכנית הלימודים ניכרים כבר במבוא הנפתח בציטוט משירת 'האזינו' בספר דברים: 'זָכֹר יְמֹת עֹלָם בֵּינֵנו שָׁנוֹת דָּר וָדָר' (דברים לב, ז). פסוק זה, הוסיפו הכותבים, הוא לא פחות מ'ציווי'.⁶³ דהיינו, זכירת העבר והבנתו בהקשר של זמננו הוצגו בפתירת התכנית כמחויבות דתית הנדרשת מעם ישראל.

61 הפיקוח על הוראת היסטוריה ואזרחות בחמ"ד, 'חלופות בהערכה, מטלת ביצוע: תכנית חמ"ד ועד – תשע"ז, אוגוסט 2016; הנ"ל, 'חזור המפמ"ר להיסטוריה חמ"ד – תשע"ז, ירושלים 2016, עמ' 3.

62 אלי שיש ויובל דרור, 'מעומקי הרגש והתודעה: התפתחות התוכניות החינוכיות וחומרי הפעילות הבלתי פורמליים של מסעות הנוער לפולין שבאחריות משרד החינוך והתרבות, 1988-2008', הגירה, 5 (תשע"ו), עמ' 99-121; 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; Jackie Feldman, *Above the Death Pits, Beneath the Flag: Youth Voyages to Poland and the Performance of Israeli National Identity*, Berghahn Books, New York 2008; Tsafirir Goldberg, 'Between Trauma and Perpetration: Psychoanalytical and Social Psychological Perspectives on Difficult Histories in the Israeli Context', *Theory & Research in Social Education*, 45, 3 (2017), pp. 349-377.

63 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, עמ' 5.

בהמשך לכך, ובהתבססם על מדיניות החמ"ד, הבהירו כותבי התכנית כי לימודי ההיסטוריה אינם רק אמצעי להכרת המורשת הדתית של התלמידים אלא משמשים כמסילה 'להכרת פעולתו של הבורא בעולם היצירה והעשייה'.⁶⁴ היבט מהותי זה, האופן שבו ההיסטוריה מלמדת על פועלו של בורא עולם, ניצב במרכזה של תפיסת הלימוד בחמ"ד. בתגובה לדיון במוזכרות הפדגוגית, שערער על נחיצותה של תכנית לימודים נפרדת בחמ"ד למקצוע ההיסטוריה, הבהיר יושב ראש מועצת החמ"ד, הרב אבי גיסר:

בשתיתה [של תכנית הלימודים בחמ"ד] מונחת האמונה בבורא עולם – קורא הדורות מראש ומנהיג העולם כולו, הבוחר באהבה בעמו ישראל מכל העמים והנותן לנו את תורתו תורת אמת. [...] אף שאמונות אלו שייכות להוראת האמונה, למחשבת ישראל וללימודי תורה ותנ"ך – הן עבורנו חלק בסיסי בתולדותינו ובתולדות העמים ועל בסיסן עומד וניצב כל מבנה תכנית הלימודים הייחודית שלנו בהיסטוריה.⁶⁵

בהמשך דבריו, שפורסמו לאחר מכן גם בידיעון הפיקוח עד כאן ובידיעון החינוכי של מכללת אורות ישראל, אף התייחס הרב גיסר ספציפית לתהליך הלימוד עצמו בחטיבה העליונה העוסק בתקופה המודרנית: 'תולדות הרעיון הציוני, צמיחתו וגבורתו לנוכח עידן החושך והשוואה של המאה הקודמת ולאור הקמתה הפיזית והערכית של מדינת ישראל ייכתבו בספר היסטוריה של החמ"ד תוך שילוב עם חזון גאולת ישראל שבפי נביאינו וחכמינו'.⁶⁶ גישה תיאולוגית-היסטוריוסופית זו באה לידי ביטוי גם במטרות של חלק ניכר מהגורמים המעורבים ביצירת חומרי הלימוד. 'אנחנו מאמינים שהקדוש ברוך הוא מנווט את ההיסטוריה בצורה מסוימת כדי שנלמד ממנה', הסבירה מפמ"ר המקצוע בלהה גליקסברג לתלמידים בסרטון הפתיחה לתכנית באר' כתשובה לשאלה מדוע הם לומדים היסטוריה. 'ההיסטוריה', הוסיפה, 'מאפשרת לנו לראות בבירור את הנהגתו של הקדוש ברוך הוא'.⁶⁷ ברוח זו מבקש 'דבר המפמ"ר' באתר הפיקוח להסביר את החשיבות הדתית של המקצוע בהישענו על תפיסת האימנציה האלוהית של הראי"ה ובנו הרצי"ה: 'הרב קוק זצ"ל היה כותב 'היסטוריה' ב'ת'. כאשר ערכו את כתבי הרב מחדש, היו שהציעו לבנו, הרב צבי יהודה זצ"ל, לתקן לכתוב המקובל, 'היסטוריה' ב'ט'. אך הרב צבי יהודה לא הסכים, מפני שהרב זצ"ל היה דורש את המילה במובן של 'הִסְטֹרְיָה' – היסטוריה שבה מוסתרת ההשגחה האלוהית, יד ה' ופעולתו'.⁶⁸

64 ש.ם.

65 אבי גיסר, 'האם קיימת תפיסה ציונית-דתית ייחודית של ההיסטוריה?!', בעין חינוכית, 124, ד' בסיוון תשע"ג, עמ' 1-2.

66 ש.ם, עמ' 2.

67 גליקסברג, 'תכנית באר – לימודי הסטוריה בחמ"ד'.

68 הנ"ל, 'דבר המפמ"ר', מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_ Pedagogit/historymmd/mafmar (אוחזר ב־10.11.2016).

כמו הדור הקודם של ספרי הלימוד לחמ"ד, ספר הלימוד בהוצאת מט"ח נעדר כל ביטוי לתפיסת האימננציה האלוהית, ברם גישה זו זכתה לקרקע פורייה בייחוד בספרי הלימוד החדשים של הר ברכה. יתרה מזאת, בסדרת ספרי הר ברכה עומדת הטמעתו של רעיון זה בראש מטרות הכותבים. 'מטרת הספרים', הוצהר חד-משמעית בתיאור פעילותו של מכון הר ברכה, 'היא להראות את יד ה' שבמהלכי ההיסטוריה, והתקדמות העולם אל הגאולה'.⁶⁹ ברוח זו, בשער היכרות עם סדרת ספרי הלימוד תחת הסעיף העוסק במקומה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, הוסבר 'כי התורה מצווה להכיר ולזכור את התהליכים המתרחשים באנושות, ולבחון, להתבונן ולהעמיק בהם לא רק כדי להבין היטב את פשרם ותנועותיהם אלא להיפגש עם יד ה' המכוונת את ההיסטוריה'.⁷⁰

עינינו הרואות כי בקרב גורמים מובילים בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד, הן ברובד המדיניות החינוכית והן ברובד חומרי הלימוד, שררה הסכמה רחבה שיש לעצב את התחום כך שינכיח לתלמיד את מעורבותו הפעילה של האל בתהליך ההיסטורי. תודות לכך יתחזק התלמיד באמונתו, יבין את מאורעות תקופתו ויכיר באחריות המוטלת עליו. מתעוררת אפוא השאלה אם אין בתפיסה זו כדי לסתור את הניסיון לדבוק בממד הדיסציפלינרי שעליו עמדתי לעיל. במילים אחרות, כיצד ביקשו הגורמים השונים בתחום הוראת ההיסטוריה בחמ"ד ליצור תהליך לימוד שיעמוד באמות המידה של המחקר ההיסטורי האקדמי ובה בעת לקדם כמטרה מרכזית הבאתה לידי ביטוי של ההנהגה האלוהית על העולם?

הפתרון לכך היה בנייתו של תהליך הוראה שהורכב משני ממדי פרשנות מקבילים. האחד כלל את תכני הלימוד עצמם, המתארים אירועים היסטוריים תוך כדי דבקות בעקרונות התבונה ובמתודות המחקר המדעי. ממד זה הוקף בממד אחר, מטה-היסטורי, שבמסגרתו נזנחו עקרונות המחקר התבוני והוצגה פרשנות תיאולוגית, מטאפיזית, לתהליך ההיסטורי הנלמד. גישה זאת אף לבשה צורה חזותית בספרי הר ברכה. בעוד פרקי הלימוד נצמדו ברובם המוחלט להסברים תבוניים מחקרניים, בהקדמה ובסיכום לספרים קיימת מעטפת תיאולוגית המפרשת את התהליך ההיסטורי מנקודת מבט אמונית-גאולית. תפיסה היסטוריוסופית זו מציגה תהליך היסטורי אנושי הכפוף להשגחה האלוהית ומונע על ידה: היא זו שהוציאה את העם היהודי מהגלות ושהובילה 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'.⁷¹

תהליך לימוד דו-ממדי זה אינו נחלתם הבלעדית של ספרי הר ברכה, אלא אפיין במובהק גם חומרי לימוד שהפיקו הפיקוח על הוראת ההיסטוריה ומנהל החמ"ד. דוגמה בולטת לכך היא סרטון הפתיחה לחטיבה בנושא 'מיישוב להקמת המדינה' ב'תכנית באר'. הסרטון עסק בקשר הסיבתי שבתהליך ההיסטורי והחל דווקא מהצגתו של 'אפקט הפרפר', קרי

69 'אודות הישיבה', מתוך: ישיבת-הר-ברכה <https://yhb.org.il> (אוחזר ב-25.1.2018).

70 מכון הר ברכה, 'שער היכרות עם ספר הלימוד, ייחודיו ומטרותיו'.

71 מכון הר ברכה, 'חורבן וגבורה, עמ' 302.

הקשר ההדדי בין תופעות שונות ומרוחקות ברחבי העולם. לאחר מכן, רותמת הדמות הווירטואלית את התופעה להבנת מעורבותו של האל בעולם ומסבירה לתלמידים כי 'אנו כאנשים מאמינים מבינים כי הקשר הזה [בין אירועים שונים ברחבי העולם, כגון "אפקט הפרפר"] אינו מקרי, אלא זו דרכו של הקדוש ברוך הוא לטובב ניסים בדרך הטבע. שום דבר לא קורה סתם או במקרה, אלא יש השגחה אלוקית על כל דבר שמתרחש בעולמנו'. בהמשך לכך נעשה שימוש בעקרונות תיאולוגיים אלה להסברת התהליך ההיסטורי של הקמת המדינה:

בפרק זה נראה איך אירועים שונים, שהתקיימו כל אחד במקום אחר ובזמן אחר, הפכו לשרשרת אירועים הקשורים זה בזה והובילו יחד להצבעת האו"ם בכ"ט בנובמבר 1947, הצבעה שבסופה הוחלט על הקמת מדינה לעם היהודי בחלק מארץ ישראל. איך כל זה קרה כנגד כל הסיכויים ונוצרה מציאות שאך כמה שנים קודם לכן נחשבה לא ריאלי, האם ניתן לחבר בין משק כנפי הפרפרים למשק כנפי ההיסטוריה?⁷²

יתרה מזאת, יש להבין את האופן שבו מתעצבת התודעה ההיסטורית במערכת החמ"ד – כלומר את האופן שבו הבנת העבר מפרשת את ההווה וצופה פני עתיד – בהקשר רחב יותר החורג מגבולות מקצוע ההיסטוריה.⁷³ חלק מהותי בממד הפרשני התיאולוגי והמטאפיזי מוקנה לתלמידים באמצעות תהליך הלימוד במקצוע מחשבת ישראל. לימודי מקצוע זה, שהוא מהחשובים במערכת החמ"ד, כוללים פרק שלם העוסק ב'גאולה וימות המשיח' ויש בו חלק המיוחד לקשר שבין מדינת ישראל להתגשמות הגאולה. במסגרת זו מעמיקים התלמידים במשנתם של הראי"ה, הרצי"ה והרב יוסף דב סלוביץ'יק, ולומדים שבהשקפת הציונות הדתית 'מדינת ישראל מהווה חלק מתהליך הגאולה והיא מבטאת את התחלת ההתממשות של חזון הגאולה'.⁷⁴ 'הדגש העיקרי בדברי הרב צבי יהודה קוק', מוסבר לתלמידים, 'הוא לראות את תהליך הגאולה כולו, כולל מצבה הרוחני של מדינת ישראל, כחטיבה אחת הכוללת בתוכה עליות וירידות'.⁷⁵ דהיינו האתגרים שעמם מתמודד הציובור הציוני הדתי והחברה בישראל כולה אינם אלא חלק בלתי נפרד מתהליך הגאולה. לממד הפרשני התיאולוגי בתכני הלימוד הרשמיים במקצועות הקודש אפשר להוסיף את המעטפת החינוכית שמתווה מנהל החמ"ד באמצעות הנחיות, פעילויות ותכני לימוד

72 'קשר סיבתי בהיסטוריה ואפקט הפרפר – תוכנית "באר"', מתוך: <https://youtu.be/JD5tBFNdPII> (אוחזר ב-1.1.2019).

73 על המושג 'תודעה היסטורית' ראו: Jörn Rüsen, *Studies in Metahistory*, Human Sciences Research Council, Pretoria 1993; Peter Seixas, 'Historical Consciousness and Historical Thinking', in: Carretero, Berger, and Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, pp. 59-72.

74 יוחאי רודיק, *מחשבת ישראל: אמונה וגאולה*, מנהל החמ"ד, ירושלים 2011, עמ' 215. ראו גם עמ' 193-221.

75 הנ"ל, חזון החמ"ד בראי מחשבת ישראל (מהדורה ניסויית), משרד החינוך, ירושלים 2017, עמ' 154.

ייחודיים. דוגמה בולטת לכך הייתה תכנית '70 שנה למדינה לאור חזון הנביאים' בשנת הלימודים תשע"ח (2017-2018). מטרת התכנית הייתה להנכיח לתלמידים את העובדה כי 'הישגיה יוצאי הדופן של המדינה בתחומים שונים ומגוונים' הם בגדר 'מימוש והתגשמות של חזון הנביאים'. 'מתוך התבוננות זו', נכתב ברציונל התכנית, 'יתמלא ליבנו ברגשי שמחה על הזכות הגדולה שנפלה בחלקנו להיות חלק מתהליך מופלא של גאולה'.⁷⁶ ערכי התכנית הוטמעו במגוון מערכי שיעור במסגרת מערכת השעות הרשמית, ויושמו בפעילויות חברתיות בבתי הספר ומחוץ להם. משלל הפעילויות של התכנית אפשר לציין את תפילת ההודיה ההמונית של תלמידי החמ"ד עם רבנים מרכזיים 'על הדור בו זכינו לחיות, ועל שבעים שנות אתחלתא דגאולה, מדינה וצבא',⁷⁷ שפתח את שבוע החמ"ד בחודש מארס 2018 וכן את 'הכנס החגיגי של החמ"ד לרגל מלאות 70 שנה ל"אתחלתא דגאולה"' שנערך בחודש יוני 2018.⁷⁸

הווי אומר, בראייה מערכתית מקבל הממד הפרשני התיאולוגי בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד משנה תוקף באמצעות מגוון מקצועות הלימוד והפעילויות החינוכיות. הודות לכך מבקש ממסד החמ"ד להבנות בתלמידים תודעת עבר המפרשת את ההיסטוריה המודרנית של עם ישראל כתהליך של מימוש חזון הנביאים והתגשמות הגאולה האלוהית, המורה על האחריות המוטלת על כתפי הדור הצעיר ועל משימותיו. עם זאת, חקירה מדוקדקת של חומרי הלימוד במקצוע ההיסטוריה מלמדת כי בעיסוק בצמתים היסטוריים חשובים במיוחד נתגלעו מתחים רעיוניים-אמוניים בין גישות שונות של גורמים בתחום. דוגמה בולטת לכך מספק ההסבר האמוני לשואה.

בשל מורכבותו מבחינה אמונית, אין תמה שמאז הכללתו בתכניות הלימודים היה נושא השואה סוגיה רגישה ביותר מבחינת החינוך הדתי. זהו הנושא הראשון בתחום ההיסטוריה שבו דרש החמ"ד כבר בשנת 1961 עצמאות חינוכית שתאפשר לו ליצור תהליך הוראה ייחודי.⁷⁹ במשך השנים התפרסמו תכניות לימוד ייחודיות בתחום שביקשו להתמודד עם האתגרים האמוניים שמציבה השואה לפני הדור הצעיר. ניתוח חומרי הלימוד המגוונים בנושא חושף מתח עקרוני בין ההתמודדות האמונית שנפרשת בספר הלימוד של הר ברכה ובין ההתייחסות המובעת בחומרי הלימוד שהפיק הפיקוח.

מחד גיסא מגלם ספר הלימוד של הר ברכה גישה אמונית נחרצת שרואה בשואה חלק מ'מסעו הייחודי של עמנו בהיסטוריה', שאף 'תואר כבר בדברי הנבואה שנאמרו אלפי שנים לפני השואה והתקומה של דורנו'. וכך הובאו ציטוטים מדבריו של הנביא עמוס:

76 מנהל החמ"ד, '70 שנה למדינת ישראל לאור חזון הנביאים', עמ' 2, מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/hemed/toch/70/int5.pptx> (אוחזר ב-1.1.2019).

77 'צפון: תפילת החמ"ד תשע"ח', ערוץ 7, 15.3.2018, מתוך: <https://www.inn.co.il/News/News.aspx/368514> (אוחזר ב-6.1.2019).

78 המערכת, 'החמ"ד חוגגים 70 ל"אתחלתא דגאולה"', שם, 3.6.2018, מתוך: <https://www.inn.co.il/> (אוחזר ב-29.10.2019).

79 וינטרוב, 'היסטוריה אחרת'.

הַפְּכֵתִי בְכֶם, כְּמִהַפְּכַת אֱלֹהִים אֶת־סֹדֶם וְאֶת־עַמּוּרָה, וְתִהְיֶה, כְּאֹד מְצֵל מִשְׁרָפָה [...] הָעִיר הַיְצֵאת אֶלֶף תְּשָׁאִיר מְאֹה; וְהַיְצֵאת מְאֹה תְשָׁאִיר עֲשָׂרָה, לְבֵית יִשְׂרָאֵל [...] בְּאֵ הַקֶּץ אֶל־עַמִּי יִשְׂרָאֵל־לֹא־אוֹסִיף עוֹד עֲבוּר לוֹ. [...] אָפֶס, כִּי לֹא הִשְׁמִיד אֲשַׁמִּיד אֶת־בַּיִת יַעֲקֹב, נְאֻם ה'! ... בַּיּוֹם הַהוּא אָקִים אֶת־סֶפֶת דָּוִד הַנִּפְלֵת [...] וְשִׁבְתִּי אֶת־שְׁבוֹת עַמִּי יִשְׂרָאֵל, וּבְנֵי עָרִים נְשֻׁמוֹת וַיִּשְׁבּוּ [...] וּנְטַעְתִּים, עַל־אֲדָמָתָם; וְלֹא יִנְתְּשׁוּ עוֹד, מֵעַל אֲדָמָתָם.⁸⁰

במובן זה ביקשו ספרי הר ברכה ללמד את השואה כשלב כאוב ביותר, אך ייתכן הכרחי – כזה שאף נחזה על ידי הנביאים – שנאלץ עם ישראל לעבור כחלק מתהליך חזרתו לארץ ישראל והתגשמות הגאולה. במסגרת התפיסה הטלאולוגית הזו הסבירו המחברים כי השואה 'סימנה את סיום תפקידה של הגלות'.⁸¹ הווי אומר, גלות העם היהודי לא נסתיימה כתוצאה מהתפתחויות היסטוריות מסוימות, אלא בשל העובדה שסיימה את תפקידה בתהליך הגאולה האלוהי. ההוכחה לכך הייתה השואה.

מאידך גיסא, חומרי הלימוד שהופקו מטעם הפיקוח במסגרת 'תכנית באר' הציגו גישה אמונית זהירה הרבה יותר. החומרים נמנעו מלספק הסבר אמוני נחרץ לחורבן השואה, ובמקום זאת נקטו עמדה המדגישה את חוסר יכולתו של האדם לתפוס את המאורע. השואה 'כל כך בלתי נתפסת עד שפשוט אי אפשר להקיף אותה או לראות אותה מבחוץ [...] איך בכלל אפשר לנסות להבין מה קרה שם?' נאמר בסרטון הסיכום לקורס בנושא. למרות הלימוד המקיף של התלמידים בחודשים האחרונים, המשיך הסרט להקשות: 'האם נוכל לומר עכשיו שאנחנו מבינים את השואה?'. הנה כך, ברמה המושגית לא הוצגה השואה כשלב מובנה בתהליך החזרה של עם ישראל לארצו, אלא כמאורע בלתי נתפס בעל ממד אוניברסלי המציג את 'שני הקצוות של האנושיות': 'מצד אחד [השואה] מוכיחה את מידת הרוע והאכזריות שהמין האנושי יכול להגיע אליהן [...] מצד שני, אנו עומדים משתאים מול המאמצים של היהודים לשמור על חייהם, לשמור אורח חייהם, על האנושיות והיהדות שלהם [...] מהסיכון הבלתי נתפס שלקחו על עצמם חסידי אומות עולם'.⁸²

לטענתי, המבנה הדו־ממדי של תהליך הלימוד הוא הדרך שבה הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מצליחה לספק מענה לצרכים ההטרורגניים של הציבור הציוני הדתי. בעוד הציר ההיסטורי הממשי־דיסציפלינרי הוא הבסיס המשותף לכלל המערכת, הממד הפרשני נתון במידה רבה לבחירה של המורים. על כן, בעוד התיאור ההיסטורי העובדתי של האירוע נלמד בצורה זהה, הרובד התיאולוגי־רעיוני משמש מרחב אמוני המאפשר שונות גבוהה בין מוסדות החינוך לזרמים השונים בציונות הדתית. עדות לכך אפשר לראות למשל בגיוון המאמרים המתפרסמים בידיעון **עד כאן**. מורים ואנשי חינוך לא מעטים בחרו להדגיש

80 עמוס, ט ד ו־יא טו. מכון הר ברכה, חורבן וגבורה, עמ' 302.

81 הנ"ל, השיבה לציזון, עמ' 9.

82 'סיכום קורס נאציזם ושואה – תכנית "באר"', מתוך: <https://youtu.be/JZcupe1kso4> (אוחזר ב־20.1.2019).

במאמריהם את מעורבות האל בהיסטוריה ואת תיאור הקמת המדינה כתהליך מובהק של התגשמות הגאולה.⁸³ באותו גיליון ממש בחרו מורים רבים אחרים להימנע מגישה זו והקפידו להיצמד במאמריהם לממד ההיסטורי הדיסציפלינרי.⁸⁴

ההיבט ההיסטורי־ממשי

למרות מקומה המרכזי של תפיסת הגאולה, חלק משמעותי בעקרונות האמוניים של החמ"ד לא התמקד בהנחלתה, אלא נועד לחזק את הזהות הדתית של התלמידים ולחסנם אל מול אתגריהם של האדם הדתי החי ופועל בעולם המודרני והפוסט־מודרני. תהליך הגאולה מבחינות אלה מספק מענה חלקי בלבד, כאשר הוא מבטא תפיסות מופשטות ולרוב רחוקות מחיי היום־יום של התלמידים. בנסיבות אלה, השאיפה של מערכת החמ"ד לחזק את אמונתם של התלמידים לא התמצתה בממד הפרשני התיאולוגי־גאולי אלא באה לידי ביטוי גם בהוראת התהליך ההיסטורי. מגמה זו לבשה צורה ממשית בארבעה אופנים עיקריים: ערעור על תהליך הקדמה החילוני; לימוד ישיר על התמודדות העם היהודי עם אתגרי המודרנה במאה ה־19; אידיאליזציה של דמויות דתיות; והדגשת סוגיות דתיות ופועלם של פרוטגוניסטים דתיים.

חידוש חשוב בתכנית הלימודים שנועד לתמוך באמונתו של התלמיד אפשר לזקוף לייאוש הפוסט־מודרני מ'סיפורי העל' ומהאידיאולוגיות הגדולות של החברה המערבית. בתכניות לימוד קודמות, ובתכנית לחינוך הממלכתי, בתום לימוד תהליך המודרנה באירופה נבחנת השפעתו על העם היהודי. ברם בתכנית החדשה לחמ"ד, מיד לאחר לימוד הנאורות והאידיאולוגיות המודרניות נוספה חטיבה שלמה בנושא 'משברי המודרנה'. יחידה זו נועדה להבהיר שתהליכי החילון והמודרנה עלולים להוביל גם להרס ולזוועות בממדים חסרי תקדים. לצורך ליבונה של סוגיה זאת נקטעת הכרונולוגיה הליניארית והתלמידים לומדים על מלחמת העולם הראשונה ועל התפתחות המשטרים הטוטליטריים דווקא 'מתוך אידיאולוגיות שהבטיחו מרפא לחוליי המודרניות'.⁸⁵ רק לאחר מכן, מצויידים בהבנת השני ות הסכנות הטמונות במודרנה, חוזרים התלמידים למאה ה־19 ללמוד על התמודדותו של העם היהודי עם אתגרי העת החדשה – האופן השני לחיסון האמונה הדתית של התלמידים. קברניטי החמ"ד רואים בהתמודדות זו סוגיה בעלת חשיבות ראשונה במעלה בעיצוב הזהות הדתית של התלמידים, ועל כן תפס הדיון בה את חלק הארי של השיעורים

83 ידידיה קייבן, 'חידון ירושלים במדרשת אור תורה', **עד כאן**, 12 (2016), עמ' 7-9; שרית יפה, 'מערך שיעור: ואל תיטוש תורת אמך', שם, 9 (2015), עמ' 19-22.

84 דוגמה מובהקת הוא גיליון 10, השוו': יוסי קרקובר, 'לוח בינו שנות דור ודור', שם, 10 (2016), עמ' 16-17; עודד כהן, 'ההיסטוריה כסיפור: הוראת ההיסטוריה האירופית של ימי הביניים באמצעות המחזות מקורות', שם, עמ' 10-12.

85 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, **היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה**, עמ' 41.

בכיתה י'. 'עיון בתהליכים הללו', הבהירו כותבי תכנית הלימודים, 'הוא אכן יסוד להבנת מציאות החיים היהודיים בימינו'.⁸⁶ נושא לימוד זה נעדר לחלוטין מתהליך ההוראה בחינוך הממלכתי, שבחר להדגיש יותר את סוגיית הלאומיות באירופה וכאמור גם כלל נושא אחד שעניינו בית שני או ימי הביניים. התמודדותו האמונית של העם היהודי עם תהליך המודרנה הייתה מוקד מחלוקת בין המגזרים, וכבר בשנות השישים הוא שימש כאחת העילות העיקריות ליצירת תכנית לימודים נפרדת של מקצוע ההיסטוריה לחמ"ד.⁸⁷ במסגרת התכנית הנוכחית, הסוגיה המרכזית ביותר בנושא היא היווצרותם של תנועות וזרמים ביהדות במאות ה-19 וה-20. בנושא זה מונחים המורים ללמד על אחת מהתנועות לתיקונים בדת ועל שתי תגובות אורתודוקסיות אפשריות, כאשר אחת מהן חייבת להיות התגובה הנאו-אורתודוקסית.⁸⁸

כמו המתחים בממד הפרשני-תיאולוגי שתוארו לעיל, גם לימוד התנועות לתיקונים בדת שימש זירה רוויית מתחים בין גישות אמוניות שונות בקרב הכותבים של חומרי הלימוד לחמ"ד. מחד גיסא, כמו התיאור בסדרת דור לדור,⁸⁹ ביקש ספר הלימוד של מט"ח להציג את התנועות לתיקונים בדת בצורה ניטרלית, הנמנעת מלהעביר ביקורת או לגנות בצורה ישירה את התמורות שחוללו במסורת היהודית. כותבי מט"ח בחרו לתאר את השינויים מנקודת מבטם של אנשי התנועה הרפורמית, ולעתים אף שיוו להם אופי חיובי: 'באמצעות התיקונים הם ביקשו לתת מענה ליהודים שבחרו להשתלב בעולם המודרני תוך שמירה על יהדותם ובלי להמיר את דתם [...] העיקר בעיניהם היו האמונה והרגש הדתי, ולכן העיקרון שהנחה אותם בהנהגת התיקונים בדת היה: באיזו מידה המצווה או המנהג מביאים את האדם להתעלות רוחנית ולשיפור מוסרי'.⁹⁰ לא זו אף זו, מחברי הספר טרחו לשוב ולהדגיש כי: 'היהודים הרפורמים לא רצו להתנתק מהיהדות, והם התנגדו להמרת הדת'.⁹¹

מחברי הספר מטעם מכון הר ברכה, לעומת זאת, הציגו גישה שונה לחלוטין שמתחה ביקורת חריפה על תנועות אלה. כותבי הר ברכה הדגישו כי המושג 'תיקונים', שהקפידו לכותבו במירכאות, הוא 'כינוי שנועד לטשטש את חומרת הסטייה'.⁹² שלא כבספרי הלימוד האחרים, אין למצוא בו את עמדתם של אנשי התנועות לתיקונים שלפיה הונע פועלם בידי שאיפה לחזור למהות הדת כפי שהם הבינו אותה. במקום זאת, וברידוד היסטורי ניכר, הציג הספר את פועלם כניסיון לזנוח את החזון היהודי העתיק לטובת חזון הנאורות וחבירה למשכילים הגויים. יתרה מזאת, הכותבים הסבירו שהמתקנים 'ידעו שלא ימצאו בנצרות

86 שם, עמ' 34.

87 וינטרוב, 'היסטוריה אחרת'.

88 הפיקוח על הוראת היסטוריה ואזרחות בחמ"ד, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה חמ"ד לחטיבה העליונה (קיץ תשע"ט)', עמ' 13-15.

89 ברטל, 'ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי', עמ' 130-132.

90 מט"ח, מסורת ומודרנה, עמ' 259-260, ראו גם עמ' 258-265.

91 שם, עמ' 260.

92 מכון הר ברכה, מסורת ומהפכות, עמ' 218.

מסגרת מתאימה יותר לשאיפותיהם וגם לא רצו להיחשב בוגדים בדתם, לכן הם ביקשו ליצור מענה בתוך המסגרת היהודית.⁹³ כלומר הספר נקט עמדה ברורה: אנשי התנועות לתיוקנים נשארו במסגרת היהודית לא מתוך קשר עמוק אליה או ניסיון לחדש אותה, אלא רק בהיעדר אפשרות אחרת.⁹⁴

הצגה אידיאלית של אנשי דת היא האופן השלישי שבו ביקשו גורמים שונים בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד לחסן את הזהות הדתית של התלמידים. גישה זו בולטת בין היתר בתוכן שיצק ספר הר ברכה לתכנית הלימודים בנושא השואה. בהתאם לתכנית, בספר הלימוד מוצג דיון נרחב על התמודדות היהודים עם נסיבות חייהם בגטאות ובמחנות העבודה. אף על פי כן השבר האמוני העמוק שחוו רבים בעם היהודי כלל לא הוזכר. במקום זאת, באמצעות מגוון אמצעים חזותיים ומקורות טקסטואליים, הושם דגש על האופן שבו שמרו היהודים על קיום המצוות ואורח החיים הדתי,⁹⁵ היבט שמוזכר בצורה מצומצמת בלבד בספרי הלימוד לחינוך הממלכתי.⁹⁶ כמו כן, בדיון זה תיאר הספר את מעלותיה של ההנהגה הרבנית, הציגה כנטולת רבב, ככזו שהמשיכה 'לתמוך, לעודד, להנהיג ולכוון את העם בשעה הקשה',⁹⁷ בהתעלמו מפועלם השנוי במחלוקת של רבנים מרכזיים שעזבו את קהילותיהם ואף הואשמו בבגידה, כגון הרב הראשי לרומא, ישראל צולי, והאדמו"ר מבעלז, רבי אהרן רוקח.⁹⁸

האופן הרביעי לייצוב הזהות היהודית התבטא בהדגשת הצביון הדתי בתהליך ההיסטורי. בסוגיות מסוימות גם הוא שימש מוקד למתחים שנתגלעו בקרב הגורמים השונים בחמ"ד – כך בדבר ראשית תהליך הציונות. סוגיה זו, שיש בה להשפיע על אופייה של הציונות, הייתה מרכזית בתכניות הלימוד לחינוך הציוני הדתי עוד מימיו כזרם המזרחי בתקופת היישוב. תשומת לב רבה קיבלה הסוגיה בפעילותו המחקרית של המפמ"ר הראשון לתחום ההיסטוריה בחמ"ד – ד"ר אריה מורגנשטרן. האחרון, שקיים פולמוסים עזים בנושא, טען שיש לראות בעליית תלמידי הגר"א את ראשית הציונות, ולמעשה ראה בציונות המשך הישיר של פעילות משיחית מיסטית.⁹⁹ שלא כעמדתו של מורגנשטרן, ובהתאם לדעה הרווחת במחקר האקדמי, לא הצביעה תכנית הלימודים לחמ"ד על תלמידי הגר"א כראשית

93 ש.ם.

94 ש.ם, עמ' 217-224.

95 מכון הר ברכה, חורבן וגבורה, עמ' 169-172, 181-187.

96 למשל: קציעה אביאלי-טביביאן, מסעות בזמן: משלום למלחמה ולשואה, מט"ח, תל אביב 2009, עמ' 203-204.

97 מכון הר ברכה, חורבן וגבורה, עמ' 162-168, הציטוט מעמ' 162.

98 ראו את הפולמוס: מנדל פייקאז, חסידות פולין: בין שתי המלחמות ובזרורות ת"ש-תש"ה ('השואה'), מוסד ביאליק, ירושלים 1990, עמ' 412-434; אסתר פרבשטיין, בסתר רעם: הלכה, הגות ומנהיגות בימי השואה, מוסד הרב קוק, ירושלים 2002.

99 עמנואל אטקס, 'הגאון מוויילנה ותלמידיו כ"ציונים הראשונים" – גלגוליו של מיתוס', ציון, 80, 1 (2015), עמ' 69-114.

הציונות. יתרה מזאת, היא כלל לא הזכירה אותה. אמנם התכנית הדגישה את ההגות של מבשרי הציונות הדתיים ואת האופי הדתי של העלייה הראשונה, אך עיקר הלימוד על הפעילות הציונית ייחד להרצל ולתנועה הציונית. בהתאם להנחיות התכנית, עליית תלמידי הגר"א לא הזכרה בספר הלימוד של מט"ח, אף לא במבחני הבגרות ובחומרי הלימוד אחרים שהופקו מטעם הפיקוח בחמ"ד.

שלא כך, ולמרות היעדרותה של עליית תלמידי הגר"א מתכנית הלימודים, מכון הר ברכה דווקא ביקש להדגיש אותה ואף לראות אותה כתחילת תהליך הציונות. ספר הלימוד לכיתה י' משנת 2014 הציג עלייה זאת בראשית הפרק על הפתרון הציוני אך מסגר אותה תחת קטע העשרה, וכך נמנע מחיכוך ישיר עם תכנית הלימודים. במדריך למורה, שפורסם באתר המכון ולא נזקק לאישור משרד החינוך, כבר הוצגה עמדתו בצורה חדיש-שמעית, והוסבר כי השלב הראשון בתהליך שיבת ציון והציונות עניינו 'תלמידי הגר"א' – התעוררות לקירוב הגאולה בדרכים מעשיות'.¹⁰⁰ ברוח זו נכתבה גם ההקדמה לספר האחרון, שהזכירה לתלמידים את הלימוד על תהליך הציונות בספרים הקודמים שהחל ב'פועלם של תלמידי הגר"א'.¹⁰¹ באמצעות הדגש המשמעותי שניתן לעלייה זו ניסו ספרי הר ברכה לצייר תמונה המטשטשת את המהפך שחולל המפעל הציוני נגד העולם היהודי הדתי ובמקום זאת להציב אותו על רצף של שאיפות משיחיות-גאוליות.

בעוד שבסוגיה של עלייתם של תלמידי הגר"א אפשר להבחין במחלוקת בין גישת הר ברכה לזו המבוטאת בחומרי לימוד אחרים בחמ"ד, הרי הדגשת ההיבטים הדתיים בלימוד על הקמת הבית הלאומי בארץ ישראל משותפת לכלל הגורמים. הדבר הוא פועל יוצא ממטרתה של תכנית הלימודים ומהנחיותיה שחלק מרכזי בלימוד הנושא 'עסוק' בדרכי התמודדותו של הציבור הציוני הדתי שומר המצוות והמסורת בבואו לקחת חלק בעיצובה ובהגשמת חזונה של התנועה הציונית בארץ ישראל'.¹⁰² ברם, ניתוח חומרי הלימוד העלה כי הצביון הדתי שניתן לנושא הבית הלאומי חרג אל מעבר למתבקש מהנחיות התכנית. הדבר ניכר הן בספר הלימוד של הר ברכה הן בהנחיות הפיקוח למבחני הבגרות.

בהתאם לדרישות התכנית, ייחדו מחברי הספר השיבה לצייון מקום נרחב לדילמות הלכתיות ולדיון על הממסד הדתי, אף שבפועל היו אלה זניחים בחשיבותם בתהליך הציוני. סעיף שלם ייחד למאבקים ולפולמוסים על שמירת הצביון הדתי של היישוב משלהי המאה ה-19 ועד לתום מלחמת העולם הראשונה.¹⁰³ גם בחלק העוסק בתקופת המנדט העניקו כותבי הספר מקום מופרז לנקודת המבט הדתית בסוגיות רבות, כמו למשל בהתייחסות לגוש המפלגות הדתיות ולמקומה של התנועה הקיבוצית הדתית.¹⁰⁴ כך התמקדה סוגיית

100 מכון הר ברכה, *מסורת ומהפכות*, עמ' 71.

101 הנ"ל, *השיבה לצייון*, עמ' 9.

102 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, *היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה*, עמ' 63.

103 הר ברכה, *השיבה לצייון*, עמ' 73-74, 84-90.

104 שם, עמ' 164-176, 190, 196-198.

המאבק על ההתיישבות בעיקר ביישובים הדתיים, כגון כפר דרום וגוש עציון.¹⁰⁵ מלבד אופיים הדתי, שימשו הללו גם דוגמה חשובה להתיישבות היהודית באזורים שנכבשו במלחמת ששת הימים.

ניתוח הנחיות הפיקוח על לימודי ההיסטוריה בחמ"ד בכל הנוגע ללימודי הציונות חשף תגלית משמעותית עוד יותר. אפשר היה לצפות שהנחיות הפיקוח, אשר מעצבות את תהליך הלימודים בפועל ומחייבות את מוסדות החינוך בחמ"ד לגוניהם, יציגו תמונה מאוזנת. במקום זאת התברר שאף הן העצימו את הדגש על תרומתו של הציבור הדתי בתהליך התפתחות הבית הלאומי היהודי. במסמכי ההלימה בין תכנית הלימודים הרשמית לתהליך הלימוד בפועל, הנחה הפיקוח בחמ"ד לצמצם באופן ניכר את הלימוד על מוסדות היישוב היהודי, על העליות לארץ ישראל ועל סוגי ההתיישבות בה, ולהשאיר כמעט אך ורק את התכנים העוסקים בציבור הדתי. הפיקוח בחר להשמיט לחלוטין את תהליך הקמת מוסדות השלטון של היישוב ולהשאיר בדיון הפוליטי רק את הלימוד על המגזר הדתי. כלומר, הפיקוח הוריד מתהליך הלימוד את התכנים על מפלגות הפועלים והמפלגות בגוש האזרחי, שזכו לרוב המוחלט של הנציגים באספת הנבחרים, והשאיר אך ורק את המפלגות שבגוש הדתי.¹⁰⁶ ברוח זו החליט הפיקוח לדחוק את כל גלי העליות אל מחוץ לתהליך הלימוד. התכנים הבלעדיים שנתרו בנושא העלייה לארץ ישראל וההתיישבות בה עסקו בהכשרות החלוציות, והתמקדו בעיקר בחלוץ הדתי ובקיבוץ הדתי.¹⁰⁷ הווי אומר הנחיות הפיקוח השמיטו את כל מערכי השיעורים על העליות השלישית, הרביעית והחמישית, כמו גם את כל התכנים על מוסדות היישוב והתנועה הקיבוצית החילונית. באותו אופן, בלימוד על מאבק היישוב על גבולות הארץ הורדו תכני הלימוד על 'אחת עשר הנקודות' ונתרו רק התכנים העוסקים בגוש עציון. תולדות התנועה הקיבוצית החילונית נלמדו אפוא בצמצום יתר וגם זאת רק במסגרת סוגיות ביטחוניות: מקומה המרכזי בהקמת הפלמ"ח ובמפעל ההעפלה. אפשר להתפלמס אם הנחיות הפיקוח הן חלק מניסיון מכוון לצבוע באופי דתי את זיכרון הבית הלאומי כולו או שמא הן פועל יוצא של תודעה מגזרית החרדה לזוהת הדתית של תלמידיה וממשיכה להתמקד בעברה הייחודי. אפשר ששתי החלופות האמורות נכונות; עניין זה מצריך מחקר המשך מעמיק. מכל מקום תוצאה אחת ברורה: ההנחיות פוגמות משמעותית בייצוג ההיסטורי של היישוב ושל פעילותה של התנועה הציונית בארץ ישראל ועומדות בסתירה למטרות המוצהרות של תכנית הלימודים.¹⁰⁸

105 שם, עמ' 260-262.

106 הפיקוח על הוראת היסטוריה ואזרחות בחמ"ד, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה חמ"ד לחטיבה העליונה (קיץ תשע"ט)', עמ' 33-35; הנ"ל, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה חמ"ד (תשע"ח)', עמ' 32-34; הנ"ל, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה חמ"ד (תשע"ז)', הנ"ל, 'תכנית הלימודים בהיסטוריה חמ"ד (תשע"ה)', עמ' 50-54, מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/> Mazkirut_Pedagogit/historymmd/mafmar/mafmar.htm (אוחזר ב-22.1.2019).

107 שם.

108 האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היסטוריה: תכנית לימודים לחטיבה העליונה, עמ' 70.

הסכסוך הישראלי-פלסטיני

כמו בחינוך הממלכתי, נושא מרכזי בתכנית הלימודים בחמ"ד הוא מלחמת העצמאות והקמת מדינת ישראל. למרות הרגישות הפוליטית של הנושא, התכנית לחמ"ד מאופיינת בפתחות מסוימת למחקר הביקורתי כאשר היא מנחה לעסוק במפורש בהיווצרות בעיית הפליטים הפלסטינית ולהציג בצורה מורכבת את שאלת יחסי הכוחות בין הצדדים. לעומת הנחיות התכנית, התברר כי ספר ההיסטוריה של הר ברכה שיקף חלקית בלבד את התמורות הנרחבות שחלו בעשורים האחרונים בהיסטוריוגרפיה של המלחמה. במגזר הממלכתי ניכר שספרי הלימוד הביאו לידי ביטוי את תמימות הדעים במחקר כי יש להסתייג מן הדימוי של 'ניצחון המעטים על רבים', ולהדגיש את העליונות הצבאית של ישראל מבחינה איכותית וארגונית.¹⁰⁹ ספרים אלה אף עסקו ישירות בסיבות להיווצרותו של הזיכרון הקולקטיבי המוטעה בסוגיה זו.¹¹⁰ לעומת זאת, הדימוי של מעטים שגברו על רבים ממשיך לאפיין את ספר הלימוד של הר ברכה, שמציג השוואה שטחית בין סדר הכוחות של הצדדים הלוחמים, ללא התייחסות לאיכות הירודה של צבאות ערב ולמחסור במשאבים שאפיין אותם.¹¹¹ בהתאם לכך, בסיכום הלימוד פסקו הכותבים כי:

הניצחון הושג בעיקר בזכות האחדות והמטרה המשותפת לכל יהודי ארץ ישראל, והידיעה שהמלחמה הזו היא הסיכוי האחרון לקיומה של מדינת ישראל ושלומו של תושביה.¹¹²

אף שאין להפחית בחשיבות המורל והמוטיבציה בצד היהודי, עדיין קביעה זו מציינת תמונה חלקית ביותר, המתעלמת מממצאי המחקר על יתרונו הצבאי של צה"ל שבא לידי ביטוי בתכנון האסטרטגי, ביכולות הלוגיסטיות ובאיכות הציוד והלוחמים. לימוד מלחמת העצמאות בספר הר ברכה נועד ליצור בתלמידים הזדהות עזה עם הצד הישראלי ולהדגיש את האכזריות הערבית. כותבי הר ברכה הדגישו את הברוטליות הערבית כלפי שיירת הדסה ומחלקת הל"ה והרבו לתאר את הסבל והאבדות של הצד היהודי במהלך המלחמה. כך לדוגמה, בצעד שנועד לעורר רגשות עמוקים ואולי גם להדגיש את תמימות הצד היהודי, ייחדו הכותבים מסגרת לילד בן העשר ניסים גיני, שהיה החלל הצעיר ביותר של צה"ל. בדרמטיות סופר כיצד השיב לאמו שניסתה למנוע

109 קציעה אביאלי-טביביאן, *מסעות בזמן: בונים מדינה במזרח התיכון*, מט"ח, תל אביב 2009, עמ' 112-125; אייל נווה, נעמי ורד ודוד שחר, *הלאומיות בישראל ובעמים: בונים מדינה במזרח התיכון*, רכס, אבן יהודה 2009, עמ' 103-146; אליעזר דומקה, חנה אורבך וצפריר גולדברג, *בונים מדינה במזרח התיכון*, מרכז זלמן שז"ר, ירושלים 2009, עמ' 75-77, 97.

110 אביאלי-טביביאן, *מסעות בזמן: בונים מדינה*, עמ' 123.

111 מכוון הר ברכה, *השיבה לציזון*, עמ' 301.

112 שם, עמ' 308.

ממנו את יציאתו למשימה הצבאית: 'את רוצה שאני אשב בבית ואחרים ימותו?'.¹¹³ מנגד, מבצעי הכיבוש היהודים הוצגו בצורה סטריילית ומצומצמת ביותר. כיבוש השטחים הנרחב בקרבות עשרת הימים הוצג למשל בצורה שטחית במשפט אחד: 'בחזית הצפון נכבשו נצרת ושפרעם, והורחבה השליטה בגליל התחתון ובגליל המערבי'.¹¹⁴ כמו בספרי הלימוד במגזר הממלכתי, הממצאים המקובלים במחקר על המעשיים הברוטליים שבוצעו במהלך הכיבוש של כפרים ערביים רבים נעדרו לחלוטין מתהליך הלימוד.¹¹⁵

למרות ההצגה הלא מאוזנת של המלחמה, בכמה מקרים כוללים חומרי הלימוד להוראת ההיסטוריה בחמ"ד, ובכלל זה גם ספר הלימוד של הר ברכה, אזכור של הסבל שנגרם לאוכלוסייה הערבית. כך למשל בסוגיית הפליטים, שלגביה קיימת דרישה מפורשת בתכנית הלימודים. אמנם בספר הלימוד של הר ברכה בעיה זו הוצגה במסגרת תוצאות המלחמה, דהיינו בצורה המפרידה אותה ממהלך הקרבות עצמם, אך צוין בו במפורש שחלק מהפליטים גורשו מבתיהם בידי הכוחות הישראליים – טענה שבעבר עוררה מחלוקות סוערות אפילו בחינוך הממלכתי.¹¹⁶ יתרה מזאת, אף שאינו חייב על פי תכנית הלימודים, מוצג בספר הר ברכה המושג 'נכבה' כאחד מתוך ארבעת המושגים המרכזיים שיש ללמד בפרק על הקמת המדינה, לצד שלל השמות העבריים למלחמת העצמאות, 'מבצע נחשון' ו'הכרזת העצמאות'.¹¹⁷ משמעותה של בחירה זו מצד כותבי הר ברכה מתחדדת בייחוד על רקע העובדה שתכנית הלימודים לא זו בלבד שלא ביקשה לראות ב'נכבה' מושג מרכזי אלא כלל לא הזכירה אותו. כמו כן, פתיחות יחסית לגישות מחקר ביקורתיות בדבר המלחמה אפשר למצוא במרחב הפדגוגי המקוון של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, שבין היתר הפנה את המורים להרצאה על מלחמת העצמאות ובעיית הפליטים שנשא בני מוריס, שנמנה בעבר עם גרעין החוקרים בקבוצת 'ההיסטוריונים החדשים'.¹¹⁸

עם זאת חשוב להדגיש כי הן בחינוך הממלכתי והן בחמ"ד תכני הלימוד נמנעים מלהעמיק בנקודת המבט הפלסטינית או בטענות הנגזרות ממנה. אמנם ספרי הלימוד לחינוך הממלכתי ציינו סוגיות בעייתיות וביקשו להציג מגוון דעות במחלוקות היסטוריוגרפיות בתחום, אולם עשייה זו נותרה בגבולות גזרה מוגדרים היטב בתוך נקודת המבט הישראלית. הדבר הביא להתנגדות עזה מצד משרד החינוך לניסיון להשתמש בספר

113 שם, עמ' 305.

114 שם, עמ' 306.

115 ראו למשל: יואב גלבר, קוממיות ונכבה: ישראל, הפלסטינים ומדינות ערב, 1948, דביר, אור יהודה, 2004, עמ' 346-356; בני מוריס, 1948: תולדות המלחמה הערבית-הישראלית הראשונה, עם עובד, תל אביב, 2010, עמ' 362, 374-377, 437-438.

116 הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד, 'הסכסוך הפלסטיני ישראלי – תכנית "באר"', מתוך: <https://youtu.be/KXsQwwDHfG8> (אוחזר ב-4.1.2019).

117 מכון הר ברכה, השיבה לציון, עמ' 281.

118 'היסטוריה חמ"ד – מלחמת העצמאות', מתוך: https://pop.education.gov.il/tchumey_daaf/ (אוחזר ב-24.1.2019) historya-hemed/chativa-elyona/noseem_nilmadim/milchetmet-azmaot/

לימוד שהציג את הנרטיב ההיסטורי הפלסטיני לצד הנרטיב הישראלי, כמו גם בצעד יוצא הדופן שבו הורד מהמדפים הספר **לאומיות ב': בונים מדינה במזרח התיכון** מפני שכלל מקור שהציג את הטענה הפלסטינית על טיהור אתני.¹¹⁹

חומרי הלימוד של החמ"ד כלל לא ניסו לפרוץ את גבולות הנרטיב הישראלי, וגם ההתייחסות לסבל הפלסטיני הוצגה ללא ערעור על צדקת מעשיו של הצד היהודי. הלימוד על אירועי דיר יאסין בספר הר ברכה, **השיבה לצייון**, הוא דוגמה מובהקת לכך. אף על פי שתכנית הלימודים לא הנחתה לעסוק בסוגיה, בחרו כותבי הספר לייחד לאירוע פסקאות מספר ואף ציינו כי נהרגו 'כמאה מאנשי הכפר, ביניהם נשים ילדים וזקנים', וכן שהפרשה 'עוררה זעזוע וגינוי רחב בקרב היישוב היהודי, והיא מעוררת מחלוקת עד היום'.¹²⁰ עצם ההתייחסות, שלא נדרשה במפורש על פי תכנית הלימודים, הייתה שינוי משמעותי בהשוואה לספרים בדורות הקודמים, שהתעלמו מהפרשה לחלוטין. ברם, להבדיל מהספרים בחינוך הממלכתי,¹²¹ ספר הר ברכה נמנע מהצגה ניטרלית של הפרשה, ונקט עמדה ברורה שמדגישה כי ההרג נעשה 'במהלך הקרב' וכתוצאה מאופי הלחימה בקרב אוכלוסייה אזרחית. בהתאם לגישה זאת דחה את הטענות על טבח והמעייט באופי הברוטלי של הכוחות היהודיים.¹²² אפשר לומר אפוא בשל מרכזיותו בזיכרון הציבורי הישראלי, לא ניסו כותבי הר ברכה להתעלם מהטענות בדבר העוולות שביצעו הכוחות היהודיים בגירוש הפליטים או בדיר יאסין, אלא שאפו להתמודד איתן בצורה ישירה בדרכם הם.

עינינו רואות שבין חומרי הלימוד בחמ"ד ובין אלה שבחינוך הממלכתי קיימים הבדלים מסוימים כבר בתיאור מלחמת העצמאות. פער עמוק הרבה יותר נפער בדיון על הסכסוך הישראלי-פלסטיני בשאלת צדקת כיבוש השטחים במלחמת 1967 והמשך החזקתם. כמו בממד הפרשני הגאולי, גם לתפיסה הלאומית ולקשר של העם לארץ ישראל, לאורח החיים הדתי ולמקצועות הקודש תפקיד חשוב בעיצוב התודעה ההיסטורית בקרב מורי החמ"ד ותלמידיו. יסודות האמונה על בחירתו של עם ישראל בידי האלוהים, הקשר הרוחני המהותי לארץ ישראל וראיית סיפורי התנ"ך כאירועים היסטוריים מבנים תודעה היסטורית המצדיקה באופן עמוק את השליטה הישראלית על שטחה של הארץ המובטחת. במצב דברים זה, גם אם בקרב ציבור רחב בציונות הדתית היסוד הגאולי המשיחי לטנטי, רווחת בו תודעה המפרשת את תהליך הקמת מדינת ישראל כמימוש של זיקה היסטורית-רוחנית של עם ישראל לארץ ישראל המקראית.

ביטוי לתודעה זו אפשר למצוא בשיח המאפיין את שלל חומרי הלימוד בתחום הוראת ההיסטוריה, מספרי הלימוד דרך תוצרי הפיקוח ועד למערכי השיעור של מורים. כך למשל

119 נווה, **עבר בסערה**, עמ' 151-160.

120 מכון הר ברכה, **השיבה לצייון**, עמ' 313.

121 דומקה, אורבך וגולדברג, **בונים מדינה במזרח התיכון**, עמ' 87; נווה, ורד ושחר, **בונים מדינה**, עמ' 113; אביאלי-טביביאן, **מסעות בזמן: בונים מדינה**, עמ' 102.

122 מכון הר ברכה, **השיבה לצייון**, עמ' 312-313.

בולטים המושגים המתארים את ארץ ישראל: 'ארצנו הקדושה'¹²³, 'שיבת העם היהודי לארצו'¹²⁴ ו'הקשר ההיסטורי של עם ישראל לארצו הקדושה'¹²⁵. את ירושלים כינו המורות 'מקור חיותו ההיסטורית' של העם היהודי,¹²⁶ ובמקום אחר כונה יום ירושלים כ'יום גאולת עיר קדשנו'¹²⁷. 'יצליח ה' דרככם בשוב ה' את שיבת ציון', איחלו כותבי הר ברכה לתלמידים בפתח ספר הלימוד האחרון, ששמו **שיבת ציון**.¹²⁸ יסודות אמוניים אלה ניכרים גם ברובד של קובעי המדיניות, כפי שעלה מדבריו של הרב אבי גיסר בדבר ייחודיות התפיסה ההיסטורית של הציונות הדתית: 'אלקי ישראל הוא המנחילנו את ארצנו, ארץ זבת חלב ודבש, והוא שהוציאנו מעבדות לחירות, מארץ מצרים לארץ ישראל'.¹²⁹

לתודעה היסטורית זו השפעה מכרעת על האופן שבו נלמד הסכסוך הישראלי-פלסטיני. אמנם חומרי הלימוד בחינוך הממלכתי לא עסקו בהרחבה בסוגיה, אך משעשו זאת הם ביקשו לדון הן בספרי הלימוד הן במבחני הבגרות בהשלכות המורכבות של מלחמת ששת הימים על החברה הישראלית, על עתיד הסכסוך ועל הזירה המדינית הבין-לאומית.¹³⁰ לעומתם, חומרי הלימוד בחמ"ד משקפים תמונה שונה בתכלית. ייתכן שבגלל הרגישות הפוליטית בחר החמ"ד לציין בתכנית הלימודים את הסוגיה בצורה כללית בלבד והשאיר מקום תמרון נרחב לכותבים של שלל חומרי הלימוד. הללו בחרו להציג באופן גורף את תוצאות המלחמה בצורה חד-ממדית, ככזו ששחררה חלקים נוספים מארץ ישראל והייתה שלב נוסף בתהליך הקמת מדינת ישראל.

מטבע הדברים, עמדה זאת בולטת בייחוד בספר הלימוד של הר ברכה. 'לדעתנו', העירו המחברים בהתייחסם למונח 'פלסטינים', 'כפי שמדינת ישראל מסרבת לכנות בשם זה את אזרחי המדינה הערבים כך גם על כל המאמינים בתנ"ך ובזכותו של העם היהודי על הארץ המובטחת, להימנע משימוש בשם זה לערביי יהודה, שומרון, חבל עזה ופליטי ארץ ישראל במדינות ערב'.¹³¹ ברוח תנ"כית זו תוארה ראשית ההתיישבות באזורים אלה: 'השיבה ליהודה ושומרון, אזורים שבהם חיו האבות והאימהות, שבהם קמה מלכות דוד ושלמה, לב העם היהודי, עוררה התרגשות בקרב רבים'.¹³² ראוי להבהיר כי גישה זאת אינה

123 מוני גולדשטיין, 'יומן מסע של ישיבת אלישיב דרך בית העדות בניר גלים', **עד כאן**, 17 (2018), עמ' 8.

124 יוסי לונדין, 'לוד - 3,000 שנות היסטוריה ועוד שבעים', שם, 12 (2016), עמ' 6.

125 שמואל כ"ץ, "מכ"ט בנובמבר לה' באייר" - תגובת הרבנים הראשיים לאירועי כ"ט בנובמבר, שם, 15 (2017), עמ' 7.

126 הדר ברומן ושרית יפה, 'מלחמת ששת הימים ואיחוד העיר', שם, 13 (2017), עמ' 26.

127 קייבן, 'חידון ירושלים במדרשת אור תורה', עמ' 7.

128 מכון הר ברכה, **השיבה לציון**, עמ' 10.

129 גיסר, 'האם קיימת תפיסה ציונית-דתית ייחודית של ההיסטוריה?!', עמ' 1-2.

130 דומקה, אורבך וגולדברג, **בונים מדינה במזרח התיכון**, עמ' 179-184; אביאלי טביביאן, **מסעות בזמן: בונים מדינה**, עמ' 248-250.

131 מכון הר ברכה, **השיבה לציון**, עמ' 439.

132 שם, עמ' 372.

נחלתם הבלעדית של ספרי הר ברכה, והיא מאפיינת גם את שלל חומרי הלימוד מטעם הפיקוח וסגלי ההוראה בחמ"ד המתארים את 'שחרור' יהודה, שומרון וחבל עזה במלחמת ששת הימים.¹³³

במסגרת זו אפשר להבין גם את הפתיחות של חומרי הלימוד בחמ"ד למחקר ההיסטורי הביקורתי על אירועי 1948. הלימוד על הסבל והגירוש שהיו כרוכים בהקמת מדינת ישראל אפשר להקביל בין מלחמת העצמאות למלחמת ששת הימים. כך אפשר לטעון שההבדל בין ההתיישבות היהודית על אדמות פלסטיניות שנכבשו בשנת 1948 לאלה שנכבשו בשנת 1967 אינו משמעותי ואפשר שאינו קיים כלל. מהלך זה טשטש אפוא את חשיבותו של הקו הירוק והציג את מפעלה של תנועת גוש אמונים כהמשך ישיר של מאמצי ההתיישבות של היישוב היהודי במשך השנים. בהתאם לגישה זו כללה בחינת בגרות משנת 2018 שאלה בזו הלשון: 'במהלך המחצית השנייה של המאה ה-20 הוקמו במדינת ישראל כמה מפעלי התיישבות: התיישבות בנגב, בגליל, בעיירות הפיתוח, ביהודה, שומרון ורצועת עזה (יש"ע).

בחר במפעל התיישבות שלמדת עליו, והצג את המטרה של מפעל התיישבות זה'.¹³⁴
אפשר לומר, אפוא, שבעוד חומרי הלימוד בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד משקפים מתחים רבים בצמתים היסטוריים חשובים, שוררת תמימות דעים בדבר צדקת הדרך המגולמת בהחזקת השטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים. שטחים אלה, כך נטען, הם חלק בלתי נפרד מארץ מולדתו של עם ישראל. על אף עמדה זו ואולי דווקא בעטייה, ההשלכות החברתיות, הפסיכולוגיות והכלכליות שהיו לשליטה הצבאית על האוכלוסייה הערבית באזורים אלה נעדרות לחלוטין מתכני הלימוד בחמ"ד, כמו בחינוך הממלכתי.¹³⁵

סיכום

בפתח העשור השמיני למדינת ישראל הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מציגה סיפור היסטורי ייחודי וגאה. אין מדובר בהוספת דגשים דתיים או בצנזורן של תמונות לא ראויות, אלא בשוני עקרוני בהשוואה לחינוך הממלכתי. הסערות שהתחוללו סביב ייצוג העבר בחינוך הממלכתי הניעו את החמ"ד בתהליך דיאלקטי להציג גישה ערכית ברורה ונחרצת. מחד גיסא עוררה שחיקת הנרטיב הציוני הקלאסי בחמ"ד חששות מפני זליגה רעיונית שקוטלגה כפוסט-ציונית ופוסט-מודרנית ועוררה את פעילותם של גופים כגון מכון הר ברכה. מאידך גיסא, דווקא שחיקתו של הנרטיב הציוני היא שרופפה את העמדות האידיאולוגיות החילוניות וכך הבליטה את הגישה האמונית ואפשרה לחזק אותה. בעוד ברובד המוצהר

133 משלל הדוגמאות ראו למשל: הפיקוח על הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, 'הסכסוך הפלסטיני-ישראלי'.

134 משרד החינוך, 'בחינת בגרות - היסטוריה דתי', שאלון 29281, חורף תשע"ח, עמ' 5.

135 אבנר בן-עמוס, 'הנוכח הנפקד: הכיבוש במערכת החינוך הישראלית', בתוך: נמרוד טל ואייל נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (בדפוס).

נזהר החינוך הממלכתי מלהציב יעדים חינוכיים פוליטיים,¹³⁶ החמ"ד מצהיר בריש גלי על הוראת ההיסטוריה ככלי חינוכי שנועד לעצב את הדרך שבה מבין הדור הצעיר את מאורעות השעה ובתוך כך לבסס את האחריות האישית, הקהילתית והלאומית המוטלת עליו. המורים להיסטוריה, בעיני מפמ"ר המקצוע בחמ"ד, אינם אלא 'מחנכים להיסטוריה'.¹³⁷ לשתי המערכות יש מכנה משותף רחב המתבסס על הממד הדיסציפלינרי ומבקש לדבוק במידה זו או אחרת בעקרונות המנחים את חוקרי ההיסטוריה באקדמיה. מגמה זו ניכרת גם בהתפתחויות הפדגוגיות שאפיינו את החמ"ד בעשור האחרון. כמו בניסיונות של החינוך הממלכתי ליצור תהליך למידה משמעותי, יוחד חלק מרכזי בפעילות הפיקוח על תחום ההיסטוריה בחמ"ד לפיתוח תכניות פדגוגיות וחיידושים דידיקטיים, שנועדו להקנות לתלמידים יכולות חשיבה מסדר גבוה ומיומנויות של חקירה היסטורית. כמו כן, הגם שהיו ניסיונות בעשורים האחרונים להוסיף תכנים בין-לאומיים, בפועל ניכר כי בשתי המערכות המשיך הסיפור הלאומי להיות מוקד תכנית הלימודים ורוב חומרי הלימוד.

עם זאת, לצד היסודות המשותפים הוגדרו שלוש קטגוריות עיקריות שבאמצעותן אפשר ללמוד כיצד מייחדים יסודות האמונה את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד לעומת זו שבחינוך הממלכתי. בקטגוריה הראשונה בולטת מרכזיותה של התודעה ההיסטורית הגאולית. החקירה העלתה כי הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מורכבת מתהליך לימוד דו-ממדי, שבמסגרתו הממד ההיסטורי הדיסציפלינרי הממשי מוכפף לממד תיאולוגי ומטה-היסטורי, המפרש את התהליך ההיסטורי כמעשה האל וכמבטא את חזונו של נביאי ישראל. עוד התברר כי כדי לרדת לעומק השפעתו של הממד התיאולוגי אין להסתפק בניתוח נוכחותו בשלל חומרי לימוד במקצוע ההיסטוריה, אלא חשוב לבחון אותו בהקשר לתכנים נוספים המעצבים את התודעה ההיסטורית בחמ"ד, כמו במקצוע מחשבת ישראל ובמגוון פעילויות חינוכיות מחוץ לכיתות הלימוד.

הקטגוריה השנייה עניינה האופן שבו השפיע היעד החינוכי האמוני של החמ"ד על הממד ההיסטורי הדיסציפלינרי הממשי. במסגרת זו ניכר כי תכנית הלימודים של חמ"ד ביקשה לחזק את האמונה הדתית של התלמידים ולחסנם כנגד תהליכי המודרנה מנקודת מבט כפולה: הדגשת הדואליות של תהליכים אלה, דהיינו שלצד הקדמה והתפתחות הם חוללו גם זוויות ופשעים חסרי תקדים, ולימוד של דרך התמודדותו של העם היהודי עם האתגרים הטמונים בתהליך זה. לצד זאת הצביע המחקר על האופן שבו חומרי הלימוד בחמ"ד ציירו לעיתים תמונה אידיאלית של אנשים מאמינים ודמויות דתיות בולטות וייחדו מקום נרחב לאירועים בעלי משמעות דתית, אף שהיו בעלי חשיבות שולית בתהליך ההיסטורי. בתוך כך בלט בעיקר כיצד ביקשו הנחיות הפיקוח בנוגע ללימוד תקופת המנדט להתמקד בציבור הציוני הדתי תוך כדי דחיקתם אל מחוץ לתהליך הלימוד של התהליכים, התנועות והאירועים המרכזיים שעיצבו את התפתחות היישוב העברי.

136 נווה, **עבר בסערה**, עמ' 276-265. Goldberg and Gerwin, 'Israeli History Curriculum'.

137 הדבר בא לידי ביטוי במסמכים היוצאים משולחן מפמ"ר ההיסטוריה בחמ"ד. ראו למשל את חזורי המפמ"ר ואת גיליונות **עד כאן** בשנים 2015-2018.

הסכסוך הישראלי-פלסטיני הוא הקטגוריה השלישית שבה היסוד האמוני מבדל את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מזו הנהוגה בחינוך הממלכתי. אמנם התברר כי ברובד תכנית הלימודים היחס לשטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים דומה, שכן בשתי המערכות נמנעו התכניות מנקיטת עמדה ברורה בשאלת מעמדם. אולם מרחב התמרון שהשאירו התכניות תורגם בצורה שונה מאוד ברובד חומרי הלימוד. החומרים לחינוך הממלכתי ביקשו להציג את ההשפעה המורכבת של השליטה בשטחים אלה על החברה הישראלית, ואילו מבחינת שלל חומרי הלימוד בחמ"ד אין עוררין על כך ששטחים אלה הם חלק בלתי נפרד ממדינת ישראל. גם כאן בא לידי ביטוי העומק האמוני של התודעה ההיסטורית בחמ"ד, כאשר מלחמת ששת הימים מימשה את הזכות ההיסטורית היהודית והגשימה את הקשר הרוחני העמוק לשטחים אלה. המלחמה תוארה אפוא כשלב נוסף בתהליך הקמת המדינה, שבמסגרתו שוחררו השטחים מידיים זרות שהחזיקו בהם לאחר מלחמת העצמאות.

ככל שהחקירה הלכה והעמיקה, חשף ניתוח שלל חומרי הלימוד כי בצמתים היסטוריים בעלי משמעות רעיונית-תיאולוגית התגבשו גישות שונות בקרב הגורמים בתחום. לעתים אף נתגלעו מחלוקות של ממש, שיצרו מגוון תפיסות של התהליך ההיסטורי. מתח רעיוני בין רבדיה השונים של המערכת נוצר בפולמוס על עליית תלמידי הגר"א ותפקידם בתהליך הציונות, כאשר מכון הר ברכה ביקש להדגיש את פועלם בניגוד ברור להנחיות תכנית הלימודים. גם ברובד חומרי הלימוד עצמו בולט השוני בין עמדתו של מכון הר ברכה, המעניק פרשנות אמונית נחרצת ברוח תורתו של הרצ"ה, אל מול הגישה הזהירה של הפיקוח ב'תכנית באר'. מוקד נוסף למתחים בין הכותבים השונים של חומרי הלימוד היה היהדות הרפורמית, כאשר נתגלע פער עקרוני בין דרך הייצוג שלה בספר הלימוד של הר ברכה לעומת הספר של הוצאת מט"ח.

עינינו רואות, אם כן, כי הוראת ההיסטוריה בחמ"ד לא זו בלבד שהיא מספרת סיפור אחר מזה של החינוך הממלכתי, אלא אף מגלמת בתוכה יותר מסיפור אחד. במובן זה התברר כי המבנה הדו-ממדי שלה יוצר מרחב תמרון המאפשר להכיל את ההטרורגוניות של הציונות הדתית, המשתקפת בין היתר במקומו המשתנה של ההיבט המשיחי-גאולי בקרבה. בעוד הציר ההיסטורי משותף לכלל החמ"ד, שיעור ההישענות על הממד התיאולוגי-גאולי לובש צורות שונות בקרב המורים ומוסדות החינוך השונים בחמ"ד. אולם על אף ההטרורגוניות בציבור הציוני הדתי והמתחים בהוראת ההיסטוריה, בהיבט אמוני ופוליטי אחד שוררת הסכמה כללית בחומרי הלימוד: מעמדם של השטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים.

במאמר זה מיפתי, אפיינתי וניתחתי שורה של סוגיות מרכזיות בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד, ובהן: המתח שבין היסוד הדיסציפלינרי ליסוד האמוני, הקשר שבין הוראת ההיסטוריה ללימודי הקודש, אופן הייצוג של חילונים ודתיים בהיסטוריה, האתגר החינוכי-דתי בהוראת השואה, מידת הצביון הדתי של תהליך הציונות והתמורות בהצגת מלחמת העצמאות. אין זה מחקר ממצה, אלא מציע קרקע פורייה לקראת מחקרי המשך על החמ"ד ועל מערכות החינוך הנוספות במדינת ישראל באמצעות הקטגוריות האנליטיות שהוגדרו ושלל הכלים הדיסציפלינריים של תחום החינוך ההיסטורי.