

בת־שבע שטרן

בנגוד למוסדות ההסתדרות'.²⁶ בהכרזת נאמנות זו גזרה תנועת הפועלות על עצמה נסיגה מן המרכיבים המהפכניים והמעמדיים בדמות 'האשה החדשה', וויתור על מאבקים שהיו יכולים לקדמה.

התמתנותה של תנועת הפועלות, כפי שבאה לידי ביטוי בתחומים שונים של פעילותה החינוכית, והעובדה שלא כל פעולתה הצליחה, לא צריכות לבטל את הישגיה: קביעת דגם נשי מודרני וחתירה למימוש, בתקופה שבה עוצבה החברה היהודית בארץ ישראל ונקבעו דמותה וערכיה לעתיד.

26 ע' פישמן (מימון), דו"ח מזכירות מועצת הפועלות, אייר 1927, ארכיון העבודה 12-5-230-IV.

פופוליזם וחינוך – המקרה של ארגנטינה הפרוניסטית

אסתי ריין ורענן ריין

שלושה דגלים הניף הואן דומינגו פרון (Perón) עם כניסתו לארמון הנשיאות ביוני 1946: ריבונות פוליטית, עצמאות כלכלית וצדק חברתי. פירוש הדבר היה בראש ובראשונה חתירה להתנתקות מן הדפוסים הפוליטיים, האידיאולוגיים, החברתיים והכלכליים שכפתה אוליגרכיה צרה על ארגנטינה במשך עשרות שנים. תנאי הכרחי למימושה של מטרה זו היה עיצובה של תודעה לאומית חדשה, שתבטיח לאורך זמן את תמיכתם של ההמונים העירוניים, שהיו בסיסה של התנועה הפרוניסטית, מעבר להתלהבות הרגעית, הספונטנית, בראשית הדרך.

הנחת היסוד שלנו, הנשענת על מחקריהם של אנתוני סמית', בנדיקט אנדרסון, ווקר קונור ואחרים, קובעת שכל חברה בתהליכי מודרניזציה זקוקה לזהות לאומית, שתאפשר לה ליישב את השינויים המודרניים עם תפיסתה את עצמה ואת עברה.¹ הפרוניזם חתר לכונן חברה תעשייתית, מודרנית ועירונית, ויצא כנגד שלטונה של האוליגרכיה, שנשענה על גידולי בקר ודגנים ועל קשר כלכלי משלים עם בריטניה. כדי לנתק את הקשר הניאו-קולוניאלי הזה, שהכפיף את דפוסי התפתחותה של ארגנטינה מימיה הראשונים כרפובליקה עצמאית לצורכי המטרופולין, לא היה די בהנהגתה של מדיניות כלכלית וחברתית חדשה. לשם כך היה צורך גם בתודעה לאומית אחרת ובהחלפתה של המערכת הערכית והתרבותית שהיתה נחלתה של האוליגרכיה הארגנטינית.

לשם עיצובה מחדש של התודעה הלאומית, החל המשטר הפרוניסטי להשתלט בהדרגה על מערכת החינוך לרמותיה השונות, על כלי התקשורת ועל סוכני תרבות וסוציאליזציה אחרים. המהפיכה החברתית שהבטיח הפופוליזם הארגנטיני נעשתה 'מלמעלה', תוך שליטה ופיקוח על האיגודים המקצועיים, כדי למנוע יוזמה מהפכנית 'מלמטה', שהרי נושא 'המהפיכה הפרוניסטית' – לא בשיח הפרוניסטי אלא למעשה – היה המנהיג ולא ההמונים. וכך, גם במערכות החינוך והתרבות הוכתבו המסרים

1 B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London 1990; A. Smith, *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford 1986; W. Connor, 'Ethnonationalism', *Understanding Political Development*, eds. M. Weiner & S. Huntington, Boston 1987, pp. 196–220

אסתי ריין ורענן ריין

האידיאולוגיים 'מלמעלה', באורח נוקשה ומחייב, ונמנעה אפשרות של בחירה או פלורליזם.

המושג פופוליזם עורר ויכוחים לא מעטים בקרב החוקרים, במיוחד משום שנעשה בו שימוש תכוף בהקשרים שונים. הוא שימש גם לבחינת דרכם ומצעם הסוציאליסטי של הנארודניקים הרוסים במאה הי"ט, לתיאור המחאה של איכרי המערב התיכון בארצות הברית ואף למגמות קומוניטריות באפריקה. ואולם, בכל המקרים האלה מדובר היה בתנועות, שהאמינו בערכי הכפר ובעליונותו ביחס לעיר. לעומת זאת, באמריקה הלטינית היה הפופוליזם בראש ובראשונה תנועה עירונית, המפנה את מבטה אל העתיד ובעת ובעונה אחת תלויה בדפוסים תרבותיים וביחסים חברתיים שהם מורשת העבר; תנועה המעלה על נם את המסורת הלאומית, אך מתאפיינת גם בדחף ברור למודרניזציה.²

לצורכי מאמר זה נשתמש כאן באפיון כללי של הפופוליזם הלטינו-אמריקני כברית פוליטית רפורמיסטית ורב-מעמדית, אשר בבסיסה עומדת תמיכת ההמונים של מעמד הפועלים העירוני, אבל אין היא תוצאה של עוצמה ארגונית אוטונומית של מעמד זה. המנהיגות של תנועות אלה מוצאה מאותם מגזרים של מעמדות הביניים או המעמדות הגבוהים, שאינם שבעי רצון מן הסדר הכלכלי-החברתי הקיים, והיא מגולמת בדמות בעלת מאפיינים כריזמטיים, דוגמת חואן פרון בארגנטינה או ז'טוליו ורגאס (Vargas) בברזיל. מבחינה אידיאולוגית ניתן למצוא בפופוליזם תערובת של רעיונות ראקציו-נריים ופרוגרסיביים, שבולטים בה המרכיב הלאומי-לאומני והאנטי-אימפריאליסטי ותפיסת המדינה כבורר ביחסים שבין המעמדות; היא אף צריכה להוביל את תהליך הפיתוח, התיעוש והמודרניזציה.

לצורך קידום מטרותיו שם המשטר הפרוניסטי דגש מיוחד על הסוציאליזציה הפוליטית של מערכת החינוך היסודי, העומדת במרכז מאמר זה. הילדים והנוער זכו במשנתו של פרון למקום מרכזי, ועיצובם נועד להבטיח שהמפעל הפרוניסטי לא יהיה בבחינת אפיזודה חולפת בהיסטוריה הארגנטינית. הם היו 'בעלי זכויות-היתר היחידים' ב'ארגנטינה החדשה', ובעבורם החל המשטר להכין תוכניות לימוד וספרי לימוד חדשים.

2 לדיון על משמעותו של הפופוליזם הלטינו-אמריקני, ראה, בין השאר: M.L. Conniff (ed.), *Latin American Populism in Comparative Perspective*, Albuquerque, New Mexico 1982; G. Germani, *Authoritarianism, Fascism, and National Populism*, New Brunswick 1978; A.E. Van Niekerk, *Populism and Political Development in Latin America*, Rotterdam 1974; G. Germani, T.S. di Tella & O. Ianni, *Populismo y contradicciones de clase en Latinoamérica*, Mexico D.F. 1973; A. Hennessy, 'Latin America', *Populism: Its Meanings and National Characteristics*, eds. G. Ionescu & E. Gellner, London 1969, pp. 28–61

פופוליזם וחינוך – ארגנטינה הפרוניסטית

מערכת החינוך הארגנטינית החלה לשאת בהדרגה אופי מפלגתי, פרוניסטי. המסרים שביקש המשטר להעביר באמצעות בתי הספר היו צרים ומפלגתיים, ולא אוניברסליים או פלורליסטיים.³

בבתי הספר בלטו החתירה של המשטר ליצור דרך מחשבה אחידה, מונוליתית, לכלל הארגנטינים, והנסיון ליצור זהות מוחלטת בין המנהיג ומפלגת השלטון לבין האומה ויעדיה. מגיל צעיר ניסו להחדיר בילדים את ההכרה, שלהיות ארגנטיני טוב פירושו להיות פרוניסט ושהתנגדות לפרוניזם כמוה כבגידה באומה.

בחינתה של מערכת החינוך הארגנטינית לאורך העשור הפרוניסטי (1946–1955) מלמדת על השאיפות הטוטליטריות שהחל לפתח משטר פופוליסטי זה, שעלה לשלטון בבחירות דמוקרטיות ונהנה מתמיכה עממית רחבה. היא עשויה לתרום לזיכרון ההיסטוריוגרפי הענף על אופיו וסיווגו של המשטר הפרוניסטי.⁴

בשנותיו הראשונות עסק המשטר הפרוניסטי בראש ובראשונה בבניית התשתית המוסדית והארגונית, שהיתה נחוצה לשם גיוסה של מערכת החינוך כאחד המכשירים לעיצובה של התודעה הלאומית החדשה. אחד המאפיינים של תקופה זו הוא הדמוקרטיזציה והפופולריזציה של מערכת החינוך, והנסיון לשלב מספר גדול ככל האפשר של ארגנטינים במסגרות חינוכיות. לכך מוקדש חלקו הראשון של המאמר. בהדרגה החל המשטר למלא את המסגרות החדשות האלה בתכנים פרוניסטיים מובהקים. תהליך זה בולט במיוחד החל בשנת 1953. בשנה זו הוכנסו לבתי הספר ספרי לימוד שהיו על טהרת החוסטיסיאליזם (הכינוי שהוענק לאידיאולוגיה הפרוניסטית; מקור המושג במלה צדק, *justicia*). התהליך נמשך עד לפילת המשטר בספטמבר

3 על הפרוניזציה של מערכת החינוך הארגנטיני, ראה: א' ריין, חינוך, אינדוקטרינציה ופוליטיקה: ארגנטינה 1946–1962, תל-אביב 1998; M.B. Plotkin, *Mañana es San*; 1998; S. Carli (coordinación), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945–1955)*, Buenos Aires 1995; J.L. Bernetti & A. Puiggrós, *Peronismo: Cultura política y educación (1945–1955)*, Buenos Aires 1993; C. Escudé, *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires 1990; A. Ciria, *Política y cultura popular: la Argentina peronista, 1946–1955*, Buenos Aires 1983, ch. 4

4 כמה מן התרומות הבולטות לזיכרון על אופיו של הפרוניזם, האידיאולוגיה שלו ובסיסו החברתי, ניתן למצוא אצל: C. Buchrucker, *Nacionalismo y peronismo*, Buenos Aires 1987; M. Mora y Araujo & I. Llorente (eds.), *El voto peronista*, Buenos Aires 1980; J. Corradi, 'Between Corporatism and Insurgency: The Sources of Ambivalence in Peronist Ideology', *Terms of Conflict: Ideology in Latin American Politics*, eds. M.J. Blachman & R. Hellman, Philadelphia 1977; C.S. Fayt, *La naturaleza del peronismo*, Buenos Aires 1967

אסתי ריין ורענן ריין

1955. תקופה זו מאופיינת בחדירה גוברת והולכת של המשטר אל מוסדות החינוך ובהשפעתו המכרעת על תוכניות הלימודים והשיעורים. לנושא זה של אינדוקטרינציה מוקדש חלקו השני של המאמר.

לשם ניתוח מדיניותו של המשטר בתחום החינוך, ולבירור היעדים שביקש להשיג והמסרים שביקש להנחיל, השתמשנו במגוון של מקורות ראשוניים: פרסומים רשמיים של ממשלת ארגנטינה ושל מפלגת השלטון הפרוניסטית, נאומים של פרון ושל האחראים על מערכת החינוך, תוכניות לימודים, ספרי לימוד, חוזרים של מנכ"ל משרד החינוך וספרי זכרונות. כמו כן הסתייענו בדיווחים של דיפלומטים זרים, שהיו מוצבים בבואנוס איירס באותן שנים, והם מאפשרים לנו לבחון נקודת מבט נוספת ושונה על אותם אירועים. כל חוקר של התקופה הפרוניסטית חייב לנהוג זהירות רבה במקורותיו הראשוניים, ועליו להיות מודע לחלקיותם ולמגמתיות המאפיינת אותם. במסגרת הנסיונות למחוק מן ההיסטוריה את הפרוניזם והשפעותיו, השמידה 'המהפיכה המשחררת', שהדיחה את פרון בספטמבר 1955, מסמכים רבים הנוגעים לתחומי פעילות שונים של המשטר. פרוניסטים רבים, שחששו מן השלטונות החדשים, העדיפו להיפטר בעצמם ממסמכים, ספרים או חומר 'מפליל' אחר. אשר לפרסומים הרשמיים מן התקופה הפרוניסטית, הרי אלה ספוגים במידה רבה של תעמולה, שנועדה לפאר את המשטר ואת הישגיו.

א. בניית התשתית המוסדית והארגונית

מלכתחילה היה ברור לפרון, שכדי לממש את תוכניות המודרניזציה והפיתוח שלו הוא זקוק לאחדות לאומית. לשם כך ניסה להשיג הגמוניה אידיאולוגית, תוך החלפתה של המערכת הערכית התרבותית, שהיתה נחלתה של האוליגרכיה הארגנטינית. במספר נאומים הציב לעצמו פרון מטרה להביא לידי אחדות בחשיבה ולהימנעות מחילוקי דעות. לדבריו, רק מנטליות משותפת חדשה לכל הארגוניזם תצמיד את האומה בדרך אחת לעבר מטרה משותפת.

משימתו הראשונה של המשטר היתה להכין את מערכת החינוך מבחינת התשתית הארגונית שלה. לשם כך הוגדל תקציב החינוך וחלקו בתקציב הכללי עלה כמעט פי שלושה (באחוזים) בין השנים 1947–1955.⁵ הוקם משרד חינוך עצמאי (עד אז רוכזו ענייני המשפט והחינוך במשרד אחד ותחת סמכותו של שר אחד), הוחל בבניית מוסדות חינוך וחדרי כיתות חדשים ובהקמת בתי ספר מקצועיים ובתי ספר למבוגרים, הוענקו

5 נתונים על תקציב החינוך ועל חלקו בתקציב המדינה באותן שנים, ראה: N. Baigorria, 'Educacin', in: Sur, Argentina 1930–1960, Buenos Aires 1961, p. 296

מלגות לתלמידים נזקקים והוכשרו התנאים המתאימים לתלמידים אלה, כמו חדרי אוכל בבתי הספר, הסעות ורכישת ספרי לימוד בעבורם. מכל אלה אפשר ללמוד על כוונותיו של המשטר להגדיל את מספר התלמידים הבאים בשעריהם של בתי הספר ולהעניק חינוך הן לבני הנוער והן למבוגרים שלא זכו לכך בעבר.⁶ התוכנית הפרוניסטית דיברה על הקניית תכנים אחידים לכלל האוכלוסייה. תכנים אלה אמנם הוכתבו מלמעלה בידי המשטר, אך הם נועדו להפוך נחלת כל התלמידים במדינה ולא נחלתה של קבוצה אליטיסטית בעלת אמצעים כלכליים, כפי שהיה עד אז. זו היתה מדיניות פופוליסטית, שהביאה לדמוקרטיזציה של מערכת החינוך ולביסוס עקרונות הצדק החברתי במערכת החינוך, והיא הפכה אותה בכך גם לכלי במאבק החברתי. עם זאת, יש לזכור כי המאמץ להנחיל לכל אחד ואחד במדינה חינוך בסיסי נבע גם מן ההכרה, שללא ידיעת קרוא וכתוב לא יוכלו אזרחי ארגנטינה לקלוט את המסרים החדשים שמבקש המשטר להנחיל. רק לאחר הקמת בתי הספר החדשים וביצוע השינויים הארגוניים של המערכת החלו לחדור לכיתות גם המסרים הפרוניסטיים החדשים. כלומר המהפיכה החינוכית הערכית באה בשלב מאוחר יותר, כאשר המערכת התארגנה טוב יותר להעביר את המסרים ואולי אף לקלוט אותם, והמוני ארגנטינים כבר זכו להנות מן היתרונות החומריים שהביא איתו החוסטיסטיאליזם. מנאום שנשא פרוץ בפני קבוצת מורים באוגוסט 1953 עולה סדר הפעולות שהנחה אותו מלכתחילה. בין השאר אמר למורים: 'לפני שעורכים רפורמה חינוכית ותרבותית צריך לדאוג לצרכים הפיסיים היומיומיים של האזרחים, וכך עשינו'. לאחר שפירט בפניהם את מפעל הבנייה הגדול של יחידות דיור ושל בתי ספר ואת הרפורמה הסוציאלית שהפרוניזם הוציא אל הפועל, הוסיף:

בשנת 1946, כאשר ביצענו את הרפורמה הכלכלית, החברתית והפוליטית, אי אפשר היה לבצע גם רפורמה חינוכית ותרבותית. אם היינו עושים זאת אז, היה הדבר דומה לזריעה בשדה עקר. צריך היה לאפשר קודם לכן תנאי קיום נורמליים. ביצוע רפורמה חינוכית, מחשבתית, על בטן מלאה, שונה מביצוע רפורמה כזו על בטן ריקה... כעת, לאחר הכנת הקרקע, אנחנו יכולים להתחיל לזרוע כבטחון והזרעים ייקלטו ויצמחו. לכן אני פונה אליכם המורים, כי אתם האמצעי לביצוע הרפורמה החינוכית והתרבותית.⁷

6 על מערכת החינוך הארגנטינית עד לתקופת פרוץ, ראה: S. Carli, et al., *Escuela, democracia y orden (1916–1943)*, Buenos Aires 1992; E. Ossanna (comp.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885–1945)*, Buenos Aires 1993; J.C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1945)*, Buenos Aires 1993³

7 Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones, *Perón habla a los docentes*, Buenos Aires 1953, pp. 3–5

אסתי ריין ורענן ריין

עיון בפרק המוקדש לחינוך בתוכנית החומש הראשונה, שנתפרסמה בשנת 1947, מלמד כי המאמץ בתחום זה היה באותה עת ארגוני בעיקרו. התוכנית עוסקת במבנה 'המועצה הלאומית של החינוך' (Consejo Nacional de Educación), גוף שהיה קיים גם קודם לכן, אך פרוץ הכנים שינויים בתפקידיו ובמבנהו. זהו גוף שהיה חלק ממשרד המשפטים והחינוך, ותוכנית החומש קבעה שהוא ירכז מעתה את כל סמכויות הפיקוח על החינוך לרמותיו השונות. זה היה שלב ראשון בדרך ליצירתה של מסגרת עצמאית למערכת החינוך, בדמות משרד ממשלתי לכל דבר. שלב זה מבטא גם את נסיונות הריכוזיות של המערכת ואת הכפפתה, כל כולה, למדיניות הממשלה. השלב השני בהפיכת מערכת החינוך לעצמאית התרחש בפברואר 1948, כאשר מערכת החינוך התנתקה ממשרד המשפטים והפכה למשרד בפני עצמו. בתחילה ניתן לה השם 'מזכירות החינוך' (Secretaría de Educación), אך מעמדה היה כמו של משרד ממשלתי לכל דבר ובראשה עמד שר החינוך, אוסקר איווניסביץ' (Ivanissevich). לאחר מכן הפכה המזכירות גם בשמה למשרד ממשלתי. יש בכך כדי להעיד על החשיבות הגדלה והולכת שייחס המשטר הפרוניסטי לתחום החינוך.⁸

אחד המאפיינים הבולטים של 'תקופת ההכנה' ושל מגמת הדמוקרטיזציה של המערכת החינוכית היה מפעל הבנייה הגדול שערך המשטר. במסגרתו נבנו אלפי בתי ספר חדשים ונוסף מספר רב של כיתות לימוד, ובהם למדו תלמידים ממגזרים שלא זכו עד אז להשתלב במערכת החינוך. היעד שהציב הנשיא היה בניית עשרת אלפים מוסדות חינוך חדשים, אך הוא בעצמו הודה, שאינו מאמין שניתן לבנות יותר מאלף עד אלף חמש מאות מבנים בשנה. מכל מקום, בתקופת נשיאותו הראשונה של פרוץ גדל מספר בתי הספר במדינה באורח ניכר ולמפעל זה היתה שותפה גם רעיית הנשיא, באמצעות 'הקרן על-שם אווה פרון' (Fundación Eva Perón).

בנאום שנשא בשנת 1951, ובו סיכם את הישגי תוכנית החומש, אמר פרוץ בהפרזה אופיינית:

בסוף 1951 יהיו חמשת אלפים בתי ספר שבנינו, אלפיים נוספים שבנו הפרובינציות, ואלף שהקימה ה'קרן'. היום, עם פתיחת שנת הלימודים, נפתחים ארבע מאות ואחד בתי ספר חדשים, שיוכלו להוסיף למעגל הלומדים כשלושים ושמונה אלף תלמידים.⁹

8 הצו על הקמת משרד החינוך נמצא ב-*Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* (=BMJIP), 1948, decreto no. 4026, 14.2.1948

9 J. Perón, *Mensaje pronunciado por el Presidente de la Nación declarando inaugurado el año lectivo*, 2.4.1951

בגאווה הודיע לשומעיו, שבמהלך חמש שנות שלטונו הקימה ממשלתו יותר בתי ספר מאשר הוקמו במשך מאה השנים שקדמו לעליית הפרוניזם. ואולם, גם אם הגזים פרום במספרים אלה, הרי אין ספק שהיתה עלייה של ממש במספר התלמידים ובתי הספר בתקופה זו, כפי שנראה בהמשך.

פרון התגאה בכך שהבנייה נעשתה לא רק בבירה הפדרלית ובפרובינציה של בואנוס איירס, אלא הגיעה לכל פינה נידחת במדינה. כבר במאי 1947 ציין פרום באחד מנאומיו, כי ממשלתו בנתה שבעה-עשר בתי ספר מקצועיים ברחבי המדינה וסיימה את ההכנות לבניית מספר דומה של בתי ספר נוספים. הוא הבליט את בנייתם של בתי ספר חדשים בפטגוניה, וציין כי במהלך אחד-עשר חודשים נעשה באיזור זה יותר מאשר במשך שמונים ושבע השנים הקודמות. בשלושה מקומות מרכזיים בדרום המדינה, בקומודורו ריבדבייה (Comodoro Rivadavia), בנאוקן (Neuquen) ובברילוץ' (Bariloche), לא היו בתי ספר תיכוניים כלל עד לתקופת פרום.¹⁰ שאיפתו היתה שלא יהיה אפילו ילד ארגנטיני אחד שיצטרך לנסוע מרחק רב לבית הספר הקרוב. פרום ביקש לדאוג גם לאותם תלמידים המגיעים לבתי הספר, אבל אין באפשרותם לקנות ספרי לימוד, והעמיד לרשותם מילגות לרכישת הספרים. הוא ביקש לתכנן את בתי הספר כך שיוכלו לספק ארוחה חמה לתלמידים, ובמידת הצורך יארגנו הסעות לבתי הספר ובחזרה הביתה לאותם תלמידים שאינם יכולים לממן הסעה כזו בעצמם. אף בהוראות אלה של פרום ניתן לראות נסיון של דמוקרטיזציה אמיתית של החינוך, תוך הפיכתו לנחלת הכלל, ובמיוחד לנחלת אלה שללא אותה עזרה לא היו מגיעים כלל לבתי הספר.¹¹

אחד המאפיינים הפופוליסטיים שבפרוניזם היה ללא ספק גיוס המון התלמידים. לצדם של אלה גויסו כמובן גם ההורים, שבאמצעות ילדיהם נחשפו למסרים פרוניסטיים, וכן מבוגרים נוספים, שהשתתפו בלימודי ערב ובשיעורים להקניית ידיעת קרוא וכתוב, שזכו לעידוד רב.

לא רק המספר הכולל של בתי הספר גדל. נפתחו גם בתי ספר מסוגים שונים, בעיקר ללימודים על-יסודיים. החינוך המקצועי הארגנטיני זכה לתשומת לב מיוחדת והיה לו תפקיד מרכזי במסגרת 'המהפיכה החוסטיסאליסטית'. תהליך התיעוש של המדינה חייב הקניית ידע טכני לפועלים. פרום רצה שמוסדות החינוך יכשירו אנשי מקצוע, כדי

10 National Archives, Records of the Department of State (=NA), Washington D.C., 835.42/5-847, Hana to State Department, 8.5.1947

11 עם עלייתו של פרום הוערך שאחוז הילדים בגיל בית הספר היסודי שלא הגיעו כלל למוסדות החינוך היה כ-13.5%. מובן ששיעור גדול הרבה יותר של ילדים התחיל את הלימודים היסודיים, אך לא השלים את שבע שנות הלימוד הראשונות. זה היה אחד היעדים החשובים של פרום – לשלב אוכלוסייה זו במערכת החינוך. ראה: NA, 835.42/8-2146, Embassy in Buenos Aires to State Department, 21.8.1946; 835.42/10-3146, 31.10.1946

אסתי ריין ורענן ריין

שיוכלו לתרום למימושה של תוכנית הפיתוח והמודרניזציה ולעצמאותה הכלכלית של המדינה. היה כאן שילוב של החינוך במערכת היעדים הכוללת ובניית כלי מכריע למימושם. אף ממשלה מן הממשלות שקדמו לפרון לא עסקה בהקניית חינוך בכל המישורים בקנה מידה גדול כל כך. החינוך המקצועי הקנה לתלמידים מקצוע לעתיד על פי העדפותיהם, אך גם על פי צרכיה של המדינה. הקורסים להכשרת מבוגרים שכבר התקיימו בפועל היו גם הם מפעל חסר תקדים בארגונינה.¹²

מספר בתי הספר היסודיים (כולל גני ילדים ובתי ספר למבוגרים)
ומספר התלמידים בשנים 1939–1955*

השנה	מספר בתי הספר	מספר התלמידים
1939	13,607	1,940,977
1940	13,982	1,970,454
1943	14,479	1,981,944
1945	14,708	2,033,118
1946	14,673	2,048,129
1947	14,993	2,098,807
1948	15,281	2,138,213
1949	15,854	2,204,963
1950	16,052	2,304,853
1951	16,289	2,393,273
1952	17,789	2,524,593
1953	17,879	2,624,608
1954	18,222	2,722,071
1955	18,498	2,803,372

* מתוך: República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, *Estadística año 1948 y estadística retrospectiva años 1939–1948*, Buenos Aires 1952; Enseñanza Primaria, *Suplemento estadístico años 1943–1962*, Buenos Aires 1964

12 Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones, *La educación a través del pensamiento de Perón*, Buenos Aires 1952, pp. 11–12; *Cómo se educa un niño en la Argentina*, Buenos Aires [n.d.], pp. 34–37

הגידול במספר בתי הספר הביא לעלייה של ממש במספר התלמידים בחינוך היסודי. כפי שניתן לראות מן הטבלה, המבוססת על נתונים רשמיים העלולים להיות מוטעים כלפי מעלה, עלה מספר התלמידים בגני הילדים, בבתי הספר היסודיים ובמסגרות להקניית השכלת יסוד למבוגרים, במהלך העשור 1945–1955, בכשמונה מאות אלף, כלומר גידול של כ-40%. באותו פרק זמן גדל מספר המבנים, ששימשו כמוסדות חינוך יסודיים, בכ-3,500, דהיינו בכ-24%. העזרה הכלכלית הגדילה גם את מספר התלמידים שהמשיכו בלימודים גבוהים, בתיכון ובאוניברסיטה. כך, דרך משל, אם בשנת 1930 נרשמו לבתי הספר העל-יסודיים רק 39% מן התלמידים שסיימו את בית הספר היסודי, וב-1945 אחוז התלמידים הממשיכים הגיע ל-41.6%, הרי שבשנת 1955, שנתו האחרונה של המשטר הפרוניסטי, שיעור הנרשמים לתיכונים מקרב בוגרי בתי הספר היסודיים הגיע ל-65%. קצב הגידול של מספר התלמידים בבתי הספר התיכוניים היה בתקופה הפרוניסטית גבוה יותר מבכל תקופה אחרת בין השנים 1900–1970. ההחלטה לבטל את שכר הלימוד באוניברסיטאות בשנת 1950 הביאה לגידול ניכר במספר הנרשמים למוסדות להשכלה גבוהה. אם בשנת 1947 נרשמו 51,272 סטודנטים, הרי שב-1955 הגיע מספרם ל-143,542.¹³

עד לכניסתו של פרון לארמון הנשיאות למדו בדרך כלל התלמידים של בתי הספר היסודיים בפרובינציות ארבע שנים בלבד. על פי הנחיות תוכנית החומש הורחבו גם שם הלימודים לשבע שנים, וכך השלימו התלמידים את לימודיהם היסודיים. מכאן שגם ללא הבנייה המסיבית גדלה הפעילות החינוכית ב-75% בחלק גדול מבתי הספר בפרובינציות. ואולם, הגידול היה רחב הרבה יותר, שכן מערכת החינוך הורחבה כאמור לא רק בתחום החינוך לילדים, אלא גם במערכת החינוך למבוגרים. בתי הספר הפכו למרכזים להקניית ידע – בשעות הבוקר לילדים ובשעות הערב למבוגרים, הן בתחום המקצועי והן כהשלמה של החינוך היסודי לאלה שלא זכו ללמוד בילדותם. עם הזמן הפכו מוסדות החינוך למוקדים לאינדוקטרינציה פוליטית גם למבוגרים.

אחת המטרות של פרון היתה להפחית עד לאפס את מספר האנאלפביתים במדינה. חיסול הבערות במדינה היה חלק מהמפעל הסוציאלי-החינוכי הפרוניסטי, שאפיין את תהליך הדמוקרטיזציה בתחום זה. חשיבותו של מפעל זה היתה כפולה, הן בהקניית ידיעת קרוא וכתוב ובהעברת המסרים הפרוניסטיים לאוכלוסייה הבוגרת, והן בקידום התוכנית הכלכלית ותהליך המודרניזציה. פרון התגאה בשנת 1951 כי בקרב המבוגרים קיימים בין שמונה לשנים-עשר אחוזים שעדיין אינם יודעים קרוא וכתוב, ואילו בקרב

13 טרסקו (לעיל, הערה 6), עמ' 252–253; פלוטקין (לעיל, הערה 3), עמ' 331–333; א' ריין, 'המאבק על שליטה באוניברסיטאות בארגוניסטיקה הפרוניסטית', זמנים, 58 (אביב 1997), עמ' 48–59.

אסתי ריין ורענן ריין

הילדים אין עוד בערות כלל. קשה לבדוק את אמיתותם של מספרים אלה, שכן הנתונים הסטטיסטיים על שנה זו לא פורסמו מעולם. ואולם, מדיווח של שגרירות ארצות הברית בארגנטינה משנת 1950 עולה בוודאות, שאחוז האנאלפביתים היה בירידה מתמדת.¹⁴

ב. הפרוניזציה של מערכת החינוך

את המפעל החינוכי הפרוניסטי לא ניתן לסכם רק בנתונים על גידול במספר בתי הספר ובמספר התלמידים. שאלה לא פחות חשובה היא מה למדו באותם מוסדות חינוך ומה קיבלו התלמידים הרבים האלה ממערכת החינוך באותן שנים. משנוצרה התשתית של מערכת החינוך בכל רחבי המדינה, התפנו מנהלי המדיניות ליציקת התכנים לתוך הקנקנים החדשים. אם עד כה עסקנו בנסיון לדמוקרטיזציה של המערכת, הרי שמעתה נהיה עדים לתהליך של אינדוקטרינציה פוליטית מזוהת במערכת החינוך. מגמה זו בלטה במיוחד החל בשנת 1953, בתקופת נשיאותו השנייה של פרון, כאשר החלו להופיע ספרי הלימוד החדשים, ספרי הלימוד הפרוניסטיים.¹⁵

תוכנית החומש השנייה, שנועדה לשנים 1953–1957, דיברה במפורש על הצורך בעיצובה של תודעה לאומית חדשה. הפרק הרביעי של התוכנית, שהוקדש לנושא החינוך, החל במלים הבאות: 'בתחום החינוך, המטרה היסודית של האומה תהיה העיצוב המוסרי, האינטלקטואלי והפיסי של העם על בסיס העקרונות היסודיים של הדוקטרינה הלאומית הפרוניסטית...'. (מודגש במקור).¹⁶ אם תוכנית החומש הראשונה הציבה לה כמטרה בתחום החינוך ליצור נוער חדש, בעל אישיות שתאפשר קיומה של חברה טובה וצודקת יותר, הרי שהתוכנית השנייה הבהירה באופן ברור ביותר מה הם הערכים שיש לחנך לאורם כדי ליצור נוער כזה: ערכי הדוקטרינה הפרוניסטית. לעומת התוכנית הראשונה, שעסקה רובה ככולה בהכנת התשתית, הרי שזו דנה בתכנים עצמם. על המטרות הכלליות של החינוך היסודי נכתב: 'החינוך המוסרי בבתי הספר היסודיים יתבסס על עקרונות הצדק החברתי והסולידריות החברתית, שהם הדוקטרינה הלאומית'; 'תוכניות הלימוד ידאגו להביא לידיעתם של הילדים את עקרונות תוכנית [חומש] זו'; 'ספרי הלימוד ישונו כדי שיתאימו לעקרונות של הדוקטרינה הלאומית

14 G.I. Blanksten, *Peron's Argentina*, New York 1967 (1st. ed. 1953). p. 198; NA, 835.431/4-2850, Caldwell to State Department, 28.4.1950

15 לדיון רחב בנושא זה, ראה: א' ריין ור' ריין, 'ספרי הלימוד הפרוניסטיים ועיצוב ארגנטינה החדשה', זמנים, 54 (סתיו 1995), עמ' 75–89.

16 Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones, *El segundo plan quinquenal*, Buenos Aires [n.d.], IV.F.; Presidencia de la Nación, *Manual práctico del segundo plan quinquenal*, Buenos Aires 1953. ch. 4

פופולזם וחינוך – ארגנטינה הפרוניסטית

ויכללו הפניות ספציפיות לתוכנית זו, שמטרתה לכוון כל פעילות של המדינה. מדובר כאן, ללא ספק, בתוכנית מסודרת להקניית ערכי הדוקטרינה הלאומית-החוסטיסיא-ליסטית דרך בתי הספר וספרי הלימוד.

מה היו המסרים החדשים שביקש המשטר להעביר באמצעות מוסדות החינוך אל הנוער הארגנטיני? התרבות החדשה שביקש פרון ליצור היתה מבוססת על גיבוריה הלאומיים של ארגנטינה, על התרבות המקומית שהתפתחה בה עם השנים ועל המקורות הספרדיים שלה.¹⁷ פרון התנגד להתבססות על אלמנטים זרים, שאינם לטיניים. לכן הוא ביקש מאנשי החינוך שישתמשו באמצעים פדגוגיים מתאימים, ובלבד שיהיו אלה 'אמצעים ארגנטיניים', כלומר יתאימו לעם הארגנטיני. 'אנשי החינוך שלנו צריכים ליצור, לא לאמץ [שיטות זרות]; לכל היותר להתאים [אמצעים זרים למציאות שלנו].'¹⁸ דגש מיוחד שם פרון על הצורך בחינוך 'שלנו', דהיינו חינוך ארגנטיני, לאומי. לא רק דרך ההוראה צריכה היתה להתבסס על אמצעים ארגנטיניים, אלא גם התכנים, שהרי תרבות המשרתת פוליטיקה זרה גורמת לפיצול במקום לאיחוד לאומי. הרי לנו היבט נוסף של הפן האנטי-אימפריאליסטי של הפרוניזם, המתנגד להתערבות זרה בענייניה הפנימיים של המדינה, הן כלכלית והן תרבותית.

לאומיות ופטריוטיזם עמדו במרכז המסרים שביקש המשטר להעביר לתלמידים. גם נושא זה שימש לביקורת על המשטרים שקדמו לפרון, שלא עמדו די הצורך על משמר ריבונותה הפוליטית של ארגנטינה וזכויותיה. כמעט בכל ספר לימוד ניתן למצוא, לדוגמה, קטע קריאה על האנטרקטיקה והאיים באיזור, תוך הדגשת השתייכותם ההיסטורית לארגנטינה. נושאים אלה הופיעו גם בספרי הלימוד הישנים, אבל עתה הם שולבו במפעל הפרוניסטי. משרד החינוך אף פרסם שורה של החלטות בנושא זה, למשל, ש'המנון האנטרקטיקה' ו'מצעד המלבינאס' (Malvinas), איים המרוחקים כחמש מאות ק"מ ממצרי מגלאן; נמצאים מאז שנות השלושים של המאה ה-20 בשליטת בריטניה ונקראים בפי האנגלים איי פוקלנד) יהיו חלק מרפרטואר השירים הרשמי בבתי הספר התיכוניים. כמו כן נקבע, שהחל בשנת הלימודים 1953 יתקיים בחודש יוני 'שבוע איי המלבינאס והאנטרקטיקה הארגנטינית'. במהלך שבוע זה, נאמר בהחלטה,

17 על מקומה של המורשת ההיספנית בלאומיות הפרוניסטית, ראה: ר' ריין, 'אמריקה הלטינית בחיפוש אחר זהות: המקרה של ארגנטינה הפרוניסטית', בעקבות קולומבוס: אמריקה 1492–1992, בעריכת מ' אליאב-פלדון, ירושלים תשנ"ו, עמ' 339–353; R. Rein, 'Spanish-Argentine Relations and the Changing Place of the Hispanic Heritage in Peronist Nationalism, 1946–1955', in: A.L. Cervo & W. Dopcke (comps.), *Relações internacionais dos países americanos*, Brasília 1994, pp. 132–139

18 J. Perón, *El Presidente se dirige a los intelectuales, escritores, pintores, maestros*, Buenos Aires 1947, p. 70

אסתי ריין ורענן ריין

יינתנו שיעורים מיוחדים בנושא.¹⁹ גם אם הפרוניזם לא הביא עמו חידוש ככל שהדבר נגע ללאומיות טריטוריאלית ולהבלטת ערכים לאומניים בספרי הלימוד, הרי שהדגש על נושאים אלה היה בולט יותר מבעבר.

הפרוניזם ביקש ללמד בבתי הספר את הדוקטרינה הפרוניסטית, כלומר המסרים הם מסרים פוליטיים-מפלגתיים. עם זאת, פרון ביקש להציג את האידאולוגיה שלו כדוקטרינה רחבה ולא מפלגתית צרה, וליצור זיהוי בין הפרוניזם לאומה ובין האומה לפרוניזם. האמת היחידה הקיימת לדברי פרון היא הדוקטרינה שלו. לדבריו:

זוהי הפעם הראשונה שלמדינה הארגנטינית יש דוקטרינה לאומית, שאיננה, כפי שנאמר, עם כוונות רעות, הדוקטרינה של מפלגה פוליטית. זוהי הדוקטרינה של עם, שהפך אותה לשלו. זוהי הדוקטרינה של המולדת עצמה משום שהמולדת איננה, ואינה יכולה להיות (מודגש במקור), רק הגבולות והסמלים. המולדת חיה ומתפתחת באופן תמידי, היא מתחילה ונגמרת בשמונה-עשר מיליון אזרחיה. הדבר הנצחי היחיד של האומות הוא העמים, לא הסמלים ולא הגבולות. לכן אני פועל רבות ליצור נשמה בעמנו, כדי לתת לו את האחדות הלאומית הדרושה לו להתגבר על הקשיים. הנשמה של עמנו חייבת להתבסס על הדוקטרינה הלאומית שהוא קיבל על עצמו, באמצעות הרוב הגדול, משום התוכן ההומניסטי והנוצרי שלה.²⁰

נאום זה מראה באופן בהיר ביותר את הנסיון של פרון לאחד את כל העם תחת השקפותיו ותחת האידאולוגיה האחת והיחידה, החוסטיסיאליסטית. אין כאן מקום לאידאולוגיה נוספת, או להשקפות סותרות, היות שהפרוניזם והלאומיות, על פי תפיסה זו, חד הם, והמתנגד לפרוניזם כמוהו כבוגד באומה.

מנאום שנשא פרון עם פתיחת שנת הלימודים 1954 עולה, שהחתימה ליצור זהות בין הדוקטרינה החוסטיסיאליסטית לבין העם הלבן והתהדקה, ובנאום יש רמזים ברורים לכך שהחורגים מהדוקטרינה מקומם מחוץ למערכת: 'תמיד אמרתי שאנחנו לא רוצים לערב את הפוליטיקה עם החינוך, אבל תמיד גם חשבתי שבבתי הספר בארגנטינה לא תהיה נסבלת הפעילות של כאלה שאינם מסכימים עם הדוקטרינה הלאומית שהעם אימץ כדי לבנות את אושרו ואת גדולת המדינה בעתיד'. מורים ותלמידים כאחד יכלו להבין את האיום הטמון בדברים הבאים כלפי מי שהסתייג מן הפרוניזם:

19 *BMJIP* (above, n. 8), 1948, Resolución del 20.7.1948 and Circular no. 154, 6.12.1948; Republica Argentina, Ministerio de Educación, *Calendario escolar...*, Buenos Aires 1953

20 J. Perón, *Discurso de Perón al inaugurar el año lectivo 1953*, Buenos Aires, 20.4.1953

פופולזם וחינוך – ארגנטינה הפרוניסטית

אני חושב שהתחושה הדמוקרטית שלנו מאפשרת לנו לבקש מהמורים שילמדו את הדוקטרינה הלאומית, בלי לחשוב בכלל שהיא שייכת למפלגה פוליטית. אין אנו מבקשים מהמורים שיתמכו במפלגה פוליטית מסוימת, אף לא בשלנו. מה שאנו כן מבקשים הוא, שכל מורה ישרת בנאמנות את העם והמדינה, בהחדירו לדורות הבאים את הדוקטרינה הלאומית.²¹

ואכן, משלב מסוים היו המורים צריכים להחזיק בתעודת חבר של המפלגה הפרוניסטית, אם לא רצו להסתכן בפיטורין.

מערכת החינוך השתמשה במגוון רחב של אפיקים ואמצעים כדי להעביר אל התלמידים את המסרים החדשים, החל מתוכניות לימוד חדשות, דרך תוכניות רדיו חינוכיות ושבועונים לילדים וכלה בחוזרי מנכ"ל ובהוראות יומיומיות למנהלים ולמורים. ואולם, אמצעי האינדוקטרינציה החשוב ביותר היה ספרי הלימוד. משנת 1953 ואילך כמעט שאי אפשר למצוא מקראה לבתי הספר היסודיים שאינה מכילה את עיקרי הדוקטרינה הפרוניסטית, את תמונותיהם של בני הזוג הנשיאותי ומלות שבח והלל על מפעלם למען המדינה, פרקים שלמים מתוכנית החומש ומהחוקה החוסטיסאליסטית, וכן שאיפות ומעשים של המשטר. ספרי לימוד אלה, שמשרד החינוך אישר באופן סיטונאי כמעט, החליפו את ספרי הלימוד משנות העשרים והשלושים שהיו נהוגים במדינה עד אז.

כותבי הספרים קיבלו כמובן מהוועדה המתאימה במשרד החינוך הנחיות מדויקות אלו תכנים צריכים ספרים אלה לכלול. הוועדה קבעה, לדוגמה, שבספר הלימוד של כיתה ג' ואילך חייבים להופיע ההקדמה לחוקה החוסטיסאליסטית, הצהרת העצמאות הכלכלית, זכויות הילד והזקנה שפרסם המשטר, ומלים אחדות על 'יום הנאמנות' (Día de la Lealtad Popular) – זהו יום השנה לציון ה־17 באוקטובר 1945, היום שבו יצאו אלפי פועלים לרחובות להביע תמיכה בפרון ולתבוע את שחרורו ממעצר. הפגנה זו הפכה במהרה למיתוס בפוליטיקה הארגנטינית וליום חגה של התנועה הפרוניסטית. ככל שעולים בכיתות בית הספר, כך נוסף לספרים חומר חובה בנושא אופי פרוניסטי מובהק, כמו השוואה בין הצהרת העצמאות הפוליטית ביולי 1816 לבין הצהרת העצמאות הכלכלית שהשמיע פרון בטוקומן ביולי 1947.²² הוועדה שטיפלה בנושא ספרי הלימוד פעלה על פי הרוח שבשמה קמה – להציע דרך להכנסת ספרים חדשים שישקפו את 'ארגנטינה החדשה' ואת ערכיה.

J. Perón, *Discurso del Presidente al inaugurar el año lectivo 1954*, Buenos Aires, 9.4.1954 21

Boletín de Comunicación del Ministerio de Educación (BCME), no. 155 22
(9.2.1951), Resolución exp. 91.794/50, 29.1.1951

אסתי ריין ורענן ריין

הערכים החדשים שביקשו ספרים אלה להעביר היו כאמור ערכיה של המפלגה הפרוניסטית. מדיניות 'שלושת הדגלים' של המשטר, המדברת על צדק חברתי, עצמאות כלכלית וריבונות פוליטית עברה כחוט השני באפיקים השונים שבהם השתמשה מערכת החינוך. הספרים ביקשו להדגיש, שאמנם אלה הן האמיתות שהביא עמו המשטר החדש, אבל אין מדובר בעקרונות של תנועה או של מפלגה, אלא באמיתות שבלעדיהן המדינה לא תוכל להתפתח ולהתקדם, וכל ארגוני שהמולדת חשובה לו חייב להאמין בהם.

החתירה לצדק חברתי קיבלה ביטוי בספרי הלימוד בדרכים שונות, אם באמצעות סיפורים, שתיארו את הזכויות הסוציאליות השונות שמהן נהנו מגזרים שונים של החברה בתקופה הפרוניסטית, ואם באמצעות תמונות שונות וכיתובים. באחד מספרי הלימוד לכיתה א', בשם 'ילדים מאושרים' (*Niños felices*), ניסו להסביר לילדים את המושג חוסטיסאליזם באמצעות ציור של מאזניים שקולים, שעל הכף האחת עומד פועל ועל האחרת אדם לבוש חליפה ועניבה. מתחת לציור נכתב:

חוסטיסאליסמו, איזו מלה נהדרת!
זהו צדק ואמת.
כולם שווים בשל היותם ארגנטינים
כולם אחים; אהבה לכולם
למי שמעבד את האדמה, ללומד
ולמי שעובד בתעשייה ובשירותים.²³

בספר אחר, 'עם תחילת היום' (*Comienza el día*), מוסבר המושג בדרך הבאה:

אתם רואים כיצד השמש מאירה את כל האדמות באופן שווה ומחממת את כל האנשים באופן שווה? ... האם אלהים לא נתן אוויר כדי שינשמו אותו באופן שווה ילדים ומבוגרים, עניים ועשירים? ישמו עקרון זה למפעל אנושי והרי לכם מהו החוסטיסאליזם.²⁴

אם ילכו התלמידים צעד נוסף בהבנת קטע זה, הרי שהשוואה בין האל לבין פרוץ היא בלתי נמנעת כמעט.

ערכים שונים כמו העבודה, החסכון והכבוד לזקנים הועברו גם הם באמצעות

23 M.A. Domínguez, *Niños felices* (libro de lectura para primer grado superior), Buenos Aires 1953, p. 68

24 A. Gutiérrez Bueno, *Comienza el día* (texto de lectura para segundo grado), Buenos Aires 1954, pp. 26–27

הספרים, והדמויות לחיקוי היו בדרך כלל בני הזוג הנשיאותי. ספר לימוד בשם 'פינוקיו ואני' (*Pinocho y yo*) מראה תמונה של פרון יושב ליד שולחן כתיבה ועובד. בכיתוב הנלווה לתמונה נאמר: 'הפועל הראשון (=אחד מכינויו של פרון). הוא חוזר מעבודתו בלילה. כשכולם כבר נחים, הוא [עדיין] מקיים את חובותיו'.²⁵

האינדוקטרינציה הפוליטית הזאת נועדה לגרום לתלמידים לאמץ משוואה משולשת, שבין שלושת אגפיה קיימת זהות: עקרונותיה של תנועה פוליטית מסוימת, האינטרסים של האומה ודמותו של המנהיג. זה הרקע לפולחן האישיות שנעשה לבני הזוג הנשיאותי. דמויותיהם של פרון ואוויטה ליוו את הארגנטינים כמעט בכל מקום: מבני ציבור וספינות נשאו את שמם, וכך גם פרובינציות וערים במדינה, ופסלים ודיוקנאות שלהם הוצבו במקומות רבים. כל אלה שימשו להנצחת בני הזוג בעודם בחיים, אך היו גם בבחינת יסוד מלכד ומאחד ואפשרו ליצור אינטגרציה של התודעה העממית סביב דמויותיהם של פרון ואוויטה.

דרך מקובלת להנציח את דמויותיהם של בני הזוג הנשיאותי היתה באמצעות הענקת שמם למוסדות חינוך, אולמות ספורט או כיתות לימוד, תופעה שהתגברה במיוחד לאחר מותה של אוויטה. יום מותה הפך ליום אבל לאומי מדי שנה בשנה, והופסקה בו כל הפעילות הציבורית והכלכלית במדינה.

פולחן אישיות זה בלט כמובן גם בספרי הלימוד. אחד מהם, שנועד לכיתה א', נשא את שמה של רעיית הנשיא ונקרא 'אוויטה'.²⁶ באחת ממקראות היסוד ללימוד הקריאה, בשם 'בעלי זכויות היתר' (*Privilegiados*), לימדו את הילדים לכתוב ולקרוא באמצעות שינון המילים פֶּרוֹן, אֶוֹוֶה, אֶוֹוִיטָה. הם נתבקשו לחלק את המלים הללו להברות, לכתוב אותן בדפוס ובכתב, ולחזור עליהן שוב ושוב.²⁷ דמויותיהם של בני הזוג הנשיאותי הושוו בספרי הלימוד לזוג הורים, הורי האומה. 'מה שאבא הוא עבורנו', נכתב באחד מספרי הלימוד, 'הנשיא חואן פרון הוא עבור כל האנשים בארגנטינה... למענם הוא מקדיש את כל שעותיו בעבודה'.²⁸

המשטר גם ניסה לקשור אירועים היסטוריים בחייה של האומה אל המציאות הפרוניסטית. הוא השתמש באירועים אלה כדי להבליט התרחשויות אקטואליות שונות.

- | | |
|--|----|
| S. Ramos González, <i>Pinocho y yo</i> (texto de lectura para primer grado inferior), Buenos Aires 1954, p. 73 | 25 |
| G. Albornoz de Videla, <i>Evita</i> (libro de lectura para primer grado inferior), Buenos Aires [n.d.] | 26 |
| A. Gutiérrez Bueno, <i>Privilegiados</i> , (libro de lectura inicial), Buenos Aires 1954. pp. 4, 7, 20 | 27 |
| B.A. Casas, <i>El alma tutelar</i> (texto de lectura para primer grado superior), Buenos Aires 1953, pp. 10–11 | 28 |

אסתי ריין ורענן ריין

כך עשה לגבי אירועים כמו הכרזת העצמאות הפוליטית של 1816, תוך הצגתה בספרי הלימוד לצד הכרזת העצמאות הכלכלית של פרון בשנת 1947, וכך נהג גם לגבי גיבורים לאומיים, כמו ההשוואה המתמדת בין דמותו של ה'משחרר' (el Libertador), הגנרל חוסה דה סן מרטין (San Martín), לבין דמותו של פרון.

מספר דוגמאות מתוך ספרי הלימוד הפרוניסטיים יבהירו נקודות אלה: בספר 'זמנים חדשים' (Tiempos nuevos) מסבירים לילדים שהיה צורך במאה שנים ויותר מאז הכרזת העצמאות כדי שהמולדת תתחיל באמת להיות חופשית:

ההכרזה על העצמאות בשנת 1816 הבטיחה שנהיה עצמאיים ונשלוט במדינה באורח עצמאי. האם כך באמת היה? אמנם לא היינו כפופים עוד לשליטים חיצוניים, אבל לא פעם היו אלה הזרים שקבעו את דרכה של המדינה. כדי להשתחרר באמת מכבלים אלה היה צורך בשליט שירצה את טובתה של המדינה, את שחרורה האמיתי, את עצמאותה המלאה. שליט זה הוא פרון. הוא הבין שהעצמאות הפוליטית חייבת להיות מושלמת באמצעות השגת העצמאות הכלכלית.²⁹

פרון מוצג במובן זה כנקודת השיא בהתפתחות ההיסטוריה הארגנטינית. ההשוואה שנערכה בין פרון לבין הגנרל סן מרטין, מן האבות המייסדים של הרפובליקה הארגנטינית, דומה במטרותיה ובאופיה להשוואה בין הכרזת העצמאות הכלכלית של פרון לבין הצהרת העצמאות הפוליטית של ארגנטינה מאה ושלושים שנה קודם לכן. מספר הימים שהוקדשו לסן מרטין במהלך שנת הלימודים הלך וגדל לאורך העשור הפרוניסטי. ואולם, את ההבלטה הרבה ביותר קיבל ה'משחרר' בשנת 1950, עם החלטת המשטר להפוך שנה זו ל'שנת סן מרטין', לרגל ציון מאה למותו של הגיבור הלאומי. את מגמת ההשוואה בין פרון לסן מרטין ה'מקודש' אפשר לראות כאמור בספרי הלימוד הפרוניסטיים. ברבים מהם ניתן למצוא תמונות דיוקן של סן מרטין לצדו של פרון, שניהם לבושים במדי צבא והכותרת המלווה את שתי התמונות זהה: 'המשחרר הגנרל סן מרטין' ו'המשחרר הגנרל פרון'.³⁰ השוואה זו לסן מרטין נתנה לפרון הזדמנות להעמיד את עצמו לצד גיבור לאומי שהערכת כל העם היתה נתונה לו. פרון קיווה להעמיד בכך גם את עצמו מעל לכל מחלוקת בקרב הציבור הארגנטיני ולשאוב מן

L. Arena, *Tiempos nuevos* (texto de lectura para cuarto grado), Buenos Aires 1953, pp. 99–100

C. Gómez Reynoso, *El hada buena*; עמ' 69, (לעיל, הערה 27), Gutiérrez Bueno 30 (texto de lectura para segundo grado), Buenos Aires 1952, pp. 64–65; E.G.R. Cozzani de Guillon, *Mensaje de luz* (texto de lectura para tercer grado), Buenos Aires 1954, pp. 99–100

פופוליזם וחינוך – ארגנטינה הפרוניסטית

הלגיטימציה הבלתי מעורערת של סן מרטין. פרון נמנע מהשוואות עם דמויות שנויות במחלוקת, דוגמת דמותו של שליט ארגנטיני אחר, חואן מנואל דה רוסאס (Rosas), רודן בן המאה הי"ט, שפרוניסטים רבים החלו לאמץ כמופת של מאבק אנטי-אימפריאליסטי רק לאחר נפילת משטרו של פרון.

ספרי הלימוד הפרוניסטיים נכנסו כאמור לבתי הספר בשנת 1953. ואולם, כבר שבועות אחדים לאחר כניסת פרון לארמון הנשיאות, ביוני 1946, החל הסנט הארגנטיני לדון בהצעת חוק להכנסת ספר לימוד אחיד לכל מערכת החינוך במדינה, כמובן בהתאם לגילם של התלמידים. היה בכך ביטוי לרצונו של המשטר לנתב את העם לדרך חשיבה אחידה ולמנוע פלורליזם מחשבתי. הנהגתו של ספר אחיד כזה עוכבה, ויצאה אל הפועל, באופן נסיוני בלבד, רק בשלב מאוחר יותר. אין ספק שבחודשי שלטונו הראשונים הפגין פרון מידה של חשש וחוסר בטחון, ונרתע נוכח קול הזעקה שמיהרה האופוזיציה להקים כנגד כוונה זו. מאמר מערכת של העיתון 'לה פרנסה' (*La Prensa*) תקף את הרעיון של ספר לימוד אחיד בחסות משרד החינוך, והזכיר את השימוש בספר אחיד במשטר הפשיסטי של מוסוליני, נסיון שנכשל. 'שימוש בספר לימוד אחיד', נכתב במאמר, 'נעשה אך ורק במשטרים טוטליטריים ולא במדינות דמוקרטיות'.³¹

משהופיע בשנת 1950 ספר הלימוד האחד הראשון בארגנטינה, הספר 'לפרוח' (*Florecer*), שנועד לתלמידי כיתות א', הוא עורר מחאות רבות. העיתון 'לה נסיון' (*La Nación*) הדגיש, שהמשטר בחר להתחיל בהחדרת ספר כזה דווקא לכיתה א', שכן באמצעותו לומדים הילדים לקרוא ורוכשים את המיומנויות הראשונות. צעד ראשון זה, לדברי המאמר, יוביל להנהגת ספרים אחידים גם לכיתות האחרות של בית הספר ולמערכת בכללותה. המאמר גם העלה את החשש, שהספרים האחידים ישמשו מכשיר לאינדוקטרינציה פוליטית עבור המשטר, במקום שימשו מכשיר חינוכי טהור ויעבירו מסרים וערכים נצחיים.³² זו היתה קריאה נוספת של מתנגדי המשטר לשמור על כמה מן הדפוסים הדמוקרטיים שעוצבו במהלך ההיסטוריה הארגנטינית, ואשר עתה ריחפה מעליהם, לדעתם, סכנה. על כל פנים, הנסיון להנהיג ספר אחיד נתפס בארגנטינה כמקרה־מבחן שמחייב מאבק לבלימת מגמות טוטליטריות של השלטונות.

הנסיון של הכנסת ספר לימוד אחיד נכשל, ולאחר שנת לימודים אחת בלבד לא הופיע עוד ספר אחיד לכיתות א'. ייתכן שזניחת הספר נבעה מהביקורת הציבורית וייתכן שהסיבות לכך היו אחרות. מכל מקום, שלוש שנים לאחר מכן הוכנסו לבתי הספר היסודיים ספרים חדשים, שכולם היו על טהרת הפרוניזם. אמנם בשנים 1953–

31 Blankstein ;*La Prensa* (Buenos Aires), 21.9.1946 (לעיל, הערה 14), עמ' 187.

32 E.C. Dezeo de Muños, *Florecer* (texto de lectura para primer grado inferior), Buenos Aires 1950

אסתי ריין ורענן ריין

1955 היתה למורים אפשרות בחירה בין מספר ספרים, כלומר לכאורה היתה כאן שמירה על פלורליזם, אך למעשה הבחירה היתה טכנית בלבד ולא מהותית, שכן הספרים שעמדו לבחירת המורה היו ספרים שנשאו מסרים פרוניסטיים. על כך יש להוסיף, שבכל בתי הספר העל-יסודיים במדינה הפך ספרה האוטוביוגרפי כביכול של אווה פרון, 'תכלית חיי' (*La razón de mi vida*), לספר חובה. הוא היה גם ספר הלימוד היחיד בשיעורי ספרות ספרדית בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי, כשהוא מחליף יצירות דוגמת 'דון קישוט' של סרבנטס. החל בשנת 1953 היה זה למעשה ספר לימוד אחיד עבור מספר רב של תלמידים.

לסיכום, תחת מסווה של 'צדק חברתי' ועזרה רחבה לשכבות החלשות, החל להתפתח בארגנטינה חינוך שהוכתב מ'למעלה'. הוא ניסה להעביר מסרים אחידים ומוגדרים והטיף לדרכי חשיבה מסוימות ואחידות. מצד אחד, היה כאן נסיון לדמוקרטיזציה של מערכת החינוך, על ידי הגדלת מספר בתי הספר וגיוונם ועל ידי הרחבת מספר התלמידים, תוך מתן אפשרויות חינוך לאוכלוסייה שעד אז לא חלמה כלל לקבל חינוך ממלכתי מלא. מצד שני, בתהליך זה הוחדרו ערכים ועקרונות מפלגתיים צרים אל תוך מערכת החינוך. מגמה זו הביאה לפיטורי מורים ופרופסורים שלא התיישרו עם הקו הפרוניסטי; לכתובת ספרי לימוד חדשים, הכוללים מסרים של מפלגת השלטון; לפיקוח צמוד על כל מערכת החינוך, על ידי נסיון לריכוזיות מקסימלית, וכמובן לצנזורה ולפיקוח על אפיקים נוספים, כמו הרדיו, העיתונות הכתובה, התיאטרון והקולנוע. אנו רואים אפוא, שבמערכת החינוך בלטו במיוחד השאיפות הטוטליטריות של המשטר. במסגרת מאמציו לעצב תודעה לאומית חדשה ביקש פרון להחדיר לתלמידים גם את האמונה, כי מי שאינו פרוניסט כמוהו כאויב העם. האינדוקטרינציה הפוליטית שנעשתה במערכת החינוך, והזיהוי המוחלט בין דוקטרינה מפלגתית לבין אידיאולוגיה לאומית, הגיעו לשיאים שספק אם ארגנטינה ידעה כמותם עד אז.

'תלמיד חכם, חלוץ ואזרח': האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

מארק סילברמן

כשמעוררים אצלנו... את שאלת החינוך המסורתי – נשמע הדבר כמגוחך... אנחנו אנשי הקיבוץ הדתי קבלנו על עצמנו ליצור ציבור מלוכד אשר ינהל נסיון מכוון להגשמת חברה תורנית בתנאי חיינו היום. לנסיון זה אין תקדים. אין אפילו שגיאות שאפשר ללמוד מהן. אין אנו יכולים להסתמך על משהו קיים ולעת עתה אנו מגששים באפלה... אנחנו במפעלנו הקיבוצי בונים על יסוד ההלכה. רוצים אנו להקים בתנאים האקטואליים של תקופתנו חברה הלכתית – דבר שעוד איננו בנמצא. המתודה שלנו היא ליצור תנאים מיוחדים – תנאי הקבוצה, שיאפשרו ניסיון בכוון זה.¹

הקיבוץ הדתי, מבין הזרמים האורתודוקסיים ביישוב, היה המעוניין ביותר בדו־שיח עם היסודות ההומניסטיים של התרבות המודרנית בכלל, ושל הציונות הסוציאליסטית בגירסתה של תנועת העבודה הישראלית בפרט.² שאיפתם של מייסדי הקיבוץ הדתי וממשיכיהם לעצב תרבות יהודית המשלבת את התורה – המסורת הדתית־ההלכתית של עם ישראל – עם היסודות ההומניסטיים של התרבות המודרנית מאפשרת לבחון אחת מן הסוגיות התרבותיות הראשיות העומדות בפני החברה הישראלית בת זמננו: טיבם של יחסי הגומלין בין ההיבטים המסורתיים והדתיים להיבטים ההומניסטיים.³ בחינה של שאיפה זו בתחום החינוך, תוך הצגת ההתפתחות מן האידיאל החינוכי למערכת החינוכית בפועל, יכולה לשפוך אור על כמה מן הבעיות הראשיות העולות בסוגיה זו ועל כמה מן הדרכים האפשריות להתמודד עם בעיות אלה ולתת להן מענה.

- 1 א' גולדמן, 'חינוך מדעי או מסורתי לילדינו', עלונים, תשרי תש"ג, עמ' 4.
- 2 ראה: א' פישמן, בין דת לאידיאולוגיה: יהדות ומודרניזציה בקיבוץ הדתי, ירושלים 1990, עמ' 72–73.
- 3 ראה: י' ליבמן, 'לחקר הדת האזרחית בישראל', מגמות, בג (אפריל 1977), עמ' 95–109; הנ"ל, 'התפתחות הניאומסורתיות בקרב יהודים אורתודוקסים בישראל', מגמות, כז (מאי 1982), עמ' 231–250; צ' לם, 'דפוסים מסורתיים ותהליכי מודרניזציה ביהדות', בתפוצות הגולה, יז [74/73] (קיץ תשל"ה), עמ' 62–72.

מארק סילברמן

א. האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי ומרכיביו הראשיים

קבלת מצוות העבודה על ידי אישים מסויימים פסקה להיות משימה סוציולוגית. טמונים בה ערכים מוסריים עצומים... דמות החלוץ הישראלי, העובד עבודה גופנית וער לשאלות הרוח ומגיע לדרגה ראויה בידיעת התורה והחכמה גובשה על רקע זה. בניגוד ל'עם הארץ' בעבר נוצר 'עם השדות'... המגשים את התורה והמצווה לא מתוך הסתגרות הגאווה האינטלקטואלית אלא בתוך חיים פרודוקטיביים של מרחבי שדות. משטר הקבוץ הדתי מאפשר לעובדי האדמה שלא להיפך לעבד האדמה ורואה בתלמיד החכם עובד העבודה הגופנית את המגשים האידיאלי.⁴

באידיאל זה דן משה אונא בהרצאתו 'החינוך בחיי קבוצה', במועצה השלישית של הקיבוץ הדתי (שדה אליהו, י"א בכסלו תש"ה), והציע את צירוף הטיפוסים: תלמיד חכם, חלוץ ואזרח כביטוי נאמן של האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי.⁵ צירי המועצה קיבלו הצעה זו של אונא, והצירוף 'תלמיד חכם, חלוץ ואזרח' הפך לאידיאל הרשמי של הקיבוץ הדתי.

מעצבי דרכו החינוכית של הקיבוץ הדתי, מאמצע שנות הארבעים עד סוף שנות השישים, תלו ארבעה תכנים באידיאל זה: (א) הומניזם תורני או תלמודי; (ב) דו-שיח בין התורה שבעל-פה ובין חיים יהודיים ריבוניים מתחדשים; (ג) הטעמה מחודשת של חשיבותן הדתית של המצוות בין אדם לחברו; (ד) מידות אסקטיות כביטוי ראשי ליראת שמים.

(א) ההומניזם התורני: בהרצאתו הנזכרת לעיל טען משה אונא: 'התורה צריכה לשמש יסוד להומניזם יהודי... תמונת עולמם ואופקם הרוחני של הילדים נקבעים על ידי ערכי התורה תוך תפיסה הומניסטית'.⁶ בעיני אונא, החינוך בקיבוץ הדתי, דהיינו בניית אישיותו, השקפת עולמו וחיי המוסריים והרוחניים של הדור הצעיר, יהיה דומה

4 צ' אדמונית, 'הקבוץ הדתי כאידיאל חינוכי', ספר בני עקיבא, בעריכת י' לב, תל-אביב 1959, עמ' 109.

5 המועצה השלישית של הקבוץ הדתי, דין וחשבון מלא, שדה אליהו, י"א-י"ד בכסלו תש"ה, תל-אביב תש"ו, עמ' 80. האידיאל 'תלמיד חכם חלוץ' נוסח לראשונה בידי עקיבא ארנסט סימון בגרמניה. את הוספת המלה 'אזרח' לנוסח הראשון הסביר משה אונא בדברים אלה: 'למידה זו של חלוציות יש לצרף את החפץ להמשיך ביצירה הקבוצית ולחזקה ולשפרה... אלמנט זה ראוי אולי לכנותו "אזרחות" שפירושו – קבלת עול החברה ומצוותה. לאידיאל החינוכי שלנו יש איפוא להוסיף את המושג "אזרחות" כשהנסוח יהיה בערך, "תלמיד חכם, חלוץ ואזרח"' (שם, עמ' 80).

6 ההדגשה במקור; שם, עמ' 51.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

לכל חינוך הומניסטי. ואולם, שלא כמו החינוך ההומניסטי האירופי הליברלי, המתבסס על התרבות הקלסית ולשונוותיה, ולא כמו החינוך המרקסיסטי, המתבסס על מדעי החברה,⁷ החינוך ההומניסטי היהודי בקיבוץ הדתי יתבסס על התורה שבעל-פה ועל קיום מצוותיה. ובלשונו של אונא, משמעותו של הומניזם יהודי היא:

עמדה תרבותית המבוססת על ערכים מוסריים ותרבותיים כלליים היוצרים יחס לעולם ולאנושות. אין לקשר הומאניזם עם ההומאניזם ההליניסטי דווקא, שהעיקר בו היופי. הצד השווה ביניהם – היסוד המוסרי וההרגשה האנושית הכללית. הומאניזם יהודי הוא איפוא הומאניזם כנ"ל, בעל אופי יהודי, הנובע מתוך רגש יהודי והנלמד מתורתנו. יש צורך בהדגשה על המילה 'הומאניזם' ולא מספיק להגיד 'על פי התורה', כי מן התורה אפשר ללמוד דברים שונים. 'שבעים פנים לתורה', אפשר ללמוד ממנה אפילו את החיוב לטרור – כפי שמישהו ניסה כבר להוכיח. המילה 'הומאניזם' באה לפרש ולברר על איזה ערכים מבין הערכים הרבים הנמצאים בספרותנו אנו שואפים לבסס את החינוך.⁸

(ב) דו-שיח בין תורה שבעל-פה ובין חיים יהודיים ריבוניים מתחדשים: מעצבי דרכו של הקיבוץ הדתי הבחינו בסתירה החריפה בין מחויבותם החד-משמעית ל'קבלת עול מלכות שמים' וקיום מצוותיה של המסורת הדתית-ההלכתית של העם היהודי ובין מחויבותם המקבילה לקבלת עולה של ריבונות יהודית ואחריות יהודית כוללת. המסורת הדתית ההלכתית התגבשה בקרב עם שלא היתה לו אחריות מדינית, חברתית וכלכלית כוללת. לכן מסורת זו מתקשה לכוון חיי עם ריבוניים והיא נמצאת במשבר חמור של אי רציפות: 'כל הנסיון של הקיבוץ הדתי... בא משום שהדינאמיקה של מסורת היהדות הדתית הגיעה לנקודת אי-רציפות'.⁹

על רקע זה, יעדו הדתי הראשי של מפעל הקיבוץ הדתי הוא יצירת חברה הלכתית או תורנית ריבונית בת זמננו: 'אנחנו אנשי הקיבוץ הדתי... במפעלנו הקיבוצי בונים על יסוד ההלכה. רוצים אנו להקים בתנאים האקטואליים של תקופתנו חברה הלכתית – דבר שאינו בנמצא'.¹⁰

יצירת חברה מעין זו מחייבת דו-שיח מתמשך ומתמיד בין התורה ובין החיים או, ליתר דיוק, בין התורה שבעל-פה ובין הסוגיות הפוליטיות, החברתיות והכלכליות

7 ראה דבריו של ש' פרידמן, חינוך ילדינו, תל-אביב תש"ך, עמ' 36.

8 מ' אונא, המועצה השלישית (לעיל, הערה 5), עמ' 63.

9 גולדמן (לעיל, הערה 1).

10 שם, שם.

מארק סילברמן

המתעוררות תוך כדי התפתחותם של החיים האנושיים הכוללים של הקיבוץ ושל המדינה. לפי תפיסה זו, התורה 'איננה... מין ספר בישול שצריך רק להסתכל בו, לעשות את הפעולות המתוארות לכל פרטיו ודקדוקיהן עד שהתבשיל המוכן יוגש לשלחן'.¹¹ תורה זו אינה 'שוללת את החדש באשר הוא חדש, לא בשטח הרוחני, לא בשטח הכלכלי, ואף לא בשטח החברתי... תורה שבעל-פה היא חלק אינטגרלי של תורת ישראל ומשמעותה בתוך שיטת התורה היא: מתן תשובה לחדש'.¹²

(ג) הטעמה מחודשת של חשיבותן הדתית של המצוות שבין אדם לחברו: מייסדי הקיבוץ הדתי ביקשו לעגן את שאיפתם לחיי תורה המתייחסים בחיוב לאתגריה של חברה יהודית ריבונית בדברי התנא ר' ישמעאל: 'תורה ומלאכה'. לפי תפיסתם, התרבות הדתית של עם ישראל בתקופת התגבשותה ההיסטורית, בימי המשנה והתלמוד, לא הייתה אדישה כלל לחיי העולם הזה, למציאות החברתית והכלכלית הריאלית. אדרבה, תרבות דתית זו ביקשה לקדש את מציאות החיים ולתקנה במלכות שדי.¹³ כתוצאה מן התנאים הפוליטיים, החברתיים והכלכליים הקשים של הגלות התפתחו והתעצמו בעם ישראל שני תהליכים הדבקים זה בזה: ניתוק בין חיי תורה ובין החיים השלמים (או מלאות החיים האנושיים), והגדלת חשיבותן של המצוות שבין אדם למקום על פני אלה שבין אדם לחברו.

מייסדי הקיבוץ הדתי ביקשו להתמודד עם העדפת המצוות בין אדם למקום באמצעות הדגשת חשיבותן הדתית של המצוות שבין אדם לחברו והרחבת משמעותן ותקפותן לתחומים חברתיים וכלכליים. תיקון זה נתפס בעיניהם כמשימה ראשית של החייאת האידיאל הדתי של 'תורה ומלאכה'. מפעלו של הקיבוץ הדתי הוא נסיון מכוון להחייאתו של אידיאל זה: 'אם עלינו לפעול... למען רמת דתיות ההולמת את ציבורנו, הרי בראש ובראשונה וקודם-לכל עלינו להחזיר את שיווי-המשקל המופר בין מערכת המצוות שבין אדם למקום לבין מערכת המצוות שבין אדם לחברו'.¹⁴ לדוגמה, קבע א' גולדמן: 'לא ברור לי מדוע לבישת טלית קטן (שאינה אפילו מדברי סופרים) היא קריטריון חשוב יותר (להערכת רמתו הדתית של אדם יהודי – מ"ס) משמירת הלשון, עזרה הדדית או איסור אונאת דברים – שכולם גופי תורה. האם במציאות חיינו 'לא תגזול' מילתא זוטרתה היא?¹⁵

11 שם, שם.

12 מ' אונא, 'יעוד הנביאים וסוציאליזם דתי', שותפות של אמת, תל-אביב תשכ"ה, עמ' 27.

13 הנ"ל, 'מגמת החינוך וההשכלה ביהדות', שותפות של אמת, שם, עמ' 89-97; א"ש רוזנטל, 'על מצבנו הדתי', עלונים, שבט תש"ב, עמ' 7-9.

14 י' ברט, הקיבוץ הדתי – המועצה הי"ז (להלן, הערה 22), עמ' 48.

15 א' גולדמן, 'מה נשתנה?', שם, עמ' 24.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

(ד) מידות אסקטיות כביטוי ראשי ליראת שמים: הצו 'הצנע לכת עם אלוהיך' כולל, לדעת מייסדי הקיבוץ הדתי, מידות דתיות ומוסריות חשובות, שכל חבר בקיבוץ הדתי צריך לנהוג על פיהן: שליטה עצמית, ריסון היצר, צניעות, ענווה והסתפקות במועט. התחושה העמוקה של 'מה אנוש כי תזכרנו' מהותית לגישה דתית זו של 'הצנע לכת'. תחושה זו כורכת עמה התנגדות נמרצת לראיית העושר החומרני או הנוחות האישית והקבוצתית כמטרה עליונה של החיים:

החברה הקיבוצית הדתית חייבת לראות בצניעות במובנה הרחב (הצנע לכת עם ה', צנע, צניעות) ערך יסודי. החברה הכללית רואה את הערך בביטחון-העצמי של המין האנושי, בעושר, בהתגדרות ובחופש בשטח הרוחני ובשטח המיני. לעומת זאת תחושת 'מה אנוש כי תזכרנו' היא יסוד לאדם דתי ולחברה הדתית... החברה הכללית קבעה לעצמה גם אצלנו אידיאל חומרני, ואמנם לוחמים בו כל הכוחות הדתיים והמוסריים שבעולם... הללו באו סוף-סוף לכלל הכרה שהחומרנות השולטת בעולם ודתיות אמיתית אינן יכולות לדור בכפיפה אחת.¹⁶

האידיאל החינוכי של 'תלמיד חכם, חלוץ ואזרח', על ארבעת מרכיביו המוצגים לעיל, הוא ביטוי נאמן לחידושה הראשי של האידיאולוגיה הדתית של הוגי הקיבוץ הדתי: התורה מעוניינת ומסוגלת להקיף את מציאות החיים המודרנית בגירסתה הציונית הסוציאליסטית,¹⁷ וליצור תרבות יהודית דתית, כוללת ומודרנית. כדי לממש זאת יש לחנך את הנוער שיהיה מסוגל לשלב תורה (תלמיד חכם) עם חלוציות (חלוץ) ואזרחות (אזרח).

16 מ' אונא, 'ערכי הקיבוץ הדתי', שותפות של אמת (לעיל, הערה 12), עמ' 284; עיין גם שם, עמ' 268-298; א' גולדמן, 'לדמותו הרוחנית של חבר הקבוצה הדתית', עלונים, לה (כסלו-טבת תש"ח), עמ' 17-23.

17 מניסוח מחודד של אחד ההוגים הצעירים, י' ליבוביץ, עולה שהחידוש הראשי בתפיסתם הדתית של חברי הקיבוץ הדתי, וההבדל המהותי והעמוק בין תפיסה זו ובין גישתם של יהודים דתיים שאינם ציוניים, אינם מתמצים בשאלת זהותו הלאומית של עם ישראל: 'כל יהודי דתי הוא לאומי; עדיין לא ראינו בין שונאינו ומנאצינו הקשים ביותר בארץ ישראל שיהיו פלשתינאים בני דת משה' (י' ליבוביץ, 'חינוך לתורה בחברה מודרנית', יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל, ירושלים ותל-אביב 1979, עמ' 44). ההבדל היסודי והחידוש הראשי מתגלים בתחום הדת והדתיות – בשאלת מהותה ואופיה של דת ישראל. אצל אנשי הקיבוץ הדתי קיים 'מעין חידוש במושג הדת עצמו'. הדת היהודית מקבלת אצלם 'משמעות אחרת שלא היתה מקובלת' על ידי אבותיה ורבותיה של היהדות המסורתית. אנשי הקיבוץ הדתי סבורים שהדת היהודית צריכה להתמודד עם תחומים ובעיות שלהרגשתם או להכרתם של דתיים אחרים 'אין שלטון התורה חל עליהם' (שם).

ב. מן האידאל החינוכי לתוכנית הלימודים

האם אפשר לצרף השכלה כללית הניתנת נאמר בבית-ספר באנגליה במשך 10 שנות לימוד, עם תורתו של תלמיד אשר לומד שתיים-שלוש שנים בישיבה, ולהוסיף על זה הכשרה מקצועית כפי שהיא ניתנת בבית ספר מקצועי במשך שלוש שנים? כיצד לדחוס, ללא נזק ואונאה עצמית, את תהליכי ההשכלה והחינוך ולסייםם בגיל 18 שנה. זוהי אחת הבעיות הקשות ביותר מכלל בעיות החינוך שאנו מתלבטים בהן.¹⁸

הנסיון לחנך לקראת אידאל זה משתקף היטב בתוכניות הלימודים הפורמליות והבלתי פורמליות של החינוך היסודי והעל-יסודי בקיבוץ הדתי בשנות החמישים והשישים. בדיקתן של תוכניות אלה מעלה את הממצאים הבאים: (א) שלושים אחוז לערך מהלימודים הפורמליים הוקדשו ללימודי קודש: תנ"ך, תורה שבעל-פה ומחשבת ישראל. כשני שליש מאחוז זה יוחדו ללימוד התלמוד; (ב) שלושים אחוז לערך הוקדשו להומניסטיקה: היסטוריה, ספרות ולשון, גיאוגרפיה, אורחות ואנגלית; (ג) שלושים אחוז לערך הוקדשו למדעי הטבע: ביולוגיה, כימיה, פיסיקה, חקלאות ומתמטיקה; (ד) עשרה אחוז לערך הוקדשו להתעמלות, אמנות וגדנ"ע.¹⁹

התוכנית החינוכית מחוץ לכותלי בית הספר כללה: עבודה במשק הילדים (בחינוך היסודי) ובענפים של המשק הקיבוצי (בחינוך העל-יסודי); לימוד של הנערים בישיבות גבוהות למשך שלושה עד שישה חודשים לקראת סיום כיתה י"א; והתגייסות הבנים והבנות של הקיבוץ לשירות צבאי מלא (בנים רבים שירתו בתפקידי פיקוד).²⁰ חלוקתן המשולשת של השעות ללימודי יהדות, הומניסטיקה וטבע מעידה על רצונם של מעצבי דרכו החינוכית של הקיבוץ הדתי לקיים בפועל את האידאל החינוכי של הקיבוץ הדתי. לתורה שבעל פה – משנה, מדרש ותלמוד – הוקדשו שעות הלימוד השבועיות הרבות ביותר, ותחום לימוד זה היה המרכזי ביותר בתוכנית הלימודים. שליחת בני הקיבוץ המסיימים כיתה י"א לתקופת לימוד בישיבה גבוהה משמשת עדות חשובה נוספת למקום הראשי שיוחס לתחום לימוד זה. יחד עם זאת, החלוקה המשולשת האמורה מראה על שאיפה ברורה למערכת לימודים

- 18 א' (דודי) הרץ, 'על בעיות החינוך', לקראת מועצת הקיבוץ הדתי על חינוך ילדינו, עמודים, יוני 1959, גליון 156, עמ' 16.
- 19 דוחות של ועדת החינוך של הקיבוץ הדתי: 6.6.1957; 2.9.1957; 23.12.1957, ארכיון הקיבוץ הדתי, קיבוץ יבנה.
- 20 חינוך ילדינו – דין וחשבון מלא מן המועצה העשירית של הקיבוץ הדתי, קבוצת לביא, א'-ג' בתמוז תשי"ט (6-8.7.1959), תל-אביב תש"ך, עמ' 80-84.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

מאזנת, שתקנה השכלה כללית יסודית בתחומי הלימוד האחרים. השעות השבועיות ותקופות החופש שבהם עברו המתחנכים בענפי המשק של קיבוציהם והשירות המלא בצבא הם עדות משכנעת לשאיפה זו בתחום החינוך החקלאי, החברתי והאזרחי. וכך סיכם יוסקה אחיטוב את התכנים והערכים של מערכת הלימודים של הקיבוץ הדתי:

חינוך ליראת שמים, לשמירת מצוות, לאמונה תמימה, לציונות, לאהבת המולדת, להשכלה, למעורבות בחברה, לדמוקרטיה, לעבודה, למיומנות טכנית, לפתיחות ולקבלת הזולת, לצניעות, להערכת מקומה המתאים של האישה בחברתנו – כל אלה ועוד, ניתן למצוא כדוגמתם גם במוסדות חינוך אחרים, אך מה שאפשר לומר הוא שהיחוד שלנו בהקשר זה בא לביטוי, ראשית – בצירוף כל הדברים הללו ביחד במציאת איזושהי שיווי משקל, איזושהי נקודת איזון בין כל הצרכים הללו, בין כל הערכים הללו ובין כל המגמות הללו גם יחד. המינון המסוים של כל הקוקטייל הזה מבלי לוותר על אף אחד מן הרכיבים הללו בשל חברו החשוב יותר ממנו – הוא המציין אותנו. ייחודנו הוא איפוא בכוללנות המיוחדת הזאת.²¹

ג. תולדותיהם הדתיות והרוחניות של בוגרי המערכת החינוכית

הקיבוץ הדתי מחנך זה ארבעים שנה את בניו – כמה בני תורה יצאו מהם? כמה יודעים לפצח סוגיה? כמה מהם, מבני שלושים ומעלה ובעלי משפחות, לומדים בקביעות וקובעים עתים לתורה... איפה האחד שגדל ונתחנך בקיבוץ הדתי? אותו אחד שהוא תלמיד חכם, לא אלה שבאו מבחוץ...²²

ביקורת זו ועוד כיוצא בה החלו להישמע בשנות השישים, ובעוצמה גוברת בשנות השבעים. אצל מחנכים והורים רבים בקיבוץ הדתי התעוררה תחושה של אי נחת מדמותם הדתית והרוחנית של בוגריו. בעיני הרוב המכריע של בני הקיבוץ הדתי, הבוגרים נתפסים כאנשים מצוינים במשק, בקיבוץ ובצבא. מידותיהם החברתיות והמוסריות הן ברמה גבוהה מאוד. ברם, קיימת תחושה קשה, שרמתם הדתית של הבוגרים לוקה בחסרונות ובחולשות של ממש. לדבריהם, מצויים אצל בוגריה של המערכת החינוכית כמה ליקויים דתיים-רוחניים:

21 'אחיטוב, 'ייחודו של החינוך בקיבוץ הדתי', הקיבוץ הדתי – המועצה הי"ט לבדיקת דרכנו בחינוך, קבוצת לביא, ג-ה בטבת תשמ"ו, פרוטוקול המועצה, הרצאות ודיונים, תל-אביב תשמ"ו, עמ' 14. וראה להלן, הערה 64.

22 ד' דאובה, 'שינוי רדיקלי', הקיבוץ הדתי – המועצה הי"ז – שאלות חינוך ופעילותנו באזורי מצוקה, עין הנציב, כ"ט במרחשון-א' בכסלו תשל"ו, עמ' 28.

מארק סילברמן

שליטה חלקית בתורה בכלל ובתלמוד בפרט: המערכת החינוכית של הקיבוץ הדתי לא הוציאה מתוכה תלמיד חכם בעל שיעור קומה. יתרה מזו, היא אפילו לא העמידה גרעין של מורים לבתי הספר התיכוניים שלה במקצועות היהדות ובייחוד בתלמוד. רוב המורים למקצועות אלה הם שכירים הבאים מן החוץ.

העדר זיקה רגשית ומחויבות קיומית למצוות לימוד תורה: הבוגרים אינם קובעים לעצמם עתים לתורה, ללימוד עצמאי או ללימוד בחברותא. בדרך כלל נפקדת נוכחותם בשיעורי התורה הניתנים בערבים ובשבתות.

חוסר הקפדה או חוסר התלהבות בקיומן של מצוות דתיות מרכזיות: התייחסותם של הבוגרים למצוות בין אדם למקום, כגון תפילה במועדיה במניין, לבישת טלית קטן, נטילת ידיים, אמירת ברכות הנהנין וברכת המזון רופסת ומתרשל, בבחינת 'מצוות אנשים מלומדה'. אין אצלם רצון להדר במצוות. דתיותם נעדרת עומק רגשי, נשמה והתלהבות.

רדידות אינטלקטואלית, פסיביות תרבותית ואלם רוחני: הכיוון האינטלקטואלי שלהם מעשי ותכליתי – לימוד של נושאים היכולים לקדם אותם מבחינה משקית ומקצועית. הבוגרים נוהרים אחר התרבות התקשורתית, הרדיו, הטלוויזיה והסרטים. אין אצלם תסיסה רוחנית ואין הם מתעניינים בשאלות יסוד ערכיות.

קונפורמיזם ובינוניות: רדידות רוחנית זו מתבטאת במישור החברתי בדפוסי התנהגות קונפורמיסטיים ובהישגים ממוצעים ובינוניים בתחומים הרוחניים והדתיים.²³ קיצורו של דבר, אם לנקוט בלשון של האידיאל החינוכי, המערכת החינוכית של הקיבוץ הדתי הגיעה להישגים נאים ואף מרשימים בפיתוח 'חלוץ ואורח'. ואולם היא רחוקה מהצלחה – ושמא אפילו נחלה כשלון קשה – בפיתוח 'תלמיד חכם'. בין המחנכים וההורים היתה, כאמור לעיל, הסכמה רחבה על המורכבות של דמותם

23 הסיכום המוצג כאן, של התכונות המאפיינות את בוגריו של הקיבוץ הדתי, מתבסס על דבריהם של חברי הקיבוץ הדתי שנטלו חלק פעיל בדיונים חינוכיים בשנות השישים והשבעים. דבריהם התפרסמו בדו"חות של מועצות החינוך של הקיבוץ הדתי ובירחון הקיבוץ הדתי, עמודים. להלן רשימה חלקית של מקורות אלה: א' סלע, 'כי הם חיינו', לקראת המועצה הי"ז, המוקדשת לענייני חינוך ולפעולה באזורי מצוקה, מאמרים, דיונים והצעות-החלטה, תל-אביב תשל"ו, עמ' 31-33; מ' שילוח, 'במרי שיח', עמודים, אייר תשכ"ג, גליון 204, עמ' 217-219; ש' פרידמן, 'קווים לדמותו הרוחנית של חניכנו', עמודים, תמוז תשכ"ג, גליון 206-207, עמ' 280-288; י' כוהן, 'מגמות החינוך התורני', המועצה הי"ז, שם, עמ' 16-21; ד' דאובה, חינוך ילדינו – דו"ח מלא מן המועצה העשירית של הקיבוץ הדתי, קבוצת לביא, א-ג בתמוז תשי"ט (1959.7-8), תל אביב תש"ג, עמ' 39; הנ"ל, 'שינוי רדיקלי', המועצה הי"ז, שם, עמ' 27; ח' שלם, 'זכות הצעקה לצילי', המועצה הי"ט (לעיל, הערה 21), עמ' 23-25, 28; א' קנוהל, 'לחיזוק הלוח הימיני בסמלנו', המועצה הי"ח, קבוצת יבנה, א'-ג' באדר תש"ם, עמ' 140-142.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

הדתית של הבוגרים. ואולם לא היתה ביניהם כל הסכמה בניתוח משמעותה של מורכבות זו ובהסקת המסקנות החינוכיות המעשיות המתחייבות ממנה. בדיונים הרבים שהתנהלו בקיבוץ הדתי בשנות השבעים והשמונים ננקטו עמדות שונות ומנוגדות כלפי סוגיות אלה. ניתן לזהות שתי גישות יסוד: 'הקבוצה הישיבתית' ו'הקבוצה הקיבוצית'.²⁴

1. הקבוצה הישיבתית

דבריהם של חברי קבוצה זו מתאפיינים בנימה מלאת פתוס, בעלת טונים גבוהים וקטגוריים. החינוך בקיבוץ הדתי נחל לדעתם כשלון מוחץ בתחום הדתי. הם קוראים תיגר על מערכת הלימודים הקיימת, שעיצבו המייסדים בשנות החמישים, ותובעים מהפיכה חינוכית – קונצפטואלית ומעשית כאחת.²⁵ הכשלון הברור של החינוך הדתי נובע לדידם משלושה גורמים עיקריים: (א) הפילוסופי־החינוכי, או בלשונם 'הקו החינוכי'; (ב) המבנה הלקוי של תוכנית הלימודים הפורמלית; (ג) המסרים הרוחניים והחינוכיים, הגלויים והסמויים, של חיי היומיום בחברה קיבוצית, או בלשונם 'הרחוב הקיבוצי'.

(א) הקו החינוכי: החינוך בקיבוץ הדתי מושתת על יסוד פילוסופי דואלי: תורה ועבודה. במישור התיאורטי התורה אמורה לעצב את ערכי העבודה ולקדשם. ואולם בפועל, הלכה למעשה, אין עיצוב זה מתורגם לשפה דתית תורנית משכנעת ומחייבת. כתוצאה מכך קיים נתק חמור ומזיק ביותר בין ערכי התורה לערכי העבודה. הפרדה זו היא אסונם הגדול²⁶ של החיים ושל החינוך בקיבוץ הדתי:

24 כינויים אלה, הקבוצה הקיבוצית והקבוצה הישיבתית, נבחרו על פי שתי אמות מידה: הפתרון החינוכי המעשי שהציעו חברי שתי הגישות, וזהותם הביוגרפית, החברתית והחינוכית. כפי שיתואר בהמשך, בעלי גישה אחת סבורים שהחינוך בקיבוץ הדתי ימצא את תיקונו במערכת החינוכית הפנימית והעצמאית של הקיבוץ הדתי; בעלי הגישה האחרת סבורים שתיקון זה יושג באמצעות מערכות החינוך הדתי־הלאומי שמחוץ לקיבוץ הדתי, בישיבות התיכונים. רוב הדוגלים בתיקון החינוכי הפנים־קיבוצי אינם ילידי הארץ; הם התחנכו בחוץ לארץ, בגרמניה, באנגליה ובארצות הברית, לאור השיטה של 'תורה עם דרך ארץ'. הדוגלים בתיקון החינוכי הישיבתי הם ברובם ילידי הארץ; רבים מהם התחנכו בישיבות תיכוניות והגיעו לקיבוץ הדתי במסגרת גרעינים של בני עקיבא.

25 נציין כאן שתי דוגמאות מני רבות לנימה מלאת פתוס זו: 'אין מנוס מן השינוי – אחרת אין לנו זכות קיום' (י' כוהן, 'לשינוי ערכים בגישתנו החינוכית', עמודים, אב תשכ"ג, גליון 207, עמ' 294); '...אני חושש שנגיע גם לשממה רוחנית. אם לא תבוא פה מהפיכה גם במסגרת, אז לא עשית שום דבר' (דאובה [לעיל, הערה 22], עמ' 27).

26 בעקבות דבריו של ידידיה כוהן: 'אסוננו בהפרדה בין הדברים', עיין במאמרו: 'דיאלקטיקה של דת ומדינה', עמודים, טבת תשכ"ה, גליון 224, עמ' 126.

מארק סילברמן

אצל רוב החברים (של הקיבוץ הדתי – מ"ס) התורה נחשבת לדבר היקר והנעלה ביותר אבל לא לערך העליון הכולל כל... רק חלק קטן מהחברים שלנו יודע ומאמין בכל ליבו שהתורה מקדשת את הלאום ואת הארץ את החברה המוסרית המתוקנת ואת הציבור העמל ובונה את ארצו, ואילו לדעת רוב החברים: תורה (מיסודו של משה) קניין אחד, לאום (מיסודו של הרצל) קניין אחד, עבודה (מיסודו של גורדון) קניין אחד וחברה סוציאליסטית (מיסודו של מארקס) קניין אחד.²⁷

וכדברי חבר אחר:

אנחנו אמנם מחנכים להערכת האומה, להערכת המדינה, להערכת הצבא, אך לא נייחס להן את אותה הקדושה הדתית אשר נייחס לתפילין או לשבת. אנחנו אמנם מחנכים לערכי מוסר ולמידות אך אין אנו רגילים לכנותן חובות דתיות כי אם חובות חברתיות. בבעיות חברה מטפלת אצלנו ועדת החברה ולא הוועדה הדתית. אנחנו אמנם מחנכים את ילדינו לעבודה ומלאכה אך גם אליהם אין אנו מתייחסים כמצוות... דת זו המצמצמת והקטנה... היא אבן הנגף הרצינית ביותר בחינוך הדתי במדינה כולה וגם בחינוך הדתי שלנו...²⁸

לדעת אחד הדוברים הראשיים בקבוצה זו, 'תורה עם דרך ארץ' כורכת עמה פיות וזילות של היסודות התורניים ודחיקתם לקרן זוית. לדעתו יש להתמקד בתורה בלי תוספות, ש'הכל בה', והוא טוען ומתרה:

אהבת ישראל היא הלכה... צדק ויושר ואי־משוא פנים, הלכה. איסור הלנת שכר – הלכה. מידות וחיים צנועים – הלכה. מדוע עלינו ללמוד מאחרים כל זאת? הלא זה שלנו – וממקור האמונה! הלא אין לנו מקום לשקול אם כן או לא – אנו איננו מסתמכים על מצפון אישי או הכרעה שכלית – אנו חייבים בכך.²⁹

(ב) תוכנית הלימודים: רבים בקבוצה הישיבתית סבורים שתוכניות הלימודים בשני בתי הספר התיכוניים של הקיבוץ הדתי אינן מקנות לתורה וללימודה את המקום הראוי לה ואינן מעבירות לתלמידים את המסר החד־משמעי והחיוני שהתורה היא 'חייהם ואורך ימיהם'. הם מציינים שלוש סיבות עיקריות למצב זה:

- 27 מ' לוינגר, 'לדרכנו החינוכית', עמודים, אלול תשכ"ג, גליון 208, עמ' 329–331.
- 28 הנ"ל, דו"ח משיבת ועדת החינוך, 21.10.1962, תל־אביב, ארכיון הקיבוץ הדתי, קיבוץ יבנה, תיק 89/596.
- 29 כוהן (לעיל, הערה 26), שם.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

(1) תוכנית הלימודים מורכבת ממקצוע רבים המייצגים ערכים שונים, ולא נעשה דירוג ברור ומובחן ביניהם מבחינת חשיבותם.³⁰

(2) עצם מיקומו של לימוד תורה בתוכנית הלימודים כמקצוע לימוד בין מקצועות לימוד אחרים אינו מקנה לו את המעמד הרוחני הראוי לו.³¹

(3) לא רק המיקוד והמבנה של לימוד תורה מכשילים אלא גם אופי ההוראה, המתאפיין באינטלקטואליות יתרה. נעדרות בו התלהבות דתית ותחושה של לימוד 'לשמה'.³²

(ג) 'הרחוב הקיבוצי': קיימת תמימות דעים רחבה בקבוצה הישיבתית ביחס להשפעתו החינוכית השלילית של הרחוב הקיבוצי על רמתם הדתית של המתחנכים. חברי הקיבוץ מוסרים בהתנהגותם היומיומית בפועל מסר ברור, שלמצוות העבודה המשקית יש קדימות קיומית, רגשית ומעשית על פני מצוות העבודה הדתיות-הרוחניות המובהקות. בעיני חברי הקיבוץ הדתי, העדרות בלתי מוצדקת מיום העבודה חמורה יותר מאשר העדרות עקבית מתפילת שחרית במניין בימי חול. ההערכה הרבה ביותר של הצעירים המתבגרים נתונה לעובדים המצטיינים ולמרכזי המשק. במציאות החיים של הקיבוץ הדתי '...אין איש הרוח נחשב' בעיניהם של חברי הקיבוץ 'כמו איש המשק'.³³ העדפה ברורה זו גוררת בהכרח יחס מקל ופושר לקיומן של המצוות בין אדם למקום.

בעיני רבים מחברי הקבוצה הישיבתית, לא רק ההתמסרות לעבודה מחבלת ברמתם הדתית של הצעירים המתבגרים. גם פתיחותו של הרחוב הקיבוצי לתרבות החילונית הסובבת, למשל בתחומי הספורט, הבידור והלבוש, היא מכשול קשה לחינוך הדתי. על סמך גישה זו הקבוצה הישיבתית מגיעה למסקנות החינוכיות העיקריות הבאות:

(1) יש לחולל שינוי רדיקלי בתפיסה הדתית הדואלית של תורה ועבודה ולהמירה בתפיסה תורנית מוניסטית. בתפיסה זו ה'עבודה' כלולה ב'תורה', או ה'כל' בתורה. ערכי האומה, הארץ, הצבא, החברה והעבודה 'ישאבו מתוך באר מים חיים של דברי התורה',³⁴ ויהיו מושתתים על דברי תורה אלה. ולפי האידיאל החינוכי, 'תלמיד חכם' ינחה ויגדיר מהו ה'חלוק' ומהו ה'אזרח'.

- 30 א' שפרעם, 'מוסד חינוכי בעל אופי ישיבתי', המועצה הי"ט (לעיל, הערה 21), עמ' 44-45; עיין גם: ר' ורבר, שם, עמ' 55; י' כוהן, המועצה הי"ז (לעיל, הערה 22), עמ' 16.
- 31 א' יאיר, 'בבנינו ובבנותינו נלך', עמודים, אדר תשכ"ג, גליון 202, עמ' 157; עיין גם: א' שפירא, 'למפנה בחינוך', לקראת המועצה הי"ז (לעיל, הערה 23), עמ' 17.
- 32 ע' פז, 'בית ספר ישיבתי', לקראת המועצה הי"ז, שם, עמ' 40; ועיין גם: ט' אילן, 'לא בשמים היא', המועצה הי"ז (לעיל, הערה 22), עמ' 44. נקודות הביקורת העיקריות שהועלו כאן ביחס לתוכניות הלימודים מושמעות גם מפי חברים בקבוצה הקיבוצית ומקובלות עליהם.
- 33 א' יאיר, 'לעתיד החינוך התורני אצלנו', עמודים, טבת תשכ"ג, גליון 212, עמ' 90; ועיין גם: ח' שלם, 'זכות הצעקה לצילי', המועצה הי"ט (לעיל, הערה 21), עמ' 25.
- 34 לוינגר (לעיל, הערה 28), שם.

מארק סילברמן

- (2) לא ניתן לבצע שינוי זה במסגרות החינוכיות הקיימות של הקיבוץ הדתי. דרוש שינוי מהפכני במערכת החינוכית.³⁵
- (3) מגמתה הראשית של מהפיכה זו היא בכיוון 'ישיבתי', דהיינו שינוי האופי והתכנים של החינוך בשני בתי הספר התיכוניים של הקיבוץ הדתי בעקבות הישיבות התיכוניות הציוניות. השינוי יתבצע בבניית ישיבה תיכונית בתוך הקיבוץ הדתי, או במתן אפשרות לבני הקיבוץ ללמוד בישיבה תיכונית ציונית מחוץ לקיבוץ במקום ללמוד באחד מבתי הספר התיכוניים של הקיבוץ הדתי.³⁶

2. הקבוצה הקיבוצית

גישתה של הקבוצה הקיבוצית נבדלת באופן ניכר מזו של הקבוצה הישיבתית, ומתאפיינת במתינות, באיפוק ובוהירות. החברים בקבוצה זו אינם סבורים שהחינוך הדתי בקיבוץ הדתי נחל כשלון מוחלט, המחייב מהפיכה חינוכית אידיאית ומערכתית. עם זאת, הם אינם מתכחשים לחולשות הדתיות המתגלות בדמותם של הבוגרים. חולשות אלה קיימות ויוצרות קושי של ממש.³⁷

לדעתם, החברה של הקיבוץ הדתי, על מנהיגיה הרוחניים והחינוכיים, חברה והוריה, חייבת להתמודד עם ליקויים אלה ולהתגבר עליהם. היא תצליח לתקנם ולשפר באורח יסודי את הרמה הדתית של החיים והחינוך בקיבוץ הדתי אם יושקעו המאמצים הדרושים. המגמה הראשית של התיקונים המוצעים על ידיהם היא הגברת היסודות הדתיים והתורניים בחיי היומיום – ב'רחוב' של הקיבוץ הדתי ובתוכניות הלימודים הפורמליות והלא פורמליות, בבתי הספר היסודיים והתיכוניים כאחד.³⁸

אחד התנאים הראשיים להצלחתו של שינוי זה הוא לדידם עמידה איתנה על הייחוד

- 35 כוהן (לעיל, הערה 25), עמ' 312; ועיין גם: מ' בן צבי, 'חינוך הבנים והישיבה', עמודים, תשרי-חשוון תשכ"ב, גליון 184-185, עמ' 4-5.
- 36 מ' בן צבי, 'שנת-ישיבה', עמודים, כסלו תשכ"ו, עמ' 82-87; ועיין גם: לוינגר (לעיל, הערה 27), שם; כוהן (לעיל, הערה 25), עמ' 312; הנ"ל, 'מגמות בחינוך תורני – דרך חדשה', המועצה הי"ז (לעיל, הערה 22), עמ' 18; שפירא (לעיל, הערה 31), עמ' 18.
- 37 לדעתו של יעקב צור, החינוך בקיבוץ הדתי הוא בניסוחו של מרטין בובר 'אי כשלון למופת'. עיין: "רעיון תורה ועבודה והגשמתו בקבוצה הדתית", חברה ודור צעיר – המועצה הי"ח של הקיבוץ הדתי, מבחר הרצאות דיונים והחלטות, קבוצת יבנה, א'-ד' באדר תש"ס, עמודים, מרחשון תשמ"א, גליון 421, עמ' 33. עיין גם: ש' לוי, 'ללא הלקאה עצמית', המועצה הי"ז (לעיל, הערה 22), עמ' 33; מ' חיות, 'מסגרות חינוכיות לא נוצרות במועצות', המועצה הי"ט (לעיל, הערה 22), עמ' 42.
- 38 ש' הקשר, 'שיפור ולא שינוי', המועצה הי"ז, שם, עמ' 24; ח' טאובמן, 'בלי קבלני משנה בחינוך', שם, עמ' 74; חיות, שם, עמ' 41.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

האידיאלי והחינוכי של הקיבוץ הדתי, לפי העקרונות הראשיים שנקבעו בשנות החמישים (ראה לעיל, סעיפים א-ב), וחזוק המחויבות כלפי ייחודיות זו. לדעת רבים מקבוצה זו, הקיבוץ הדתי מעמיד דגם ייחודי של מסגרת דתית, חברתית וחינוכית כוללת. בעיניהם, דגם זה יכול לשמש אלטרנטיבה רצינית לישיבה התיכונית.³⁹ לפי הרגשתם, הקיבוץ הדתי הוא 'במידה מסוימת המוהיקני האחרון, שדוגל לא רק להלכה אלא גם למעשה בתורה ועבודה'.⁴⁰ ובניסוח מפורט יותר, הקיבוץ הדתי הוא:

...אולי, המודל האינטגרטיבי האחרון המנסה לעשות מהפיכה, להוכיח שאפשר להיות יהודי דתי מודרני, ולא כפרט אלא כחלק מקהילה ותנועה, הפתוח לערכים החיוביים של התרבות המערבית ומקבל אותם אף כי באמצעות פילטר ובערבון מוגבל, ויחד עם זה שומר מצוות נאמן... חי בחברה מעורבת אבל שומר על צניעות, חי את המקורות, לומד בהם וחי בהם, אף כי מתבונן בהם גם בכלי חשיבה וניתוח כלליים...⁴¹

התנאי הראשי השני לשינוי האמור הוא פועל יוצא ישיר מן התנאי הקודם. פעולות אלה חייבות להיות מושתתות על הנחת היסוד ש'החינוך ניתן על ידי החברה' של הקיבוץ הדתי, 'במסגרות החברתיות' שלו, 'ואין להחליף את המערכת הזאת עם כל מערכת אחרת מתחרה'.⁴²

ד. בחינת מהותה של המחלוקת בין שתי הקבוצות ורקעה

'רצוננו להגשים את התורה בכל היקפה... קיומה האמיתי דורש את השתלטותה בכל שטחי החיים, הפיכתה לתורת חיים'.⁴³ 'אנחנו רוצים בחיי תורה מקיפים וכוללים את המציאות כולה... ולא בחיי תורה הסגורים בד' אמות בלבד'.⁴⁴ עקרונות אלה של שתי הקבוצות משקפים תחושה של החברים בשני המחנות, שהם בעלי תפיסות דתיות או תורניות מקיפות, כוללניות וייחודיות. הם מחייבים ומחויבים לאידיאל החינוכי של תלמיד חכם, חלוץ ואזרח. ברם, בחינת דבריהם מעלה שמוקד המחלוקת ביניהם מצוי

39 י' צור, 'שנת ישיבה לפני י"ב', המועצה הי"ז, שם, עמ' 54-55; ועיין גם דבריו במועצה הי"ט, שם, עמ' 21.

40 צור, המועצה הי"ז, שם.

41 אחיטוב, המועצה הי"ט (לעיל, הערה 21), עמ' 16-17.

42 הקשר (לעיל, הערה 38), שם.

43 פ' רוזנבליט, אוסף חומר לבירור רעיוני, אדר ב' תרח"ץ, ארכיון הקיבוץ הדתי, יבנה.

44 כוהן (לעיל, הערה 25).

מארק סילברמן

בפירושים שונים למושגים 'תורה' ו'עבודה', ובדרך שבה הם מבקשים לקיים את הקשר בין עולם התורה ובין עולם העבודה.

בקבוצה הישיבתית המושג 'עבודה' מתפרש לפי משמעותו הפשוטה: עבודה יצרנית על גווניה הרבים, חקלאות, תעשייה, טכנולוגיה, רפואה, שירות ציבורי וכיוצא באלה. במשמעות קרובה לזו האחרונה, 'עבודה' מסמלת השתתפות פעילה ושווה בחברה הישראלית: אזורות טובה, תרומה חברתית וכלכלית ושירות בצבא.

גם בקבוצה הקיבוצית משמעויות אלה טמונות במונח 'עבודה'. ואולם, החברים בקבוצה הקיבוצית מקנים תוכן נוסף ל'עבודה': ההשכלה הכללית, על תכניה וערכיה ההומניסטיים, כמרכיב הכרחי וחיוני בעיצוב אישיותו ובבניית השקפת עולמו של היהודי הדתי. עם כל דאגתה הכנה לדמותם הדתית הלקויה של הבוגרים, ונכונותה להגביר את הרמה התורנית בחיים ובחינוך, הקבוצה הקיבוצית אינה מוכנה לוותר על רצונה הברור שחניכי הקיבוץ הדתי יהיו מסוגלים מחר לא רק ללמוד דף גמרא, אלא גם להתמודד עם בעיות העולם הצפוי להם... בתחום ההגותי של אדם פתוח, חושב ובעל יכולת חשיבה...⁴⁵

לא כך יחסה של הקבוצה הישיבתית להשכלה הכללית. אצלה קיימת הבחנה חדה בין 'תורה' ל'עבודה', במובן של השכלה כללית הומניסטית. לפי תפיסתה, 'לתורה' הזכות הבלעדית לקבוע נורמות התנהגות, להקנות ערכים, לעצב אופי ואישיות ולבנות השקפות עולם. תכליתה של ההשכלה הכללית היא מעשית או פונקציונלית: להקנות את המיומנויות והכלים הנדרשים לתפקוד מלא בחברה מודרנית תעשייתית וטכנולוגית.⁴⁶

מניתוח זה עולה, שאחת מנקודות המחלוקת העיקריות בין שתי הקבוצות היא שילוב הערכים הרציונליים וההומניסטיים של התרבות המערבית בהשקפות העולם הדתיות או התורניות. רק בתפיסות הדתיות של הקבוצה הקיבוצית מוקנה לערכים אלה מעמד רוחני. ערכים הומניסטיים אלה נחשבים יותר בעיני הקבוצה הקיבוצית מאשר בעיני הקבוצה הישיבתית. אף ששתי הקבוצות מנסות לסנן את השפעתה של התרבות המערבית, הסינון של הקבוצה הקיבוצית קפדני פחות מזה של הקבוצה הישיבתית. לשון אחר, גישתה של הקבוצה הקיבוצית פתוחה בהרבה כלפי יסודותיה ההומניסטיים האוניברסליים של התרבות המערבית מאלה של הקבוצה הישיבתית.

ליחס שונה זה להשכלה ההומניסטית יש חשיבות רבה בשאלת משמעותו של המושג 'תורה' בתפיסות העולם של שתי הקבוצות, ובבחירת הדרכים שבאמצעותן ניתן להגיע

45 צור (לעיל, הערה 39), המועצה הי"ז, עמ' 55.

46 'מכל מקום לא תהא הכוהנת כפונדקאית. המדעים הכלליים תפקידם לקדם ולשרת בעוד שלימוד תורה תפקידו המרכזי בעיצובו של האדם שלנו' (כוהן [לעיל, הערה 36], שם).

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

לתפיסה דתית כוללנית ולהשיג שילוב משכנע ובעל תוקף בין 'תורה' ובין 'עבודה'. המעמד הרוחני שהקבוצה הקיבוצית מקנה לערכים ההומניסטיים מציב בפניה קושי לא קטן בבואה להגדיר את המושג 'תורה'. רצונה ונכונותה להזדקק לדרכי חשיבה רציונליים, ביקורתיים והיסטוריים, ומחויבותה לערכים ההומניסטיים כמו דמוקרטיה, פתיחות, סובלנות וקבלת הזולת (על אף אופיה המסויג או המהוסס של מחויבות זו), חוסמות בפניה את האפשרות לקיים זהות פשוטה בין 'תורה' ל'עבודה', או לטעון חד וחלק: הכל בתורה.⁴⁷

ניתן להשתמש במונח 'קוקטייל' כמשל לכוללנות הייחודית של תפיסתה החינוכית של הקבוצה הקיבוצית (ראה את הציטוט לעיל, סוף סעיף ב). ניתן לזהות באופן ברור את המרכיבים השונים של קוקטייל טוב, אבל קשה ביותר להגדיר את מהות המרקם החדש שנוצר במפגש בין מרכיבים אלה.⁴⁸ וכך ענה יוסף בורג לשאלתו של כתב רדיו: 'איזה חלק בסיסמה תורה ועבודה חשוב לכם ביותר?' בורג השיב: 'אכן סיסמתנו היא "תורה ועבודה", ולפי עניות דעתי החלק החשוב ביותר הוא ו' החיבור, ולבן בחרנו באות ו' כסימן לבחירות'.⁴⁹

ו' חיבור זו מבטאת נאמנה, בעת ובעונה אחת, את ייחודן של התפיסות הדתיות-החינוכיות של הקבוצה הקיבוצית ואת הקושי המרכזי הניצב בפניה. ייחודה של הקבוצה הוא ללא ספק כפי שהיא מבינה ומציגה את עצמה: מחויבות דתית-הלכתית לתורה יחד עם הערכה חיובית ליסודות ההומניסטיים של התרבות המערבית. הקושי הראשי העומד בפניה הוא כפי שהוצג למעלה: הגדרה ברורה של אופי החיבור או של הדרכים

47 המחסום בפני האפשרות לקיים זהות פשוטה בין 'תורה' ל'עבודה' מותנה באופי המפגש בין ערכים ברורים ומובחנים של המסורת הדתית ובין אלה של התרבות הכללית ההומניסטית. ככל שניתן לעגן את הנורמות והערכים ההומניסטיים בערכים ובנורמות של המסורת הדתית, הקושי קטן והמחסום מתפורר; ככל שקיימות או מתפתחות סתירות והתנגשויות, הקושי מתעצם והמחסום גדל ומתרחב. ראה טענתו הקולעת של משה אונא, ש'מן התורה אפשר ללמוד דברים שונים... אפילו את החיוב לטרור' (ראה לעיל, הערה 8). כשם שקיימים במסורת הדתית-הלכתית מקורות רבים היכולים לפרנס ערכים הומניסטיים, כך קיימים בה גם מקורות רבים המפרנסים ערכים אתנוצנטריים ואי-שוויוניים. ברם, דומה שהניגוד החמור ביותר בין שני עולמות תרבות אלה נמצא בעיקר ברובד הרוחני-הנפשי. ההומניזם, יחד עם הודאתו במגבלותיו של האדם ובסופיותו, מעריך ומוקיר את תבונתו ואת חירותו. אתוס זה של ריבונות – מוגבלת ככל שתהיה – ואחריות של האדם עומד בסתירה קשה לאתוס של התורה: כפיפותו של האדם למערכת דתית-הלכתית, היונקת את סמכותה ותקפותה מהתגלותו של האלוהים.

48 מושג זה, קוקטייל, שבו השתמש י' אחיטוב כדי להגדיר את ייחודו של החינוך בקיבוץ הדתי, עורר תגובות רציניות, הומוריסטיות ולעגניות אצל צירי המועצה. ראה את התייחסותם של חברים במועצה הי"ט (לעיל, הערה 21): מרדכי חיות, עמ' 42; צפורה בן שלום, עמ' 49; ראובן ורבר, עמ' 57; שמעון הקשר, עמ' 52.

49 מצוטט בדברי חנן גולן, המועצה הי"ט, שם, עמ' 39.

מארק סילברמן

שבאמצעותן ניתן לשלב בין שני עולמות אלה, שחברי הקבוצה מכירים ומוקירים, ה'תורה' וה'עבודה'.

בדרך דומה ניתן לבחון את דרכה של הקבוצה הישיבתית בסוגיות אלה. החברים בקבוצה זו מרגישים את עצמם פטורים לחלוטין מן הקושי הגדול של הקבוצה הקיבוצית, מכיוון שהקבוצה הישיבתית נמנעת מ'קוקטיילים'. החברים והחברות בקבוצה זו 'שותים' אך ורק אלכוהול טהור.⁵⁰ שלט גדול תלוי כביכול על דלת הכניסה שלהם ועליו כתובה, באותיות של קידוש לבנה, האזהרה הבאה: 'לכל הנושא ו' החיבור בליבו או בנפשו: הכניסה אסורה!' כשם שפירושה של הקבוצה הישיבתית למושג 'עבודה' ברור וחד, כך פירושה ל'תורה', וכך קביעתה את הדרך להשגת השילוב הרצוי והראוי בין 'תורה' ובין 'עבודה'.

ליתר דיוק, הפירוש הפשוט ל'עבודה', המצמצם אותה לתחום המעשי והתפקודי,⁵¹ מאפשר לקבוצה הישיבתית לפרש את ה'תורה' פירוש מוניסטי, מרחיב וכוללני. אי מתן מעמד רוחני, ערכי וחינוכי להשכלה הומניסטית מגן עליה מקשייה של הקבוצה הקיבוצית.

בזכות עמדה זו חשה הקבוצה הישיבתית שהערכים המודרניים של הקיבוץ הדתי הם רק 'כביכול' מודרניים. לאמיתו של דבר, הם נמצאים בתורה ונלמדים ממנה. אין 'תורה' ו'עבודה'; קיימת אך ורק 'תורה'. העבודה, החברה המוסרית, שירות האומה והשירות בצבא הם פנים ראשיות ואימננטיות של 'תורה' זאת.

בלשון השאולה מן הסוציולוג של הדת ישעיהו ליבמן, הקבוצה הישיבתית מגיעה לשילוב בין 'תורה' ל'עבודה' ומשיגה תפיסה דתית-חינוכית כוללנית באמצעות 'השתלטות והרחבה' או 'כוללנות משתלטת'.⁵² במהלכו של שילוב זה, אחד משני עולמות התרבות משתלט על זולתו. התרבות הראשית, הנחשבת ביותר בעיני הכוללנים המשתלטים, מחבקת 'חיבוק דוב' את התרבות האחרת. כידוע, חיבוקו של דוב הוא דו-משמעי. מצד אחד, חיבוק זה מבטא רצון אמיתי ליצור מפגש ולהגיע לקירבה. מצד אחר, אותו חיבוק, במידה זו או אחרת, עלול לחנוק. במקרים לא מעטים המחבק גורם, אף שלא במתכוון, למותו של המחובק.

ובלשון פחות ציורית: במהלך הרוחני-הקיומי והתרבותי של הכוללנות המשתלטת, מתקיימת רדוקציה של התרבות הנשלטת על ידי התרבות המשתלטת והאוכפת, בדרגות עוצמה שונות, הנעות בין עיוות קל לחיסול מוחלט. המשתלט מתייחס לתרבות השנייה

50 בעקבות ראובן ורבר, מתומכי המגמה הישיבתית, האומר: 'אולי קוקטייל עם אחוז גדול יותר של כוהל ינעם יותר לחיכנו' (שם). לדעתו, צריך לתת ל'בר-מנים' אחרים סיכוי לערבב את המשקאות.

51 והמייעד לה תפקיד של 'פונדקאית' ל'כהנת', עיין לעיל, הערה 46.

52 י' ליבמן, 'התפתחות הניאומסורתיות' (לעיל, הערה 3), עמ' 231-237.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

כפי שהוא רוצה או מצווה להבין אותה, ולא כפי שתרבות זו מבינה את עצמה. ליתר דיוק, אופיה המוחלט של אמונתו בתרבותו אינו מאפשר לו להתייחס באמפתיה – להתלוות ליווי אמת⁵³ – לתרבות הזולת, כפי שהאנשים החיים בה מבינים אותה. לכוללן המשתלטת תחושה ודאית: רק תרבותו רשאית ומסוגלת לפרש ולהנחות את התרבות האחרת.

דרך השילוב הנקוטה בידי הקבוצה הישיבתית מציגה גירסה דתית מסוימת של כוללנות משתלטת. היא מפרשת את ה'תורה'⁵⁴ כ'ערך העליון הכולל כל', ולכן ניתן לכנות גירסה זאת: כוללנות תורנית משתלטת.⁵⁵ בכוללנות זו, ערכים לאומיים מסורתיים ייחודיים שהציונות החילונית מקיימת, כגון חשיבותן ההיסטורית והתרבותית של ארץ ישראל והשפה העברית, בטחוננו ורווחתו של עם ישראל וכיוצא באלה, מתקדשים קדושה דתית, בתיווכן של תורות הרב א"י קוק ובנו, הרב צ"י קוק,⁵⁶ ונכללים ב'תורה'. הערכים ההומניסטיים, הרציונליים והאוניברסליים, שגם אליהם הציונות החילונית מקיימת זיקות רבות, מתגמדים בדרגות עוצמה שונות, נדחקים לקרן זווית ואף מוצאים לחלוטין מהשקפת העולם. ערכים אלה נתפסים כבלתי נאמנים למהותה וליעדיה האמיתיים של הציונות המודרנית, כמתנכרים ליעדים אלה וכבוגדים בהם.⁵⁷

מפאת נאמנותה ליסודות ההומניסטיים של התרבות המערבית, הקבוצה הקיבוצית מנועה מלאמץ לעצמה דרך זו של הכוללנות התורנית המשתלטת. כוללנות זו תובעת מחיר שהקבוצה הקיבוצית אינה יכולה בשום פנים ואופן להסכים לו: גימודם או עיוותם של היסודות ההומניסטיים ודחיקתם לפינה.

מבחינת דרכה האידיאלית והחינוכית של הקבוצה הקיבוצית עולה, שהיא משלבת בין 'תורה' ובין 'עבודה' ויוצרת, באורח פרדוקסלי למדי, תפיסה דתית כוללנית ייחודית משלה, הקרויה בלשוננו של ליבמן 'מידור'.⁵⁸ 'הפרד ושלב', או שילוב באמצעות

53 תודתי נתונה לפרופ' יעקב כ"ץ, שהציע את המלה 'התלוות' כתרגום הולם יותר מן המלה 'הזדהות' למונח 'אמפתיה', הרווח בהיסטוריוגרפיה הביקורתית.

54 התורה מתפרשת על ידם באמצעות עקרונות תיאולוגיים השאולים ממשנתו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק. ראה להלן, והערה 56.

55 המונח 'הרחבה' אינו מופיע בהגדרה המוצעת כאן. אמנם ההרחבה משמשת כלי חשוב במהלך הרוחני של כוללנות משתלטת, אבל היא אינה מבטאת את מהותו של מהלך זה. הרחבה אינה חייבת לכרוך עמה השתלטות, אבל השתלטות תמיד כורכת עמה הרחבה.

56 לניתוח פילוסופי יסודי של פרשנות זו, ראה: א' רביצקי, הקץ המגולה ומדינת היהודים, תל-אביב 1993, פרק שלישי, עמ' 111–200.

57 עיין: הרב ש' אבינר, 'רדיקליזם וליברליזם במחנה הדתי לאומי', עמודים, מנחם-אב תשל"ט, עמ' 379–380.

58 עיין לעיל, הערה 52.

הפרדה, מבטאים את מגמתו הראשית של דפוס שילוב זה. במהלכו של המידור נחלקת מציאות החיים למחלקות שונות ונפרדות. לכל מחלקה, מגרה או מדור מוענק עולם תרבותי ערכי נפרד, השייך לו ותקף בו באופן ייחודי בלעדי. עולמות תרבותיים אלה משתלבים יחד בתודעתו ובפעילותו של האדם המחויב אליהם והמקיים זיקה אליהם. הפרדוקס שנרמז עליו לעיל נעוץ בכך, שהכוח שבאיחוד עולמות תרבות אלה מבוסס דווקא על הפרדתם במציאות החיים.

מבחינה רוחנית ניתן להבין את המידור כמהלך של התגוננות, המכיל בתוכו עמדה נפשית של נסיגה. יותר משאנשים בוחרים במידור,⁵⁹ הם נדחפים אליו. הדחף הראשי למידור הוא התחושה הפילוסופית או הנפשית, שזיקה מלאה ונאמנות גמורה לעולמות תרבותיים בעלי תוקף מחייב הן בגדר 'משימה בלתי אפשרית'. יתר על כן, במידור משתקפת הודאה כפויה ולא נוחה, שעומות ישיר או מפגש אמיתי בין תרבויות אלה יחבל קשות בשלמותן ובסמכותן. הממדיר מעדיף לשמור אמון סלקטיבי לכל אחת מהן מלהסתכן בסכנות הטמונות במפגש ביניהן.

הכוללנות הדתית הייחודית של הקבוצה הקיבוצית, שתוארה לעיל, מציגה גירסה דתית מסוימת של מידור. כיצד ומדוע הגיעה קבוצה זו אל דפוס זה, או מה היו הגורמים הראשיים שדחפו אותה לזרועותיו של המידור? בדרך דיאלקטית ניתן לטעון, שהגורם הראשי נמצא בצד האחר של מחויבותה התרבותית הכפולה של הקבוצה הקיבוצית. הצד ההומניסטי של מחויבות כפולה זו מונע ממנה, כמצוין לעיל, לאמץ את הכוללנות התורנית המשתלטת של הקבוצה הישיבתית כדרך שילוב לגיטימית. עתה ניתן לטעון, שהצד הדתי ההלכתי של מחויבות זו מונע ממנה לאמץ דרך שילוב אפשרית נוספת, שניתן לכנות אותה בלשונה של הסוציולוגיה של הדת, 'כוללנות מתעמתת' או 'דיאלוגית'.⁶⁰ אי יכולת זו היא שדחפה קבוצה זו למידור.

בכוללנות מתעמתת או דיאלוגית מתקיים נסיון להגיע לשילוב בין עולמות תרבות שונים ואף מתנגשים באמצעות דו-שיח אמיתי ביניהם. מאפייניו הראשיים של דו-שיח אמיתי הם:

– רחישת כבוד והערכה אמיתית (אם כי משמען אינו דווקא הסכמה) לעמדותיו ולתחושותיו של הזולת, כפי שהוא מבין ומבטא אותן.

59 דומה שהשאיפה להתייחס למציאות של החיים באמצעות קווים פילוסופיים מנחים ועקביים; לקיים, ככל שניתן, אחדות בין המחשבה, הרגש וההתנהגות; ולהשיג שלמות (חלקית ככל שהיא חייבת להיות) או תמימות (integrity) – היא שאיפה טבעית לבני אדם. מבחינות אלה, בחירה רוחנית מודעת בקני מידה ערכיים כפולים אינה אפשרות רוחנית רצויה לבני אדם.

60 J. Lukinsky, 'Integrative Learning: The Search for Unity in the Jewish Day School', *Proceedings*, 15–17.5.1978, pp. 11–22

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

– פתיחות להקשיב ולקלוט את ה'אמת' בדבריו של הצד השני – 'איש את רעהו, שומע'.

– נכונות לחוות התרחשות בונה ויוצרת ולאורה לעבור שינוי כלשהו.

עם זאת, אין לשכוח שלכל משתתף בדו־שיח אמיתי יש קווי יסוד אישיים ואידיאיים מנחים, שבלעדיהם אין הוא יכול להיות עצמו. מצד אחד יש להדגיש, שכל דו־שיח של אמת טומן בחובו אפשרויות אמיתיות ורציניות של שינויים בעמדות ובערכים של כל אחד משני הצדדים הנוטלים בו חלק. שינויים בעלי משמעות אלה יכולים להוביל במידה רבה לשבירת רציפותן וזהותן ההיסטורית והסוציולוגית של כל אחת מתרבויות אלה.

דומה שדבריהם של כמה מקובעי דרכו האידיאית־החינוכית של הקיבוץ הדתי בראשיתו, שהובאו בסעיף א, על האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי, מציגים גרסה דתית מסוימת של שילוב בין עולמה של תורה ובין ההומניזם באמצעות כוללנות דיאלוגית.⁶¹ ברם, ניתוח האידיאל החינוכי ותוכניות הלימודים מעלה, ששאיפה זו מעולם לא תורגמה בפועל למציאות חינוכית. לא נמצאו קשרים ברורים ומחייבים בין הטיפוסים הקיימים של תלמיד חכם, חלוץ ואורח ובין תורה שבעל־פה, הומניסטיקה, מדעי הטבע ועבודה. ללא מפגש ביניהם כל אחד מטיפוסים אלה נשאר נפרד, בהגדרתו העצמית המוכרת והמקובלת. שלושת הטיפוסים ושלושת תחומי הלמידה והנסיון מתקיימים אלה לצד אלה בתודעתו של החניך. קולות של כוללנות דיאלוגית, שתיצור יהדות ריבונית והומניסטית, נשמעים אפוא בין מייסדי הקיבוץ הדתי, אבל ידיהם של המייסדים ממדרות.

ניתן להציע הסברים חברתיים, כלכליים ומעשיים לאי פיתוחה של הכוללנות הדיאלוגית כדפוס ראשי של שילוב בקיבוץ הדתי.⁶² ואולם, נראה שההסבר המהותי והמכריע ביותר נמצא בתחום הרוחני־האינטלקטואלי והנפשי. החוקרים של האורתודוקסיה היהודית בעת החדשה תמימי דעים, שחרדה הגובלת בפראנויה מפני התרבות החילונית, שתחסל את התרבות המסורתית, היא מסימני ההיכר המובהקים של התודעה האורתודוקסית בכללה.⁶³ אפילו הקבוצה הקיבוצית בקיבוץ הדתי, על

61 אליעזר גולדמן, משה אונא וישעיהו ליבוביץ' דוגלים במפורש בכוללנות דיאלוגית. הם מבקשים למצוא מענה בתורה שבעל־פה לסוגיות הפוליטיות, החברתיות והכלכליות העולות בחברה יהודית ריבונית והמושתתות על יסודות אוניברסליים.

62 הכוללנות הדיאלוגית היא מהלך התובע השקעה רוחנית גדולה מאוד. במובנים רבים היא כורכת עמה יצירת תרבות חדשה. לעומתה, המידור כורך עמו שאילת ערכים, תכנים ואמצעים חינוכיים מן המוכן, זו דרך חינוכית ותרבותית הרבה יותר פשוטה.

63 עיין: מ' פרידמן, 'המפד"ל בתמורה – הרקע לירידתה האלקטורלית', מדינה וממשל, 19–20 (תשמ"ב), עמ' 108.

אף – או שמא דווקא מפאת – עניינה האמיתי ביסודות ההומניסטיים של התרבות החילונית, ונכונותה הגדולה יחסית לנהל דו־שיח עמה, אינה יוצאת מכלל זה. כל דיאלוג אמיתי בין תרבויות טומן בחובו כאמור אפשרות של שינויים. במקרה הנדון, כשם שממדים מסוימים של התרבות ההומניסטית יכולים להשתנות לאור דו־שיח אמיתי בינה ובין התרבות הדתית ההלכתית, כך יכולים לחול שינויים גם בתרבות הדתית. חברי הקיבוץ הדתי, והקבוצה הקיבוצית בתוכם, כמו הציבור הדתי־הלאומי הרחב, נרתעים מאוד מפני כוחה של הכוללנות הדיאלוגית לשבור את רציפותה של הזהות ההיסטורית הדתית של עם ישראל.

כמצוין לעיל, גם לאדם או לקהילה אנושית, המוכנים ליטול חלק בדו־שיח אמיתי עם תרבות אחרת, יש 'קווים אדומים' אישיים ופילוסופיים. בחינת הגותה ודרכה של הקבוצה הקיבוצית מראה שנאמנותה למסורת הדתית ולרציפות של הזהות ההיסטורית רבה יותר מאשר נאמנותה לתרבות ההומניסטית. מחויבותם הכפולה של המייסדים ושל הקבוצה הקיבוצית (המבקשת לשמור אמונים לדרכם של המייסדים) למסורת הדתית־ההלכתית מכאן, ולתרבות ההומניסטית מכאן, וחששם הכבד מפני שבירת הרציפות ואובדנה, הטמונים בכוללנות דיאלוגית, מובילים אותם, בעל כורחם, לשילוב באמצעות המידור.⁶⁴

יתרוננו הגדול של המידור בקבוצה הקיבוצית על פני הכוללנות הדיאלוגית נעוץ בכך שהוא מאפשר מידה רבה של נאמנות (אם כי סלקטיבית) לשתי התרבויות, כפי שמבינים אותן האנשים החיים והיוצרים בהן. כך אין צורך להעמיד את התרבות הדתית, הנתפסת כחשובה יותר מן התרבות ההומניסטית, בפני הסכנה של אובדן זהות היסטורית רצופה. ברם, לצדו של יתרון גדול זה יש במידור חסרונות קשים. שמירה על שיווי משקל ביחסים בין התרבויות המשולבות באמצעות המידור היא אחד הקשיים הגדולים. במידור קיימת מגמה של היסחפות – העדפת אחת התרבויות בד בבד עם הזנחתה של השנייה. אחת התרבויות נדחקת לשולי החיים. בלשונה של הסוציולוגיה של הדת, אחת התרבויות עוברת תהליך של פיתוח (devaluation) או זילות (trivialization). התרבות הזוכה בנצחון והמצליחה לגמד את רעותה היא זאת התופסת את המקום המכריע ביותר במציאות החיים. לאור טיבו הממודר של החינוך בקיבוץ הדתי ולאור החשיבות המכרעת שיוחסה בו

64 ביטוי ברור לרגישות זו של שמירת הזהות והרציפות נמצא בדבריו של אחד מראשי הדוברים של הקבוצה הקיבוצית: 'ניתן להיות שותפים עמם (-היהדות הקונסרבטיבית והרפורמית) בהבנה ההיסטורית ההתפתחותית... אך שותפות זאת עשויה להימשך רק עד הסף של ההלכה. מן הסף הזה ואילך, אנו מחויבים וכופפים את עצמנו טוטאלית להלכה'. ראה: י' אחיטוב, על גבול התמורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' 24. יש להוסיף, שעצם שמו של ספר זה מרמז על מגמת ההישמרות מפני שבירת רציפותה של הזהות ההיסטורית המסורתית.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

לקיבוציות (חלוציות משקית, חברתית והגנתית, עבודה ופרודוקטיביות), לא ייפלא שהיסוד הדתי הגלום בטיפוס של ה'תלמיד חכם' נדחק לפינה בעיני בניהם ובנותיהם של דור המייסדים. מבחינה זאת קולעת אל האמת ביקורתה של הקבוצה הישיבתית על אופיו הדואלי והממודר של החינוך בקיבוץ הדתי. בהקשר זה חשוב להזכיר, שגם דובריה של הקבוצה הקיבוצית מודעים לממדיה הממודרים של המערכת החינוכית ולסכנותיה וכואבים אותם.⁶⁵

החשש שהמידור יתמיד כדרך רוחנית תרבותית וייצור נאמנות תרבותית כפולה חושף נקודת תורפה תודעתית-פסיכולוגית. מן הממד נדרש כוח עמידה רב כלפי סתירות אינטלקטואליות ומתחים קיומיים בלתי פתורים רבים. עליו לחיות בשלום עם קרעים נפשיים שאינם יכולים להתאחות מעצם הדרך שבה נוצרו ועוצבו. דומה שדרישות אלה הן בגדר גזרות שרוב הציבור אינו יכול לעמוד בהן.

יתרה מכך, המידור מעניק כאמור אפשרות של אזרחות תרבותית כפולה, בזכות ההימנעות מדו-שיח בין שתי התרבויות. להימנעות זו תוצאה כפולה: מצד אחד, שתי התרבויות נשארות נפרדות וממשיכות להתקיים כפי שהתומכים בהן מבינים ומפרשים אותן. מצד שני, המתחים והסתירות הקיימים או המתפתחים בין שתי התרבויות לא רק שאינם נפתרים אלא גם מונצחים. המידור אינו מתיר את הסתירות שבין שתי התרבויות אלא מנציח אותן. הוא מותיר כל שדה תרבותי בדידותו, ומעביר את האחריות לטיפול בבעיות הצומחות בשדות תרבות אלה לידי המקימים בית באחד מהם.

ניתן לראות אפוא בכוללנות התורנית המשתלטת של הקבוצה הישיבתית נסיון רוחני להתגבר על הסתירות הבלתי פתורות שבדרכה הממדרת של הקבוצה הקיבוצית. יתר על כן, בחינת התיקונים הדתיים והתורניים שמציעה הקבוצה הקיבוצית, והמיושמים בחיים ובחינוך של הקיבוץ הדתי, מעלה שהם מוגדרים באופן כמותי: תגבור היסודות הדתיים על ידי הכנסת לימוד תורה רב יותר; יתר הקפדה ועקביות במצוות בין אדם למקום; התלהבות וריכוז עמוקים יותר בתפילה, וכדומה.

תוכנם או איכויותיהם של תיקונים אלה נקבעים על פי קני המידה הדתיים של הקבוצה הישיבתית. הדברים הבאים, של אחד המייסדים וההוגים הראשיים של הקיבוץ הדתי, שקרא לאימוץ דרך השילוב של הכוללנות הדיאלוגית, מחזקים טענה זאת:

נדמה לי שקרה דבר מוזר. שכבת חברים מסויימת אימצו לעצמם את קנה המידה של אנשי הישיבות ועכשיו הם באים לבקר את מה שקורה בקיבוץ

65 עיין: י' אחיטוב, 'בעיות בחינוך ליראת שמים', עמודים לחינוך, טבת תשמ"א, עמ' 14-15; הנ"ל, 'מחיר הפתיחות', שם, כסלו תשמ"ו, עמ' 83.

מארק סילברמן

הדתי מתוך יישום של קנה המידה של הישיבות. לי נראה שבשבילנו ההיפך הוא הנכון. גם מבחינה דתית-רוחנית, כשמדובר בחינוך ילדינו, יש לבחון את הישיבה בקנה המידה שלנו.⁶⁶

לאור ההבדל העמוק בין האתוס הדתי של הקבוצה הישיבתית ובין זה של הקבוצה הקיבוצית, הזדקקותה של האחרונה לקני המידה של הראשונה מאששת את הניתוח של המידור, שהוצג למעלה, על קשייו הרבים.

ה. גורלו של האידאולוג החינוכי של הקיבוץ הדתי

המרד הקדוש של ש"ח לנדוי היה מרד... נגד גדולי התורה ונגד עולם הישיבות ונגד כל אלה שייצגו את עולם התורה. הבעיה היא שאי אפשר להיות נגד אלה שייצגו אותו עולם, בלי להתחיל לפקפק בתורה שעומדת מאחורי אותו עולם. הבעיה הנצבת בפנינו היא שאנו רוצים להמשיך את המרד הקדוש בלי לפקפק בתורה, ואין אנו יודעים כיצד לעשות זאת.⁶⁷

דברים אלה משקפים מאבק רוחני-תרבותי בתוך הקיבוץ הדתי ובציבור הדתי-לאומי כולו משנות השבעים ובעוצמה גוברת משנות השמונים ועד עצם ימינו. הוויכוח הוא על השאלה: מהי דמותם הרצויה של היהודי האורתודוקסי המודרני ושל החברה האורתודוקסית המודרנית בת זמננו במדינת ישראל? הצגנו את שתי הקבוצות הראשיות במאבק זה בקיבוץ הדתי, ובחנו את עמדות היסוד השונות שלהן כלפי שאלה זו. מאבק זה, שטרם הסתיים, הוא כאמור בין הקבוצה הקיבוצית, הפועלת לאור קו דתי-חינוכי כוללני, המושג באמצעות מידור והמבקש לחנך במסגרות חברתיות-חינוכיות העצמאיות של הקיבוץ הדתי; ובין הקבוצה הישיבתית, הפועלת לאור קו דתי-חינוכי כוללני משתלט, המבקש להעניק את הזכות לחנך במסגרות חינוכיות ישיבתיות מחוץ לקיבוץ הדתי. יתרה מכך, הרושם הכללי הוא שמשנה לשנה הולך ומתעצם מאבק זה. ניתן אפילו להעלות את הסברה, שלא הסוגיה של 'תמורה לתרומה', המאיימת על עמידותו של הקיבוץ הכללי כמסגרת חברתית ייחודית, היא זו המאיימת על עמידותו של הקיבוץ הדתי כמסגרת דתית חברתית ייחודית. הסוגיה המאיימת על עמידותו של הקיבוץ הדתי היא מידת יכולתם של יהודים המחויבים לתרבותו הדתית-הלכתית ההיסטורית של עם ישראל ליצור אחריות יהודית כוללת, המושתתת מכמה בחינות מכריעות על יסודות הומניסטיים, רציונליים ואוניברסליים.

66 א' גולדמן, 'ישיבה אבל עצמאית', המועצה הי"ז (לעיל, הערה 22), עמ' 81.

67 א' שטיין, 'חידוש המרד הקדוש', המועצה הי"ה (לעיל, הערה 37), עמ' 39.

האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו

ניתן לסיים את הדברים, אם כי לא להשלימם, בהתייחסות כלשהי לשאלה שהוצגה בפתח הדיון: אילו יחסים רצוי לקיים בין היסודות המסורתיים הדתיים ובין היסודות ההומניסטיים של החברה היהודית במדינת ישראל? דומה שאת התשובות המתבקשות לכך, לאור דיוננו על הקיבוץ הדתי, הינה שכל אדם יהודי החי במדינת ישראל והמוקיר את המסורת ההיסטורית הדתית ומעוניין שתשפיע על מציאות החיים בת זמננו; המוקיר לא פחות את יסודותיה ההומניסטיים והאוניברסליים של התרבות החילונית ומחויב להם; הסבור שהמידור אינו דרך רוחנית מספקת, משכנעת ויעילה להתמודדות עם הסתירות והניגודים המתגלים בין שני עולמות אלה – אדם זה עומד בפני אתגר רוחני וחינוכי לפתח דרכים לקיום דו־שיח אמיתי – מפגשים בונים ויוצרים בין עולמות אלה.

בעיות בהוראת השואה בימינו

חיים שצקר

בשנים האחרונות עלתה ההתעניינות בשואה והגיעה לממדים שלא שוערו קודם לכן. ככל שאנו מתרחקים בזמן מן השואה היא כופה עצמה ביתר שאת עלינו ועל העולם כולו. יחד עם זאת, נראה כי מרביתו של עיסוק זה בשואה מתבצע בתחומים חוץ בית ספריים, במדיה ובקולנוע, ובהקמת אתרי זכרון ומוזיאונים. הספרות הענפה המוקדשת לכך והרואה אור בשנים האחרונות¹ דחקה כמעט לחלוטין את הספרות הדידקטית המקצועית המוקדשת להוראת השואה.

מאמר זה יעסוק בבעיות הוראת השואה במובנה המצומצם, ובמיוחד בתהליכי למידה בתחום בית הספר ומוסדות הוראה דומים.

ראשיתה של החשיבה הדידקטית ביחס להוראת השואה בבתי הספר הישראליים החלה להתגבש בשנת 1961.² בעשרות השנים שחלפו חלו מאורעות כבירים, ששינו את פני העולם ואת פניה של מדינת ישראל. אף מחקר השואה פנה לכיוונים שונים, שבאותו זמן לא נודעו כלל, ואוכלוסיית התלמידים שוב אינה דומה לזו דאז.

- 1 לרשימת ספרים מקיפה על דידיקטיקה מוזיאונית, ראה: T. Katriel, 'Remaking Place: Cultural Production in an Israeli Pioneer Settlement Museum', *History and Memory*, V, 2 (Fall–Winter 1993), pp. 104–135; idem, 'Sites of Memory: Discourses of the Past in Israeli Pioneering Settlement Museums', *The Quarterly Journal of Speech*, LXXX, 1 (February 1994), pp. 1–20. חוברת מיוחדת שיצאה לאור לרגל פתיחת 'בית ההיסטוריה של הרפובליקה הפדרלית הגרמנית' בבון: *Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, No. 23 (1994), 10.6.1994. ובמיוחד המאמר: '1st Geschichte in Museen lehrbar?', H. Treinen, שם, עמ' 31–38. כמו כן נכתבה באחרונה ספרות על אתרי זכרון שונים בארץ ובעולם.
- 2 המאמר הראשון על נושא הדידקטיקה של הוראת השואה הוא: ח' שצקר, 'בעיות דידיקטיות בהוראת השואה', ידיעון למורה להיסטוריה, 2 (יוני 1961), עמ' 11–15. המאמר היה מבוסס על הרצאה ביום עיון למורי היסטוריה, מטעם משרד החינוך והתרבות ואיגוד המורים להיסטוריה בישראל, ביום י' באדר תשכ"א (26.3.1961). באותה שנה הופיעו גם: י' גוטמן, השואה והמרי, נושא לימודי, תל אביב 1961; פ' מזיא, 'לבעיות ההוראה של תקופת השואה', עלון החונכות, 2 (1961); ש' גשמית, לתולדות השואה והמרי, ספר עזר בהוראה, תל אביב תשכ"א; משרד החינוך והתרבות, הוראת השואה בבית הספר – דיונים ועיונים, ירושלים 1961.

חיים שצקר

בדיון להלן אבקש לבדוק: (א) מה היו הנחות היסוד, המגמות והמטרות של אותן התחלות; (ב) מה הם השינויים והכיוונים החדשים שלגביהם ניתן היה להניח, לצפות ואפילו לתבוע כי ישתקפו בהוראת שואה שאינה מנותקת מהמציאות; (ג) האם השתנתה הוראת השואה בהתאם לשינויים הללו, ואילו תחומים עדיין מצפים לתמורה המתבקשת.

א. התחלות

מגמת היסוד הראשונה עמדה כל כולה בצל משפט אייכמן. הכל חשו צורך להכניס את הוראת השואה לתוכנית הלימודים של בית הספר ולעצור את תהליך הדחקתה של השואה, תהליך שעליו נכתב רבות. אך מעל לכל, המניע הראשי של החשיבה הדידקטית בנדון היה – בדומה למשפט אייכמן עצמו – להשיב על הטענות 'למה לא התנגדו?' 'למה הלכו כצאן לטבח?' מרבית התשובות שניתנו היו בעלות מגמה אפולוגטית מובהקת, ואפילו לעצם השילוב של השואה עם מאורעות מלחמת העולם השנייה הוצעו טעמים אפולוגטיים.

ואלה המטרות שצוינו להוראת השואה:

1. מטרה אינפורמטיבית: לספק את הרקע העובדתי של השואה. ודבר זה היה אז בחזקת חידוש גדול ותביעה מופלגת.
2. מטרה חינוכית: לחשוף בראש וראשונה את אותם יצרים ומנגנונים נפשיים שהיו מונחים ביסוד הדברים, כדי לגרום לתלמידים להיות מודעים וזהירים מפני הישנות תופעות דומות בעתיד.
3. מטרה חברתית: הכרת הסכנה שבמשטרים טוטליטריים, המעמידים במקום מוסר אישי מוסר 'מדיני' או 'גזעי', של פולחן אישיות, דמגוגיה או סוגסטיה המונית.
4. מטרה לאומית: לעורר הזדהות נפשית עם גורל העם ועם קורבנות השואה, כדי להקנות לתלמידים תחושה של שותפות גורל עם היהדות בעבר ובהווה. מראשית פיתוחה של הדידקטיקה של הוראת השואה היא התלבטה בדילמות אחדות שעברו כחוט השני בפרסומים השונים ובהוראה גופה. מטבעה של דילמה שכאשר מותחים אחד מקטביה עד למסקנתו הקיצונית מסתכנים בכך שמגיעים לאבסורד. בכך נעוץ המימד הטרגי של דילמה, כי אין לה פתרון חד משמעי לכאן או לכאן, ויש לראות תמיד בעת ובעונה אחת את שני הקצוות ולנסות למצוא ביניהם איזון. בין דילמות אלה יש לציין:³

3 ראה: C. Schatzker, 'The Teaching of the Holocaust: Dilemmas and Considerations', *The Annals of the Academy of Political and Social Science*, 450 (1980), pp. 218–226

בעיות בהוראת השואה בימינו

(1) ההתלבטות בין הדגשת הצד הקוגניטיבי-הרציונלי של ההוראה – שמגמתה הבנה, קשירת קשרים סיבתיים, הסקת מסקנות וכיוצא באלו – ובין הדגשת הצד הרגשי, האפקטיבי. לשון אחר: בין דמוניזציה, דהיינו ראיית המבצעים כשטנים דמוניים והיהודים כבעלי עמדה נפשית של גאווה עצמית פצועה, ובין ראיית המבצעים כבני אדם שנתדרדרו, תוך חשיפת המנגנונים והסיבות להתדרדרות זו ונסיון להבינם ולהסיק מסקנות.

(2) ההתלבטות בין 'הנצחה' ל'למידה', בין עריכת טקסי זכרון לבין אסטרטגיות של הוראה רציונלית ומפוכחת. ההתפתחות של עשר השנים האחרונות הקצינה עד מאוד את הקוטביות של דילמה זו.

עוד במאמר הראשון שהיה מוקדש לדידקטיקה של הוראת השואה עמד המחבר על הניגוד בין העלאת זכר השואה בדרך סקרלית-ריטואלית של ימי זכרון וטקסי אזכרה, ובין הוראה ותהליכי למידה רציונליים. לדעתו, אין כל אפשרות להגיע לסינתזה ביניהם, שכן הם אינם עולים בקנה אחד ואף סותרים זה את זה במידה מרובה.⁴

הספרות על ימי זכרון, ההולכת ומתפרסמת לאחרונה, מחדדת את הניגוד בין 'זכרון' ובין 'היסטוריה' עד כדי קביעת עוינות מפורשת בין מושגים אלה, הן במטרות והן בדרכים הדידקטיות של שתי הקטגוריות הללו. על פי ספרות זו, מגמת הזכרון מנסה להביא לידי מיתולוגיזציה של העבר, באמצעות קביעת ימי זכרון וטקסים בעלי ריטואל קבוע החוזר מדי שנה בשנה, או באמצעות הקמתם של אתרי זכרון ומוזיאונים. היא רואה בכך תחליף לדת, קביעת ריטואליזם לחברה שנותרה ללא ריטואלים, הענקת זהות לחברה שאיבדה את זהותה והענקת לגיטימציה לאידיאולוגיות פוליטיות. על כן מגמה זו חשופה לסכנה של מניפולציה מתמדת.⁵

מגמת ההיסטוריה, לעומת זאת, מנסה להגיע באמצעות כלי ההיסטוריון, התואמים את המתודולוגיה של דיסציפלינה זו, לידי ניתוח ביקורתי של העבר, כדי להבין מאורעות ותהליכים היסטוריים, למצוא קשרים סיבתיים ביניהם, ולברר את שורשיהם ומסקנותיהם. אם מגמת הזכרון פונה לרגש ומבקשת להגיע להזדהות, מגמת ההיסטוריה פונה לגישה ביקורתית ולהסבר רציונלי. על כן, כפי שמגדיר זאת פ' נורה, 'לעולם ההיסטוריה חושדת בזכרון ורואה את שליחותה האמיתית בדיכוי ובהריסתו',⁶ בחינת

4 שצקר (לעיל, הערה 2), שם.

5 D. Schiller: 'Politische ; (לעיל, הערה 1) מקום או זכרון (לעיל, הערה 1);
Gedenktage in Deutschland - Zum Verhältnis von öffentlicher Erinnerung und politischer Kultur', *Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, 18 Juni 1993, pp. 532–539

6 P. Nora, 'Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire', *Representation*, XXVI (1989), pp. 7–25

חיים שצקר

'הריסת מיתוסים', כפי שהדבר מכונה אצלנו באחרונה. תפיסה זו באה לביטוי אף בספר 'זכור' של יוסף חיים ירושלמי. דומה כי חשד זה בין היסטוריה ובין זכרון הוא הדדי. נשיא הבונדסטג הגרמני יינגר לא הבחין בין שתי המגמות ו'חילל' טקס אזכרה בעיונים היסטוריים, נכונים כשלעצמם. הוא נאלץ לשלם על כך באובדן מישרתו ובנידויו הפוליטי.

(3) ההתלבטות בין הדגשת האלמנטים האוניברסליים והאלמנטים היהודיים בהוראת השואה.

(4) ההתלבטות בין הדגשת הייחודיות והחד-פעמיות של השואה ובין הנסיון לדרג אותה במסכת מקרים 'דומים' בתולדותינו, דירוג שממנו ניתן להסיק מסקנות. ראוי לציין, כי בעיה זו עלתה בתחום הספרות הדיקטית כבר כשלושים שנה לפני 'ויכוח ההיסטוריונים הגרמנים' המפורסם.

על סמך כל אלה התגבשו הצעות בדבר תוכניות לימודים שהיו דומות בעיקרן. המשותף לכולן הוא שהחלו את יחידת הלימודים על השואה בסוף מלחמת העולם הראשונה וברקע לעליית הנציונל-סוציאליזם לשלטון בגרמניה, ובמקביל לכך בתולדות היהודים בין שתי מלחמות העולם. כן הוזכרו בהן עקרונות האנטישמיות המודרנית ותורת הגזע, אם כי בצמצום רב, מתוך הנחה שעל כך למדו התלמידים ביחידות לימוד קודמות.

הוראת השואה בתוכניות לימוד אלה התמקדה בעיקר בתיאור הביצוע של 'הפתרון הסופי' (ולא התהוותה של התוכנית), מתוך דגש חזק מאוד על תיאור הסבל ונסיונות ההתנגדות היהודית או חוסר אפשרותה. תוכניות אלה כללו אף את משפטי נירנברג ואת שאלת אחריותו של העם הגרמני. התוכניות למיניהן נסתיימו בדיון על 'לקחי השואה', כפי שהמחברים השונים ראו אותם והבינו אותם.

עצם הנסיון ללמד לקח אינו פסול. היפוכו של דבר, יהיה זה מוזר ובלתי מתקבל על הדעת, אם השואה תילמד ללא כל למידת לקחים. אין לקבל אפוא את דעתם של אותם מחברים, הטוענים בחיבוריהם נגד כל נסיון של הפקת לקחים מן השואה. מחברים אלה סוקרים בשבע עיניים את תוכניות הלימודים ואת ספרי הלימוד, כדי למצוא בהם מסר גלוי או סמוי ולהתריע על כך בקולי קולות, במיוחד כאשר המסר הוא ציוני.⁷ אין זאת אומרת שיש לנצל את השואה לשם תעמולה ומניפולציה אידיאולוגית. ואולם יש הבדל בין אלה לבין הנסיון הכן להתמודד עם העבר ולנסות למצוא בו משמעות שתוקפה גם להווה.

7 ראה, למשל: ר' פירר, סוכנים של החינוך הציוני, תל אביב 1985; הנ"ל, סוכנים של הלקח, תל אביב 1989.

בעיות בהוראת השואה בימינו

ב. כיוונים חדשים

בחלק השני של עיוננו נסקור את השינויים שחלו במציאות ובכיווני המחקר שהוראת השואה חייבת היתה לתת עליהם את הדעת.

- (1) התפוררותו של הגוש הקומוניסטי ומשמעותה ליהודים החיים בו.
- (2) איחודה מחדש של גרמניה.
- (3) עליית הטרור, השימוש בו וההיכנות לו בפתרון שאלות לאומיות ובינלאומיות.
- (4) ארבע או חמש מלחמות בין ישראל לשכנותיה. תוצאותיהן של מלחמות אלה היו שונות מזו של מלחמת השחרור וממצב האופוריה שהיא הותירה, ושעל רקעה יש להבין את היחס לשואה וליהדות הגולה, כפי שהשתקף בתוכניות הלימודים הראשונות בראשית שנות השישים.
- (5) שינוי דמוגרפי ואתני של אוכלוסיית התלמידים בישראל.
- (6) העלייה מברית המועצות.

באשר לתמורות בכיווני המחקר, שהעשירו את הטיפול המדעי בשואה בגילויים חדשים ובגישות רבות משמעות, יש לציין ויכוחים או פולמוסים אחדים שניהלו ביניהם היסטוריונים, במיוחד גרמנים.

- (1) הוויכוח בדבר 'תיאוריית הטוטליטריזם', שמקורו בימי 'המלחמה הקרה', ובמרכזו המגמה לזהות בין 'חום' ובין 'אדום', בין חנציונל-סוציאליזם ובין הקומוניזם.
- (2) הוויכוח בדבר 'תיאוריית הפשיזם' – ויכוח שנסב על הנסיון לדרג ולהבליע את ה'נציונל-סוציאליזם' ב'פשיזם' כתופעה כלל אירופית ולא דווקא גרמנית.
- (3) הוויכוח בדבר 'רציפותה של ההיסטוריה הגרמנית', שעניינו ראיית 'הרייך השלישי' כחלק אינטגרלי – או כתופעה יוצאת דופן – ברציפותה של ההיסטוריה הגרמנית. לכך התקשרה השאלה בדבר קיומה או אי קיומה של דרך מיוחדת במינה (Sonderweg) שאליה פנתה ההיסטוריה הגרמנית.
- (4) הוויכוח בין ה'אינטרנציונליסטים' ובין ה'פונקציונליסטים' על התהוותה של 'התוכנית לפתרון הסופי של יהודי אירופה'.
- (5) 'ויכוח ההיסטוריונים הגרמני', במיוחד בנוגע לשאלת 'ייחודיותה' של השואה.
- (6) המגמה, החדשה יחסית, של חקר חיי היומיום ב'רייך השלישי'.

בין הוויכוחים שנוהלו במיוחד בקרב היסטוריונים יהודים וישראלים יש לציין:

- (7) הוויכוח בדבר ה'הצלה', אפשרויותיה, דרכיה וכשלונותיה.
- (8) הוויכוח על עמדת יהדות ארצות הברית ואנגליה נוכח שואת יהודי אירופה.

חיים שצקר

- (9) הוויכוח בדבר עמדת היישוב היהודי ופלגיו השונים נוכח השואה.
(10) ה'ציוניזציה' של השואה מול תפיסה פוסט-ציונית.

ג. שינויים ותמורות

בבואנו לחלק האחרון של עיוננו, ננסה לענות על השאלה אם אכן נשתנתה הוראת השואה בהתאם לכיוונים חדשים אלה, ונברר אילו תחומים עדיין מצפים לתמורה המתבקשת. נראה שהתחומים המצפים לשינוי רבים מאלה שכבר השתנו. אכן, הוראת השואה לא נשארה יציבה ובלתי משתנה באותן שלושים השנים שעברו מאז ראשיתה. על השינויים שחלו בתפיסותיה נכתבה עבודת דוקטור אחת,⁸ והם נסקרים בספרים אחדים⁹ ובמאמרים רבים.¹⁰

ניתן לחלק את פרק הזמן הזה לשלוש תקופות: התקופה הראשונה עומדת בצלו של משפט אייכמן. שלטה בה לרוב 'הוראה אמוציונלית', גישה שלא היתה מוכנה לחכות לתוצאה הרגשית הנלווית לתהליך למידה ענייני כשלעצמו, אלא ראתה ברגשנות מוטיבציה, מטרה, תוכן ודרך הוראה כאחד. דרך זו, שדגלה בדמוניזציה של מבצעי השואה ותפסה את השואה כפגיעה בגאווה האנושית והלאומית של היהודים, נראתה הולמת ביותר את הנושא בבית הספר הישראלי. יש הסבורים כי מכך לא צמחה טובה לא לתהליך הלמידה ואף לא לרגשנות עצמה, שבית הספר ביקש להפוך אותה למוקד הכל. כריאקציה לגישה דידקטית זו עלתה בתקופה השנייה גישה אחרת, שניתן לכנותה הגישה ה'אינסטרומנטלית'. הדור הצעיר וצרכיו עמדו עתה במוקד ההתמודדות עם השואה יותר מיעדי שארית הפליטה. העתיד חשוב יותר מהעבר, הוראה ומחקר עדיפים על טקסי זכרון, ויש מקום לאלמנטים אוניברסליים ולא רק לאלמנטים יהודיים-ייחודיים. גישה זו ביקשה להפוך את הוראת השואה מתכלית העומדת בפני עצמה למכשיר חינוכי להשגת תכליות מעבר לה. היתה כרוכה בכך גם סכנה, שהשואה תתגמד ויאבד מימד החד-פעמיות שלה. על פי גישה זו נראה, כי שם 'השואה' נישא לשווא במקרים רבים. השתמשו בו להשגת מטרות שונות, לעתים טריוויאליות. כך, לדוגמה, הנסיון

8 נ' קרן, 'השפעות דעת הקהל מחד-גיסא ומחקר השואה מאידך-גיסא על תולדות הוראת השואה בבתי הספר הממלכתיים העל-יסודיים ובחינוך הבלתי פורמאלי בישראל בין השנים 1948-1981', חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית בירושלים, 1985.

9 ראה ספריה של פירר (לעיל, הערה 7); ת' שגב, המליון השביעי – הישראלים והשואה, ירושלים 1991.

10 ראה, למשל, המאמרים המופיעים בכרך ה-*Annals* (לעיל, הערה 3); C. Schatzker, 'The Impact of the Holocaust on Israeli Society and Israeli Education', *Remembering for the Future*, Oxford 1988, pp. 968-974.

לבנות יחידת לימוד של השואה כתרגיל לחינוך מוסרי איננו מוצלח. הדבר היה מושג ביעילות רבה יותר על ידי הדגמות מתחום חיי היומיום שהתלמיד מצוי בהם, ולא בהצגת דילמות חד-פעמיות בתולדות אנוש, שבפניהן עמדו קורבנות השואה.

במדעי החברה וההתנהגות היו מי שהתייחסו לשואה כאל מבנה מופשט של מנגנוני חשיבה והתנהגות, ובכך רוקנו אותה מן המימד האנושי, ממהותה האמיתית ומהגדרתה הייחודית.¹¹ כדוגמה יכולים לשמש דברי צעירה, שהופיעה בתוכנית טלוויזיה שהעורכת שלה מכנה אותה 'תרבות'. היא טענה, כי 'בשואה מעניין אותה העקרון, וכי היא "אינה שמה" על ששת המיליונים'.

בתקופה השלישית, בשנים האחרונות, פינתה גישה זו מקום למה שיכונה כאן 'גישה אקסיסטנציאליסטית-קיומית' לשואה. הגישה הקיומית מתחה ביקורת על קודמתה האינסטרומנטלית על היותה דיסציפלינרית: חד צדדית, מופשטת, רציונלית ואוניברסלית מדי. בכך היא חטאה למהותה האמיתית של השואה, דהיינו המאבק הקיומי של היהודים בתוך מצב בלתי הומני ושולל הומניות, נוכח רדיפה, הכחדה והשמדה.

הגישה הקיומית מחייבת הזדהות ישירה. ניתן להשיגה באמצעות שיטות הפונות לרגש, כגון קולנוע, תיאטרון, שמיעת עדים (עדים ששתקו במשך שנים רבות ועתה נדמה שמצאו אוזניים קשובות לסיפורם העצוב), ולאחרונה – מאז התאפשר הדבר – ביקור במחנות ההשמדה בפולין, עריכת אירועים שונים כגון שחזור מצעדי המוות, וכיוצא באלה. הביקורים הללו נועדו לעורר תהליך של הזדהות ישירה עם הזוועה ועם הנסיון הטראומטי שבו עמד העולם היהודי. מכונת ההשמדה עצמה, ולא התהליכים שהובילו אליה ואפשרו אותה, עומדת כאן במוקד ההתמודדות עם השואה.

קשה לומר מה גישה זו מקווה להשיג ומה המניעים המונחים ביסודה. האם התופעה מצביעה על קיום קווי דמיון והקבלה בין המצב הנוכחי בישראל – חוסר הבטחון הפוליטי והכלכלי – לבין סיטואציות המתקשרות לשואה? האם נעוץ הדבר בצמיחתה המהירה של תנועה נאו-נאצית, אנטישמית ואנטי-ציונית, המגבירה את התחושה הנושנה כי 'העולם תמיד נגדנו'?

האם המפגש הטראומטי עם מוראות השואה נועד להפוך את התלמידים היוצאים לביקור בפולין לישראלים 'טובים' יותר (ואוי לה למדינה הזקוקה לשם כך לאמצעים כאלה)? ושמא הזדהות זו משמשת את הקיצונים הפוליטיים והדתיים בלגיטימציה לדרישותיהם הפוליטיות? האם יש לראות בכך תופעה כלל עולמית, כלומר הפיכתה של השואה לסמל המשקף את 'מצבו של האדם' בזמננו, המאופיין במלחמת וייטנם, במצב בביאפריה ובקמבודיה, במשבר האנרגיה, בבעיות כלכליות ואקולוגיות ללא פתרון, וכיוצא באלה?

11 ראה: ח' שצקר, 'השואה כמשל – על סכנותיה של הגישה האינסטרומנטלית של הוראת השואה', משואה, ד (1976), עמ' 20–24.

חיים שצקר

בין כך ובין כך, שאלה גדולה היא אם הגישה הקיומית מקרבת או מרחיקה אותנו מהבנת השואה ומהתמודדות של אמת עמה.

בד בבד חל תהליך מקביל, שבו מועברת הוראת השואה מבית הספר אל מכונים שונים ועמותות שהוקמו במיוחד לכך, ומתמקדת בקורסים ובסדרות לימודיות שונות. במחצית הראשונה של התקופה שבה נלמדה השואה עמלו אנשים שונים וכיתתו רגליהם משר חינוך אחד לרעהו בדרישה להכליל את נושא השואה כיחידת חובה בבית הספר הישראלי, ונענו בשלילה עד שהשיגו מטרה זו; עתה אנו עדים לתהליך הפוך, של העברת יחידה זו מבית הספר לידיים אחרות. הדבר מעלה תמיהות אחדות, אפילו מבלי לעורר את השאלה אם אכן סוכנויות אלטרנטיביות אלה מוכשרות לכך יותר מאשר מורי בתי הספר, שמקצועם בכך, ויש להם הכלים לרכז יותר אמצעי המחשה להעברת התיאור, הרגש והחוויה. בראש וראשונה לפנינו ניתוק של נושא השואה מהקשרים רחבים יותר של ההיסטוריה הכללית והיהודית והפקעתו ממערכת היסטורית רציפה. רק מערכת מעין זו מסוגלת ליצור תשתית ברורה של קשרים סיבתיים, תוך התמקדות בחוויה רגשית מרוכזת וממוקדת. האם אין הדבר נוגד את מרבית מטרות הלמידה שצוינו לגבי הוראת השואה בפרט ולגבי מקצוע ההיסטוריה בכלל?

ב'ויכוח ההיסטוריונים הגרמנים' עלה המושג 'היסטוריזציה של השואה'. הוא זכה לפירושים שונים והותקף מכיוון שייחסו לו כוונה להבליע את השואה במסכת היסטורית נרחבת יותר. אין זו הדרך היחידה להבין מושג זה, וניתן לטעון כנגדה שרק 'היסטוריזציה של השואה' מסוגלת להעמידנו על מלוא משמעותה.

אין לשלול מסוכנויות אלטרנטיביות אלה של הוראת השואה ערך העשרתי והמחשתי אם הן מלוות את ההוראה בבית הספר. ואולם, קיימת סכנה שמורים רבים, העמוסים ודחוקים בזמן, ישמחו לגלגל על שכמי סוכנויות אלה את הוראת השואה כולה ולהיפטר בכך מחובה מטרידה.

באשר להכללתן של מקצת התמורות המתבקשות בתוך ספרי הלימוד ותוכניות הלימודים, יש לציין את הפרקים המוקדשים ליהדות צפון אפריקה והשואה, לעמדת יהדות ארצות הברית ואנגליה נוכח השואה, וכן ליישוב היהודי בארץ והשואה, התופסים בהם מקום הולך וגדל. עם זאת נמצא בהם רק הד קלוש ל'ויכוח ההיסטוריונים' ולהתמודדות עם מכחישי השואה, ומרבית התמורות המתבקשות עדיין לא מצאו דרכן להוראת השואה.

ניתן לציין תמורות אחדות, הנראות חשובות במיוחד:

(א) לאור התפוררותו של הגוש הקומוניסטי אנו עדים להתעוררות של כוחות וקבוצות אתניות המזכירות את מפת העולם ערב מלחמת העולם הראשונה ואת חלוקת השלל של חוזה ריבנטרופ-מולוטוב. התלמיד הישראלי לא ימצא על כך דבר בספרי הלימוד שלו העוסקים בשואה, אף שזהו מידע חיוני להבנת ההווה, המשתקף בעיתונות

בעיות בהוראת השואה בימינו

היומית. ייתכן שיהיה צורך להתחיל את היחידה ללימוד השואה לא בסוף מלחמת העולם הראשונה, כמקובל כיום, אלא ברקע להתהוותה, תוך הפניית תשומת הלב לגושים אתניים אלה, המבקשים עתה את עצמאותם ומשיגים אותה, וכן לחלקם בביצוע השואה. (ב) בהקשר לכך יש להזכיר גם את ברית המועצות ואת גורל היהודים בה בתקופת השואה, שכמעט אינם מוזכרים בספרי הלימוד להוראת השואה. מעט מאוד ידיעות ימצא התלמיד הישראלי בספריו ובלימודיו על הרקע של העולים מרוסיה המגיעים אלינו, על גורלם ועל גורל אבותיהם במאה שלנו ובתקופת השואה. מן הדין לכלול כל זאת בתוכניות הלימודים ובספרי הלימוד. לשם כך ניתן להוציא פרקים קיימים שנראו חשובים לפני שלושים שנה וחשיבותם פגה לאור התמורות של ימינו.

(ג) אנו חיים בעידן שבו הטרור הפך לנשק מצוי לשם השגת מטרות לאומיות ובינלאומיות. עמדנו בעשרות השנים האחרונות על מהות הטרור, על דרכיו ועל הפחד, האימה והשיתוק שהוא מטיל על קורבנותיו. הפסיכולוגיה, ובמיוחד חקר ההתנהגות במצבי לחץ, לימדו אותנו רבות על מצבים נוראים אלה. לא ייתכן להתעלם מכך בבואנו לדון בהתנהגותם של קורבנות השואה ובמצבי הטרור שהם היו נתונים בהם, ולהמשיך לדבר על בעיית ה'הליכה כצאן לטבח', שייתכן שהתלמידים לא היו מעלים אותה ללא ספרי הלימוד והמורים, המוסיפים לדוש בה מתוך המשכיות של שלושים שנה. אף לא ייתכן להמשיך ולהעריך את יהדות הגולה ערב השואה ובמהלכה מתוך נקודת הראות של קצין צנחנים בצה"ל או של אופוריית הנצחון ששררה לאחר מלחמת השחרור. יש לכלול עמדות נפשיות שנוצרו מתוך ארבע או חמש מלחמות ישראל, שבהן אנו עצמנו למדנו ענווה ויכולת הזדהות עם הקורבן והחלש.

(ד) כיצד לשלב את התמורות בכיווני המחקר החדשים בתוכניות הלימודים ובספרי הלימוד, וכן בהוראתו של המורה? לכך איחד רק הערה מסייעת: מרבית הנושאים שצוינו לעיל עומדים כיום לרשות המורים והתלמידים. הם מסוכמים בעשרות פרסומים, פרי כינוסים בינלאומיים שהתקיימו בארץ (ביד ושם, בבית לוחמי הגטאות ובקתדראות להיסטוריה גרמנית באוניברסיטה העברית בירושלים ובאוניברסיטת תל-אביב), ואחרון אחרון, הם מרוכזים באנציקלופדיה של השואה, העשויה לשמש כלי עזר רב חשיבות למורה ולתלמיד.

תהיה זו אחת המשימות הדחופות של מחברי ספרי הלימוד להוראת השואה, למצות מקורות אלה ולנסות למצוא דרכים כיצד לשלב את מסקנותיהם וחידושיהם בספרי הלימוד וההוראה. ייתכן שהכללת גישות מדעיות, פרי המחקר המדעי, תוכל לשמש משקל נגד לאותן מגמות פשטניות, סובייקטיביות, אידיאולוגיות, הניכרות באחרונה, המבקשות להסיק לקח רגשי-כוחני מתקופת השואה, הנראית להן דומה לאיום הפוליטי, החברתי והכלכלי שמדינת ישראל שרויה בו בימינו.

טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל*

אבנר בן-עמוס ואילנה בית-אל

'זיקה ציונית עמוקה ובלתי-נפרכת יקנה האדם הצעיר לא על ידי השגים שכליים והוכחה רציונלית נכונה אלא על-ידי אמוציות בריאות מימי ילדות ונעורים, חוויות והתרשמויות ברגעי התרוממות-נפש והמית-לבב' (ב' בן-יהודה, הקרן המחנכת, תנועת מורים למען ציון וגאולתה, ירושלים תשי"ב, עמ' קכ).
'בערב יום הזכרון מדליקים בכל בתי ישראל נרות לזכר האנשים שנפלו במלחמות וכן בין המלחמות. גם אני הדלקתי נר ובבית הספר היה טקס. שרו שירים עצובים ולא רקדנו' (יוסי אשכנזי, כחה 2, עלון בית הספר הממלכתי ערבה, חולון, סיון תשל"א, עמ' 5).

השימוש בטקסים לצרכים חינוכיים הוא תופעה ידועה ומוכרת בתולדות הדתות. טקסים כגון סדר הפסח או המיסה הנוצרית נועדו לא רק ללכד את קהילת המאמינים, אלא גם להקנות לנוכחים בהם את עיקרי האמונה באמצעות ההשתתפות באירוע הקדוש.¹ גם מדינת הלאום המודרנית ידעה להפוך את הטקסים החדשים, שבהם חגגה את נצחונותיה, למכשירים חינוכיים, שנטעו בקרב ההמונים את עקרונות היסוד של הדוקטרינה הלאומית.² ואולם, הן הממסדים הדתיים והן מדינות הלאום נהגו בדרך כלל לשמור על הפרדה ברורה בין הטקסים הללו ובין מוסדות החינוך הרשמיים.

* ברצוננו להודות לקרן ספנסר (The Spencer Foundation) ולקרן למחקר בסיסי של אוניברסיטת תל-אביב על מימון המחקר. כמו כן הננו מודים לרוני ריינגולד וליעל כפרי על העזרה באיסוף החומר למאמר.

1 ראה, למשל: E.M. Zuesse, 'Ritual', *The Encyclopedia of Religion*, XII, New York 1987, pp. 405–422

2 על הקשר בין טקסים, חינוך ולאום, ראה: G.L. Mosse, *The Nationalization of the Masses: Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic Wars Through the Third Reich*, New York 1975; M. Ozouf, *Festivals and the French Revolution*, Cambridge Mass. 1988; C. Lane, *The Rites of Rulers: Ritual in Industrial Society – The Soviet Case*, Cambridge 1981

אבנר בן-עמוס ואילנה בית-אל

את אחד הביטויים הבולטים של הפרדה זו ניתן למצוא ב'פרויקט לחינוך לאומי', חיבורו משנת 1792 של ראבו דה סנט אטיין (Rabaut de St. Etienne), חבר הקונוונט בזמן המהפיכה הצרפתית. סנט אטיין חיפש אחר 'אמצעי בטוח המאפשר להעביר, באופן מיידי, תחושות ורשמים אחידים, שהתוצאה שלהם תהיה ראויה למהפיכה'. הוא טען, כי 'אמצעי שכזה קיים, ללא ספק. מדובר באירועים שהקדמונים הכירו היטב, ואשר הביאו לכך שבאותו היום, באותו הרגע, כל האזרחים, בני כל הגילים, בכל המקומות, קיבלו אותם התחושות והרשמים, באמצעות כל חושיהם'. אירועים טקסיים אלה היו שייכים לתחום ה'חינוך', שהיה שונה באופן מובהק מתחום ה'הוראה'. לפי דה סנט אטיין:

ההוראה הופכת אותנו לנבונים יותר, ואילו החינוך מעצב את רגשותינו. ההוראה דורשת בתי ספר עממיים ותיכונים, אקדמיות, שיטות מדעיות; היא מתבצעת בין ארבעה כתלים. החינוך דורש אמפי-תיאטראות, איצטדיונים, כלי נשק, תחרויות פומביות, חגיגות לאומיות, תחושת אחווה בין כל הגילים והמינים, וכן את החזיון המרשים של הקהילה המכונסת כולה יחדיו. החינוך זקוק למרחבים, לשדות, לטבע. זהו יסוד חשוב לכל האזרחים, ואילו ההוראה נחוצה רק למעטים.³

למרות המימד האוטופי של הפרויקט, הלך חזונו של סנט אטיין והתממש במהלך המאות הי"ט-הכ', ככל שהשתכללו האמצעים שעמדו לרשות מדינת הלאום. הטקסים שהיא יצרה גרפו חלקים נכבדים מן האוכלוסים, ואילו מערכת החינוך המפותחת הקיפה את מרבית האזרחים לעתיד, ולא רק את ה'מעטים' המוכשרים שרצה לטפח סנט אטיין. ואולם, ההפרדה בין החוויה הרגשית ללימוד העיוני, בין הטקס המתרחש תחת כיפת השמים להוראה בחדר הביתה – הפרדה זו נותרה בעינה.

ייחודה של מערכת החינוך שהקים היישוב היהודי בארץ ישראל, ושהמשיכה לפתח מדינת ישראל, היה בשילוב הטקסים במסגרות ההוראה הרשמיות, דבר שהביא לחיזוק יעילותם הפדגוגית. מבין כל הטקסים שנערכו בבתי הספר במדינת ישראל לאחר קום המדינה, תפסו – ועדיין תופסים – את המקום המרכזי ביותר טקסי יום הזכרון לשואה ויום הזכרון לחללי צה"ל.⁴

3 B. Rabaut de St. Etienne, *Projet d'éducation nationale*, 1792; מצוטט מתוך: B. Bacsko, *Lumières de l'utopie*, Paris 1978, p. 250

4 שמותיהם של ימי הזכרון, ולפיכך גם של הטקסים בבתי הספר, עברו שינויים רבים והם יפורטו בהמשך המאמר. ואולם, מכיוון שתאריכי הטקסים נותרו זהים, יעשה לכל אורך המאמר שימוש בשמות 'יום השואה' ו'יום הזכרון', כדי להקל על הקריאה.

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

טקסים אחרים, כמו זה שנערך לכבוד יובל מותו של חיים נחמן ביאליק, היו חד־פעמיים, ואילו טקסים שנתיים, כגון טקס י"א באדר או יום ירושלים, נחגגו במשך שנים ספורות וזכו לתפוצה מוגבלת. לעומת זאת, טקסי יום השואה ויום הזכרון חזרו על עצמם מדי שנה בשנה ונערכו במרבית בתי הספר. טקסים אלה התקיימו בין פסח ליום העצמאות, תקופה עמוסת זכרונות היסטוריים בלוח השנה העברי, וחשפו כמעט את כל תלמידי מערכת החינוך לאזכורים חוזרים ונשנים של ייסורים ושכול, קרבן וגבורה, שנשענו על אירועים היסטוריים מן העבר הקרוב. צירוף זה של חוויה אמוציונלית ועובדות קונקרטיות יצר שילוב מיוחד במינו, שתרם לגיבוש התודעה ההיסטורית של התלמידים וטבע בהם חותם עמוק.

היוזמה לעריכת הטקסים היתה מרכזית, של משרד החינוך והתרבות, אבל בידי כל בית ספר נותרה האפשרות לקבוע את פרטי האירוע. משום כך היה לטקסים הללו מעמד כפול: הם שיקפו את עמדות היוזמים והמארגנים, ברמה הלאומית והמקומית, אך גם תרמו לעיצוב עמדות התלמידים. מאמר זה בא להתחקות אחר התפתחותם ההיסטורית של טקסי יום השואה ויום הזכרון כפי שנערכו בבתי הספר, ולעמוד על משמעותם בחברה הישראלית. חלקו הראשון של המאמר יתאר, באופן דיאכרוני, את מהלך התפתחות הטקסים, וחלקו השני יעסוק בניתוח סינכרוני של משמעותם כאירועי הנצחה, ששילבו בתוכם אלמנטים ריטואליים ותיאטרליים.

א. התפתחות הטקסים

1. טרום מדינה

מסורת עריכת טקסי יום השואה ויום הזכרון בבתי הספר, שהחלה בתחילת שנות החמישים, לא צמחה בבחינת יש מאין. קדמה לה מסורת ארוכה ומכובדת של טקסים בבתי ספר, שהחלה כבר בשנות העשרים, ביוזמה ובהנחיה של מועצת המורים למען הקרן הקיימת לישראל, ונמשכה גם לאחר קום המדינה.

מטרת התנועה הציונית בארץ ישראל לא היתה רק התיישבותית ופוליטית, אלא גם חינוכית – ליצור אדם יהודי חדש, השונה במובהק מן היהודי הגלותי. המימד החינוכי של התנועה הציונית נשען על המסורת הלמדנית של החברה היהודית באירופה, אך היה בו פן חדשני מכריע, שנבע מן הצד המהפכני של התנועה ומהרצון לבנות חברה שונה מן היסוד.⁵ מודל האדם הרצוי התגלם בדמות החלוץ: עובד אדמה גאה, מסתפק במועט,

5 ר' אלבוים־דרור, החינוך העברי בארץ ישראל, א: 1854–1914, ירושלים 1986; א' כרמון,

אבנר בן-עמו: ואילנה בית-אל

נכון להקרבה עצמית ופועל למען גאולת הארץ.⁶ גם המורים העברים בארץ ישראל ראו את עצמם כחלוצים, בתוקף תפקידם כמחנכי הדור החדש. הם שיתפו פעולה באופן הדוק עם הקרן הקיימת לישראל, שבשל מעורבותה בקניית קרקעות ובהכשרתן נחשבה בעיניהם כגוף המסמל במטרותיו ובמעשיו את מהות הציונות. שיתוף הפעולה בין הקק"ל ובין הסתדרות המורים התמסד בשנת 1927, בעקבות הקמת מועצת המורים למען הקרן הקיימת בישראל (להלן: מועצת המורים), כגוף וולונטרי שמטרתו לקדם את החינוך לציונות בבתי הספר.⁷

עבודתה של מועצת המורים התפרסה על פני שלושה תחומים: החדרת החינוך לציונות למקצועות הלימוד השונים, גיוס התלמידים למשימות לאומיות והקניית ערכים ציוניים באמצעות חוויות, כגון טקסים וטיולים. שלושת התחומים הללו השלימו וחזקו זה את זה, וכדי להעריך את מכלול פועלה של מועצת המורים יש לקחת בחשבון את כולם. ואולם, במאמר זה נעסוק רק במקצת בתחום השלישי בלבד, שהארגון ראה בו עמוד התווך של החינוך הציוני: טיפוח החוויה באמצעות חגים וטקסים.⁸

הדגש ששמה מועצת המורים על החינוך החווייתי נבע מאמונתם של ראשיה, שכדי לעצב את האזרח הציוני החדש יש לזנוח את שיטות החינוך הישנות, שפנו לאינטלקט ופיתחו את ההשכלה הרשמית בלבד, ולפתח במקום זאת את האישיות כולה. הם הושפעו מתפיסות חינוך פרוגרסיביות, שנשענו על גישות רומנטיות מבית מדרשם של רוסו (Rousseau), פסטלוצי (Pestalozzi) ופרבל (Froebel), והבליטו את חשיבותן של חוויות הילדות בעיצוב האישיות הבוגרת. מקור השראה נוסף היה החינוך היהודי בגולה, שהצליח להקנות את ערכי היהדות כבר בגילאים הרכים, בין השאר הודות למערכת החגים והטקסים, שעירבו את הילדים באופן פעיל במעשה החינוכי.⁹ ואולם, ההתמקדות בילדי בית הספר לא היתה פדגוגית בלבד. כפי שטען ש' נבון, 'תיאורטיקן' החגים של מועצת המורים, ההתיישבות הציונית בארץ ישראל יצרה נסיבות מיוחדות במינן: אם מסורת החג עוברת בדרך כלל מאב לבנו, הרי הניתוק מן הגולה והנסיון ליצור חברה שונה מחייבים לעצב במהירות מסורת חדשה, ודווקא בעזרת דור הבנים, ה'טבעי'

⁶ 'החינוך בישראל – סוגיות ובעיות', חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית, בעריכת ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר, תל-אביב 1985, עמ' 117–185.

⁷ על דמות החלוץ בחינוך העברי לפני 1948, ראה: ר' פירר, סוכנים של החינוך הציוני, תל-אביב 1985, עמ' 152–161.

⁸ ראה: א' איכילוב, חינוך לאזרחות בחברה מתהווה, פלשתינה א"י – מדינת ישראל, תל-אביב 1993, עמ' 40–60.

⁹ על טיפוח החינוך באמצעות טקסים במועצת המורים, ראה: איכילוב, שם, עמ' 60–68; ש' סיטון, 'תרומתה של מועצת המורים למען הקק"ל לעיצוב החגיגות והטקסים הציוניים', דברי הקונגרס העולמי האחד עשר למדעי היהדות, ירושלים 1994, עמ' 235–242.

⁹ א' אורינבסקי, 'פדגוגיה לאומית', שרשים, תרצ"ח, ב, עמ' 61–69.

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

וה'ספונטני' יותר. משום כך צריך בית הספר לנקוט מדיניות אקטיבית, ולא להמתין עד שיעלה בידי המבוגרים לטפח מסורת משלהם.¹⁰

אנשי מועצת המורים הקפידו על ההבחנה בין חג לחגיגה, כלומר בין התקופה של ימי החג ושל ההכנות הפדגוגיות לקראתם, ובין הטקס עצמו – האירוע המרכזי, שיאה של העשייה החינוכית. לשלב ההכנות, המשולב בפעילות הלימודית הרגילה, יש חשיבות לא מעטה, אבל הפעילות בו נותרת במישור העיוני והתבוני, ואילו הטקס הוא זה המקנה את החוויה העמוקה.¹¹ רק הטקס, לפי ברוך בן-יהודה, יכול ליצור 'רגעי התרוממות-רוח בבית-הספר, בהם עולה הנשמה היתרה של הילדים וקורנת מעל פניהם באור יקרות, בהם נפתחים הלבבות הרכים לקלוט רשמים אשר לא ימחו'.¹²

כדי שהטקס ימלא כהלכה את יעודו, חילקו אותו אנשי מועצת המורים לשלושה: החלק הטקסי, הכולל פעולה סמלית המבטאת את תוכן החג; הסעודה המשותפת, המגבירה את האחדות ומאפשרת להתרגע לאחר המתח הרוחני שקדם לה; והשעשועים – משחקים וריקודים המסיימים את האירוע באווירה ספונטנית ועליזה. הפעולה הסמלית של החלק הראשון – המסכת – היתה בעלת גוון תיאטרלי מובהק, והיא הפכה לציר המרכזי של טקסי יום השואה ויום הזכרון. שני החלקים האחרים התאימו לטקסי חגים כגון ט"ו בשבט ושבועות, ונחשבו בלתי מתאימים לימי זכרון ואבל.¹³

תיאטרון החג, בעל האופי הדידקטי, הינו תופעה מוכרת בתרבות האירופית, וכבר ניתן למצוא אותו בתחילת מסורת הטרגדיה היוונית ובמיסטריות הנוצריות של ימי הביניים. ואולם, את שורשיה של המסכת הארץ ישראלית יש לחפש בעבר הקרוב יותר, של תיאטרון התעמולה המהפכני הרוסי, וההצגות שהעלו הקומוניסטים הגרמנים לאחר מלחמת העולם הראשונה. אנשי העלייה השנייה והשלישית, ובייחוד חברי 'השומר הצעיר', אימצו והפיצו את הכלי החינוכי הזה, המאפשר לכנס קהל גדול יחדיו, להעלות

10 ש' נבון, 'החגים והחנוך – א', שרשים, תרצ"ז, ג, עמ' 140–144. הצורך 'להמציא' מסורת חדשה, כדי ללכד את העם סביב מערכת ערכים השואבת את הלגיטימציה שלה מהיותה עתיקת יומין, היה משותף לתנועות לאומיות רבות במאות הי"ט-הב'. ראה: E. Hobsbawm & T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge 1984.

11 ש' נבון, 'החגים והחנוך – ג', שרשים, תרצ"ח, ב, עמ' 37–42.
12 ב' בן-יהודה, הקרן המחנכת: תנועת מורים למען ציון וגאולתה, ירושלים תשי"ב, עמ' קב. השקפה זו על תפקידו המרכזי של הטקס כמעט שלא השתנתה בקרב ההנהגה החינוכית בישראל. השווה לדבריו של מנכ"ל משרד החינוך, בשנת 1988, שמשון שושני: 'הטקס הוא שעה של התרוממות רוח, שעה של הזדהות עם ערכי החברה, שעה של התרגשות ותחושת שותפות ואחדות עם הכלל'; על סמלים טקסיים ומועדים, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשמ"ח, עמ' 3.

13 נבון (לעיל, הערה 11), שם.

אבנר בן-עמום ואילנה בית-אל

בפניו תמונות נשגבות מן העבר הלאומי, ולהניעו לפעולה חלוצית בעתיד.¹⁴ מסכת החג הופיעה בצורות שונות, אך היה לה בדרך כלל מבנה נרטיבי אחיד, שסיפר באופן סמלי את סיפור תקומת העם היהודי באמצעות קריין, מקהלה ושחקנים, שלוו לעתים בתזמורת. מרבית הטקסים בתקופה שלפני קום המדינה נערכו במסגרת חגים מן המסורת היהודית, שקיבלו בארץ ישראל משמעות חקלאית-לאומית והמקור הדתי שלהם טושטש.¹⁵ במקביל לכך החלה להתפתח מסורת של חגיגות המבוססות על תאריכים 'לאומיים' מודרניים: י"ט בטבת – 'יום ההולדת' של הקרן הקיימת לישראל, וכ' בתמוז – יום פטירתו של הרצל. ואולם, שני המועדים הללו נותרו שוליים במערכת החגים החדשה, ורק יום תל-חי, י"א באדר, שהחל את מסורת ימי הזכרון והאבל הקולקטיביים, זכה למעמד מרכזי.

הביטוי הראשון לפולחן המאורגן של מרטירים יהודים בארץ ישראל היה הספר 'יזכור', שפורסם בשנת 1911 והוקדש לזכרם של שמונה אנשים שנהרגו בהתנגשויות עם ערבים בשנים 1890–1911. הספר כלל דברי מספד ויצירות ספרות בעלי גוונים שונים, אך אחד הנושאים שחזרו והופיעו בו היה הקשר בין הדם שנשפך, האדמה הנגאלת והתחייה הלאומית.¹⁶ למרות חשיבותו של הספר והוויכוחים שהתעוררו בעקבותיו על דרכה של התנועה הציונית, יש לשייך אותו – ככלי הנצחה – לתקופה קודמת, שבה הונצחו מרטירים יהודים באמצעות חוברות וספרים בלבד. החידוש שבפולחן נופלי תל-חי היה בכך שההנצחה קיבלה ביטוי לא רק בכתב, אלא גם בזמן (יום הזכרון השנתי של י"א באדר) ובמרחב (אנדרטת 'האריה השואג'). ביטויי הנצחה מעין אלה אפיינו אומות אירופיות ריבוניות, והם שימשו עדות להתפתחותו של היישוב היהודי בארץ. יום תל-חי, לזכר נפילת טרומפלדור וחבריו ב-1.3.1920, הפך במהלך שנות העשרים לאירוע הנצחה מרכזי, כי הועלו באמצעותו חלוציות, גבורה והקרבה עצמית גם יחד.¹⁷ הקשר בין תל-חי למערכת החינוך נוצר בשני אופנים: על ידי הבאת המורים

14 על המסכת בישראל, ראה: ג' עפרת, אדמה, אדם, דם: מיתוס החלוץ ופולחן האדמה במחזות ההתיישבות, תל-אביב 1980, עמ' 200–224. על המסכת ברוסיה ובגרמניה, ראה: L. Mally, *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*, Berkeley 1990; J. Willett, *Art and Politics in the Weimar Period*, New York 1978.

15 על מסורת החגים החקלאיים-הלאומיים בתרבות העברית בארץ ישראל, ראה: C. Leibman & E. Don-Yehiya, *Civil Religion in Israel: Traditional Judaism and Political Culture in the Jewish State*, Berkeley 1983, pp. 48–55; E. Don Yehiya, 'Hanukka and the Myth of the Maccabees in Zionist Ideology and in Israeli Society', *The Jewish Journal of Sociology*, XXXIV (1992), pp. 5–23.

16 ראה: י' פרנקל, 'ספר היזכור של 1911 – הערה על מיתוסים לאומיים בתקופת העליה השנייה', יהדות זמננו, 4 (תשמ"ח), עמ' 67–96.

17 'מיתוס תל-חי' עמד במוקד ספרות מחקרית ענפה. ראה, בין השאר: א' שפירא, חרב היונה,

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

והתלמידים לתל-חי והפיכת המקום למוקד פופולרי לעלייה לרגל, ועל ידי 'הבאת' האירוע לבתי הספר ולגני הילדים, באמצעות טקסי הזכרון שנערכו בי"א באדר. מועצת המורים וארגונים אחרים, כגון ההסתדרות הכללית ותנועות הנוער, ליקטו, פרסמו והפיצו חוברות מיוחדות – ובהן שירים, סיפורים, מסכתות והנחיות כלליות לעריכת הטקסים – כדי להפוך את 'מסכת הגבורה של תל-חי לנכס חינוכי לגיל הצעיר'.¹⁸

כך הפכו טרומפלדור וחבריו לדמויות מופת שעמן היה התלמיד אמור להזהות, אך משמעות מותו – וחיו – היתה שנויה במחלוקת. האם הם נפלו כחלוצים-סוציאליסטים שניסו להגן על אדמתם, או כלוחמים גיבורים, שחיו על נשקם למען האומה? המאבק בין ה'מחרשה' ל'רובה' כסמלי תל-חי היה בעיקרו מאבק בין אנשי תנועות השמאל לרביזיוניסטים,¹⁹ אבל גם בקרב אנשי השמאל לא היתה תמימות דעים לגבי השאלה כיצד יש לחגוג את י"א באדר. בחוברת שהוציאה ההסתדרות הכללית מובאת למשל הטענה, כי אין להתייחס ליום תל-חי כ'יום-אבל או יום-זכרון לאיש נערץ', אלא 'כיום ההגנה על העמל'. ואולם, כמה עמודים אחרי כן נכתב כי 'אין זה חגיגה אלא יום זכרון', שיש בו 'גם יגון וצער, גם התעודדות והתעוררות לאומית', הדורשים אווירה של שקט ורצינות.²⁰

יום י"א באדר היה אפוא אירוע בעל כמה מסרים, אך מימד האבל הבלתי נמנע, הגלום בסיסמה 'טוב למות בעד ארצנו', הפך אותו למודל לימי הזכרון הלאומיים שנוצרו לאחר הקמת המדינה. מרבית הנושאים של ימי הזכרון כבר מצויים בו: הגבורה והנכונות להקרבה עצמית, מאבק המעטים מול הרבים, והקשר בין המוות, ההנצחה והתחייה הלאומית. גם המתכונת הכללית של האירוע – האווירה הרצינית, המסכת והמסגרת החינוכית – עוצבה לכבוד יום תל-חי. לפיכך אין זה מקרה, שיום י"א באדר תש"ט, השנה הראשונה לעצמאות, הוכרז על ידי 'מטה שרות התרבות של צבא ישראל' כ'יום הגבורה בישראל', שבו 'יורמו על נס הערכים של הגבורה הישראלית' ויערכו בו 'האזכרות לחללי ההגנה והמלחמה'.²¹ בבתי הספר נערכו ביום זה שיעורים מיוחדים

תל-אביב 1992, עמ' 141–156; ע' זרטל, 'המעונים והקדושים: כינונה של מרטרולוגיה לאומית', זמנים, 48 (1994), עמ' 26–57; Y. Zerubavel, 'The Politics of Interpretation: Tel Hai in Israel's Collective Memory', *The Journal of the Association for Jewish Studies*, XVI, 1–2 (1991), pp. 133–160.

18 ליום תל-חי: חוברת עזר לגננת ולמורה בכיתות א' ב', תל-אביב תש"ו, עמ' 3.

19 ראה: זרובבל (לעיל, הערה 17), עמ' 137–149. על דמות האיכר-החייל בתרבות האירופית, ראה: G. de Puymege, 'Chauvin and Chauvinism: In Search of a Myth', *History and Memory*, VI, I (1994), pp. 35–72.

20 ליום תל-חי (לעיל, הערה 18), עמ' 9, 16–17.

21 ב' בן-יהודה, 'חזור מנהל מחלקת החינוך', א' באדר תש"ט, מס' 111/115/4951 (הארכיון לחינוך יהודי, תיק 1.61).

אבנר בן-עמו: ואילנה בית-אל

וכינוסים של כיתות, 'להפגנת ערך עמידתנו בשער גם בקרבות דמים וגם במפעלי התישבות ועליה'.²² כך נמשכה מסורת השילוב בין המחרשה לרובה האופיינית לי"א באדר. יום זה היה גם אחד התאריכים שהובאו בחשבון בשלהי 1949 כיום זכרון כללי לנופלים במלחמת השחרור, אם כי בסופו של דבר הוחלט להצמיד את יום הזכרון ליום העצמאות. שנותיה הראשונות של המדינה עמדו אפוא עדיין בסימן המשכיות עם תקופת היישוב, אך עד מהרה נוצרו דפוסים חדשים לטקסי הזכרון.

2. עם הקמת המדינה

בתחום החינוך היתה להקמת המדינה משמעות כפולה: ערכית וארגונית. הריבונות שהישוב היהודי השיג בארץ ישראל היתה מימוש השאיפות הלאומיות של היישוב ונחשבה לשיאו של תהליך התחייה של העם היהודי. כך הפכה המדינה לגילומה העליון של האומה, והנאמנות לה, הנכונות לפעול למענה, ואף – במקרה הצורך – להקריב את החיים בעבורה, נחשבו לערך ראשון במעלה. יחד עם זאת, המעבר לעצמאות מדינית והתחושה שהמטרה העיקרית כבר הושגה הביאו להתרופפות המתח האידיאולוגי והמחויבות לקולקטיב, והסיטו את הדגש לכיוון התפתחותו של היחיד והכשרתו כאזרח, שיוכל לתפקד כהלכה במדינה דמוקרטית ומודרנית. השינוי הארגוני בא לידי ביטוי בשני חוקי חינוך מרכזיים: חוק לימוד חובה (1949) וחוק החינוך הממלכתי (1953). בעקבותיהם הפכה מערכת החינוך הוולונטרית והפלורליסטית, המבוססת על שיטת ה'זרמים', למערכת ממוסדת, הומוגנית, ריכוזית ובירוקרטית, שאפשרה שליטה ובקרה טובות יותר במורים ובתלמידים.²³

מיסוד החינוך במסגרת המדינה, יחד עם הפיחות שחל במעמדה של דמות החלוץ, דחקו את מועצת המורים לשולי העשייה החינוכית, והפכו אותה מגוף עצמאי לארגון הכפוף למשרד החינוך והתרבות ולקרון הקיימת. החינוך לציונות, שעליו היתה מופקדת מועצת המורים, הפך לחינוך לאזרחות ונמסר למשרד החינוך. מקצוע האזרחות נלמד כמקצוע עיוני לכל דבר. חלה התקרבות בינו ובין מקצועות מדעי החברה, והנושאים שנלמדו היו בעלי אופי חוקתי-משטרי וכלכלי. במקביל לכך הפכו שאר מקצועות מדעי הרוח והחברה לפחות 'ציוניים', ולימודם נשען יותר ויותר על העקרונות הכלליים של כל מקצוע ומקצוע.²⁴

ואולם, ה'אוניברסליזציה' של החינוך במקצוע האזרחות ובמרבית המקצועות האחרים

22 שם, שם.

23 על השינוי בתפיסת החינוך וארגונו ראה: כרמון (לעיל, הערה 5), עמ' 135–146.

24 על השינוי במעמד מועצת המורים ועל החינוך לציונות ראה: איבילוב (לעיל, הערה 7), עמ' 76–100.

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

היתה רק פן אחד של השינוי שהתחולל עם העברת הדגש, מחד גיסא, אל המדינה כארגון פוליטי-כלכלי בעל מאפיינים דמוקרטיים, ומאידך גיסא, כגילום של האומה. הפן השני נתבצע על ידי העמקת המחויבות למדינה באמצעות מרכיבים של החינוך הרשמי, ובעיקר באמצעות טקסי הזכרון.

במסגרת ההוראה הישירה, התמקד החינוך ל'אהבת המולדת ונאמנות למדינת ישראל' – לפי הניסוח של חוק החינוך הממלכתי²⁵ – בעיקר במקראות שהיו בשימוש בבית הספר היסודי ובמקצוע המולדת. המקראות, שבאמצעותן למדו התלמידים לקרוא ולכתוב, כללו נושאים לאומיים-היסטוריים, כגון מלחמת השחרור, ודתיים-מסורתיים, כגון המועדים, ושובצו בהם גם טקסטים הקשורים לימי הזכרון השונים.²⁶ במקצוע המולדת, שאף הוא נלמד רק בבית הספר היסודי, הודגשה 'ידיעת הארץ' כמכשיר לטיפול הזהות הציונית של התלמיד, בדומה לתקופת היישוב.²⁷ הצטמצמות המרכיב הפורמלי בחינוך לציונות, יחד עם המשך הצורך בחינוך שכזה, העבירו את מרכז הכובד שלו למרכיבים הבלתי רשמיים, ובייחוד לטקסי הזכרון. מחקר השוואתי שנערך בשלהי שנות השישים על החינוך לאזרחות בתשע מדינות דמוקרטיות הציב את ישראל במקום הראשון מבחינת השימוש בטקסים בעלי גוון לאומי בבתי ספר, ומבחינת התמיכה והעניין שגילו התלמידים במדיניות הממשלה.²⁸

התפתחות טקסי הזכרון בבתי הספר לאחר קום המדינה היתה קשורה באופן ישיר להתפתחות ימי הזכרון במישור הלאומי, בשל התפיסה שראתה בממשלה את האחראית על עיצוב הזכרון הקולקטיבי של כל אזרחיה. בן-ציון דינור, ההיסטוריון ושר החינוך רב ההשפעה, שקידם ויישם את חוק החינוך הממלכתי, טען שהאחריות לשמירת המורשת הרוחנית והתרבותית של האומה נמצאת בידי המדינה, ולכן היא גם זו המופקדת על תחום החינוך:

חינוך ממלכתי פירושו שהחינוך הוא שטח הנמצא ברשותה של המדינה, בתחום פעולתה וסמכותה המלאה... אין המדינה יכולה לוותר ואין היא מוותרת בשום מקום על אחריותה השלמה למטרות-היסוד של כל חינוך: לפיתוח כשרם האישי של אזרחיה לעתיד (דמות האדם); לטיפול סגולותיהם החברתיות (דמות החברה); ולעיצוב דמותם הלאומית (המורשת הרוחנית). אין המדינה רשאית למסור

25 מטרות החינוך הממלכתי בישראל, מצוטט אצל: כרמון (לעיל, הערה 5), עמ' 140.

26 ר' פירר, סוכנים של הלקח, תל-אביב 1989, עמ' 17–20.

27 איכילוב (לעיל, הערה 7), עמ' 54–58; י' בר-גל, מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני, תל-אביב 1993, עמ' 49–97.

28 J.F. Torney, A.N. Oppenheim & R.F. Farnen, *Civic Education in Ten Countries*, New York 1975, pp. 220–223.

אבנר בן-נמון ואילנה בית-אל

למישהו אחר את האחריות לעתידותיה, כי חינוך אזרחי המדינה פירושו הבטחת המשך קיומה. מה דמות תהיה למדינה אם היא תמסור את ההגנה על גבולותיה למישהו אחר?²⁹

ראייה זו של אחריותה המקפת של המדינה בתחום החינוך, והתחושה שמדובר במאבק שאינו נופל בחשיבותו מן המאמץ המלחמתי, הביאו לראיית ימי הזכרון והטקסים בבתי הספר כמשלימים זה את זה: ימי הזכרון נועדו לחברה הבוגרת, אך קיומם בבתי הספר היה חשוב עוד יותר, מכיוון שבעזרתם עוצבו האזרחים לעתיד, שעתידים לקבוע את פני החברה. 'חובה על המדינה לחנך את אזרחיה להזדהות מלאה ושלמה של כל יחיד עם המדינה', טען דינור. דבר זה יש לעשות בראש ובראשונה בבית הספר, שהוא 'התא הראשון של המדינה'.³⁰

3. גיבוש דפוסיו של יום הזכרון לחללי מערכות ישראל

מלחמת השחרור, על גיבוריה וקורבנותיה, יצרה לא רק מציאות פוליטית חדשה, אלא גם דמות חדשה שעמה ניתן היה להזדהות: החייל העברי, יליד הארץ, שהביא את העצמאות הנכספת 'על מגש של כסף'.³¹ דמות זו דחקה בהדרגה את רגליה של דמות החלוץ-איש-המגן שייצג טרומפלדור, איש 'הדור הישן'. אף שסיפור תל-חי המשיך להופיע במקראות גם אחרי 1948, לא הפך יום י"א באדר ליום זכרון רשמי במערכת החינוך.³² במקום זאת הפך הצירוף של יום העצמאות ויום הזכרון לחללי המלחמה לחגה הרשמי של המדינה הצעירה, והדבר בא לידי ביטוי גם בבתי הספר. זו היתה תחילתו של התהליך שהביא, בסופו של דבר, לנצחון ה'רובה' על ה'מחרשה'. עבודת האדמה השוויונית הוסיפה אמנם לשמש ערך מרכזי – ואנכרוניסטי – בספרי הלימוד,³³ אבל גיבורי הטקסים הלאומיים החדשים אחזו בידיהם כלי נשק, ולא כלי עבודה.

29 ב"צ דינור, 'נאום בדיון על חוק חינוך ממלכתי', דברי הכנסת, הכנסת השנייה, כרך בז, מושב שני, ישיבה 252, 22 ביוני 1953, עמ' 1559.

30 דינור, שם, עמ' 1662.

31 על דמותם של חללי מלחמת העצמאות והנצחתם, בעיקר באמצעות חוברות זכרון, ראה: ע' סיון, דור תש"ח: מיתוס, דיוקן וזכרון, תל-אביב 1991.

32 על הסיבות לירידה בחשיבות פולחן תל-חי, ראה: Y. Zerubavel, 'New Beginning, Old Past: The Collective Memory of Pioneering in Israeli Culture', *New Perspectives on Israeli History: The Early Years of the State*, ed. L.J. Silberstein, New York 1990, pp. 193–215. טקסי י"א באדר הוסיפו להעריך בבתי הספר גם לאחר 1948, אבל אלה היו יוזמות מקומיות וספורדיות בלבד.

33 פירר, החינוך הציוני (לעיל, הערה 6), עמ' 161–163.

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

את הגיבורים הללו ניתן היה לפגוש במשך שנות החמישים בעיקר בטקסי יום הזכרון, שכן יום השואה, למרות מעמדו הרשמי (חוק 'יום השואה ומרד הגטאות' כבר נחקק בשנת 1951), לא הפך לאירוע בעל חשיבות ציבורית במשך שנות החמישים. היחס המורכב של היישוב בארץ לקורבנות השואה ולניצוליה כלל תחושת עליונות כלפי יהודי הגולה, בושה על שהלכו 'כצאן לטבח', ורגשי אשם על מיעוט העזרה שהוגשה להם. לכך נוספה נטיית הניצולים לכסות על עברם. כל אלה דחקו את השואה לשולי התודעה הציבורית, והותירו את הנושא מחוץ לחינוך הרשמי.³⁴ יום הזכרון, לעומת זאת, הפך יחד עם יום העצמאות לאירוע מרכזי בלוח השנה הלאומי.

ההפרדה בין יום העצמאות ליום הזכרון לא היתה מיידית. הקשר הישיר בין המלחמה, הקורבנות והשגת העצמאות, והזמן הדרוש לעיצוב דפוסי הנצחה חדשים, גרמו בתחילה לשילוב הנצחת החיילים בחגיגות העצמאות. 'יום המדינה', שנחגג באופן חד-פעמי כחג לאומי כבר ב-27 ביולי 1948, יום הזכרון הרשמי למותו של הרצל (כ' בתמוז), כלל אזכרה לחללים, וכך גם יום העצמאות הראשון, שנחגג בה' באייר תש"ט, יום הכרזת המדינה.³⁵ גם בבתי הספר שולבה ההנצחה ב'מפקד יום העצמאות', שנערך בבוקר יום החג, על פי הצעה לטקס שמועצת המורים שלחה לכל בתי הספר.

על היחס בין השליטה הריכוזית של משרד החינוך והתרבות לבין האוטונומיה הבית ספרית בכל הנוגע לטקסים ניתן ללמוד מן החוזר, שנשלח לכל בתי הספר לכבוד יום העצמאות הראשון. נקבע בו כי תקנות המשרד הן 'מסגרת חובה לחג הילדים בבית הספר, מסגרת אשר כל בית ספר ישכיל למלאותה תוכן כרצונו וכרוחו'. המסגרת כללה, במקרה זה, את ההופעה בבגדי חג, הנפת דגל המדינה המסמל את אחדות העם ('אין להוסיף על הדגל הזה שום סמל ושום סיסמא'), ולוח זמנים נוקשה, שקבע כי הטקס יחל בשעה 10:00, ייפסק 'בדיוק בשעה 10:45' כדי לשמוע ברדיו את נאומו של שר החינוך והתרבות, זלמן שז"ר, 'אשר ישדר לכל הילדים במדינה כולה', ויסתיים בשירת 'התקווה'.³⁶ אמנם, המסגרת אפשרה לכל בית ספר לבחור את הטקסטים שיושמעו בטקס, אבל המשמעות הכוללת והתחושות המצופות נקבעו מראש: 'תחילת הגשמה של

34 ח' יבלונקה, אחים זרים: ניצולי השואה במדינת ישראל 1948–1952, ירושלים 1994; ג' קרן, השפעות מעצבי דעת הקהל מחד גיסא ומחקר השואה מאידך גיסא על התפתחות הדיון החינוכי ותכניות הלימוד בנושא השואה בבתי הספר העל-יסודיים ובחינוך הבלתי פורמאלי בישראל בין השנים 1948–1981, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית בירושלים, 1985.

35 על תהליך בחירת תאריכי יום העצמאות ויום הזכרון, ראה: מ' עזריהו, פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנופלים, שדה-בוקר 1995, עמ' 19–35, 138–163.

36 ב' בן-יהודה, 'חוזר מנהל מחלקת החינוך', כ"ו בניסן תש"ט, מס' 111/155/6730 (הארכיון לחינוך יהודי, תיק 1.61).

אבנר בן-עמוז ואילנה בית-אל

ערגת דורות, שמחת החירות והעצמאות הלאומית, שכרם של מאמצי גבורה והעזה וגמולם של יסורי-עם וקרבות-עם.³⁷

לחצם של ההורים השכולים, באמצעות ארגון 'יד לבנים' והמועצה הציבורית להנצחת החייל, הביא להחלטת ממשלה, שהחל בשנת 1951 יתקיים יום הזכרון ביום שלפני יום העצמאות, כלומר בנפרד ממנו אך בצמוד אליו. ההחלטה היתה פרי של אילוצים הקשורים בלוח השנה ופשרה בין הגורמים השונים העוסקים בהנצחה, אך בדיעבד ניתנה לה משמעות סמלית עמוקה – כריכת האבל והנצחון יחדיו כתופעה ישראלית ייחודית.³⁸ מבחינה רשמית היה מעמדו של יום העצמאות חשוב מזה של יום הזכרון: יום העצמאות היה יום שבתון, וזכה לחוק משלו כבר בשנת 1949, ואילו אופן עריכת יום הזכרון, כיום אבל לאומי, נקבע בחוק רק בשנת 1963. ואולם, ביטויי האבל הפרטיים והציבוריים, שהקיפו מגזרים רחבים של היישוב, הפכו את יום הזכרון לאירוע לא פחות חשוב מיום העצמאות.

השבתת הלימודים ביום העצמאות הביאה לכך שביום הלימודים שקדם לו – יום הזכרון – צריכים היו בתי הספר לציין הן את האבל והן את הנצחון. הקושי לערוך שני טקסים שונים ונבדלים זה מזה בפרק זמן כה קצר הביא לכך שאותו אירוע ציין את שני הפנים של השגת העצמאות. נאומו של שר החינוך והתרבות, ששודר ברדיו לכל התלמידים והפך לחלק מהותי של הטקס, הקנה לו את המשמעות ה'ממלכתית' האחידה. משרד החינוך והתרבות, שלא התעלם ממורכבות האירוע, הורה לבתי הספר 'לשוות לטקס צורה ההולמת מעבר מיגון לשמחה, מאבל לחגיגות',³⁹ אך המרכיבים שנוספו לו בשנות החמישים הביאו להבלטת מימד האבל על חשבון שמחת הנצחון.

לקראת יום הזכרון הראשון, בעקבות פנייה של ארגון 'יד לבנים', הציע מנהל משרד החינוך והתרבות לבתי הספר להקים לוח זכרון מיוחד עם שמות התלמידים שנפלו במלחמה, מתוך תקווה שפינת הנצחה שכזאת 'תשפיע השפעה חינוכית טובה על ילדינו, תעורר בהם הערצה של אמת לאלה אשר במותם נתנו לנו חיים של כבוד וחירות ותטע בליבם נטעים בריאים של אהבה, מסירות וכוננות תמיד לעמם ומולדתם'.⁴⁰ בתי ספר רבים נענו להצעה, והיו אף כאלה שהגדילו לעשות והקימו בתחום בית הספר אנדרטה לבוגרים שנפלו במלחמות; בתי הספר הוותיקים והמבוססים, כגון הריאלי בחיפה, יכלו להבליט את תרומתם למדינה באמצעות השורה הארוכה של שמות

37 שם, שם. משרד החינוך והתרבות אף שקל את האפשרות לקבוע תוכנית אחידה לטקס בבית הספר, כדי להפוך את החג לנושא חינוכי. ראה: עזריהו (לעיל, הערה 35), עמ' 62.

38 עזריהו, שם, עמ' 143–145.

39 חוזר המנהל הכללי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, 19 באפריל 1960, שך/9, עמ' 2.

40 ב' בן-יהודה, 'חוזר מנהל משרד החינוך', כ"ד בתשרי תשי"א, מס' 111/4/216 (הארכיון לחינוך יהודי, תיק 1.61).

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

הנופלים החקוקה על האנדרטה.⁴¹ משרד החינוך והתרבות שב ועודד הקמת פינות הנצחה ואנדרטאות בחוזרי מנכ"ל, שפורסמו מדי שנה בשנה אחרי מלחמת ששת הימים, ואף פרסם חוברת מיוחדת ובה דוגמאות והצעות למפעלי הנצחה שונים שבתי הספר יכולים ליזום.⁴²

לוחות הזכרון והאנדרטאות, שלידם התנהל הטקס בבית הספר, ונוכחות ההורים השכולים, שהוזמנו לאירוע בעידוד משרד החינוך והתרבות,⁴³ הגבירו עוד יותר את תחושת האבל. לעומת ההורים, שהגיעו לטקס בבית הספר, יצאו ממנו כל יום זכרון, החל בשנת 1954, משלחות של תלמידים שהניחו זרים על קברי החיילים בבתי הקברות הצבאיים.

אמצעי נוסף שתרם להידוק הקשר בין האבל הלאומי למסגרת הבית ספרית היה הצפירה, שפתחה את יום הזכרון (וגם סגרה אותו), ויצרה זמן 'קפוא' של שתי דקות התייחדות עם הנופלים.⁴⁴ החל בשנת 1958 נקבעה הצפירה לשעה עשר בבוקר, ובתי הספר נהגו לפתוח את טקסי הזכרון בשתי דקות הדומיה, וכך לשלב את זמן בית הספר בזמן הארצי.

כך נקבעה כבר במהלך שנות החמישים התבנית הבסיסית של טקסי יום הזכרון בבתי הספר. למרות כל השינויים שהתחוללו בחברה הישראלית, נותרה תבנית זו בעינה גם בשנות התשעים: ההופעה בלבוש חגיגי, הדגל היורד לחצי התורן, הצפירה, נאום שר החינוך והתרבות, מסכת הזכרון בנוכחות ההורים השכולים, הקראת שמות הנופלים ליד האנדרטה ושירת 'התקווה'. תהליך עיצובו של טקס יום השואה, לעומת זאת, היה איטי יותר, ותבנית הטקס נותרה פחות נוקשה. יחד עם זאת, היווצרותו המוקדמת של טקס יום הזכרון והדמיון בנושאים המרכזיים – שכול, קורבן, גבורה ותקומה – הפכו אותו למודל שהשפיע על טקס יום השואה.

4. יום השואה

קביעת יום השואה בכ"ז בניסן, חמישה ימים לאחר סיום פסח ושבוע לפני יום העצמאות, נועדה להפריד אותו משאר ימי האבל היהודיים ולהנציח באמצעותו את מרד גטו ורשה, ואפשרה לשלב אותו בלוח המועדים של בתי הספר.⁴⁵ במישור הלאומי צוין

41 בספר גלעד, הכולל תיעוד מקיף של האנדרטאות בישראל, מצוינות שישים ושתיים אנדרטאות שהקימו בתי ספר לזכר בוגריהם מאז 1948 (א' שמיר [עורכת], גלעד, תל-אביב 1989).

42 אלה אזכרה, משרד החינוך והתרבות ומשרד הבטחון, תל-אביב 1969.

43 ב' בן-יהודה, 'חוזר מנהל משרד החינוך', ט"ז בניסן תשי"א, מס' 111/200/3988 (הארכיון לחינוך יהודי, תיק 1.61).

44 על שילוב הצפירה באירועי יום הזכרון ראה: עזריהו (לעיל, הערה 35), עמ' 154–158.

45 על קביעת יום השואה ומשמעותו, ראה: J. Young, 'When a Day Remembers: A

אבנר בן-עמוס ואילנה בית-אל

היום בעצרות זכרון – במיוחד בקיבוצים יד מרדכי ולוחמי הגטאות ובמוסד 'יד ושם' בירושלים – אבל פרט לכך היה זה יום ככל הימים. גם במערכת החינוך צוין יום השואה, אך בצורה הרבה יותר שולית מאשר יום הזכרון. בהתאם להוראות משרד החינוך והתרבות, נדרשו המורים להקדיש ביום זה שעה לשיחה על נושא השואה והגבורה, תוך שימוש בחוברות מיוחדות של קטעי עדות וזכרונות שהוציאו משרד החינוך ו'יד ושם'.⁴⁶ בתוכנית הלימודים להיסטוריה לכתות ח', שפורסמה בשנת 1955, הוקדשו לנושא השואה שני שיעורים בלבד. עיקר המידע – המצומצם – של התלמידים על השואה נבע אפוא מהשיחה השנתית שהתקיימה בכיתתם ביום השואה ומהשיעורים שלמדו בהגיעם לסיום בית הספר היסודי.

מעמדו של יום השואה בתודעה הציבורית החל להשתנות בתחילת שנות השישים בעקבות שני אירועים: חקיקת חוק 'יום הזכרון לשואה ולגבורה' באפריל 1959, ועריכת משפטו של אדולף אייכמן בירושלים באביב-קיץ 1961. החוק החדש נועד למנוע את השכחת השואה וקורבנותיה, ומשום כך נקבעה מסגרת מחייבת, שכללה, בין השאר, צפירה שתסמן את תחילת היום בהשבתת עבודה כללית, סגירת בתי שעשועים בערב יום השואה, שידור תוכניות מיוחדות ברדיו, ועריכת טקסי התייחדות במחנות הצבא ובמוסדות החינוך.⁴⁷ משפט אייכמן, שנפתח שנתיים לאחר חקיקת החוק, היה הרבה יותר מאשר אירוע משפטי. הוא נערך ונוהל כאירוע חינוכי במישור הלאומי, ו'עוצב כחיזיון רגשי יותר משנועד להעשיר את הדעת'.⁴⁸ ואכן, השפעתו היתה עצומה: הדיו הגיעו כמעט לכל בית בישראל, הוא עמד במשך חודשים במרכז תשומת הלב הציבורית, ולאחריו אי אפשר היה עוד להתעלם מן השואה כפרק מרכזי בתולדות העם היהודי. גם בבתי הספר הורגש השינוי במעמדו של יום השואה, אם כי, כפי שהדבר מתרחש בתחום הוראת המקצועות השונים, קצב השינוי פיגר אחר הנעשה מחוץ לבית הספר. לאחר אישור חוק יום השואה (1959), שילבו בתי הספר את הצפירה, שנשמעה בשמונה בבוקר, במסדר זכרון של כל התלמידים, ליד הדגל המורד לחצי התורן. לאחר מכן, כשם שנעשה בשנים קודמות, הוקדש השיעור הראשון בכיתה לשיחת המחנך על

Performative History of Yom 'ha-Shoa', *History and Memory*, II, 2 (1990), pp. 54–75; S. Friedlander, 'The Shoa Between Memory and History', *The Jerusalem Quarterly*, LIII (1990), pp. 115–126; ת' שגב, המליון השביעי: הישראלים והשואה, ירושלים 1991, עמ' 412–431.

46 חוזר המנהל הכללי, משרד החינוך והתרבות, 21.3.1957, עמ' 2–3.

47 על החוק, ראה: יאנג (לעיל, הערה 45), עמ' 62–64. יום הזכרון עבר תהליך הפוך: הפעילות האינטנסיבית זכתה למסגרת חוקית וזה רק באפריל 1963, עם קבלת 'חוק יום הזכרון לחללי מערכות ישראל'.

48 שגב (לעיל, הערה 45), עמ' 328.

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

ה'שואה ולקחה, ועל יום הזכרון וחיבתו'.⁴⁹ רק משנת 1963 ואילך התבקשו בתי הספר לערוך טקסים לפי תבנית הדומה לזאת של יום הזכרון: לאחר פתיחת מסדר הבוקר 'יועלו ששת הנרות בנר הזכרון הגדול (שסופק על ידי 'יד ושם)', ויבוצעו פרקי מקרא ושירה מתאימים. ראוי להזמין משרידי הסובלים והלוחמים לספר מחוויותיהם בתקופת השואה'.⁵⁰ במקביל לכך, הכין משרד החינוך והתרבות באותה שנה תוכנית לימודים ראשונה לנושא השואה והגבורה, לבית הספר היסודי והתיכון. התוכנית הקיפה מעט יותר שעות (4–6) והיתה אמורה להילמד בימים שסביב יום השואה. כך נותר טקס יום השואה למוקד העיקרי של הקניית הידע על אודות השואה.⁵¹

למרות השינוי שהתחולל בבתי הספר באופן ציון יום השואה, לא חל בעקבותיו שינוי בגיבורי היום. ההנגדה בין יהדות הגולה הפסיבית, שהלכה 'כצאן לטבח', ובין הציונות האקטיבית, שנלחמה בהצלחה להשגת המדינה, הביאה לכך שהישוב היהודי בארץ הנציח את הגורם היחיד שהיה מסוגל להזדהות עמו: הלוחמים בנאצים, ובייחוד מורדי גטו ורשה. הם זוהו עם לוחמי מצדה, מגיני תל-חי וחיילי מלחמת העצמאות,⁵² והיו גם גיבוריהם הראשיים של הטקסים. עלילות הגבורה שלהם – בייחוד מרד גטו ורשה – זכו להיות מסופרות בפירוט רב באמצעות קטעי הקראה. גם משפט אייכמן, למרות העדויות המרובות שנשמעו בו, הוסיף לשמר את ההבחנה בין המורדים, הראויים לכל שבת, ובין הקורבנות הפסיביים של הנאצים, ולא גרם לשינוי בתוכנו של יום השואה. השינוי ביחס לשואה החל להתחולל רק בעקבות מלחמת ששת הימים, והמשיך והעמיק לאחר מלחמת יום כיפור. תחושת החרדה נוכח האיום הקיומי ערערה את בטחונה העצמי של החברה וצמצמה את הפער המנטלי בינה ובין יהודי הגולה, שנחשבו עד אז כנחותים, משום שלא יכלו לקחת את גורלם בידיהם. הפחתת העוינות כלפי הגולה והעבר היהודי, והירידה בחשיבות דמותו של הלוחם כמודל ציוני, הביאו להדגשת סבלם של הקורבנות וליתר תשומת לב לחיי היומיום בגטאות ובמחנות. עתה הודגשו גילויי גבורה מסוג אחר – לא צבאית, אלא זו הקשורה בהישרדות בתנאים קשים. בהתאם לכך הופיעו בטקסי בתי הספר גיבורים חדשים: ילדה הנקשרת לבובתה, אם דואגת, ואפילו נציגי היודנראט. ואולם הגיבורים הישנים לא נעלמו, וגם בשנות התשעים הוסיפו מורדי הגטאות להופיע בטקסים, בצד הגיבורים ה'פסיביים' יותר. שינויים אלה יצרו תופעה חדשה, שהיתה בעלת השפעה גם על תבניות טקסי יום

49 חוזר המנהל הכללי, משרד החינוך והתרבות, 28.4.1959, עמ' 4.

50 שם, 11.3.1963, עמ' 328.

51 קרן (לעיל, הערה 34), עמ' 121–124.

52 ראה: י' זרובבל, 'מות הזכרון וזכרון המוות', אלפיים, 10 (1994), עמ' 42–67. על השימוש בשואה לצרכים אידיאולוגיים בישראל, ראה: מ' צוקרמן, שואה בחדר האטום: ה'שואה' בעיתונות הישראלית בתקופת מלחמת המפרץ, תל-אביב 1993.

השוואה: משלחות של תלמידים הנוסעות למחנות הריכוז בפולין. הנסיעות, שהחלו להפוך לתופעה המונית החל בשנת 1987, יצרו בקרב ה'צליינים' הצעירים תוויות שהעמיקו את זיקתם ליהודי הגולה.⁵³ בשובם ארצה הפכו התלמידים למעין 'שליחים' של קורבנות השואה, וכך נוצרה מסורת חדשה של טקסים, שהתבססה על סיפור חוויותיהם של הנוסעים, לעתים באמצעות סרטי וידאו. מסורת זו מעידה על ההבדל הבסיסי בין טקסי יום הזכרון לטקסי יום השואה: יום הזכרון, המתאפיין למציאות מתמשכת של מאבק אלים בין מדינת ישראל לערבים, יצר מתכונת טקסית יציבה; יום השואה, לעומת זאת, מתייחס לאירוע חד פעמי שהתרחש בעבר ומושפע מן השינויים שעוברים על הזכרון הקיבוצי של החברה הישראלית. משום כך הוא גמיש יותר מבחינת המבנה הטקסי שלו.

ואולם, אי אפשר להתעלם מן המשותף לטקסי יום השואה ויום הזכרון: הישענותם על אירועים היסטוריים שהתרחשו בעבר הקרוב יחסית. מרבית התגים והטקסים של היישוב היהודי בתקופת טרום המדינה התייחסו לעבר המקראי או למרחב הגיאוגרפי-החקלאי,⁵⁴ ואילו שני ימי הזכרון הראשיים של מדינת ישראל עומדים בסימן ההיסטוריה המודרנית. שני ימים אלה נועדו להנציח אירועים היסטוריים ובתוך כך גם להעביר נראטיבים היסטוריים מורכבים הקושרים את האירועים זה לזה. אין מדובר תמיד בנראטיבים חד-משמעיים או רציפים, אלא בעלילות שהן לרוב עמומות ומקוטעות, הנשזרות בין העובדה לרגש, בין הפרטני לכללי, ובין הטקס הבודד לרצף ארוך יותר של אירועים חינוכיים המתייחסים לאותו נושא היסטורי.

המבנה של המסכת, שהיא ליבו של הטקס, תרם לעיצוב הנראטיב ההיסטורי המשתמע מימי הזכרון. לפני קום המדינה התבססו המסכתות על טקסטים עקביים והדוקים, המזכירים בצורתם מחזות קצרים. לאחר קום המדינה השתנה אופיין. ירידת כוחו של החזון האוטופי האחדותי, בעקבות מימושו במציאות היומיומית האפורה, הפכה את המסכתות לקולאז'ים של קטעי פרוזה ושירה שונים, הלקוחים ממקורות מגוונים, כגון יצירות ספרות, תעודות היסטוריות, מכתבים ועיתונים. לעתים אין לקטעים או לשירים הללו קשר ישיר לנושא הטקס, אבל הרגש שהם מביעים משתלב במסר הכללי. ההיסטוריה יוצרת אפוא רקע מהותי של הטקסים, והנראטיב ההיסטורי משתמע מצירופם יחדיו וקיים גם בכל אחד מהם לחוד.

53 שגב (לעיל, הערה 45), עמ' 451-468; נ' קרן, 'מסעות בני-נוער לפולין – הרהור שני', סקירה חדשית, 7 (1992), עמ' 46-47.

54 על המעבר מדגש על זמן לדגש על מרחב במערכת הסמלים הציונית, ראה: T. Doleve- Gandelman, 'The Symbolic Inscription of Zionist Ideology in the Space of Eretz Yisrael: Why the Native Israeli is called *Tsabar*', *Judaism: Viewed from Within and from Without*, ed. H. Goldberg, Albany 1987, pp. 257-284.

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

ב. משמעות הטקסים כאירועי הנצחה

כדי לשחזר את הנראטיב יש לבחון את הטקסים תוך הפרדה בין שלושה מישורים: כחלק מן החגים וימי הזכרון המתרחשים מדי שנה בשנה באביב, בין חג הפסח ליום ירושלים; כחלק מסדרה של אירועים חינוכיים המתייחסים לכל יום זכרון בנפרד; ולבסוף, הטקס עצמו, היוצר מיקרו־נראטיב עצמאי.⁵⁵

ההקשר הראשון שבו יש לדון בטקסים הוא רצף החגים הלאומיים המתחיל בפסח ומסתיים ביום ירושלים. רצף זה הינו בעל עוצמה רגשית רבה והוא כורך את גורל העם היהודי לדורותיו ואת עם ישראל היושב בציון במסגרת היסטורית נרחבת, המאופיינת במחזוריות של אבדון וגאולה. מחזוריות זו עולה לראשונה בחג הפסח, שבהתגלמותו הלאומית המודרנית הפך גם ל'חג החירות'.

סיפור יציאת מצרים מעניק עוגן היסטורי עמוק לעם ישראל, ובו בזמן יוצר את האפיון הבסיסי שלו, כעם הנמצא במצב מתמיד של מאבק במצוקה, חתירה לחירות ושיבה לארץ ישראל.⁵⁶ יום השואה, המתקיים ימים ספורים לאחר תום הפסח,⁵⁷ מציין את הנסיון המודרני להשמיד את העם, ומרד הגטאות הוא הניצוץ ההירואי שיתגלה שוב בארץ ישראל; יום הזכרון מעלה את זכר הקורבנות שיש להקריב כדי לזכות בחירות הנכספת, שאותה חוגגים ביום העצמאות. כמה שבועות לאחר מכן נחגג השלב הבא של מימוש החירות: יום ירושלים, המציין למעשה את כיבוש העיר העתיקה כאירוע יהודי־לאומי, שגם הוא נע בין הקטבים של האבדון והגאולה.⁵⁸ רצף החגים מציין אפוא

55 הדיון שלהלן מתבסס רובו ככולו על תצפיות בעשרים ותשעה טקסים (שלושה־עשר טקסי יום השואה ושישה־עשר טקסי יום הזכרון), שנערכו בשנים 1990–1994 ברחבי המדינה. בתי הספר שבהם נצפו הטקסים שייכים למגזר הממלכתי, ובהם בתי ספר יסודיים, תיכונים עיוניים ומקיפים. לתצפיות נוספו גם ראיונות שנערכו עם מורים ומנהלים שהשתתפו בארגון הטקסים. על האופי הלאומי של פסח כחג החירות ניתן ללמוד מן המנהג של הקיבוצים לחגוג את הסדר באמצעות נוסחים לאומיים־סוציאליסטיים של ההגדה (ראה: ליבמן ודון־יחיא [לעיל, הערה 15], עמ' 49–50). שאול פרידלנדר מתאר בספרו האוטוביוגרפי סדר במוסד הקיבוצי בן־שמן בפסח 1948: 'במקום ההגדה קראנו טקסטים מודרניים, ובמקום התפילות שרנו שירים של היום. אבל ההיזכרות, הדגש העמוק והסמלים, לא השתנו: חגגנו את השחרור מן העבדות, את סופה של תקופת מחשכים, את השחר של זמן חדש' (עם בוא הזכרון, ירושלים 1980, עמ' 143). במקביל לכך, נעשה נסיון בתחילת שנות החמישים לחגוג את יום העצמאות בעזרת טקסט לאומי אחיד שנקרא 'הגדת העצמאות', שהיה מבוסס על עיבוד של הגדת פסח, והיה אמור להיקרא במהלך סעודה משפחתית בנוסח הסדר. ראה: עזריהו (לעיל, הערה 35), עמ' 93–110.

56 ערב פסח נחוג בי"ד בניסן ושביעי של פסח בכ"א בניסן. יום השואה נקבע לכ"ז בניסן – בדיוק שבוע (המקביל לתקופת האבל היהודית) לפני יום הזכרון, ד' באייר, שלמחרתו נחגג יום העצמאות. יום ירושלים, המציין את כיבוש העיר העתיקה במלחמת ששת הימים, נקבע לסוף אותו חודש עברי, לכ"ח באייר.

58 על משמעות סדר החגים בקוסמולוגיה הציונית, ראה: D. Handelman & E. Katz, 'State

אבנר בן-עמו: ואילנה בית-אל

את איום האובדן, את ההתגברות עליו באמצעות הקורבנות, ואת התקומה – תחילה בזמן העתיק, בעזרת האל, ולבסוף בעידן המודרני, בכוחותיו של העם עצמו. סיפור הפסח, כתבנית יסוד, שב ומופיע בטקסים שונים וממקם אותם בהקשר הרחב יותר של הנראטיב ההיסטורי. בטקסי יום השואה מוזכר הפסח לעתים תכופות משום שמרד גטו ורשה החל ביום ראשון של פסח 1943, וכך נוצר הקשר בין חג החירות לגבורה היהודית בגולה. אך גם בטקסי יום הזכרון, המדגישים את הקשר בין קורבן לתקומה, נעשה שימוש במרכיבים של חג הפסח. כך, דרך משל, טקס יום זכרון שנערך בבית ספר מקיף בדרום הארץ בשנת 1993 נפתח בקטע 'והיא שעמדה לחברינו ולנו...' / 'כפרפרזה למילות ההגדה' והיא שעמדה לאבותינו ולנו...'. ואם קטע ההגדה עוסק במחזוריות האיבה לעם היהודי, 'שבכל דור ודור עומדים עלינו לכלותנו, והקדוש ברוך הוא מצילנו מידם', הרי הגרסה המעובדת ליום הזכרון מדגישה את תחושת הרעות ואי נטישת החבר הפצוע בשדה הקרב, כלומר העברת האחריות מן האל לחייל החבר. טקס זכרון אחר, שהתקיים בבית ספר יסודי במרכז הארץ בשנת 1994, נפתח במלים 'אשרינו שזכינו להיות דור אחרון לשעבוד וראשון לגאולה'. במקרה זה נעשה שימוש במונחים שבאמצעותם מתואר סיפור יציאת מצרים, וכך מתקשר הטקס לנראטיב ההיסטורי הרחב יותר של העם היהודי.

ההקשר הנראטיבי הראשון יוצר תחושה של המשכיות – העם היהודי קיים מאז גלות מצרים ועד לקום המדינה – ומדגיש את מחזוריות הסבל והתקומה בהוייתו. לתוך מסגרת רחבה זו נשזר ההקשר הנראטיבי השני, הנוצר על ידי הוראה פרונטלית ושורה של פעילויות חינוכיות-חברתיות הקשורות לכל יום בנפרד, אך לעתים יוצרות חיבור בין יום השואה ליום הזכרון. חיבור שכזה נוצר באמצעות התוכנית החינוכית 'משואה לתקומה', שהוצעה לבתי הספר בשנת 1975 ונועדה 'להעמיק בלב תלמידינו את תחושת השתייכותם וזיקתם לעם ולמדינה'.⁵⁹ כמו במקרה של הטקסים, הציע משרד החינוך לבתי הספר מסגרת פעילות כללית וסיפק כלים להפעלתה, וכל בית ספר יישם את התוכנית לפי שיקול דעתו. התוכנית של תיכון מקיף בדרום הארץ נמשכה בחודשים אפריל-מאי 1994, וכללה, פרט לטקסי יום השואה ויום הזכרון, גם הצגות והרצאות על השואה, ביקור בקיבוץ יד מרדכי, משחק בנושא 'תקומת מדינת ישראל' וסרט

Ceremonies of Israel – Remembrance Day and Independence Day', in: D. Handelman, *Models and Mirrors: Towards an Anthropology of Public Events*, Cambridge 1990, pp. 198–199

59 חוזר המנהל הכללי, משרד החינוך והתרבות, 6.4.1975, עמ' 4. על הצורך ביצירת תוכנית שתחבר בין ה'שואה' וה'תקומה' כבר עמדו מרבית משתתפי כנס המפקחים שנערך באוקטובר 1960. הרצאותיהם פורסמו בחוברת: הוראת השואה בבית הספר: דיונים ועיונים, ירושלים 1961.

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

בנושא ההעפלה. התוכנית של בית ספר תיכון במרכז הארץ נמשכה, לעומת זאת, תשעה ימים באפריל 1994, משלושה ימים לפני יום השואה ועד יום הזכרון, וכללה הרצאות ועדויות על השואה, הקרנת הסרט 'רשימת שינדלר', ויום עיון בנושא השלום. הנראטיב ההיסטורי מעגן את עם ישראל בעבר הרחוק, אך הזהות הקיבוצית המתגלית בטקסים היא דו־ממדית – בזמן ובמרחב: מחד גיסא, הזהות בין העם היהודי לדורותיו לעם ישראל המודרני; מאידך גיסא, הזהות בין העם היושב בציון לעם היהודי באשר הוא שם. במסגרת זו נודעה להווה ולעתיד של הציונים בארץ ישראל עדיפות על פני העבר היהודי והמרחב שמחוץ לציון, אבל עם שינוי היחס לגולה נכללו בזהות זו גם תחומי זמן ומרחב שנחשבו ער אז כנחותים.

הזהות הכפולה המגולמת בטקסים מביאה לאיחוד שתי תפיסות של זמן וקיום שמטבען הן מנוגדות זו לזו: תפיסת הזמן ה'משיחית', לפי הגדרתו של ולטר בנימין, שהיא נצחית, אנכרוניסטית ומבוססת על זכרון המאחד שני רגעי זמן שונים, ותפיסת הזמן המדעית-המודרנית, המבחינה בין מוקדם למאוחר ונשענת על אירועים היסטוריים מובחנים זה מזה;⁶⁰ ובהקבלה, תפיסת הקיום של הקהילה הדתית ותפיסת הקיום של הקהילה הלאומית. תפיסת הזמן ה'משיחית' מקיימת את עם ישראל בהווה נמשך ומותירה אותו בחסדי שמים, ואילו לפי התפיסה המודרנית, נוטל העם את גורלו בידו ופועל ב־זמנית במסגרת זמן היסטורית שבה יש סיבה ומסובב. במקביל לכך מתקיימת הקהילה הדתית סביב אחדות האמונה ולשון הקודש, ואילו הקהילה הלאומית היא ישות פוליטית, החותרת לריבונות של קבוצת אנשים נתונה במרחב נתון.

הזהות הכפולה אפשרית במסגרת הטקסים משום שהם עוסקים באירועים היסטוריים קונקרטיים, שהתרחשו במסגרת זמן כרונולוגית מודרנית, אך יחד עם זאת, אופן הצגתם בהקשר של הנראטיב הכללי הופך אותם לאירועים המתקיימים במימד הזמן המשיחי. המורים והמנהלים מודעים לעוצמה של הטקסים וליכולת שלהם להבליט את הנראטיב, ומשתמשים בהם בהתאם לכך. כפי שאמר מורה בתיכון בדרום הארץ בראיון באפריל 1993: 'בטקסים קולטים יותר טוב מאשר בשיעור את המסרים. אחוזים נמוכים שמים לב בכתה... [ואילו] בטקס עצמו הם היו קשובים'.

ההקשר השלישי של הניתוח, המיקרו־נראטיב הנוצר בטקס עצמו, שונה מטקס לטקס בשל ההרכב הייחודי של קטעי הפרוזה והשירה של המסכת. משרד החינוך והתרבות הותיר בידי הספר את האפשרות לבחור את הקטעים ואת סדר הופעתם,

60 על התפיסות הללו, ראה: W. Benjamin, 'Theses on the Philosophy of History', *Illuminations*, New York 1969, p. 264; B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London 1991, pp. 9–36. על תפיסת הזמן המשיחי אצל בנימין, ראה: ס' מוסס, 'מודל ההיסטוריה התיאולוגי-פוליטי בהגותו של וולטר בנימין', *זמנים*, 38 (קיץ 1991), עמ' 5–17.

אבנר בן-עמו: ואילנה בית-אל

ואף על פי כן התגבש 'רפרטואר' דומה של קטעים בבתי הספר השונים. רפרטואר זה נלקח מתוך חוברות מיוחדות שפרסמו גופים ממשלתיים וארגונים כגון משרד החינוך והתרבות, משרד הבטחון, מוסד 'יד ושם', ההסתדרות הכללית ועיריות שונות, הכוללות מבחר של קטעים והצעות לאופן עריכת הטקסים, ומתוך ספרים שונים העוסקים בנושא ימי הזכרון. החוברות הללו הקלו על מלאכת העורכים ומיקדו את הבחירה במספר מוגבל של קטעים. בהתחשב בכך יש להדגיש את הדמיון הגדול בין הטקסים שנצפו, הן במבנם והן בקטעים המרכיבים את המסכת. מתוך כך ניתן להסיק על הסכמה כללית בתודעה הציבורית לגבי הנראטיב ההיסטורי של עם ישראל, הבא לידי ביטוי באופנים שונים במיקרו-נראטיב של כל טקס וטקס.

הדמיון המבני בין הטקסים נעוץ, בראש וראשונה, במסגרת הזמן שלהם. במרבית בתי הספר הם נפתחים בשעת הצפירה – 10:00 ביום השואה ו-11:00 או 20:00 ביום הזכרון – ונמשכים כעשרים דקות בבית הספר היסודי וכארבעים דקות בבית הספר התיכון. קיומם הבו-זמני של הטקסים אף הוא תואם את תפיסת הזמן הלאומית-המודרנית, המבוססת על האחדות הדמיונית של הקהילה, המנציחה את אותו אירוע היסטורי באותו הנוסח ובאותו הזמן.⁶¹ לכך יש להוסיף את התבנית הריטואלית הזוהה, שתוארה לעיל, הנעה בין דומיית ההתייחדות בשעת הצפירה לשירת ההמנון בסיום. המסכת, הנפתחת בדרך כלל בקטע 'זכור', היא לב הטקס והיא יוצרת את המיקרו-נראטיב המיוחד לאירוע. קטעי הפרווה או השירה שנעשה בהם שימוש אינם מוצגים בדרך כלל בנפרד בשמם או בשם מחברם, והם עוקבים זה אחר זה ללא הפסקה; כך מתבטל הייחוד של כל יצירה ויצירה, והמסכת הופכת לטקסט אחיד המקנה משמעות חדשה לכל הקטעים הבודדים.

מעבר לדמיון המבני, קיים שוני בין מרכיבי המסכת של יום השואה ויום הזכרון לא רק בתוכן הקטעים, המתייחסים לאירועים שונים, אלא גם באופיים. טקס יום השואה כולל קטעי פרווה רבים, המכילים מידע מפורט על אפיזודות וחוויות שונות שעבר המספר, ובכך 'מעבים' את הנראטיב ההיסטורי; טקס יום הזכרון, לעומת זאת, כולל בעיקר קטעים שיריים, המדברים על הנופלים ומעבירים את חוויית השכול באופן רגשי,

61 גיבושם של טקסי זכרון לאומיים בו-זמניים, הנושאים אופי דומה מבלי שהדבר ינבע מהכוונה מפורטת מצד השלטון, הינו תופעה מוכרת במאה העשרים. בבריטניה ובצרפת, למשל, הונהג יום זכרון לאומי לנופלים במלחמת העולם הראשונה ב-11 בנובמבר, ולמרות העדר הנחיות אחידות, נשאו הטקסים שנערכו ביום זה בקהילות המקומיות השונות אופי דומה. ראה: A. Gregory, *The Silence of Memory: Armistice Day 1919–1946*, Oxford 1994; B. Bushaway, 'Name upon Name: The Great War and Remembrance', *Myths of the English*, ed. R. Porter, Cambridge 1992, pp. 136–167; A. Prost, 'Les Monuments aux morts', *Les lieux de mémoire, I: La République*, ed. P. Nora, Paris 1984, pp. 195–225

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

תוך התעלמות כמעט מוחלטת מן הנסיבות ההיסטוריות של המוות, או אף ממהלך חייהם של הנופלים עד לקרב. הנושא העיקרי של טקסי יום הזכרון הוא אפוא חסרונם של הנופלים מבין החיים, ואילו טקסי יום השואה עוסקים גם בשחזור עולמם של הקורבנות, תוך נסיון להמחיש לקהל התלמידים את האירוע הנורא, העלול להיות מופשט מדי בנראותו.

בשני הטקסים ניכרות השפעות צבאיות ודתיות, ההופכות את המימד החינוכי שלהם למורכב עוד יותר. ההשפעה הצבאית מופיעה כבר בתבנית הטקסים: הגדרת האירוע כ'מיפקד'; העברת הקהל לעמידת דום או נות, כפי שאירע בטקס יום זכרון בבית ספר תיכון במרכז הארץ; והשימוש במרכיבים השאובים מטקסים צבאיים, כגון תרועת חצוצרה והנפת הדגל והורדתו לחצי התורן. הצבא הוא כמובן גורם מרכזי, החוזר ומוזכר במסכתות: ביום השואה – הצבא הגרמני המשתתף באופן פעיל בהשמדה, וביום הזכרון – חיילי צה"ל, שאינם מתוארים בפעולת הלחימה, אלא כנופלים פסיביים, או כחיילים בטרם משימה.

גם ההשפעה הדתית ניכרת בתבנית הטקס: הדלקת נרות זכרון (בצורת נר, חנוכייה או לפידים) והקראת תפילות – תפילת 'זכור' בפתח הטקס, ולעתים, בטקסים הנערכים בערב בנוכחות קהל מבוגרים, גם 'קדיש' או 'אל מלא רחמים'. בדרך כלל אין מדובר ב'זכור' הדתי, הלקוח מתוך מחזור התפילה, אלא בגרסאות מיוחדות שחברו לימי הזכרון. אך למרות זאת אי אפשר להתייחס לטקסים הללו כאל טקסים חילוניים באופן מלא. קיים הבדל בין גרסת ה'זכור' של הטקסים, הנפתחת במלים 'זכור עם ישראל...',⁶² ובין גרסת הרבנות הצבאית המושמעת בבית הקברות, הנפתחת במלים 'זכור אלוהים...'.⁶² החלפת ה'אלוהים' ב'עם ישראל' היא, כמובן, בעלת משמעות, אך פרט לכך הגרסאות זהות, ועצם הכללת התפילה בטקסים מעידה על המימד הדתי שלהם, הקשור לנראטיב ההיסטורי שבו עם ישראל נע בין קיומו כקהילה דתית לקיומו כקהילה לאומית מודרנית.⁶³ גם ביום השואה נהוג לקרוא את ה'זכור', אלא שזוהי גרסתו של אבא קובנר, הנפתחת במלים: 'נזכור את אחינו ואחיותינו...'.⁶³

בהקשר המיקרו־נראטיבי, של הטקס עצמו, מעניקה תפילת ה'זכור' את המסגרת העלילתית של האירוע המונצח ומקנה לו את משמעותו. כך, דרך משל, ב'זכור' של קובנר מצוי פירוט רב של 'קהילות ישראל על משפחות האדם', הכולל עיר וכפר, אשה, זקן וטף, 'כל עדת היהודים אשר הוכרעה לטבח על אדמת אירופה מידי הכורת

62 ספר בצרור החיים: סדר תפילות, דינים ומנהגים לבית עלמין ולימי זיכרון כלליים ופרטיים, הרבנות הצבאית הראשית, תשל"א, עמ' 54.

63 על משמעות הסמלים הדתיים בהקשר הציוני, ראה: א' שפירא, 'המוטיווים הדתיים של תנועת העבודה', ציונות ודת, בעריכת ש' אלמוג, י' ריינהרץ וא' שפירא, ירושלים 1994, עמ' 301–327.

אבנר בן-עמוס ואילנה בית-אל

הנאצי'. תיאורי ההובלה למוות באים לפני ההדגשה שהנספים היו אנשים חסרי עזרה או ישועה ('הרגליים שביקשו מפלט / ולא היה מנוס עוד'), אך גם ביקשו להתקומם בהיותם 'ברי הלבב'. הטקסט מסתיים בציווי, שהטקסט בא למלא אותו: 'יזכור החי את מתיו כי הנה הם מנגד לו'. באופן שכזה מעניקה התפילה לא רק את המסגרת היהודית-הדתית של הטקסט, אלא גם את המשמעות הנראטיבית הכוללת של רצף הקטעים שיבוא אחריה.

גם תפילת ה'יזכור' של יום הזכרון ממלאת תפקיד דומה. הפסקה הראשונה בה מסכמת היטב את עלילת ההנצחה: 'יזכור עם ישראל את בניו ובנותיו, הנאמנים והאמיצים, חיילי צבא ההגנה לישראל, וכל לוחמי המחתרות וחטיבות הלוחמים במערכות העם, אשר חרפו נפשם במלחמה על תקומת ישראל'. המשך התפילה מפרט את מעלות הנופלים, אשר 'נפלו על משמרתם בעת מילוי תפקידם', והסיום, כמו בטקסט של קובנר, מדגיש את הציווי הגלום בטקסט: 'יהיו גיבורי מלחמות ישראל עטורי הניצחון חתומים בלב ישראל לדור דור'.

תפילות ה'יזכור' הן אפוא האלמנט הנראטיבי המרכזי של הטקסטים: לא זו בלבד שהן מתמצות את 'עלילות' האירועים המונצחים, אלא שהן גם מעניקות את הדגש הרגשי למעמד ומעלות את הציווי העיקרי – של הזכירה. הטקסטים המופיעים אחריהן במסכת הנם בבחינת פירוט או המחשה, אך אינם מוסיפים עליהן כל מרכיב חדש. ההמחשה מתבצעת, דרך משל, באמצעות מניית שמותיהם של מחנות הריכוז, כפי שנעשה בטקס יום השואה בתיכון בצפון הארץ בשנת 1994, או בדרך של צעידה מסוגגנת על הבמה, שנועדה לסמל את 'תקומת עם ישראל ועצמאותו', כפי שנעשה בטקס יום זכרון בבית ספר יסודי במרכז הארץ בשנת 1994.

הטקסט היחיד שזכה למעמד מרכזי, בדומה לזה של תפילות 'יזכור', הוא שירו של נתן אלתרמן 'מגש הכסף'. השיר נכלל בתשעה מתוך שישה-עשר טקסי יום הזכרון שנצפו, והפך להיות מזוהה עם הטקסים הללו, ועם הנראטיב הכללי העולה מתוכם, מתחילת עריכתם ועד ימינו. ההסבר לפופולריות שלו נעוץ באירוע הדרמטי שהוא מתאר, המעמת את ה'גיבורים' העיקריים של האירוע ההיסטורי, ומתמצת את העלילה: מכאן, האומה העומדת לקבל את עצמאותה, במעמד המזכיר את מעמד הר סיני, ומכאן, הקורבנות הצעירים שנלחמו ומתו למענה. האירוע המתואר בשיר הינו כשלעצמו אירוע טקסי, וכך כולל הטקסט גם את הסיטואציה הריטואלית הבית ספרית, שבה הוא לוקח חלק. הפרטים ההיסטוריים הופכים, במעמד שכזה, לבלתי חשובים: 'והשאר יסופר בתולדות ישראל'. קניית העצמאות הנכספת במחיר הקורבן הנורא מדגישה את כאב השכול, אך גם מציגה את הנחמה.⁶⁴

64 על נסיבות כתיבת השיר ופרשנותו ראה: ד' מירון, מול האח השותק: עיונים בשירת מלחמת

יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל

הדמויות המתוארות בשירו של אלתרמן אופייניות לשירת משוררי דור תש"ח, כחיים גורי וע' הלל: דמויות המתים-החיים, שנפלו למען המולדת ובכל זאת ממשיכות לחיות בזכרון הקהילה, בין השאר הודות לאירועי ההנצחה.⁶⁵ הטענה כי המתים 'ציוו לנו את החיים' אינה מתייחסת רק לקורבן שהבטיח את המשך הקהילה, אלא גם לכך שהטקסים הנערכים לכבודם מדי שנה בשנה מאפשרים לקהילה להתלכד סביבם ואגב כך לחגוג את הנראטיב המצדיק את קיומה. במובן זה אין הבדל בין טקסי יום השואה לטקסי יום הזכרון. הגיבור של שניהם הוא עם ישראל, המסמן הן את העם היהודי בגולה ואת הקהילה הלאומית היושבת בציון. התנועה שלו בזמן על פני לוח השנה – בין שני ימי הזכרון – היא גם תנועה בתוך הזמן המשיחי-ההיסטורי, החוזר על עצמו מדי שנה בשנה ומציין את המעבר משואה לתקומה.

העצמאות, תל-אביב 1992, עמ' 63–87. על 'עודף' המורכבות שמוצא מירון בשיר, ראה: א' הירשפלד, 'ביקורת שטופת קסם ותרבות', הארץ, 26.6.1992; הנ"ל, 'במקום שבו דן מירון שותק', שם, 3.7.1992, ותשובתו של מירון, 'בין ג'ורג' הקדוש לדרקון', שם, 10.7.1992. על דמות המת החי, ראה: ח' חבר, 'חי החי ומת המת', סימן קריאה, 19 (1986), עמ' 188–195. 65

מפתחות*

מפתח האישים

אברהם, שמואל 150	אבדמוס 71
אגר, מאיר 263	ר' אבהו 75
אגריפינה 60 55	אבו ברכאת אל-אנברי 108
אגריקולה 61 60	אבו ג'עפר אל-ביאד 103
אדימנטוס 26	אבו זכריה יחיאל 105
אדלר, סירוס 372 370 364	אבו חאמד אל-גזאלי 117
אדלר, שאול 375 374 368	אבו חניפה 133 103
אהרון הכהן 36	אבו טאהר ראה ר' אברהם
אוארבך, יצחק לוין 281	אבו יויד אל-עגמי 134
אובידיוס 55	אבולעפיה, ר' מאיר הלוי (רמ"ה) 182 148
אוברגון, אלוורו 342 339 338 336-331	אבו סעד 103
352 349 344	אבו סעיד תנכו 141
אוגוסטוס 60 50 49	אבו אל-פתח מוחמד, אבן אל-נאצר 143
אונא, משה 425 424	אבון (משפחה) 94
אונג, ו' 41	אבן אוח'יה מוחמד אל-שאפעי 137 124
אוישקין, מנחם 362	אבן ג'ביר 132 123-120
אוקטאביאנוס 61 60; ראה גם אוגוסטוס	אבן ג'מאעה, בדר אל-דין 131
אורוסקו, חוסה קלמנטה 347	אבן אל-חבאר, אחמד 138
אורליה 61 60	אבן אל-חבאר, חסן 140
אורנשטיין, ליאונרד 370	אבן ח'לדון 106
אורניה, פדרו אנריקס 334	אבן ח'צר, מחמד אל-קרשי 138
ר' אחא 75	אבן עמראן, שיח' 133 125
אחד-העם 295 195	אבן שושן, אברהם 13
אחיטוב, יוסף (יוסקה) 429	אבראהים אבן מוחמד 135
אטיה 61 60	ר' אברהם (אבו טאהר) 84
אטיקוס 53	אברהם אבינו 44 39
איבסן, הנריק 347	ר' אברהם אבן עזרא 182
אידלגו, מיגל 353	אברהם בן מאיר 149
איווניסביץ', אוסקר 410	ר' אברהם בן שלמה טזראת 148
איותיפרון 26 25	ר' אברהם בנבינישתי 153

* התקנת המפתחות: אריאלה שקדי

מפתח האישים

אקווינס, תומס 228	אייכל, יצחק 255
אקטמר אל-דואדאר 123	אייכמן, אדולף 471 470 452 448
אקיסטס 71	איינשטיין, אלברט 374 373 367 366
אר 31	אייסכינס 75 70
אריסטו 228 227 208 109	אימיליוס לפידוס 47
אריסטופנס 28	איסרליין, ר' ישראל 184
ארנדט, חנה 243	איציג, דניאל 258
ארסמוס 175 172-170 168-163 160 157	איציג, יצחק דניאל 267 262 259-257
179	275 271 270 269
ר' אשי 82	איציג, משפחה 274 269 260 247
רבנו אשר (הרא"ש) 189 148	אכילס 31
בדר אל-דין מוחמד 129	אלול, ז'ק 217
בהא אל-דין יוסף הקאדי 139	אליאב, מרדכי 263 249
בובר, מרטין 365 361 360	אליוט, ג'ורג' 214 213
בודט, חיימה טורס 337	ר' אליעזר 65
בודיאן, מרים 258	ר' אליעזר בן הורקנוס 63
אל-בוח'ארי 135-133	אלכסנדר השני 287
בורג, יוסף 437	ר' אלעזר בן צמח 83
בורקהרדט, יעקב 388	ר' אלעזר מוורמייזא 88
ר' בחיי ב"ר אשר 148	אלפ ארסלאן 102
ביאליק, חיים נחמן 459 385 379 378 194	אלתרמן, נתן 479 478
בייקון, פרנסיס 221	אמנ'מ'אפת 18-15
ביכלר, אברהם (אדולף) 364	אמנ'מ'חאת 16 15
בילפלד, יוסף 264	אנדרסון, בנדיקט 405
ביקרמן, אליאס 37	אנוש 44
בישיץ, ליזר 264	אני 21 19 18 13
בך, י"ס 348	אניוס 51
בלום, אלן 229	אנכיסים 71
בלרמן, יוהן יואכים 281 278	אנכמולוס 71
בן-גוריון, דוד 383	אנקורי, ז' 42
בן-דוד, לצרוס 283-276 273-270	אסטרוגונה 151 150
בן-יהודה, ברוך 461	אסטרוק, אברהם 150
בן-סירא 37	אפלטון 239 225-223 173 55 32 30-23
בנבינישתי, יוסף 151	241
ר' בנימין מטודילה 83 80	אפראניה 55
בנימין, ולטר 475	אפרים, בנימין פייטל 259 258
בר שלמיה 75	אפרים, משפחה 262 260 247
בר-כוכבא 379	אפרים, פייטל היינה 258
ברגמן, שמואל הוגו 367	אפשטיין, ר' משה מרדכי 196

מפתחות

גלזומן, רוזי 296	ברדיצ'בסקי, מיכה יוסף 389
גליארדו, ג'ון 213	ברהאן אל־דין אל־נאצרי 130 123 119
גלנטי, ר' משה 190	ברודצקי, זליג 370 366
רבן גמליאל 98	ברוידו, אוה 299
גסנר, יוהן מתיאס 207	ברוני, ליאונרדו 159
אל־ג'עברי, אבו אסתאק אברההים 121	בֶּרְדָּה, גבינו 338
גרוננינג, ארנסט 337	ברי"ל, יואל 268
גרפטון, אנתוני 161 160	בריינין, ראובן 365 360 359
גרץ, צבי ה' 389 382 381	ר' ברכיה 73
רבנו גרשום מאור הגולה (רגמ"ה) 91–88	ברלין, נחמן 277–274
גתה, יוהן וולפגנג 347 210 204	ברמן, י' 291
דאלמבר 243	ברסלאו, מנדל 254
דביוסי, קלוד 348	ברק, אדמונד 212
דה פלטרסה, ויטורינו 163	ג'ורג' השני 206
דובנוב, שמעון 389 382 381 293	ג'מאעה (משפחה) 129 128
דוהם, קיין 268 251 247	גאיוס 61 49
דושקין, א' 375	גדיקה, פרידריך 262 248 247
די אבליטס, יוסף 152	גדם, פטריק 368
דיאס, פורפיריו 353 347 338 333 330	גואריני, בטיסטה 159
דידרו, דניס 243 221	גואריני, גוארינו 162
דיואי, ג'ון 352 350 341 329	גוטייךס, אָוֶלֶלִיו 334
דיוגניס 26	גוטמכר, פסה 301
דיוטימה 28	גוטמן, יצחק יוליוס 374
דיוניסודורוס 26	גולדמן, א' 426
דינור, בן־ציון 466 465 390–377	גומפרץ, אהרון 251
אל־דירי (משפחה) 129	גורגיאס 26 24
אל־דירי, סעד אל־דין 132	גורדון, א"ד 432
דמוסתנס 70	גורדון, י"ל 299
דקרט, רנה 221	גורדון, ר' אליעזר 195
דרווין, צ'רלס 216	גורי, חיים 479
האבלוק 41	גורקי, מקסים 347
ר' האיי גאון 87 80	אל־ג'זרי, שמס אל־דין 135
האלר, אלברכט פון 207	גטרר, יוהאן כריסטוף 211 209
האלר, ו' 42	גיוז, פרנסואה 386
הארטוג, פיליפ 369 367	גילברט, פליקס 388
הגל, גאורג וילהלם פון 230 216 203	גינצבורג, ל' 86 84 75
הוארטה, אדולפו דה לה־ 334 333 331	גינצברג, שלמה 370
349 336	גלאוקון 26
הוארטה, ויקטוריאנו 330	גלאוקוס 226 225

מפתח האישים

וולפסון, אהרון	276 275 268	הובס, תומס	229 228
וולצר, מ'	34	הובסבאם, אריק	44
ויגה, ר' יעקב	190	הוים, קרל היינריך פון	268
וייִה, פרנסיסקו (פנצ'ו וייה)	348 331 330	הולבאך, פאול היינריך	243
	353 352	הומבולדט, וילהלם פון	210
וייזל, נ"ה	265 264 262 257 255 254	הומרוס	56 54 37
	280 277 276 267	הוראטיוס	59
וייל, ר' יעקב	184	הורוביץ, יוסף	370
וייל, שמחה	263	הורוס	14
וייל, שמעון	279	הורטנסיה	55
וייצמן, ורה	362	הורטנסיוס	55
וייצמן, חיים	373 370-365 363 362 360	הוז, חיים	389
	374	היטלר, אדולף	402 374 324
וייצמן-ליכטנשטיין, חיה	300 299	היינה, כריסטיאן גוטלוב	210 207
וילובסקי, ר' יעקב דוד (הרידב"ו)	193	הירונימוס	77 66
וילסון, הנרי ליין	330	היל	42
וינקלמן, י"י	202	היתלודייאוס	173
ונגרוב, פאולינה	300	הכהיימר, שמעון	254
וסקונסלוס, חוסה	343-341 339-334	הלוי, דוד	94
	354-352 350-346	הלל הזקן	67
ורגאס, ז'טוליו	406	הלל, ע'	479
ורגיליוס	160 56 51	הסרדי, ר' שמואל	152
ורגריוס, פטרוס פאולוס	166 162 160 159	הקטיוס איש אב־דרה	36
	178	הרדינג	334
ז'בוטינסקי, זאב	369	הרדר, יוהן גוטפריד	213 211 202
ז'רדין, ליזה	163 161 160	הרץ, יוסף	364
זומברט, ורנר	224	הרץ, מרקוס	257
זיבל	388	הרצל, בנימין זאב	467 462 432 322
זיוס	31 30	אל־ואדי, אשי מוחמד	121
זיתון, ר' ישראל	313	ואלריוס מאקסימוס	55
ר' זכאי בן בסתנאי	84	ואלריוס מסאלה	55
ר' זכריה	83	וארבורג, פליקס	364
זנון	24	ובסטר, נוח	329
זרנוג'י	132	ובר, מקס	214
ח'רצדף	18	וגה, לופה דה	347
ח'תי בן דאוף	19	וודוורד, ויליאם	168
ר' חגי	83	וולטר, פרנסואה מ"א	243 218 213 201
חגיו, ר' יעקב	191	וולטש, רוברט	364
ר' חייא	73	וולף, כריסטיאן	206 205

מפתחות

יוליוס קיסר 55 60-62	חייט (ד"ר) 322
יום, ד' 27 208 213	חיל, פורטס 350
יונגר 224	חניבעל 52
רבנו יונה 189	ר' חנניה 74
ר' יוסי 75	חסאם אל-דין אבו מוחמד 124 133 135
ר' יוסי בן נהורי 73	ר' חסדאי 83
יוסף (בן יעקב אבינו) 16	טאן 388
ר' יוסף אבן חביבא 98	טאסארט, ז'ן 257
ר' יוסף איש אורלי 183	טויבלר, א' 379 380 386
ר' יוסף בן יהודה אבן עקנין 80	טולסטוי, לב 347
ר' יוסף הלוי 149	טומשבסקי, בסי 299
ר' יוסף קרא 97 98	טוקוויל, אלכסיס דה 217 243
יוסף השני 251 268 275	טיבולוס 55
יוספוס פלביוס 38-40 44 45	טיבריוס גראקוס 61
ר' יוספיה 149	טימותיאוס 171
יינגר 450	טלמון, יעקב 240
ילין, דוד 366 380	טלר, אברהם וילהלם 261
ינאי, אלכסנדר 37	טננבאום, פרנק 351
יעבץ, זאב 381 382	טקיטוס 50 61
יעקב אבינו 36 37 39	טראני, ר' ישעיה די 186
ר' יעקב בר' יקר 81 94	טרומפלדור, יוסף 462 463 466
ר' יעקב בר' שמשון 81 94 97	טרנטיה 60
יעקובסון, ישראל 272	טרנטיוס 55
יצחק אבינו 44	ר' יהודה אבן תיבון 183
ר' יצחק אברבנאל 189	ר' יהודה בן אשר 152
ר' יצחק בר' יהודה 92	ר' יהודה בר' אברהם 94
ר' יצחק בר' שמואל (הר"י הזקן) 186	ר' יהודה בר' קלונימוס 88
ר' יצחק הלוי 81	ר' יהודה החסיד 88
ירושלמי, יוסף חיים 450	יהודה הכהן 94
ישו 33 242	ר' יהודה כלאץ 189
ר' ישמעאל 426	יהודה המכבי 37
ישמעאל (שמואל) אבן יעבץ 152	ר' יהושע 65 91
כא-גמני 15 16 18	ר' יהושע בן גמלא 76 147 148
כאופס, מלך 16	ר' יהושע בן חנניה 98
כהן, דוד 300	ר' יהושע בן לוי 68
כהן, יוסף 149 152	יהושע בן-נון 43
כמאל אל-דין, אבן יונס 109	יובנאליס 56 71 73
כמאל אל-דין, אסמעאיל 132	יוזביוס 169-171
כצנלסון, ברל 379	ר' יוחנן 77

מפתח האישים

מארשאל, לואיס 364	כצנלסון, רחל 403 397
מג'יר אל-דין אל-עלמי 134 133 125 115	כרונוס 30
מדרו, גוסטבו 330	כרמידים 28 26
מדרו, פרנסיסקו 352 350 342 336 330	כרמייה, יצחק אדולף 322
מוזר, יוהן יקוב 209 208	לאיליה 54
מוחיקה, פרנסיסקו 332	לאכיס 26
מוחמד 137 128 116 113	לבים, ארנסט 387
מוחמד אבן ח'דר 135	לונשטיין, סטיב 274
מוחמד אבן אבי בכר 138	לוזון, יצחק 326
מוטוליניה, טוריביודה בנאוונטה 343	לוי (בן יעקב אבינו) 44 39 37 36
מונטסקיה, שרל 243	לוי, ר' ישראל 364
מוסוליני, בניטו 421	לוי-שטראוס, קלוד 217
מוסלם 135	לוי, יוסף 251
אל-מוצולי, מג'ד אל-דין עבד אל-מלכ 131	לוי, צבי הירש 267
מור, הנרי 306 305	לונצ'רסקי, אנטולי 347 335
מור, תומס 176 173 172 165 164 157	לוצאטו, משה חיים (רמח"ל) 254
179 177	לוק, ג'ון 229 228 210
מוריס, נ' 13	לוקיאן מסמוסטה 70
מורלוס 353	לותר, מרטין 219
מורפורגו, אליהו 268 267	ליאובונה 151
מורונס, לואיס 339	ליאון האפריקאני (חסן אל-וואן) 136
אל-מועזם, עיסא 134	ליבמן, ישעיהו (צ'רלס) 438 34
מיינרס, כריסטוף 208	ליוויס 50
מיכאליס, יוהן דוד 207	ליוויס אנדרוניקוס 51
מיכאליס, קרולינה 210	ליוויס סאלינאטור 51
מינכהויון, גרלאך אדולף פון 206	לייבניץ, ג'ון 205
מישלה 388	ליסט, פרנץ 348
מכיר (משפחה) 94-92	ליסיס 26
אל-מלכ אל-נאצר 139	ליפשיץ, א"מ 90
מלכי, ר' רפאל מרדכי 191	ליקורגוס 244
ר' מנא 75	לנדוי, ש"ח 444
מנג'כ, אמיר 120	לנין, ולדימיר איליץ' 329
מנדלסון, משה 265-262-260 257 248	לס-קסס 343
276 275 271 270 267	לסינג, ג'ה 202
ר' מנחם המאירי 183 182	מאגנס, יהודה לייב 370 367 366
מנדרוס 66	ר' מאיר בר' שמואל 89
מנש, מנחם 290	ר' מאיר (מהר"ם) מפדואה 188
מעארק, הנרי 320 319	ר' מאיר מרוטנברג 188
	מארשאל, ג'יימס 364

מפתחות

193 188 סולוביצ'יק, ר' חיים מברסק	126 101 מקדיסי, ג'ורג'
55 סולפיקיה	227 מקיבלי, ניקולו
300 סוקולוב, נחום	82 מר בר ר' אשי
224 221 32 31 29-23 סוקרטס	132 אל-מרגינאני, בורהאן אל-דין
220 סורל, ג'ורג'	77 76 57 מרטיאליס
45 40 סטון, ל'	18 16 15 מרי-כארע
44 סטוק, ב'	210 מריה תרזה
367 סטורס, רונאלד	61 מרקוס אורליוס
335 סטלין, יוסף	432 219 216 מרקס, קרל
266 255 254 סטנוב, יצחק	187-185 ר' משה מאיוורא
230 סטרובינסקי, ז'אן	189 ר' משה בן נחמן (הרמב"ן)
348 סיבליוס, יאן	97 ר' משה הדרשן
338 סיירה, חוסטו	191 ר' משה סופר (חת"ם סופר)
26 סימיאס	281 244 87 83 69 43 38 35 משה רבנו
347 סיקירוס, דויד אלפרו	432
193-191 סלנטר, ר' ישראל	460 נבון, ש'
208 סמית, אדם	44 נוח
405 סמית, אנתוני	244 נומה
54 סמפרוניה	117 נור אל-דין הזנגי
242 סן ז'יסט	449 נורה, פ'
421 420 סן מרטין, חוסה דה	37 נחמיה
219 סן-סימון, קלוד	110 102 נט'אם אלמלכ
140 סנג'ר אל-דואדארי	221 217 ניוטון, איזאק
141 סנג'ר אל-קימרי	239 223 222 219-216 נישטה, פרידריך
458 סנט אטיין, ראבו דה	241
48 סנקה	60 ניקולאוס איש דמשק
86 ר' סעדיה גאון	265 258 248 ניקולאי, פ'
151 ספורטה, יצחק	26 ניקיאס
53 ספוריוס קארויליוס	60 55 נירו
353 352 331 330 ספטה, אמיליאנו	117 נצר אל-מקדסי
54 47 סקיפיו אימיליאנוס	84 82 ר' נתן הבבלי
159 סקסטוס פומפיוס	91 ר' נתן בר' מכיר
132 131 סראג' אל-דין	321-319 סאגס, א'
סראג' אל-דין אבו חניפה אל-נעמאן אבן	350 סאנס, מויסס
142 ת'אבת	317 סבג, פול
134 סראג' אל-חנפי	219 סבנרולה, ג'רולימו
422 סרבנטס, מיגל דה	330 סוארס, פיננס
55 סרוויליוס קאיפיו	243 סובול, אלבר
347 סרוונטס, מיגל דה	49 סוטוניוס

מפתח האישים

פרבל 460	סרטוריוס 60 61
פרגסון, אדם 207 208	עבד אל באסט אבן ח'ליל 123 144
פרוטגורס 23-27	עוזיאל, קלמנט 320 321 326
פרויר, זיגמונד 217	ר' עזרא 83
פרון, אווה (אוויטה) 410 419 422	ר' עזריאל הילדסהיימר 197
פרון, חואן דומינגו 405-422	עלא אל-דין עלי אבן אל-נקיב 132
פרופרטיוס 55	עלאא אל-דין עלי 125
פרוקילה, יוליה 60	עמדן, ר' יעקב 194
פרידלנדר, דוד 257-259 261-263 267	ר' עמרם בר ששנא 86
פרידלנדר, משפחה 254	ר' עקיבא 63 65 67
פרידנטל, אהרון 266	עשיו 39
פרידריך השני (הגדול) 206 212 248 251	פאביוס מאקסימוס 52
פרידריך וילהלם הראשון 206	פדר, יוהן גאורג 208
פרידריך וילהלם השלישי 273	פוליביוס 47 48
פריי, אדולף 341	פוליתרוס 72
פרמנידיס 24	פומפיוס 54
פרנקה, אאוגוסט הרמן 205	פומפייה 54
פרנקו, פרנסיסקו 349	פופנדורף, סמואל פון 208
פרסאוס 47	פייבל, ב' 360 365
פרקסיטלס 28	פיכטה, י"ג 203
פרקש, לאדיסלב 374	פילון האלכסנדרוני 38-40
פתח-חתפ 14-18 20 21	פינקל, ר' נתן צבי (ה'סבא') 195
ר' פתחיה מרגנסבורג 80 81 87	פינקלשטיין 38
צדי (קוסם) 16	פיקולומיני, סילוויוס אניאס (האפיפיור פיוס השני) 159 164 166
צונץ, יוסף-טוב ליפמן 263 279-282	פירקוי, בן באבוי 87
צלאת אל-דין 124 138-140	פירר, רות 381
צלאת אל-דין האיובי 102 117 123 124	פיתגורס 23
137 138 140	פלאוטוס 55
ר' צמח גאון 87	פלאח, שלום 311 312
קאזס, דוד 312	פלוטארכוס 49 52 53
קאטו הזקן 49 50 59	פלוטינוס 347
קאטולוס 54	פליימון 71
קאייס, פלוטרקו אליאס 344 349-351	פליניוס 55
קאית באי הסולטאן 135 145	פלצקי, פרנטיסק 387-389
קאנט, עמנואל 202 208 211 216 217 247	פנגלר 224
קארו, יוסף 298	פסטאלוצי, יוהן היינריך 460
קביס 26	פפנהיים, ברטה 303
קבנר, ריכרד 374	פראייר 224
קברית, אסתר 150	

מפתחות

רבינוביץ, יעקב	402	קברית, משה	150
רבינוביץ, שרה	303	קובנר, אבא	478 477
רובספייר, מכסימיליאן פ"א דה-	242 219	קוהן, ליאו	370
רוזנטל-שניידרמן, אסתר	300	קווינטיליאנוס	159 68 66 56 48
רוטשילד, הברון	369 364 363	קונור, ווקר	405
ארליך, פאול	363	קוק, ר' צבי יהודה	439
רולן, רומן	347	קוק, ר' אברהם יצחק הכהן	439 197
רומולוס	62	קורילאנוס	61
רוסאס, חואן מנואל דה	421	קורנליה ('אם הגראקכים')	62-60 54
רוסו, ז'אן ז'אק	460 245-215	קוויני	102
רות, ח"י	375	קימרון	33
ריבהורן, ויין	174 171 169	קיני	245
ריבֶּרה, דייגו	348 347	קינם	39
ריד, תומס	208	קיקרו	228 160 159 60 54 53 50 48 47
ריצ'רדסון	207	קירוגה, וסקו דה	343
ריש לקיש	64	קלאדוס	71
ר' משה בן מימון (רמב"ם)	148 147 94	קלדרון, פדרו	347
	267 266 262 194 185 184 182 154	קלוזנר, יוסף	366
	384 298	ר' קלונימוס הזקן	88
רמיוס פלאימון	56	קלונימוס (משפחה)	94
רקובסקי, פועה	300	ר' קלונימוס בר' שבתי	98
שאו, ג'ורג' ברנרד	347	קלון, הנס	214
אל-שאפעי	103	קליגולה, גאיוס	61
שולזינגר, מוריס	299	קליגלר	374
שופן, פרדריק	348	קליניאס	28 26
שו"ר, זלמן	467	קלינמן	294
שטרית, י'	321 311	קליקלס	26
שטרן, יחיאל	301	קמצ'ו, אווילה	351 337
שייקספיר, ויליאם	347	קסאורנק, חוסה פואיג	350
שילר, יכ"פ פון	202	קסו, אנטוניו	334
שכטר, אסתר	299	קצנלסון, י"ל	299
שלגל, אוגוסט וילהלם	210	קראמר, פיליברט	231
שלגל, פרידריך פון	210 203	קרדנס, לסרו	351 350 344
שלום הכהן	277 274 270	קרונוס	26
שלינג, פרידריך וילהלם	210 203	קריטשין, ליזר	264
ר' שלמה בן אברהם אדרת (הרשב"א)	148	קרנסה, ונוסטיאנו	352 334 332-330
	189	קרנץ, פרידריך אוגוסט	265
ר' שלמה יצחקי (רש"י)	97-91 89 81 75	קרקסאני	42
	187 186	ראנקה	388 210

מפתח האישים

ר' שמעיה 81 89 92-94 97 98	שלצר, אלברט לודוויג 209-212
שנברג, רבקה 299	שמאי 67
שפינוזה, ברוך 228	ר' שמואל בן מאיר (רשב"ם) 81 89 97
שפירא, צבי הרמן 358-360	ר' שמואל בן עלי 80 81 83 87
שפנר, פיליפ יאקוב 205	ר' שמואל בן פסאט מוואלנסיה 152
שקופ, שמעון 384 386	ר' שמואל בר רב יצחק 77
אל-שראזי, אבו אַצְחָאק 108	ר' שמואל בר' פריגורוס 92
ר' שרירא גאון 85 86	ר' שמואל בר' שניאור מאיוורא 99 185-
שרף אל-דין מוסא 135	187
שרשבסקי, ה' 320	ר' שמואל החסיד 88
תא-שמע, ישראל 98 183	שמיט 224
תומזיוס, כריסטיאן 205 206	שמס אל-דין אבן עמראן 135
תוקידידס 239	שמס אל-דין מוחמד אל-חנפי 124
ר' תנחומא 73	ר' שמעון בן יוחאי 73
תנכו, עלא אל-דין 141	שמעון בן שטח 38
תרסימכוס 26	ר' שמעון ספרא 74

מפתח המקומות

אלכסנדריה 140	אודסה 385 378 291
אלפים (הרים) 163	אוסטריה 278 251
אמריקה 374 364 343	אוקספורד (אוניברסיטה) 201
דרום אמריקה 342 334	אוקספורד 204
צפון אמריקה 212	אורגייב 295
אמריקה הלטינית 406 349 335	אורביג'אן 105
אנגליה 361 309 208 206 204 201 161	איברי, חצי האי 147
364 374 428 451 454; ראה גם	איג'אה 149
בריטניה	איזמיר 190
אנדלוסיה ראה אל-אנדלוס	איטליה 165 163 162 158 157 97 96 50
אנטוליה, רמת 134	183 186-188 267 309
אנטרקטיקה 415	דרום איטליה 51
אסטרוגון 150	צפון איטליה 163
אסיג'ה 149	האימפריה הבריטית 369 368
אסיה 357	האימפריה העות'מאנית 196 190 111
אפריקה 406 357	האימפריה הרומית 209 208 200 199 53
צפון אפריקה 454 310 309 196 106	האימפריה הרוסית 302
ארגוניה 154	איראן 102
ארגנטינה 412 409 408 406 405 -414	אירופה 182 177 158 96 91 85 80 43
417 419-422	184 196 200 201 204 207 210
ארלנגן 203	238 240 249 253 280 305 309
ארצות-הברית 343 341 334 333 331 329	313 314 321 334 347 357 360 364 378
347 349 354 372 375 380 406 451	380 386-388 451 459 477
454	מזרח אירופה 371 360 297 278 191
ארצות האסלאם 318 305 85	מערב אירופה 204 191 190 187 186
ארצות המזרח 187	380
ארצות השפלה 190	מרכז אירופה 371 206 199 191 190
ארצות מזרח הים התיכון 113	צפון אירופה 166 163 157
אשור 87	אירופה הלטינית 101
אשכנז 183 182 98-96 94-88 84 80	אל-אקצא, מסגד 124 120
185 187-189	אל-אנדלוס 187 154 44
אתונה 212 159 70 59 58	אלאה 24
באב אל-בריד 132	אלג'יריה 328 315 314 308
בבל 182 98-95 90 89 87-79 41	אלטדורף-נירנברג 201
בגדאד 196 110-108 105-101 88 87 80	אלטונה 277

מפתח המקומות

דאקה 369	בואנוס איירס 411 408
דיו'ון 226 221	בוברויסק 302
דלוס 225	בוהמיה 387 194 190 166
דמשק 129 127 123 121 120 117 114 87	בוח'ארא 133
130 132 196 380	בולוניה 204
דנובה, נהר 187	בומביי 368
דסאו 277 269 268 260	בוניודה 150
האג 370	ביאפרה 453
האלה 214 209 206 205 202-200	ביונטיון 97 96
הודו 368	בילורוסיה (רייסן) 302
תת-היבשת ההודית 113	בית נבאלא 140
הולנד 204	בית צפא 120
הונגריה 196 195 191 166	בית שאן 140
היידלברג 358 203	במברג 201
המבורג 277	ברזיל 406
הנובר 206 205 203	ברית-המועצות 455 451 385 354
הסה-קאסל 200	בריטניה ראה גם אנגליה 207 203 43 40
הר הצופים 383	210-213 415
והלין 302	ברילוצ'ה 411
וולוז'ין 195 194 191	ברלין 379 372 283-247 210 203 197
וולשטיין 277	ברנדנבורג-פרוסיה 205 200
וורמייזא 187 98 93-91 89 81 80	ברסלאו 268
ווינגטון 342	ברצלונה 154 152 148 86
ויטבסק 295	ג'דידה 310
ויטנברג 199	ג'רבה 313
וייטנם 453	גבנץ 295
וילנה 385 289	גואחקה 349
וינה 387 277 201 200	גואנחואטו 350
ויניצה 295	גטינגן 214-203
ויר-נוישטט 184	גירונה 153
וירטמברג 203 202	גלוגאו 263
וירצבורג 203	גליציה 303 297
ונציה 163	גראדיסקה 267
וסטפליה 272	גיוודנה 295 290
ורה-קרוס 331	גרמניה 95 94 92 91 89 88 81-79
ורונה 162	97-99 200 199 191 190 187 161
ורשה 300 294	201 203 205-207 209-211 213 249
ורשה, גטו 474 471 469	250 254 268 272 276-278 303 324
ז'יטומיר 289	374 450 451

מפתחות

117 97 87 40 37 13	ישראל/ארץ ישראל	222	ז'נבה
325 322 318 316 197 196 190 120		272	זיון
367 366 365 361 360 358 356		201	זלצבורג
382 381 379–377 375 374 372–369		85	הח'ליפות העבאסית
447 445 444 439 404 399 389 384		196 121	חברון
464 462 460–458 457 455 453 451		140	חג'לא
475 473 472 470 465		384	חורול
369	כלכותה	117	חיטין
470	לוחמי הגטאות, קיבוץ	300	חיפה
299	לומז'ה, פלך	117	חלב
370 368 366 364 363 309 277	לונדון	350 343	חליסקו
182	לוסינה	129 128	חמאת
295	לופוביץ	53 51	טארנטום
366	לידס	141	טברס
190	ליוורנו	152	טודילה
303 299 197 196 194 192	ליטא	154 148	טולידו
213 204–202 199	לייפציג	417	טוקומן
277 276 274	ליסא	189 152 149	טורטוסה
153 152	לרידה	203	טיבינגן
187	מאס, נהר	50	טיבר, נהר
61	מאסיליה (מרסי)	301	טישביץ
415	מגלאן, מצרים	386 384 195	טלוז
301	מגלינה	350	טקסס
187 95–91 88 81 80	מגנצא	74 73	טרבנת
106	מגרב	152	טרואל
87	מדי	266	יארוסלב
295	מוגילב	359	יבנה
109	מוצול	474 470	יד מרדכי
153	מורביאדרו	212 204 183 76 59 52–50 48 47 41	יוון
190	מורביה	347 221	
299 193	מז'בוז'	225	הים האיגיא
41	המזרח הקרוב	203 202	ינה
374 196	המזרח התיכון	301	יקטרינוסלב
77	מחוזא	121 120 118–116 114 113 37	ירושלים
200	מיינץ	136–133 132 130–126 124 123	
71	מילטוס	197 196 191 190 145–143 141–138	
302	מינסק	375 372–370 367 366 363 362 359	
350	מיצ'ואקן	470 380 379	
134	מכה	140	יריחו

מפתח המקומות

מלבינאס (איי פוקלנד) 415	ספאקס 310
ממלוכית, סולטאנות 125 127 129 130	ספרד 90 96-98 113 148 149 152-155
136	182 185 187 189 194 347 349 350
מנטובה 163	צפון מזרח ספרד 151
מסופוטמיה 13	ספרד המוסלמית 150 184
מצדה 471	ספרד הנוצרית 147 150 154
מצרים 13 14 16 21 38 41 65 86 102	ספרטה 212 222
124 125 129 130 134 136 154 221	סקוטלנד 204
מקדוניה 47	סרגוסה 148 153 154
מקסיקו (עיר) 332	סריי 299
מקסיקו 329-354	עירק 368
מראע'ה 105	פאס 136 137 327
מרבורג 200	פדובה 166
מרוקו 308 328	פואבלה 333 344
נאוקן 411	פודיליה, פלך 293
נאפולי 163	פוזנה 277
נבארה 152	פוטסדאם 251
ניו-יורק 364 370 372	פולין 183 188 244 276 299-303 453
ניו-מקסיקו 331	472
נילוס, נהר 134	פולין הקונגרסאית 297 301
ניקולאיב 295	פולין-ליטא 190
ניקולשבורג (מיקולוב) 190	פומבדיתא 82 88
נירנברג 200 450	פטגוניה 411
נישאפור 102	פטרבורג 291
סונורה 331	פטרבורג 385
סוסה 310	פינסק 288 290 294 295
סורא 82 88	פירנצה 163 227
סוריה 83 114 116 117 120 125	פלשתין 320
128-130 134 136 141	פראג 190 199
סיינה 183	פרובאנס 96 97 154
סיירה ליאונה 368	פרוסיה 206 251 259 263 269 270 272
סין 221	273 276
סיני 38 67	פרוסיה המזרחית 202
סיריירה 150	פריס 186 188 308 310 320 321 323 326
סכסוניה 200 202 203	327 363 369 372
סלאיה 331	פרנקפורט דמיין 190 370
סלובודקה 195 196	פרנקפורט ע"נ אודר 200
סלוניקי 188 190	פרס 87
סנטה קולומה די קיראלט 150 151	פרפיניאן 152

מפתחות

260 254–251 211 203 202 200	קניגסברג	162	פררה
189 154–151 148	קסטיליה	196 191	פרשבורג (ברטיסלבה)
103	קראפה התחתונה	343	צ'יאפס
331	קרטרו	301 300	צ'נסטוחוב
379	קרלסבר	301	צ'רניגוב, פלך
302	רובנו	190	צפת
212 163 159 77 76 62–57 55–47	רומא	185 99 97–91 89 88 84 81–79	צרפת
347 222 221		213 212 208 204 203 201 190–187	
303–301 289 286 285 196 191	רוסיה	325 320–318 315 313 309–307 242	
455 389 385 378 329		387 386 364 327	
302	דרום רוסיה	194 183	דרום צרפת
347 335 303 196	רוסיה הסובייטית	61	דרום מזרח צרפת
297	רוסיה הצארית	154	צרפת-אשכנז
212	ריין, חבל	237 134 129 105 103	קאהיר
187	ריין, נהר	197 196	קובנה
361	שווייץ	243	קובנסיון
200	שטרסבורג	411	קומודורו ריבדבייה
141 140 129	שכם	45 44 36	קומראן
268	שלזיה	379 221 190 52	קונסטנטינופול/קושטא
300	שפוליה	150	קטלוניה
92	שפירא	299	קיוב, פלך
105	תבריו	385	קייב
325 316 313 310	תוניס	295	קישניב
328–305	תוניסיה	201 200	קלן
72 71	תיאוס	453	קמבודיה
399	תל אביב	201	קמברידג' (אוניברסיטה)
471 466 463 462	תל-חי	296	קמיניץ-פודולסק

המשתתפים בקובץ

מכון ון-ליר, ירושלים	ד"ר דוד אוחנה
המחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' אלברט באומגרטרן
האוניברסיטה הפתוחה	ד"ר דפנה אפרת
בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב	ד"ר אבנר בן-עמוס
גרין קולג', אוקספורד	ד"ר אילנה בית-אל
המחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר אילן	פרופ' מרדכי ברויאר
החוג להיסטוריה של עם ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' ישעיהו גפני
החוג להיסטוריה של עם ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' אברהם גרוסמן
החוג להיסטוריה של עם ישראל, אוניברסיטת חיפה	ד"ר אברהם גרינבוים
החוג להיסטוריה, האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' מיכאל הד
מכון כהן להיסטוריה ופילוסופיה של המדע, אוניברסיטת תל אביב	ד"ר חנן יורן
מרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות, האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר מארק סילברמן
האוניברסיטה הפתוחה, וחוג להיסטוריה של עם ישראל, אוניברסיטת חיפה	ד"ר חיים סעדון
החוג להיסטוריה, אוניברסיטת חיפה	ד"ר פניה עוז זלצברגר
החוג להיסטוריה של עם ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' יום-טוב עסיס
החוג להיסטוריה כללית, אוניברסיטת תל אביב	ד"ר רחל פייג-וישניא
המחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר אילן	ד"ר שמואל פיינר
החוג ללימודי ארץ ישראל, אוניברסיטת חיפה	ד"ר יהושע פרנקל
נילי 17, דירה 3, קרית ים	ד"ר שמעון (סמיון) קרייז
המחלקה להיסטוריה כללית, אוניברסיטת בר אילן	ד"ר אילן רחום
החוג להיסטוריה של עם ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים	אריאל ריין
בן צבי 5 גבעתיים	ד"ר אסתר ריין
החוג להיסטוריה כללית, אוניברסיטת תל אביב	ד"ר רענן ריין
האוניברסיטה הפתוחה	ד"ר בת-שבע שטרן
החוג למקרא, אוניברסיטת חיפה	ד"ד נילי שצ'ופק
החוג להיסטוריה של עם ישראל, אוניברסיטת חיפה	פרופ' חיים שצקר
החוג לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' שמואל שקולניקוב

Avraham Greenbaum	'Girls' <i>Cheder</i> and Girls in Boys' <i>Cheder</i> in Eastern Europe before the First World War	297
Haim Saadon	The Struggle Concerning the Character of Jewish Education in Tunisia, 1878–1939	305
Ilan Rachum	Revolution, Education and Nationalism in Mexico, 1920–1924	329
Michael Heyd	The Early History of the Hebrew University – Between National and Universal Orientation, Between Research and Teaching	355
Arielle Rein	Ben Zion Dinur: A National Historian as the Nation's Educator	377
Bat-Sheva Stern	Educating Women in the Women's Labor Movement in Pre-State Israel: Transition and Tradition	391
Esti Rein & Ra'anan Rein	Populism and Education: The Case of Peronist Argentina	405
Marc Silverman	Scholar, Pioneer and Citizen: The Educational Ideal of the Religious Kibbutz Movement and Its Fate	423
Chaim Schatzker	Problems in Contemporary Holocaust Teaching	447
Avner Ben-Amos & Ilana Bet-El	Ceremonies, Education and History: Holocaust Day and Remembrance Day in Israeli Schools	457
	Index	481
	List of Authors	497

CONTENTS

	Introduction	7
Nili Shupak	Father's Instruction in Ancient Egypt	13
Samuel Scolnicov	Plato on Education as the Development of Reason	23
Albert Baumgarten	Literacy and the Polemic Concerning Biblical Hermeneutics in the Second Temple Era	33
Rachel Feig Vishnia	Women and Education in Ancient Rome	47
Isaiah Gafni	On the Education of Children in the Talmudic Era: Tradition and Reality	63
Avraham Grossman	The <i>Yeshivot</i> in Babylonia, Germany and France from the Ninth to the Eleventh Centuries	79
Daphna Ephrat	The Advent of the Madrasa: A Real Turning-Point in the History of Islamic Education?	101
Yehoshua Frenkel	Islamic Education in Mamluk Jerusalem	113
Yom Tov Asis	Jewish Elementary Education in Christian Spain (13th–14th Centuries): Communities Versus Charitable Societies	147
Hanan Yoran	Fashioning Man and Fashioning Society in Renaissance Humanism	157
Mordechai Breuer	Some Chapters of Jewish History as Reflected in the History of <i>Yeshivot</i>	181
Fania Oz-Salzberger	The Emergence of the Modern University in Eighteenth-Century Germany	199
David Ohana	Emil and the Educators: Jean-Jacques Rousseau between Modernity and Enlightenment	215
Shmuel Feiner	Education Agendas and Social Ideals: <i>Jüdische Freischule</i> in Berlin, 1778–1825	247
Semion Kraiz	Private Jewish Schools: A Factor of Russification or of Jewish Conservatism?	285

ISBN 965-227-132-2
Catalogue No. 185-399

© Copyright by The Zalman Shazar Center for Jewish History, Jerusalem
Printed in Israel, 1999

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording or any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Typesetting: The Zalman Shazar Center
Printing: Graphit Press Ltd., Jerusalem

Education and History

Cultural and Political Contexts

Editors:

Rivka Feldhay Immanuel Etkes



The Zalman Shazar Center for Jewish History
Jerusalem

Education and History

Cultural and Political Contexts

