



ניצני האולה

פרקים בתולדות ישראל והעמים בעת החדשה

מדריך למורה



תוכן העניינים

3	מבוא
4	מבנה הספר
5	המלצות למשימות סיכום ו/או הערכה
9	מבנה המדריך למורה
10	פרק א': סופו של המשטר הישן והמהפכות האמריקאית והצרפתית
15	פרק ב': המהפכה התעשייתית
19	פרק ג': המאבק לחירות
25	פרק ד': ירידת כוחן של המסגרות הדתיות
29	פרק ה': ספרד ועליית המדינה הלאומית
32	פרק ו': צרפת ועלייתה של הלאומיות האזרחית
35	פרק ז': לאומיות אימפריה וגזע
38	פרק ח': קהילת יהודי ברלין
44	פרק ט': קהילת וילנה
49	פרק י': קהילת יהודי אלג'יריה - היווצרות הזהות המסורתית
54	פרק י"א: בין ישן לחדש - ארץ ישראל במאה התשע עשרה
58	פרק י"ב: עליית הלאומיות היהודית והתנועה הציונית
64	פרק י"ג: מלחמת העולם הראשונה
72	פרק י"ד: בין המלחמות
79	פרק ט"ו: מלחמת העולם השנייה והשואה
68	פרק ט"ז: מיישובים ל"יישוב לאומי" (1917-1936)
90	פרק י"ז: המדינה שבדרך
93	פרק י"ח: הכרזת העצמאות ומלחמת הקוממיות
98	פרק י"ט: הדרוזים
100	פרק כ': מדינת ישראל שנים ראשונות

הספר "ניצני גאולה פרקים בתולדות ישראל והעמים בעת החדשה", מיועד להוראת היסטוריה לתלמידי כיתות ח' בחינוך הממלכתי הדתי, ונכתב על בסיס [תוכנית הלימודים](#) לכיתות ו-ח בחינוך הממלכתי דתי. הספר הוא חלק מסדרת "שורשים" ומשמש המשך לספרים הקודמים "המאבק על הרוח-לאום מקדש וספר" (לכיתה ו') ו"גלויות ותגליות" (לכיתה ז')

להלן כמה מעקרונות היסוד שהנחו אותנו בכתיבת הספר.

הלמידה הספירלית – חלקים משמעותיים מתוכנית הלימודים לחטיבת הביניים בכלל ותוכנית הלימודים לכיתה ח' בפרט יילמדו גם במסגרת לימודי התיכון כחלק מההכנה לבחינות הבגרות. תפיסת הלמידה הספירלית רואה ערך במפגש עם ידיעות ומושגים ברמה בסיסית, בעיבודו של החומר הנלמד ברמת הגיל המתאימה, ובהמשך – פגישה נוספת עם הידע והמושגים הרלוונטיים ברמת עומק והקשר משמעותיים יותר. חשוב לשים לב לנקודה זאת ולהבין כי בכל אחת מהסוגיות המופיעות בספר ניתן להעמיק ולהרחיב יותר, אולם יש לזכור כי מדובר בתלמידים בכיתה ח' שעבורם לרוב זו היכרות ראשונה ובסיסית עם החומר. היכרות זו, מלבד עצם החוויה החינוכית והלימודית, תסייע להם בהבנת החומר בהקשריו המורכבים יותר בעת הלימוד בחטיבה העליונה. עם זאת מומלץ למורים לעיין בעת הכנת השיעורים גם בתוכנית הלימודים [לחטיבה העליונה](#) (עם מתן תשומת לב לכך שתכופות התוכנית נלמדת בצורה חלקית בשל ההתאמות למבנה בחינות הבגרות) ולהיעזר בספרי הלימוד לחטיבה העליונה ("מסורת ומהפכות", "חורבן וגבורה" ו"השיבה לציון"). דומה שגם מורי החטיבה העליונה שיענינו בספר זה ובמדריך הנלווה אליו יוכלו להיתרם במידת מה בהקשר להוראת הנושאים השונים בכיתותיהם.

תכנון הלמידה – הספר כולל את כל החומר הנדרש בתוכנית הלימודים על כל חלקיה. עם זאת. בתוכנית הלימודים מוגדר מראש היקף שעות מצומצם יותר מההיקף הנדרש ללימוד כל חלקי התוכנית, והמורה נקרא לבחור בין מספר נושאים. מומלץ לתכנן את התעדוף המתאים מראש בעזרת תוכנית הלימודים ובהסתמכות על הוראות המפמ"ר להיסטוריה בנושא ושיקולים בית ספריים וחינוכיים רלוונטיים.

מחנכים להיסטוריה – כחלק מתפיסת החמ"ד, הרואה בלימודי ההיסטוריה חלק מהמקצועות המסייעים לכינון זהותו האישית, הלאומית והדתית של התלמיד, הדגשנו בספר את היבטים הערכיים והחינוכיים הרלוונטיים, מתוך נאמנות לתפיסת [חזון החמ"ד](#). בשל הצורך בהבלטת היבטים אלו הדגשנו פעמים רבות את הרלוונטיות של הידע ההיסטורי לחיי היום-יום של התלמיד ולהוויה הציבורית של ישראל בת זמננו. מתוך תפיסה זו ביקשנו להיות נאמנים גם למודל ה-[SEL \(למידה רגשית-חברתית\) בחמ"ד](#), המדגיש את החשיבות בחינוך לזיקה ההדדית בין הכלל לפרט ובמתן תשומת לב מיוחדת לערכי המחויבות, השליחות ו"תיקון עולם", במסגרת תוכנית הלימודים, וזאת על בסיס פועלם של אישים שונים בתולדות העם והעולם. דגשים אלו אינם באים כמובן על חשבון הידע ההיסטורי שנכתב על בסיס ממצאי המחקר העדכניים.

למידה פעילה – הפעילויות המרובות הקיימות כמעט בכל דף בספר, כמו גם פעילויות ההעשרה וההעמקה השונות המוצעות לקמן במדריך זה, מאפשרות למידה מבוססת דיונים, הפעלות לתלמידים כיחידים ובפעילות קבוצתית, משימות חקר ומגוון חוויות לימודיות, וזאת מעבר להכרת החומר כשלעצמו.



מבנה הספר

הספר מחולק לשש חטיבות על בסיס תוכנית הלימודים, ובכל אחת מהן מספר פרקים. לחלק מהפרקים ישנם דפי העשרה בנושאי רוחב שונים, כדוגמת נשים בתולדות הציונות, הלכה וטכנולוגיה (בעקבות המהפכה התעשייתית) ועוד. המורה יכול לעסוק בנושאים אלו לפי שיקול דעתו.

הטקסט המרכזי בכל עמוד מלווה תכופות בתמונות ובאיורים שונים (להלן) וכן בהפעלות ובקטעי מידע המסומנים בסמלים שיפורטו להלן:

קטעי העשרה – קטעי העשרה המוסיפים מידע אנקדוטי, הקשור פעמים רבות לעולמם של התלמידים ולאירועים ולתהליכים שונים בחברה הישראלית בת זמננו.



הזמנה למחקר – עיון וניתוח של מקורות מילוליים וחזותיים המאפשרים פיתוח חשיבה עצמאית וביקורתית בקרב התלמידים. ניתן לבקש מהתלמידים לבצע משימות אלו במסגרת של הכנה לשיעור, עבודה אישית או קבוצתית תוך כדי השיעור או כעבודות סיכום, בהתאם לשיקול הדעת הפדגוגי. המקורות והשאלות הם ברמות חשיבה שונות ומדורגות, והמורה יכול לבקש מהכיתה לבצע את חלקם או כולם בהתאם לשיקול דעתו. בספר משולבות גם מפות מצולמות ומאירות, וניתן לנצל את המשימות הרלוונטיות בנוגע להן גם לחיזוק במיומנות הגאוגרפית בקרב התלמידים.



הזמנה לדין – חלק זה נועד לעורר דיון ומחשבה במסגרת עבודת בית או דיון כיתתי על האירועים ההיסטוריים, הדילמות השונות הקשורות אליהם והשלכות אפשריות גם לתקופתנו.



ציר זמן – בצידה השמאלי של כל כפולת עמודים בספר ישנו ציר זמן מאויר ובו ציון תאריכי השנים הרלוונטיות לספר זה ואיורים המציינים מספר אירועים מכוננים לאורך התקופה שבה דן הספר. מקרא האיורים מופיע בדש הספר. בחלק מהכפולות ישנו חץ המצביע על מיקומו של האירוע המרכזי הנדון בכפולה זו ביחס לציר הזמן הכללי וביחס לאירועים המרכזיים בהיסטוריה העולמית והיהודית. חשוב להסב את תשומת לב התלמידים למיקום האירועים בתוך ההקשר הכולל. ציר זמן נוסף מופיע בפתיחת כל אחת מהחטיבות, והוא סוקר את האירועים המרכזיים הנדונים במהלכם.

איורים – בספר משולבים איורים שונים, הן כאמור בצירי הזמן, הן בפתיחה לכל פרק והן בתוך הפרקים עצמם. רוב האיורים נותנים זווית מחויכת משהו על אירועי התקופה. ניתן לדון עם התלמידים על משמעות האיורים ואף לבקש מהם להביא לידי ביטוי בעצמם, בהשראת איורים אלו, את תחושותיהם ומסקנותיהם בנוגע לאירועים השונים. האיורים בתחילת הפרקים ובצירי הזמן עשויים גם לשמש בסיס לחזרה על פרק עם סיום הלמידה או כהטרמה באמצעות ניסיון לפענח אותם לפני למידת הפרק. בכריכה הפנימית הקדמית והחיצונית של הספר ישנן מפות מאוירות של העולם בראשית המאה השמונה עשרה (נקודת ההתחלה של התקופה שבה דן הספר) ואמצע המאה העשרים (סוף התקופה). ניתן ורצוי להשוות בין המפות במהלך השנה או בסיומה באמצעות פעילות.

שאלות סיכום – בכל אחד מפרקי הפרק ישנן שאלות סיכום ברמות שונות. חלקן מסתפקות בסיכום אינפורמטיבי, ורובן עוסקות ביכולות השוואה, הסקת מסקנות ובידור אישי-רגשי בנוגע לנלמד בפרק, כדוגמת מתן פרשנויות לתמונות מהפרק או חוות דעת על אישים שונים כמודל לחיקוי. בחלק משאלות הסיכום ישנו עיסוק גם במקורות מילוליים המאפשרים מבט מסכם על הפרק מזווית נוספת. ניתן להשתמש בשאלות אלו במסגרת עבודות בית, עבודות אישיות או קבוצתיות בכיתה ואף להפוך חלק מהן למטלות הערכה.

המלצות למשימות סיכום ו/או הערכה

בהתאם להחלטת המורה ומדיניות בית הספר ניתן, מלבד מבחנים סטנדרטיים או במקומם, לבצע משימות הערכה חלופית על החומר הנלמד בספר בצורות שונות. בין השאר אנו ממליצים על האפשרויות האלו:

א. עיסוק בדמויות או באירועים המופיעים בספר בהתאם ללוח השנה. ניתן לבחור מראש סדרת אירועים או שמות של אישים המופיעים בפרקים שנלמדו או יילמדו בקרוב, לאתר את התאריך הרלוונטי בלוח השנה ולבקש מהתלמידים להכין סקירה מאוירת שתיתלה בכיתה בפינת אירועי החודש או לבצע משימה דומה על בסיס קריטריונים שיקבע המורה (ידע נדרש, מספר מילים מוגדר, עיון במקורות מגוונים וכדומה). למציאות אירועים על בסיס לוח השנה ניתן להיעזר בערכי ויקיפדיה השונים או באתר [מאורות אל העבר](#) של הפיקוח על ההיסטוריה בחמ"ד ומכללת אורות ישראל (לדוגמה, בפרק על תקופת ההשכלה בגרמניה ניתן לבדוק באתר זה את יום פטירתו של משה מנדלסון, מתן צו הסובלנות, יום פטירתו של רש"י הירש וכדומה).

משימות התבססות על מודל PBL (Project-Based Learning) יכולות לכלול תערוכה בנושאים שונים, עיסוק בעבודת שורשים משפחתית תוך התמקדות בפרקים הרלוונטיים בספר (בעיקר חטיבות 4 ו-6), שיחות של התלמידים בסגנון TED או הפקת סרטונים/הסכתים סביב נושאי חתך שונים וכדומה.

ב. ניתן להפעיל את התלמידים במשימות סיכום בעזרת יצירת כרזות/ קולאז' מקטעי עיתונות/ שירים/ פרסומות/ ראיונות/ תשדירים/ תערוכות/ מיצגים חזותיים מחומרים שונים. מומלץ מאוד לצלם ולשלוח להורים או לעלון בית הספר או לסרטון סיכום פעילות שבועית או חודשית.

הצעות לתערוכות:

המהפכה התעשייתית: תערוכה שתציג את עבודות החקר והתוצרים החזותיים של התלמידים שנעשו בשיתוף פעולה עם המורה למדעים בנושא זה (חטיבה 1)

ציוני דרך בהקמת המדינה: תערוכה שתציג את עבודות החקר והתוצרים החזותיים של התלמידים שנעשו בשיתוף פעולה עם המורה לאומנות ויכללו מגוון נושאים, כגון התיישבות (יישובי חומה ומגדל, מושבות, קיבוצים וערים), ארגונים שהוקמו בתקופת "המדינה שבדרך" (ארגונים מדיניים, כלכליים וצבאיים), עליות לאחר קום המדינה ועוד (חטיבה 6).

קהילות יהודיות ברחבי העולם: תערוכה שתציג את עבודת החקר והתוצרים החזותיים של התלמידים בנוגע לחיי הקהילות שעליהם למדו בספר. כל קבוצת תלמידים תציג קהילה אחת (ברלין, אוראן, וילנה, ירושלים, חברון) ותתייחס לדמויות שפעלו בקהילה, לחיי התרבות, הדת והרוח, לארגונים ולאגודות השונות שפעלו במקום, למבנים שהיו בו ועוד (חטיבה 3).

ג. משחקים לסיכום מושגים (אירועים, אישים, מקומות, תאריכים, חפצים).

מומלץ מאוד להטיל על התלמידים להכין את המשחקים, והדבר יכול לשמש כרכיב נוסף לציון שיינתן בתעודה.

משחק זיכרון אנושי: נחלק לכל תלמיד דף ובו כתוב מושג שנלמד בכיתה או הסבר של המושג. נחלק את הכיתה לשתי קבוצות ונבחר נציג מכל קבוצה שיגיע לקדמת הכיתה. כל נציג, בתורו, יבקש משני תלמידים להרים את הדף שבידם, כאשר המטרה היא ליצור זוגות – המושג והסברו. אם הוא מצליח ליצור זוג, הוא זוכה בתור נוסף. אם לא – התור עובר לנציג הקבוצה השנייה. ניתן לשחק משחק זה ברחבה מחוץ לכיתה – כל התלמידים עומדים בשורה והדפים תלויים מאחורי גבם. כל נציג, בתורו, יבקש משני תלמידים להסתובב על מנת לראות מה רשום על גבם.

משחק הגדרות: נתלה על הלוח כותרות (כמו הקהילה היהודית בברלין, הקהילה היהודית בוויילנה, הקהילה היהודית באוראן). נחלק לכל תלמיד מושג הקשור לאחת הקהילות. על כל תלמיד לשבץ את המושג שקיבל במקום המתאים (כלומר לתלות אותו מתחת לכותרת המתאימה). ניתן לחלק את הכיתה לקבוצות, וכל קבוצה צריכה לשבץ את המושגים במקום המתאים. הקבוצה שסיימה ראשונה – מנצחת.

בינונו: כל זוג תלמידים מקבל לוח ובו שמות מושגים (ניתן לכתוב רק את שתי האותיות הראשונות של כל מושג). מושגים אלו יסומנו כאשר המורה יקרא את ההגדרה שלהם. זוג התלמידים הראשון שכל המושגים בלוח שלהם מסומן – הוא המנצח.

מהו המושג?: נחלק את הכיתה לשתי קבוצות. נציג מכל קבוצה יקבל פתק ובו רשום מושג. על הנציג להציג/ לצייר/ להציג בפנטומימה את המושג שקיבל, ובני קבוצתו צריכים לגלות מהו. כמו כן, ניתן ליצור "כתרים" ובכל כתר רשום מושג – על התלמיד לגלות מהו המושג שכתוב בכתר שלו בעזרת שאלות שהתשובה להן היא נכון/לא נכון.

טאבו: נחלק את התלמידים לשתי קבוצות, כל קבוצה מקבלת כרטיסים. בכל כרטיס ישנה כותרת – מושג שנלמד בכיתה, ומתחת לכותרת יופיעו ארבע מילים או משפטים. כל נציג צריך להסביר בתורו לבני קבוצתו מהו המושג, מבלי להשתמש במילים הכתובות בכרטיס. על חברי קבוצתו לגלות כמה שיותר מושגים בתוך דקה.

משחק הימורים: נכין מצגת ובה שאלות על הנלמד בכיתה. לכל שאלה יש ארבע תשובות (שאלון רב-ברירה). נחלק את הכיתה לקבוצות וניתן לכל קבוצה חמישה מטבעות (או נטיפי שוקולד צ'יפס/בייגלה/ שקדי מרק וכדו'). כל קבוצה צריכה לבחור את התשובה הנכונה לכל שאלה ולהמר על הכמות. אם חברי הקבוצה בחרו בתשובה הנכונה – הם מקבלים מהמורה את הכמות שהימרו עליה, ואם טעו – הם מחזירים למורה את הכמות שהימרו עליה. מומלץ להגביל את סכום ההימור לעד חמש, כדי שלא ייכנסו למינוס. הקבוצה שזוכה היא זו בעלת כמות המטבעות הגדולה ביותר.

מי אמר? / על מי נאמר?: כל זוג תלמידים מקבל ציטוט מתוך מקור מילולי שנלמד בכיתה ועליו לזהות מי אמר משפט זה או על מי הוא נאמר.

משחק מסלול: נפזר על רצפת הכיתה מושגים שונים. כל זוג תלמידים יקבל כותרת של נושא (לדוגמה: לאומיות אתנית היסטורית) ועליו להרים מהרצפה רק את המושגים הקשורים לנושא שלו.

ד. משחקי חשיבה ודיון

נכון או לא נכון: כל זוג או קבוצת תלמידים צריכים לכתוב חמישה משפטים נכונים על הנושא הנלמד וחמישה משפטים שגויים. על התלמידים לגלות מהם המשפטים הנכונים ומהם המשפטים השגויים.

סליחה על השאלה: נבחר שלושה תלמידים מהכיתה (שאנו יודעים שהם בקיאים בחומר) אשר ייצגו דמויות שונות שנלמדו בשיעור. נבקש מהתלמידים לכתוב שתי שאלות: שאלה מידעית (לדוגמה: מתי נולדת?) ושאלת דיון (לדוגמה: האם בפרספקטיבה היסטורית אתה חושב שהפעולה שעשית הועילה או הזיקה?). כל שאלה תיכתב על כרטיס אחד, וכל תלמיד המייצג דמות יקרא בתורו כרטיס עם שאלה ויענה עליה.

מפגש דמיוני: נבחר שני תלמידים, וכל אחד מהם יקבל כרטיס שעליו שם של דמות שהוא מייצג. על התלמידים בכיתה לגלות מיהן הדמויות באמצעות דו־שיח שינהלו שני התלמידים ביניהם מבלי לגלות את שמות הדמויות. ניתן גם לבחור בדמות אחת ותלמידי הכיתה יצטרכו לגלות מיהי באמצעות "ריאיון" שיערך עם אותה דמות.

סדר בחדרי: כל קבוצת תלמידים מקבלת כרטיסים, ובכל כרטיס כתוב שם של אירוע. על חברי הקבוצה לסדר כמה שיותר מהר את הכרטיסים לפי הסדר הכרונולוגי של האירועים.

ה. הכנה כיתתית של סיור כיתתי:

לאורך השנה תהיה הכנה משותפת של סיור כיתתי שייערך בסוף השנה, כסיכום של הלמידה. כל קבוצה תכין ותעביר פעילות קצרה על אתר היסטורי אחר לאורך המסלול. לפני ההעברה או לאחריה יגישו התלמידים תלקיט של המידע שאיתרו לקראת הפעילות, הנקודות החדשות והמעניינות ביותר שלמדו מהמקום, הסיבות לפעילות שבחרו וסיכום של הפעילות.

סיור כיתתי במקום יאפשר לכל קבוצת תלמידים להכין חלק שקשור לתקופה אחרת או לנושא רחבי אחר. לצורך סיור כזה אין להסתפק במידע המובא בספר, אלא יש לשלב למידה עצמאית של התלמיד ואיסוף מקורות מגוונים – היסטוריים, ארכאולוגיים, ספרותיים ועוד – עם הנלמד במהלך השנה.

הצעות לסיורים שיעבירו התלמידים:

סיור בשכונות הראשונות מחוץ לחומות: כל קבוצת תלמידים תכין סיור הכולל מידע ופעילות קצרה על אחת מהשכונות (חטיבה 4).

סיור ביישובי העלייה הראשונה והשנייה: כל קבוצת תלמידים תכין סיור הכולל מידע ופעילות קצרה, ובו היא תדגיש את המאפיינים הייחודיים לכל מקום (חטיבה 4).

סיור באתרי קרבות מתקופת מלחמת העצמאות: חשוב להדגיש כי בחלק מאתרים אלו ישנה תצוגה הכוללת סרטון/סיור וירטואלי ואמצעים נוספים להמחשת האירועים ההיסטוריים, ועל כן יש לתת את הדעת לכך שהפעילות שיעבירו התלמידים תעניק מידע חדש ו/או זווית ראייה שונה. בפרק הרלוונטי במדריך זה ישנה הצעה לאתרים שונים והפניות לחומרים העשויים לסייע בבניית סיורים רלוונטיים (חטיבה 6).

הצעות נוספות לסיורים: סיור ביישובי חומה ומגדל, סיור בעיירות הפיתוח (בדגש על בית שאן) וסיור ביישובים דרוזיים (חטיבה 6).

ו. מיזם כיתתי בנושא מנהיגות:

כל תלמידה או תלמיד יבחרו דמות משמעותית מההיסטוריה הנלמדת שהשפיעה עליהם במיוחד. בספר זה נזכרות דמויות רבות שהטביעו חותם ועיצבו את פני העולם היהודי והלא יהודי, ונראה כי כל תלמיד יוכל למצוא את הדמות המתאימה בעיניו. התלמידים יכינו תלקיט המסביר את בחירתם, את הנקודות המרכזיות שמשמעותיות בעיניהם בדמות שבחרו, ובמה הם שואפים להידמות לדמות זו. עבודות אלה יוצגו בפני הכיתה באמצעות תערוכה או הרצאה.

הרצאות קצרות בכיתה בנוסח TED: כמשימת הערכה ניתן לאפשר לתלמידים להרצות על נושא שעניין אותם במיוחד. האימון לקראת הרצאה קצרה וממוקדת תורם רבות ליכולת ההבעה העצמית של התלמידים וכן להבנתם את יסודות הדברים שנלמדו. מומלץ לקבוע הגשה מקדימה של תיקיית חומרים ואמצעי הצגה איכותיים, לכל הפחות כשבועיים לקראת הרצאה.

עריכת פודקאסטים: משימה זו דורשת מן התלמידים מיומנויות של חקר ולמידה, אך גם מיומנויות של עיבוד החומר לסיפור ומיומנויות בתחום הדיבור. כל קבוצת תלמידים תבחר נושא מתוך הנושאים שנלמדו, תעמיק את הלימוד על אודותיו על ידי שימוש במקורות מידע נוספים ותיצור פודקאסט באורך 15–20 דקות. בסיום התהליך יקליטו התלמידים את עצמם באולפן הקלטות. מומלץ לקיים "רדיו בית ספרי" ולהשמיע את הפודקאסטים לכלל התלמידים ולהורים.

עריכת עיתון בית ספרי: משימה זו דורשת מיומנויות חקר ולמידה, אך גם כתיבה בסגנון רשמי, תוך התאמת המידע, רמתו וסגנונו למגוון המדורים בעיתון. כל קבוצת תלמידים תבחר נושא מתוך הנושאים שנלמדו ותעבד את המידע על פי הנדרש במדורי העיתון לסוגיהם. כמובן שעל המורה להגדיר מראש את מספר המילים הנדרש וכן את סוגי המדורים. משימה זו מומלצת מאוד בכיתה הטרוגנית, שבה כל תלמיד יבחר את "המדור" המתאים לו ולסגנון כתיבתו.

היסטוריוזיון: כל קבוצת תלמידים בוחרת נושא מתוך הנושאים שנלמדו בכיתה ומחברת שיר המביא לידי ביטוי את המידע העיקרי והתובנות המרכזיות של הנושא (מומלץ לבחור מנגינה של שיר ידוע שכל הכיתה מכירה).

כל קבוצה צריכה למלא "דף הרשמה" הכולל את הפרטים האלו: שם השיר, הנושא שבו עוסק השיר, שמות חברי הקבוצה, תיאור הנושא בקצרה, שמות של מושגים הקשורים לנושא, מסרים העולים מהנושא, שאלות שהיו רוצים לשאול על אודות הנושא, קשיים שהיו להם במהלך הכתיבה והצעות לשיפור.

מומלץ לקיים אירוע רשמי, שאליו יתכוננו התלמידים ויערכו חזרות. כמו כן יקיימו התלמידים חשיבה בנוגע להופעה בפני הכיתה (תלבושת ואביזרים, חלוקת השיר בדפים או הקרנתו על מסך, מציאת פלייבק של השיר ועוד).

מבנה המדריך למורה

מומלץ לעבור על כל החומרים הנמצאים בפרק הרלוונטי לפני הוראת הפרק ולא להסתפק במעבר עליהם לקראת שיעורים ספציפיים. כל אחד מהפרקים המופיעים לפניכם (התואמים לסדר הפרקים בספר הלימוד) כולל את המרכיבים האלו:

א. סקירה קצרה על התכנים המרכזיים בפרק.

ב. דגשים להוראת הפרק – בדגש על היבטים היסטוריים מרכזיים, חינוכיים וערכיים.

ג. מעבר על כלל המשימות המופיעות בספר הלימוד על פי סדר הופעתם, עם מתן אפשרויות להרחבה והעמקה בנוגע לרבות מהם.

ד. משימות להעשרה והעמקה נוספות מעבר למשימות המופיעות בספר.

ה. ביבליוגרפיה להעשרה והעמקה, בדגש על מקורות זמינים יחסית במרשתת או בספריות דיגיטליות, כדוגמת ספריית כותר.

חשוב לציין כי חומרים רבים מופיעים כקישורים לאתרים, סרטונים או חומרי העשרה שונים. השתדלנו ככל יכולתנו לוודא התאמה של החומרים לרוח החמ"ד, אולם מומלץ מאוד לכל מורה לבדוק את כלל החומרים, בדגש על סרטונים, לפני השימוש בהם כדי לוודא את התאמתם לכיתתו.

לכל הערה, הצעה ושאלה בקשר לספר אתם מוזמנים לכתוב לדוא"ל history@yhb.org.il

אני מאחל לכם הצלחה רבה במלאכת ההוראה ומתפללים כי כולנו נצליח לחנך את ילדינו ברוח הציוני "זכור ימות עולם בינו שנות דור ודור, שאל אביך ויגדך, זקניך ויאמרו לך" (דברים לב, ז).

ד"ר יוסי לונדין
עורך הספר

פרק א': סופו של המשטר הישן והמהפכות האמריקאית והצרפתית

פרק זה פותח את היחידה הראשונה "עולם בעידן של תמורות 1500–1800".

בפרק זה נתוודע לערכי תנועת הנאורות שהתגבשה באירופה במאות השבע עשרה והשמונה עשרה ונראה כיצד השפיעו ערכים אלה על המהפכה האמריקאית והצרפתית. נראה כיצד בתהליך ארוך שנים נפרדת אירופה מן "הסדר הישן" ועוברת מהפכה פוליטית, חברתית וכלכלית. כמו כן נראה כיצד מוקמת באמריקה חברה חדשה שמתנתקת משורשיה בבריטניה ויוצרת משטר וחברה שמבוססים על ערכי הנאורות שנוצרו באירופה. מהפכות אלו יצרו במידה רבה את תמונת העולם כיום, שבו ברוב המדינות המערביות אין משטר מלוכני ואין מעמדות כפי שהיו באירופה במאה השמונה עשרה.

פרק זה רווי מלחמות, טרור ו אלימות, שכן לעיתים דרכם של העמים להשגת הזכויות לחירות, לשוויון, לרכוש ולאושר, לריבונות העם ולהגדרה עצמית מלווה במאבקים אלימים עם גורמים שהתנגדו לכך והיא נעשית תוך רמיסת הזכויות הבסיסיות של בני אדם חפים מפשע. מתוך האירועים המוזכרים בפרק נוכל לשאול אם השינויים הועילו לבני האדם בארצות אלו ואם הם קידמו את זכויותיהם.

בפרק זה התלמידים יכירו דמויות חשובות מההיסטוריה העולמית שהשפיעו על תהליכים בארצותיהם ובעולם כולו ומושגים חשובים שחלקם יוזכרו גם בפרקים באים. חלק מן הנושאים יופיעו בפרקים הבאים בהיבטים חדשים. יש להדגיש כי הוגי תנועת הנאורות המוזכרים בפרק עסקו במגוון תחומים ולעיתים רעיונותיהם חפפו זה את זה, לצורך הנוחות הדידקטית הדגשנו בספר את הבולטות של כל אחד מההוגים באחד מהתחומים.

דגשים להוראה:

"הסדר הישן" בצרפת – מאפייני המלוכה ושלושת המעמדות של העם הצרפתי.

תנועת הנאורות – הוגי הנאורות ורעיונותיהם.

ההתיישבות בצפון אמריקה – השפעת רעיונות הנאורות על המתיישבים, המתח בין המתיישבים לבריטניה והמהפכה האמריקאית, החוקה האמריקאית.

המהפכה הצרפתית – משלטון מלוכני לרפובליקה. הצהרת זכויות האדם והאזרח.

יהודי צרפת זוכים באמנסיפציה רק לאחר מאבק.

מרפובליקה למשטר טרור, וממשטר טרור לקיסרות.

נפוליאון – דמותו, פועלו בצרפת ובארצות שכבש, הישגים וכישלונות לאור רעיונות המהפכה הצרפתית. נפילתו וקונגרס וינה.

על הפעילויות שבפרק:

שאלת אתגר (עמ' 10) – התשובה היא חוזה ורסאי. התלמידים ייפגשו עם חוזה ורסאי בפרק י"ג

מקור חזותי (עמ' 11) – החדר המפואר יכול ליצור אצל התלמידים מגוון תחושות, הנעות בין התפעלות לדחייה. המשימה השנייה מבקשת מן התלמיד להתבונן התבוננות עמוקה בתמונה ולבדוק כיצד נוצר הפאר הרב. בחדר ישנם חפצים רבים ומגוונים וישנו שימוש בחומרים שונים, בציור, בפיסול ובאדריכלות,

היוצרים את העושר והפאר. התשובה לשאלה השלישית מופיעה בתוכן. הערצת לואי ה־14 גרמה למלכים לחקות את סגנונו

מקור חזותי (עמ' 12) – בנוגע לפירמידת המעמדות: ודאו שהתלמידים מבינים את המשמעות של פירמידה לייצוג המעמדות. משמעות מספרית וערכית.

מקור חזותי (עמ' 14) – התשובה לשאלה על התחריט של שארל מונטסקייה היא שבתחריט מצוירים ספר, מגילה ונוצה בתוך קסת דיו, ואלה מרמזים על עיסוק בכתיבה.

מקור חזותי (עמ' 15) – הקריקטורה: היחסים בין המעמדות בצרפת – כווננו את התלמידים לשים לב לביגוד של הדמויות ולהבעות פניהם. המעמדות הגבוהים נמצאים בקריקטורה מעל לאיכר מן המעמד השלישי, מבחינים מי שווה יותר בחברה, והאיכר נושא אותם על גבו כדי לבטא את הנשיאה של המעמד השלישי בעול, עול המיסים, בעוד שאר המעמדות פטורים מהם. מציאות זו סותרת את עקרון השוויון ואת הזכות לחירות מכיוון שהמעמדות הגבוהים מנצלים ומדכאים את המעמד השלישי.

מקור מילולי (עמ' 17) – אמנת ה"האבות המייסדים" בעמוד 16. המתיישבים פועלים על פי העקרון של "האמנה החברתית" על פי הציטוט: "אנו כורתים בזה ברית ומתאגדים לכלל גוף אזרחי ומדיני". המתיישבים רואים את עצמם מחויבים מחד גיסא למלך אנגליה שהם נתיניו, ומאידך גיסא לחוקה ולחוקים שהם מכוננים. כל עוד לא יהיו הבדלים בין צו המלך לחוקיהם, לא אמורה להיות סתירה.

מקור חזותי (עמ' 19) – מסיבת התה של בוסטון. בתמונה יש דגש על האזרחים המריעים ברצף, יותר מאשר על הפעולה של המתיישבים הנמצאים על האונייה. האזרחים מניפים את ידיהם, הם תופסים חלק מרכזי מהתמונה וצבעי הבגדים עוזרים להדגשתם. זאת לעומת הבניין, הספינות והרקע האפורים. גם התורן הנטוי של האונייה, המחלק את התמונה, גורם לנו להביט אל מה שמצוי מתחתיו. ההמון המאוחד. תוכלו לחשוב עם התלמידים כיצד ניתן לצייר אחרת את מסיבת התה של בוסטון. למשל תוך התמקדות במה שמתרחש בספינות, מהזווית של פני הים כלפי מעלה, מהזווית של הספינה כלפי החוף וכדומה.

מקור מילולי (עמ' 20) – הכרזת העצמאות. הקטע המובא בספר מתאר את הזכות לשוויון והזכויות הטבעיות. אפשר להביא בכיתה ציטוט ארוך יותר של הכרזת העצמאות:

[...] מקובלות עלינו אמיתות אלה כמוכחות מאליהן, שכל בני-האדם נבראו שווים, שהבורא העניק להם זכויות מסוימות שאי-אפשר לשלול מהם, וביניהם הזכות לחיים, לחירות ולרדיפת האושר: שכדי להבטיח זכויות אלה מוקמות בקרב בני-האדם ממשלות אשר סמכויותיהן הצודקות נובעות מהסכמת הנמשלים: שבכל מקרה שצורת ממשל כלשהי נעשית מנוגדת למטרות אלה, זכותו של העם לשנותה או לבטלה ולייסד ממשל חדש שיושתת על עקרונות אלה..."

ניתן לשאול: היכן רמוזה בהצהרה הסיבה שבגינה מרדו בני המושבות בבריטניה?

לכיתות מתקדמות ניתן להשוות בין הכרזת העצמאות האמריקאית לזו הישראלית.

שאלת אתגר (עמ' 20) – הכוונה לעיר הבירה ושינגטון די. סי. שנמצאת על שטח פדרלי שאינו חלק מאחת המדינות. מדינת ושינגטון היא אחת מן המדינות בארצות הברית.

מקור מילולי (עמ' 22) – הצהרת זכויות האדם והאזרח: ניתן למצוא בהכרזה את הזכות לשוויון ואת הזכות לחירות.

משימה (עמ' 24) – "המשימה על בריטניה וארצות הברית לעומת צרפת

נושא "המהפכה המהוללת" בבריטניה והעובדה שבריטניה עצמה הפכה דמוקרטיה בתהליך הדרגתי הרבה יותר יחסית פחות אלים לעומת צרפת, אינם כלולים בתוכנית הלימודים. עם זאת כדאי מאוד

להרחיב על כך בכיתות מתאימות ולדבר על שינויים באופן אבולוציוני לעומת שינויים בצורה רבולוציונית קיצונית בתחומים שונים בחיים. הדברים קשורים גם להגותו של [ברק](#). בארצות הברית גם פערי המעמדות לא היו בולטים בצורה משמעותית, והיא נוסדה מלכתחילה על בסיס ערכי הנאורות.

מקור חזותי (עמ' 22) – מצעד הנשים לוורסאי. הנחישות באה לידי ביטוי בצעידיה קדימה, בהנפת הנשקים כלפי מעלה, בסחיבת התותח תוך מאמץ, בהבעות הפנים, הדמות בימין התמונה מסתכלת לאחור כאילו קוראת "אחרי", ועוד.

הערה: המאבק לאמנסיפציה של היהודים: נושא זה יילמד בהרחבה באחד הפרקים בהמשך.

מקור חזותי (עמ' 26) – נפוליאון חוצה את האלפים. חניבעל היה אחד המצביאים הדגולים בהיסטוריה, וקרל הגדול יצר אימפריה בכיבושי הרבים את אירופה. הם שימשו השראה עבור נפוליאון ששאף לחקות אותם. פעילות נוספת עם תמונה זו בהמשך הפרק במדריך למורה.

הצעות לפעילות העשרה והעמקה:

הסדר הישן:

סיור וירטואלי בארמון ורסאי: בסרטון [זה](#) ניתן ללמוד על בניית הארמון, הבניינים והמוסדות. באתר [ורסאי](#) [3D](#) ניתן לקבל מידע רב על ורסאי ולצפות בסרטונים שונים. יש לבדוק את הסרטונים לפני הצפייה. יש להפעיל תרגום בהגדרת הסרטונים ולתרגם את הכתוב באתר.

הנאורות:

צפייה בסרטון ופעילות עם מקור כתוב: [טריילר מקסים של הסרט רובינזון קרוזו](#) המזמן דיון בנוגע לאחריות האדם על גורלו וזכותו (ובעיקר חובתו!) להשתמש בשכלו, לגבש דעה עצמאית ולקבוע את עתידו. בהקשר לכך ניתן להתייחס לדבריו של הפילוסוף בן התקופה עמנואל קאנט:

מהי השכלה?

"ההשכלה פירושה יציאתו של אדם ממצב של קטינות שהוא עצמו גרמה. משמע שהאדם אינו מסוגל להשתמש בשכלו בלא הדרכה של מישהו אחר. קטינות זו נגרמה באשמתו, וסיבתה איננה חוסר שכל אלא חוסר החלטה ואומץ להשתמש בו בלא הדרכה של אחר. העז לדעת! אזור אומץ להשתמש בשכלך שלך! זוהי אפוא סיסמתה של ההשכלה.

(מובא במיכאל הד ועמוס הופמן, תרבות ההשכלה, מבואות היסטוריים.)

צפייה בסרטון: [היחסים בין העם והמדינה](#) – הסרטון מזמן דיון בנוגע ליחס השלטון לאזרחים ולזכויות הטבעיות. ניתן לערוך השוואה בין צורת השלטון של לואי ה-16 לעקרונות השלטון שמציע "רובין הוד" בסרטון.

[מקומן של זכויות אדם במסורת היהודית](#). במאמר זה מציג הכותב, ד"ר יעקב שפירא, את יחס ההלכה לזכויות אדם ומראה כיצד מקורן של זכויות אלו הוא ביהדות.

ניתוח מקור כתוב:

"כל בני האדם חופשיים מטבעם, שווים ועומדים ברשות עצמם... הדרך היחידה שבה מוותר אדם על חירותו הטבעית ומקבל על עצמו את קשר החברה האזרחית, היא דרך של הסכם עם בני אדם אחרים להתחבר ולהתאחד כעדה לשם חיי רווחה משותפים, חיי בטחה ושלוה... משהסכים מספר כלשהו של

בני אדם לכונן עדה אחת או ממשל משותף, נעשים הם אגודה אחת, גוף מדיני אחד, שהרוב זכאי בו לפעול...!"

1. על פי המקור, מהי הדרך הנכונה לכונן חברה משותפת? במה שונה דרך זו מהצורה שבה התנהלה המדינה עד כה?

2. על פי המקור, מהן המטרות שלמענן יסכימו בני אדם להתחבר לאחרים גם אם בכך הם מוותרים על חלק מזכויותיהם?

3. הביאו דוגמה מחיי היום-יום לתופעה שבה אנשים מוכנים לוותר על חלק מזכויותיהם לטובת חברה טובה יותר ובטוחה יותר.

המהפכה הצרפתית:

צפייה בסרטון שתי נקודות מבט: המהפכה הצרפתית, רואים היסטוריה, מטח. הסרטון מתאר את היחסים בין המעמדות לפני המהפכה הצרפתית וכן מציג ויכוח בין אציל ובין בן המעמד השלישי. לאחר צפייה בסרטון ניתן לשאול: מהי ההצדקה של האציל להמשך קיומו של מעמד האצולה? מהי ההצדקה של בן המעמד השלישי ליצירת שינוי בצרפת?

המהפכה האמריקאית – משימת חקר:

היכרות עם מדינות ארצות הברית. התלמידים יכינו באופן אישי, בזוגות או בקבוצות תעודת זהות, על פי תבחינים שייבחרו בכיתה, למדינות בארצות הברית.

ניתן לשלב את המשימה עם פעילות מקוונת תוך שימוש במפות גוגל והצבת המידע במדינה המתאימה על מפה שיתופית של ארצות הברית.

צפייה בסרטון: שתי נקודות מבט: המהפכה האמריקאית. הסרטון עוסק בשאלה: האם מותר לממשלה האנגלית להטיל על המתיישבים חוקים פוגעניים ועד כמה מחויבים המתיישבים לציית להם? ניתן לשאול את התלמידים כיצד מנמקים הבריטים את החוקים שהטילו על המתיישבים? כיצד מנמקים המתיישבים את זכותם להתנגד לחוקים אלו? האם לדעתכם ניתן לפתור את המחלוקת בדרך אחרת מאשר יציאה למלחמה? כיצד?

צפייה בסרטון הצהרת העצמאות של ארה"ב סרטון המביא את הכרזת העצמאות של ארצות הברית.

נפוליאון בונפרטה:

נקודת מבט אחרת על מלחמות נפוליאון. אדמו"רי החסידות התייחסו לאירועים הפוליטיים בימיהם התייחסות רוחנית. הם ראו במלחמות נפוליאון ובשינויים שהביא עימו סיכוי לכך שהגאולה מתקרבת. הם היו חלוקים ביניהם במי לתמוך: בנפוליאון או בצאר הרוסי. באתר [זושא](#) יש שלושה סיפורים על אדמו"רי החסידות ומלחמות נפוליאון.

השוואה בין תמונות נפוליאון והקריקטורות:

א. השוואה בין התמונה המופיעה בספר "[נפוליאון חוצה את האלפים](#)" לתמונה: [בונפרטה חוצה את האלפים](#).

נבקש מן התלמידים לערוך השוואה בין התמונות המציגות את אותו אירוע. נשאל את התלמידים איזו תמונה מתארת תיאור מדויק יותר של המציאות לדעתם, איזו תמונה מעודדת יותר את החיילים – זו שבה נפוליאון הולך לקראת הניצחון או זו שבה הוא סובל כמו חייליו המתבוססים בשלג?

ב. קריקטורה – [נפוליאון בעלייתו ובנפילתו](#) – קריקטורה נהדרת המזמנת בסיס לדיון על אודות הגורמים להצלחותיו ולכישלונותיו של נפוליאון בהקשר למקור המצוטט בשאלות הסיכום.

ג. קריקטורה – [נפוליאון ממלא את שורות החללים](#) – הקריקטורה מזמנת דיון בנוגע לביקורת המובעת בה כלפי נפוליאון, עקב מספרם הגדול של החיילים הצרפתים שאיבדו את חייהם במהלך מסע כיבושיו, בעיקר בקרבות שבהם הובס הצבא הצרפתי.

פעילות סיכום לפרק:

האם אלימות היא דרך נכונה לפתרון משברים? בפרק זה ראינו, מחד גיסא, את זכויות האדם והאזרח, ומאידך גיסא – פגיעה בזכויות בעזרת אלימות קשה. מאחר שאלימות היא נושא קרוב לתלמידים כדאי לערוך בכיתה פעילות בנושא זה, בסיוע היועצים והמחנכים. כדאי לשלב בדיון ובפעילות מושגים מתוך הנלמד כמו: זכויות טבעיות, אמנה חברתית וכדומה. ניתן לבקש מכל זוג תלמידים לכתוב מכתב לעיתון במסגרת "מכתבי קוראים", ובו יביעו התלמידים עמדה לגבי כיבושי נפוליאון: עמדה חיובית, לאור רעיונות המהפכה שהפיץ, או עמדה שלילית, לאור שלילת חירותם הלאומית של העמים שכבש. התלמידים יקראו בפני חבריהם לכיתה את המכתבים והדבר ישמש בסיס לשיח.

ביבליוגרפיה

- גראב, ולטר. [נפוליאון ותקופתו](#). אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון, תשנ"ב–1992.
- הופמן, עמוס. [מהפכה של הרוח: נאורות ומהפכה בצרפת של המאה ה־18](#). רסלינג, 2012.
- סולטנוביץ, הרב זאב. [המהפכה הצרפתית ותקופת נפוליאון](#). [ישיבת הר ברכה](#), אוחזר 2023.
- סרטון – [מה שאולי אתם לא יודעים על הצהרת העצמאות](#).
- סרטון – [מלחמת העצמאות האמריקאית ציר זמן ומפות](#).

פרק ב': המהפכה התעשייתית

המהפכה התעשייתית היא תהליך מתמשך שהחל באמצע המאה השמונה עשרה, ויש הטוענים שהוא נמשך עד ימינו. אנו נתמקד בשלב שהסתיים באמצע המאה התשע עשרה. המהפכה, שהחלה בבריטניה, התפשטה אל אירופה ואל שאר היבשות והייתה בעלת השפעה מכרעת על האנושות בכל התחומים. פרק זה מתאר שתיים מן ההמצאות של המהפכה, מנוע הקיטור והרכבת, שהיו בעלות השפעה מכרעת על תחומי החיים השונים. המהפכה התעשייתית הביאה עימה ברכה גדולה עם אתגרים חדשים לאנושות. אנשים יכלו מעתה להגיע בקלות ממקום למקום וכך גם סחורות ורעיונות. המהפכה התעשייתית האיצה את תהליך העיור, שינויים משמעותיים חלו בתחום התעסוקה, מבנה המשפחה התערער ועבודת ילדים בתעשייה נעשתה דבר שכיח. אחד האתגרים בתחום הכלכלי והחברתי היה היווצרות של מעמד בעלי ההון, הקפיטליסטים, ולעומתם מעמד הפועלים, הפרולטריון. הפרולטריון נוצל על ידי בעלי ההון, והפערים החברתיים והכלכליים ביניהם הלכו וגדלו. בפרק זה נציג שלושה פתרונות שנתנו הוגי דעות סוציאליסטים לצמצום או ביטול הפער שבין מעמדות אלה.

הפרק רלוונטי לחיי התלמידים מאחר שהמהפכה נמשכת גם כיום, והיא מעלה דילמות חשובות ואתגרים שהתלמידים מתמודדים איתם. לכן כדאי להתייחס בשיעורים גם להיבטים של המהפכה התעשייתית שבאים לידי ביטוי בימינו אלה.

דגשים להוראה:

הגורמים לעליית התיעוש בבריטניה.

חידושים טכנולוגיים: מנוע הקיטור והרכבת והשפעתם על החיים בבריטניה.

המהפכה התעשייתית מביאה ליצירת מעמדות חדשים בחברה. מאפייני הבורגנות ומעמד הפועלים.

שיטות שונות ליצירת חברה מתוקנת: הקפיטליזם, הסוציאליזם לגונוני.

על הפעילויות שבפרק:

שאלת אתגר (עמ' 32) – בבית המקדש ארגו את הפרוכת, את בגדי הכהנים, ומבגדי הכהונה שהתבלו ייצרו את הפתילות להדלקת השמן.

שאלת אתגר (עמ' 33) – בעיית תנועה: זמן X מהירות = דרך. התשובה: 49 דקות.

שאלת אתגר (עמ' 34) – פלסטלינה אינה המצאה ישראלית.

מקור חזותי (עמ' 36) – העיר מנצ'סטר: התמונה מראה את הטבע הפסטורלי, הנוף הכפרי, הגבעות, בעלי החיים והצמחייה הירוקה שיוצרים שלווה, ומולם – את העיר עם המפעלים והעמודים העשנים האפורים.

מקור חזותי (עמ' 37) – ילדים עובדים במפעלי תעשייה. הילדים נראים סובלים מהזנחה, הם מלוכלכים, יחפים ולובשים בגדים קרועים. הם ערים בשעת חצות שבה היו צריכים להיות במיטות. כמו כן, העבודה מסכנת את בריאותם ושלומם מאחר שהעבודה במכרות נעשתה בחלל האדמה, עם אוויר מועט ועם חשש למפולות. במפעלי האריגה – ניתן לראות בתמונה שהילדים יחפים ועשויים להיפצע מהמכונות.

מטרת שאלה ב' היא להראות לתלמידים עד כמה הם בני מזל שזכו להיוולד בתקופה שבה הם יכולים ליהנות מהשכלה, בילוי, שעות פנאי וכל היתרונות הנוספים שלהם לא זכו הילדים במהפכה התעשייתית.

מקור מילולי (עמ' 38) – מתוך "באין משפחה": הקטע ממחיש בעזרת מגוון חושים את ההרגשה של הירידה למכרה.

שאלת אתגר (עמ' 41) – התשובה היא האינטרנציונל: המגוון תנועת הפועלים וכן האינטרנציונל הראשון – הסתדרות הפועלים הבין-לאומית שייסד מרקס.

שאלות סיכום – התשובה לשאלה 6 (עמ' 42) – התנאים המאפשרים צמיחה כלכלית הם השקעה בהשכלה ובמחקר, מתן ביטחון כלכלי לזימים ומשקיעים, חשיבה מחוץ לקופסה, חשיבה כיצד לייעל, צרכים שעולים מן השטח.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

פעילות פתיחה לפרק – ניתן לבקש מהתלמידים לערוך שתי רשימות של החפצים הסובבים אותם, האחת חפצים שנעשו ביד, למשל: כיפות (אם אכן נוצרו ידנית) והשנייה של חפצים שנוצרו במפעל, למשל כיסא.

המהפכה התעשייתית – האזנה לפרק "[המהפכה התעשייתית](#)" מתוך ההסכת "היסטוריה לילדים". הסכת נחמד המתאר את המהפכה התעשייתית.

המצאות טכנולוגיות משנות את העולם – מאמר ופעילויות בנושא [מינימליזם](#): בעוד המהפכה התעשייתית הביאה להגברת הייצור והצריכה, כיום קיימות בעולם מגמות הפוכות המעודדות את צמצום הצריכה וקיום מינימליסטי. אפשר להעלות לדיון בכיתה את השאלה: צרכנות – עד כמה? או מינימליזם – בעד ונגד. אפשר לארגן בבית הספר יריד יד שנייה של משחקים, ספרים או בגדים. לתת משימות של רישום בגדים או חפצים בבית ולבדוק מה מיותר ועל מה אני מוכן לוותר, תוך בדיקת הרווח האישי מפעולות אלה.

עבודת חקר בנושא המצאות – כל תלמיד בוחר המצאה שמעניינת אותו וחוקר את התהליך שהוביל ליצירת המצאה זו. את המידע ניתן להציג במצגת שיתופית, בתערוכה או בסרטונים קצרים שהתלמידים מכינים.

שיעור בין-תחומי – ניתן לקיים שיעור משותף להיסטוריה ומדעים וללמוד על התפתחות התעשייה והטכנולוגיה.

ניתן לקיים סיורים בנושא המצאת הרכבת – סיור במוזאון רכבת ישראל בחיפה. [סיור וירטואלי במוזאון הרכבת](#), רכבת ישראל. [עולם הרכבות](#) במתחם התחנה הראשונה ירושלים, וסיורים הנוגעים להתפתחות המדעית: במוזאון המדע בירושלים, [במדעטק](#) בחיפה ובפארק קרסו למדע בבאר שבע.

הרצאה – ניתן להזמין הרצאות, לצפות בסרטונים או לעורר עניין בכיתה בנושאים העוסקים בטכנולוגיה המתפתחת ובנושאים הקשורים בטכנולוגיה והלכה. ניתן להיעזר באתר [למעשה](#) ובאתר מכון [צומת](#).

מעמד הבורגנות – תערוכה במוזאון ישראל: הבורגנים. בעזרת המדריך הקולי והצפייה בתמונות ניתן לקבל מידע נוסף על חיי המשפחות הבורגניות באירופה במאות השבע עשרה עד המאה העשרים. מיועד להעשרת המורים או בבחירת תמונה מתאימה, לצפייה והקשבה של התלמידים. על המורה לצפות תחילה בעצמו כדי להחליט אם התמונות מתאימות לתלמידיו.

העסקת ילדים – מידע ותמונות על העסקת ילדים בראשית המאה העשרים. באתר [בא-במייל](#). ניתן לבקש מהתלמידים לבחור את אחת התמונות ולכתוב את הסיפור שמאחורי התמונה. לחלופין אפשר לכתוב מכתב לאחת הדמויות. כמו כן ניתן לנתח קטעי ספרות העוסקים בנושא: בספריו של צ'רלס דיקנס, דיוויד קופרפילד ואוליבר טוויסט ניתן לקרוא על החיים במהפכה התעשייתית בדגש על העסקת ילדים. ניתן לקחת קטעי ספרות מתוך הספרים ולנתח אותם בהתייחסות למידע שניתן בספר הלימוד.

בתחילת [קטע זה](#) מתוך הסרט "אוליבר טוויסט" רואים כיצד הילדים בבית המחסה לעניים עובדים קשה ומקבלים מעט מאד מזון.

הפער בין המעמדות – צפייה בסרטון: קטע מתוך זמנים מודרניים, צ'רלי צ'פלין. הקטע מזמן דיון על מקומם של היחידים בחברת ההמונים. הפערים בין המנהל לפרולטריון, חוסר היצירתיות של הפועל. צורת העבודה במהפכה התעשייתית – כל פועל הוא "בורג אחד" במערכת שעושה פעולה אחת ורק אותה.

בנושא זה ניתן גם לנתח **מקור חזותי: מהמעמקים** (ויליאם בלפור קר).

התמונה מחולקת לשני חלקים כשביניהם מפרידה רצפה. בחלקו העליון מתואר נשף של המעמדות העליונים, ומן הרצפה מבצבצת יד של אחד מבני המעמד התחתון המצוירים מתחת לרצפה ולמעשה מחזיקים בקושי את בני המעמד העליון.

שאלות לניתוח התמונה:

מהם ההבדלים בין האנשים בחלק העליון של התמונה לאנשים בחלק התחתון של התמונה?

מה לדעתכם באה היד המושטת מלמטה למעלה לומר?

מהו נושא התמונה?

מהו לדעתכם המסר של הצייר?

האינטרנציונל – ניתוח קטע מקור: האינטרנציונל – המנון תנועת הפועלים הבין-לאומית.

מילים ומידע על ההמנון באתר [זמרשת](#).

שאלות לניתוח המקור: מהו סוג המקור? מתי נכתב? האם זהו מקור ראשוני או משני?

מהו הנושא העיקרי של המקור? אילו עובדות עולות מהמקור? אילו דעות עולות מהמקור?

מה אנו לומדים מהמקור על דרך המאבק?

הקומוניזם – ניתוח קטע מקור: המניפסט הקומוניסטי. בכיתות מתאימות ניתן לקחת קטעים קצרים מתוך המניפסט הקומוניסטי להצגת תפיסת העולם של מרקס ואנגלס.

הפרולטריון – התלמידים יכינו כרזות המבטאות מחאה על תנאי העסקת הפועלים והילדים. ניתן להכין כרזות באתר [Canva](#) או באתרים אחרים, לצייר כרזות או להיעזר בעיתונים ישנים. אפשר לתת לתלמידים מטלה מראש – לקרוא ברשת על עבודת ילדים כיום או על תנאי בטיחות כושלים של פועלים כיום שמביאים בכל שנה למותם של פועלים רבים, ובכיתה – להכין כרזות מחאה בנושאים אלה. אפשרות נוספת: התלמידים יבינו את הקשיים שעימם התמודדו הפועלים ויעלו הצעות לחוקים סוציאליים.

פעילות סיכום בנושא הסוציאליזם – דיון במליאה בנושא: איזה פתרון טוב יותר לצורך תכנון ההתנהלות הכלכלית במדינה? כל זוג בוחר את אחד מהרעיונות: הסוציאליזם האוטופי, הסוציאליזם המהפכני, הסוציאליזם דמוקרטי או הקפיטליזם, ומכין נייר עמדה שבו יציג את הצגת הפתרון ויתרונותיו ויכתוב מהם היתרונות בתנועה שבחר. במליאה מזמינים בכל פעם זוג אחר שיציג את עמדתו. ניתן להציג את הנושא להצבעה. כדאי להצביע בפני התלמידים גם על הסכנות שהביא, בעיקר, הסוציאליזם המהפכני.

פעילות לסיכום הפרק משחק קבוצתי – טאבו: הכיתה מתחלקת לשתיים-שלוש קבוצות. כל קבוצה מקבלת בתורה כרטיס ובו מושג מתחום המהפכה התעשייתית ושלוש מילים שאין להשתמש בהן. נציג מהקבוצה מנסה להסביר לקבוצתו תוך זמן קצוב מהו המושג בלי להשתמש במילים ה"אסורות".

לדוגמה:

המושג: פועל. אין להשתמש במילים: מפעל, עבודה, פרולטריון.

המושג: מנוע קיטור. אין להשתמש במילים: מכרה, רכבת, פחם.

המושג: רכבת. אין להשתמש במילים: נוסעים, מסילות, קטר.

המושג: מהפכה תעשייתית. אין להשתמש במילים: שינויים, חידושים, תעשייה.

המושג: עבודת ילדים: אין להשתמש במילים: נוער, קטנים, בית ספר.

המושג: רוברט אוון: אין להשתמש במילים: ניו הרמוני, אוטופיה, ניו לנארק.

ביבליוגרפיה

[סרטון המהפכה התעשייתית.](#)

גלאור, עוזדד ואורי כץ. **מסע האנושות, מפץ הציוויליזציות הגדול.** כנרת זמורה דביר, 2020.

היילברונר, רוברט. **הפילוסופיים הארציים: חייהם, ימיהם ורעיונותיהם של הוגי הכלכלה הגדולים.** שלם, 2012, עמ' 112-180.

[חידושים הלך-טכנולוגיים במדינה מודרנית בשבת](#), הרב ישראל רוזן. אתר צומת.

פרק ג': המאבק לחירות

פרק זה עוסק בזכות לחירות ובמאבקן של שלוש קבוצות באוכלוסייה: העבדים (בדרך כלל האפרו-אמריקאים), הנשים והיהודים, להיכנס תחת הקטגוריה "אדם" ולקבל זכויות שוות לקבוצה השלטת.

הדיון המשמעותי יותר בשאלה כיצד קרה שבפועל מוסד האזרחות הדמוקרטית ליברלית הדיר את הנשים, היהודים, האוכלוסיות הלא לבנות וכדומה, הוא על הליברליזם כערך שאינו עומד לבדו לעולם, אלא צמוד תמיד לתרבות שבה הוא מתקיים. אין ליברליזם טהור. דוגמאות: ביגמיה היא מחוץ לליברליזם, נהיגה ללא חגורת בטיחות היא מחוץ לליברליזם, וגם, כמובן, עבדות היא מחוץ לליברליזם.

בספרה **דמוקרטיה ופמיניזם: מגדר, אזרחות וזכויות אדם**, שואלת החוקרת סילביה פוגלביץ' אוויו את השאלה הזאת ומשיבה:

"כיצד קרה שבפועל מוסד האזרחות הדמוקרטית ליברלית הדיר את האפרו אמריקנים, את העניים, את הפועלים ואת הנשים ממעמד אזרחי מלא על פי כללי המשחק הפוליטיים החדשים – אותם כללי משחק ליברליים, אשר העמידו במרכז הסדר החברתי את חירות האדם ואת השוויון האוניברסלי בין בני האדם?"

נראה שהתשובה לסוגיה זו מצויה בעובדה שהליברליזם הובנה על בסיס יחסים מעמדיים, גזעיים ופטריארכליים, כאשר מושג האדם התפרש כ"גבר, לבן, חופשי, בעל רכוש".

אותן זכויות אזרח אשר חוקקו כדי להבטיח את זכויות האדם, תוך הבניית האדם כישות רציונלית ובעלת זכויות טבעיות, שיקפו את המציאות התרבותית, הכלכלית, הפוליטית והמשפטית של הגברים הלבנים בעלי הרכוש בלבד, למרות השפה האוניברסלית לכאורה העוטפת אותן. במציאות המעמדית, האתנית גזעית והמגדרית של אותם ימים, רק הגברים הלבנים בעלי הרכוש יכלו לממש את הזכות להשתתף בקבלת החלטות ובקביעת הסדר החברתי. רק הם היו אנשים אוטונומיים שלא חיו תחת שליטתו ומרותו המוחלטת של אדם אחר, יהיה זה מעסיק, בעל עבדים או פשוט אב או בעל. לעומתם, הקבוצות האחרות הובנו כלא מתאימות וכלא מסוגלות למלא את החובות ואת הזכויות האזרחיות, ועל כן כבלתי כשירות להשתתף בקביעת הסדר החברתי החדש. הבניה מובנת מאליה זו ביחד עם האי שוויון שהיא מיסדה, נתפסה כראויה וכמוסרית, בהיותה גם "טבעית" וגם תואמת את האינטרס הכללי.¹

בפרק זה נעקוב אחר מאבק העבדים השחורים בארצות הברית להשתחרר מעול העבדות, אחר מאבק הנשים בבריטניה ובארצות הברית לקבל זכות בחירה, ואחר מאבק היהודים בבריטניה לקבלת אמנסיפציה ובתוכה את הזכות לכהן בבית הנבחרים בלי להיות מוגבלים על ידי הדת הנוצרית.

זהו המקום לאפשר לתלמידים לשתף בחוויות שחוו בהקשרים של אפליה ולחשוב יחד כיצד ניתן להתמודד ולהתגבר על תופעות אלו במדינה בכלל ובחברה המצומצמת בפרט.

שימו לב: בנושא מעמד האישה עליכם לבחור שניים מתוך שלושת הסעיפים המופיעים בפרק.

פרק זה מזמן דיון בשיעורי חינוך גם בנושא מעמד האישה ביהדות, וככלל התייחסות לסוגיה המורכבת של שוויון ומשמעותו.

1 פוגלביץ' אוויו, סילביה. **דמוקרטיה ופמיניזם: מגדר, אזרחות וזכויות אדם**. האוניברסיטה הפתוחה, 2011, עמ' 31–32.

דגשים להוראה

ערך החירות על פי ג'ון סטיוארט מיל.

העבדות ביבשת אמריקה: כיצד נוצרה, מאפייני העבדות במושבות הצפון והדרום, המחלוקת על העבדות.

התנועה נגד העבדות: אישים ופעולות.

מלחמת האזרחים ודמותו של אברהם לינקולן.

המאבק להשגת זכות בחירה לנשים בארצות הברית ובאנגליה: דמויות, פעולות והישגים. הסופרג'יסטיות.

מאבק יהודי צרפת להשגת אמוסיפציה בעקבות המהפכה הצרפתית: נימוקים בעד ונגד הענקת השוויון. המתח בין היהודים הספרדים והאשכנזים.

המאבק לכניסת יהודים לפרלמנט הבריטי – ליונל נתן דה רוטשילד ונאמנותו לדת היהודית.

על הפעילויות שבפרק:

שאלת מקור (עמ' 48) – "עקרון הנזק" על פי מיל מגביל את חירותו של אדם רק אם הוא עשוי לגרום נזק לאחרים. התלמידים יביאו דוגמאות לכך ויבחינו מתי אדם חייב לתת דין וחשבון לחברה ומתי הוא פטור מכך. אפשר להוסיף על עמדתו של מיל את חובתו של האדם ביהדות לתת דין וחשבון לפני ריבונו של עולם.

שאלת אתגר (עמ' 49) – אדם בן חורין הוא עבד ה'.

מקור חזותי (עמ' 49) – מכירת עבדים, ארצות הברית 1853. יש לשים לב לשתי הקבוצות: האדונים הלבנים ולעומתם העבדים, וכן לפעולות ולתנחות הגוף של בני הקבוצות השונות. ניתן לתלמידים בכיתה להציג את התמונה ואף להמשיך את הרגעים הבאים שלא מונצחים בה. במליאה התלמידים המציגים ישתפו את הכיתה כיצד הם הרגישו כאדונים וכעבדים.

מקור חזותי (עמ' 51) – משפחת עבדים עוסקת בקטיף כותנה במדינת ג'ורג'יה, בסביבות 1850. מטרת ההשוואה לתמונה המשפחתית היא להדגיש את השוני בין המציאות של התלמידים למציאות של העבדים, שבה כל בני המשפחה בכל הגילים עובדים יחד בקטיף כותנה.

מקור מילולי (עמ' 53) – "עבד אמריקני: סיפור חייו". בספר ישנם קטעים חזקים רבים נוספים. ניתן להביא גם אותם לתלמידים, בהתאמה לכיתה.

שאלת דיון (עמ' 54) – השאלה מתייחסת למהות הברית האמריקאית. התייחסות אל ארצות הברית כאל אומה אחת מביאה לידי התנגדות לפרישה של מדינה מן הברית, מכיוון שזו פגיעה באומה האמריקאית כולה. תומכי הפרישה ראו בברית הסכם חופשי בין מדינות שרשאיות להיפרד מן הברית כאשר חוקיה פוגעים בהן.

מקור מילולי (עמ' 57) –

1. הכרזת העצמאות של ארצות הברית מתייחסת לבני אדם, בעוד הנשים בהצהרת העמדות מדגישות ש'בני אדם' הם גברים ונשים ולא רק גברים.

2. הדמיון בין הצהרת העמדות להכרזת העצמאות מראה את החשיבות שהצהרה תופסת בעיני הנשים, כמו כן היא מצביעה על רצונן של הנשים בקבלת עצמאות על חייהן.

3. לנשים חשוב לבחור ולהיבחר כדי שיוכלו להשפיע על חקיקת החוקים ולדאוג שלא יופנו נגדן, אלא יהיו לתועלתן.

שאלת דיון (עמ' 61) – התלמידים ינסו "להיכנס לנעליים" של יהודי התקופה כדי לנסות להבין את מצוקותיהם ושאיופיהם וידונו בהשלכות האמנסיפציה על יהודי צרפת,

שאלת מקור (עמ' 61) – קלרמון טונר משקף את העמדה התומכת בזכויות שוות ליהודים, אולם המחיר על כך יהיה אובדן האוטונומיה הקהילתית, ולכן זכויותיהם כאומה נפרדת יישללו מהם. מהיהודים לא יישלל עקרון השוויון לכל אדם. השלשלאות השבורות מסמלות עבור היהודים את היציאה מחסות הקהילה ומחוסר השוויון האזרחי והמעבר לקבלת אזרחות צרפתית.

שאלת אתגר (עמ' 63) – פרנקפורט (גרמניה), וינה (אוסטריה), לונדון (אנגליה) ופריז (צרפת).

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

החירות ביהדות: חירות מן התורה מניין? על חירות, חופש ודרור בעולמה של תורת ישראל, אביעד הכהן בתוך אתר דעת.

בניגוד למקום המרכזי שתופס ערך החירות בימינו כחלק מזכויות האדם, בתורת ישראל ובמשפט העברי מודגש מקומו של האדם כמצווה וכמי שמוטלות עליו חובות רבות, כמי שיש לו אחריות. עבד ה' הוא בן החורין האמיתי. ניתן לקחת מקורות מתוך המאמר וללמוד אותם על מנת להבין את ההבדלים בין התפיסה היהודית לתפיסה הכללית.

העבדות בארצות הברית: צפייה בקדימון לסרט **הארייט. כאן** תוכלו להרחיב את המידע על הארייט טאבמן. שאלות לצפייה: 1. במה עוסק הסרט? 2. נסו לתאר את המתרחש בסרט על פי הקדימון. 3. מה ניתן ללמוד מתוך הסרט על העבדות, על העבדים ועל האדונים? 4. אילו תכונות, לדעתכם, ישנן להארייט טאבמן? 5. במה תרם הקדימון להבנת נושא העבדות?

עבדים היינו... ונשארונו? מאמר באתר מכון דוידסון, המתאר את העבדות בעבר ובימינו אלה. המאמר נותן מידע על סוגי עבדות בימינו ומסביר באילו תנאים נחשבת עבודה בישראל בימינו כ"עבדות".

עבודה בקבוצות: התלמידים יתחלקו לקבוצות. כל קבוצה תכין כרזת מידע על אחת מהדמויות או המושגים האלו, בדגש על הקשר לעבדות: דמויות שפעלו למען השגת שוויון זכויות לשחורים באמריקה – הארייט טאבמן, בנג'מין פרנקלין, פרדריק דאגלס, וכן מרטין לותר קינג ורוזה פארקס שפעלו במאה העשרים למניעת אפליית השחורים.

מושגים – סחר העבדים האטלנטי, מסילת הרכבת המחתרנית, קו קלוקס קלאן (ארגון שנוסד בשנות השישים של המאה התשע עשרה).

מפה דינמית: כאשר מלמדים על יחס הצפון והדרום לעבדות והשינויים שחלו במהלך השנים, ניתן להראות לתלמידים את **מפת האנימציה** המתארת את המדינות שבהן נאסרה והותרה העבדות בארצות הברית בשנים 1789–1861.

האזנה לשירים וצפייה בקליט (קליפ): לשירת העבדים היה חלק חשוב בתרבות של העבדים בארצות הברית. השירים ייצגו את תחושותיו הקשות של העבד, הקלו על סבלותיו והעניקו לו תקווה. מידע על שירי הספיריטואלז, שירי עם בעלי אופי דתי, אפשר למצוא **כאן**, ומידע על שירת העבדים **כאן**.

נושאים מהתנ"ך, כמו יציאת מצרים, השפיעו על העבדים ובאו לידי ביטוי בשירים ששרו העבדים ומתנגדי העבדות. כך לדוגמה: השיר **"שלח נא את עמנו"**, העוסק בשחרור עם ישראל וביציאת מצרים, שהיה לאחד מהמוני ההתנגדות לעבדות.

מדוע וכיצד שימש האירוע ההיסטורי התנ"כי כמקור השראה לתקווה לשחרור מעבדות בארה"ב? [מידע](#)
נוסף על השיר.

[קליפ של שיר](#) - הנושא לסרט הארייט, שיר בן זמננו (שירת נשים). הקליפ מרגש וניתן לראות בו את העבדות ואת המאמצים והניסיונות להבריא את העבדים.

הסכת על [הארייט טאבמן](#) מתוך ההסכת "היסטוריה לילדים" של יובל מלחי.

דיון: פיצוי לעבדים - כן או לא?

בארצות הברית ובמדינות נוספות שהייתה בהן עבדות התארגנו צאצאי העבדים בדרישה מן הגורמים האחראים לעבדות לקבל אחריות ולשלם פיצויים לצאצאי העבדים על הסבל הרב שנגרם לאבות אבותיהם. דונו עם התלמידים: האם יש לתת פיצוי? סיבות להתנגדות או עמדות של המתנגדים: הקושי להחליט כמה פיצויים לתת, לחשב למי בדיוק לתת ועל מה, העובדה שהיו מדינות שהעבדות הייתה חוקית בהן, המחשבה שמספיק להתנצל מעומק הלב כי אנחנו כבר הרבה שנים אחר כך. סיבות לתמיכה: נעשו פשעים גדולים והייתה פגיעה בזכויות הטבעיות ויש לפצות עליהם, גם קבוצות אחרות קיבלו פיצויים, כמו האינדיאנים שאדמתם נלקחה או יהודים שורדי שואה.

כתיבה יצירתית: התלמידים יקראו מידע על ברק אובמה, הנשיא האמריקני השחור הראשון. התלמידים יקראו גם את הכתבה [הזו](#) על היותו של אובמה צאצא של עבד.

התלמידים יכתבו מכתב לעבד, מאבות אבותיו של אובמה, ויספרו לו על השינוי שהתרחש בארצות הברית ביחס לשחורים.

הערה כללית: נושא מאבק הנשים וראשית הפמיניזם הינו נושא הדורש התייחסות חינוכית מקיפה. מומלץ ללמד את הנושא מתוך זיקה לתפיסתנו החינוכית של בית הספר.

המאבק למען זכות בחירה לנשים -

הסכת על [אמלין פנקהרסט](#) מתוך קטעים של יובל מלחי.

צפייה בסרטון The Vote פרק ראשון (יש להפעיל כתוביות בעברית). מאבק הנשים לקבלת זכות הצבעה בארצות הברית ובבריטניה. שאלות לצפייה: מהי הגישה של כתב הטלוויזיה בפתיחת הסרטון למאבק הנשים? מהי החשיבות של הזכות להצבעה? מה היו הטענות של הגברים כנגד הנשים הנאבקות למען זכויותיהן? אילו פעולות עשו הנשים כדי לקחת את זכות ההצבעה? בחרו תמונה מתוך הסרטון שמצאה חן בעיניכם או שמבטאת בעיניכם את המאבק הסופרג'יסטי. הסבירו את בחירתכם. בחרו משפט משמעותי ששמעתם בסרטון. שתפו אותו עם הכיתה והסבירו את משמעותו.

צפייה בסרטון: הנשים שלא נתנו שלא יספרו אותן | כאן מסבירים הסרטון עוסק בתהליך שהביא לידי מתן זכות בחירה לנשים ביישוב היהודי בארץ ישראל והקמת מפלגת הנשים הראשונה בעולם.

ניתוח תרשים ופעילות: נשים בכנסת ישראל. הקרינו בפני הכיתה את התרשים [נשים בכנסת](#). מהו התהליך המתרחש במדינת ישראל ובעולם כולו בשנים האחרונות? הסבירו לתלמידים כי אחת הסיבות לכך היא שריון מקומות לנשים. דונו עם התלמידים: האם לדעתכם, נכון לשריון מקומות לנשים? מדוע? התלמידים יבחרו מתוך הדף נשים שכיהנו כחברות כנסת, יקראו את המידע עליהן ויענו על השאלה: מה הביאה עימה אותה חברת כנסת לכנסת ישראל? (ידע בתחום מסוים, ייצוג של קבוצה ספציפית, חזון וערכים וכדומה).

לעיון בשאלת ההתייחסות ההלכתית לנושא השתתפות נשים במערכות בחירות והרקע ההיסטורי למחלוקת הרבנים שהייתה בנושא בראשית המאה הקודמת ניתן לעיין [כאן](#).

מאבק היהודים לאמנסיפציה: קטע מקור. בספרו "דברי ימי עם עולם" מתאר ההיסטוריון שמעון דובנוב את מאבק יהודי צרפת לאמנסיפציה, לאחר שלא התקבלה החלטה לתת אזרחות ליהודים:

"[...]הבורדאים (יהודי בורדו) ההם רגילים היו מכבר לחשוב את עצמם לסלתו ושמו של העם היהודי, שהרי נתאזרחו בצרפת הדרומית וכבר הייתה להם הזכות לבחור ולמעשה גם הזכות להיבחר בשעת בחירות צירי המחוזות [...] – ופתאום ערבבו אותם, את המיוחסים הללו, בהחלטה לדחות את שאלת היהודים, בתוך אותם היהודים האומללים האשכנזים, שאין להם גם זכויות אזרחיות יסודיות והתייחסותם הלאומית יקרה בעיניהם!" במר נפשם לא על גורל אחיהם הקשה מגורלם הם, כי אם על פגיעת כבודם הם ועניניהם הפרטיים, עשו היהודים הבורדאים מעשה-בגיזה לאומי.

מיד כשנתפרסמה החלטת 24 בדצמבר פנו יהודי בורדו אל האסיפה הלאומית באגרת מחאה (31 בדצמבר 1789) והזכירו לפני האסיפה, כי היהודים "מצאצאי-הפורטוגזיים" בדרומה של צרפת בעלי זכויות אזרחיות הם מכבר על יסוד "פאטנטים" (זכויות מיוחדות) נתונים מאת המלך, ואינם חסרים אלא אישור "אזרחות בפועל", לשם שוויונם הגמור. על כן חושבים הם, הבורדאים, את עצמם לנעלבים, שכללו אותם בהחלטת האסיפה הלאומית יחד עם "יהודים ממוצא אחר". מביעים הם מחאתם על הנהגת "יהודי אלזאס, לותרניגיה ושלושת גלילות הבישופ, השואפים לחיות בצרפת על פי סדרים פנימיים מיוחדים להם (הנהגת הקהל), להחזיק בחוקיהם המיוחדים ולהיות סוג אזרחים מובדל משאר בני הארץ". מחברי האגרת הזאת מתמרמרים על אותה "ההתלהבות הנבערת של קנאה דתית" ומקווים, שלא תהא זאת למכשול לספרדים או לפורטוגזים "שלא התבוללו ולא התאחדו מעולם עם המון שאר בני יעקב".¹

1. על פי ההיסטוריון, כיצד נתפסים יהודי בורדו בעיני עצמם ומה הם מספרים על עצמם? מדוע הם חושבים כך?
2. על פי ההיסטוריון מה חושבים יהודי בורדו על היהודים האשכנזים מאלזס, לותרניגיה ושלושת גלילות הבישופ?
3. מה חושב ההיסטוריון על היהודים האשכנזים?
4. מה חושב ההיסטוריון על יהודי בורדו? מדוע?
5. מהי דעתכם על המעשה שעשו יהודי בורדו? הסבירו מדוע.

מקור חזותי: מפה: [תהליך האמנסיפציה של יהודי אירופה בסוף המאה השמונה עשרה](#).

כדאי להבהיר לתלמידים ולהדגיש כי האמנסיפציה היא הדרגתית, ורק במערב אירופה יהודים קיבלו אותה. בעזרת המפה ניתן לערוך רשימה של המקומות שבהם היהודים קיבלו אמנסיפציה, על פי סדר כרונולוגי.

מאבק יהודי אנגליה: גאים ביהדותם.

דוגמה א: באלול ה'תשכ"ו, 1966, נחנך משכן הכנסת. בסעודה החגיגית שנערכה אחרי חנוכת משכן הכנסת לכבוד הגב' דה רוטשילד אמר יו"ר הכנסת קדיש לוז: "אנו נותנים כבוד לשם רוטשילד, למשפחה הגדולה, על המקום הרם שתפסה בתודעת העם היהודי במשך דורות, על אשר בניה נשאו בגאון את יהדותם בעולם עוין. עוד זכורים לי הסיפורים ששמעתי בילדותי, בעודי ברוסיה, על ליונל נתן רוטשילד שנבחר פעמים אחדות לפרלמנט ולא נכנס אליו, אשר סירב לשאת שבועה בנוסח נוצרי, עד שלבסוף ניתן לו להישבע על תנ"ך עברי."

1 דובנוב, שמעון. **דברי ימי עם עולם**. כרך שמיני, בתוך אתר [פריקט בן יהודה](#).

דיון עם התלמידים: האם אתם מכירים מקרים נוספים שבהם הרגשתם גאווה יהודית בגלל מעשה של יהודי? האם קרה לכם מקרה שבו התלבטתם אם להצניע את היותכם דתיים? האם קרה לכם מקרה שהבלטתם את היותכם דתיים ללא חשש? מה יכול לעזור לנו לעמוד על ערכינו ועקרונותינו ולא לוותר עליהם?

כיצד לדעתכם הרגישו יהודי אנגליה לאחר שרוטשילד נכנס לפרלמנט?

פעילות סיכום לפרק – הכנת "אלבום" על דמות או תנועה שהוזכרה בפרק. בכל דף באלבום תופיע "בועה" עם מידע ולצידה תמונה או ציור שהתלמידים יציירו. לדוגמה: באלבום שיעסוק באמל"ן פנקהרסט יופיע מידע על הצעדות שארגנה ולצד המידע תופיע תמונה מן הצעדה או ציור. על מנת להכין אלבום עשיר יש לכוון את התלמידים לחפש מידע במרשתת על אודות הדמות או התנועה שבחרו.

ביבליוגרפיה

ברקוביץ, חיים. מסורת ומהפכה: תרבות יהודית בצרפת בראשית העת החדשה. מרכז זלמן שזר, 2007.

דאגלס, פרדריק. עבד אמריקני: סיפור חייו. נהר ספרים, 2006.

מיל, ג'ון סטיוארט. על החירות. ירושלים, 2006.

פוגל-ביז'אווי, סילביה. דמוקרטיה ופמיניזם: מגדר, אזרחות וזכויות אדם. האוניברסיטה הפתוחה, 2011, עמ' 20–50, 219–222.

פוגל-ביז'אווי, סילביה, ואחרים. ללמוד פמיניזם: מקראה – מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית. מגדרים, 2006, עמ' 31–36.

להעמקה בנושא פמיניזם ויהדות מומלץ לצפות בהרצאתו של הרב אמנון דוקוב

פרק ד': ירידת כוחן של המסגרות הדתיות

פרק זה עוסק בשינויים שעברו על הדת הממוסדת במאה השבע עשרה עד המאה התשע עשרה ומתאר את עיצובם מחדש של חיי הדת בארצות הברית ובצרפת.

מעמדה הגבוה של הדת בימי הביניים ירד בעת החדשה, והיא איבדה את מקומה וחשיבותה בחיי היחיד והציבור. אנשים רבים הפכו לחילונים, ובמוקד החיים עמד מעתה האדם ולא האל. רעיונות הנאורות והמהפכה המדעית עודדו את החשיבה, ההיגיון והטלת הספק בכל דבר כולל באמיתות הדתיות ובמוסדות הדת. הביקורת, על הדת שבאה כבר לידי ביטוי ברפורמציה, הביאה לפיצולה של הדת הנוצרית לכתות מגוונות. אנשים אפשרו לעצמם ליצור כתות דתיות חדשות על פי פרשנותם האישית. צמיחת הכלכלה והמהפכה התעשייתית הביאו לעלייה ברמת החיים ולהתרכזותם של האנשים בחיי החומר במקום בחיי הרוח. גם האתאיזם הלך והתפשט בעולם הנוצרי.

באמריקה התגבשה חברה סובלנית מבחינה דתית שקלטה לתוכה את פליטי רדיפות הדת שהיו באירופה. עם הקמת ארצות הברית נקבע כי בארצות הברית תהיה הפרדה של הדת מן המדינה. עם זאת, ארצות הברית נחשבת גם כיום כמדינה בעלת שיעור מאמינים גבוה (באחוזים) באופן יחסי למדינות המערב.

גם צרפת עברה תהפוכות בנושא הדת. מעמד הכמורה איבד את חשיבותו ואת נכסיו ונרדף על ידי המהפכנים. בתקופת הטרור ביטלו המהפכנים את הדת הממוסדת בצרפת. בתחילה ייסדו המהפכנים לזמן קצר את "דת התבונה", שהיא דת ללא אל המבוססת על התבונה וההיגיון. לאחר מכן ייסד מקסימיליאן רובספייר את "פולחן הישות העליונה", דת שדומה לדיאיזם. אך גם דת זו נעלמה עם הוצאתו להורג של רובספייר.

נפוליאון בונפרטה החזיר את הדת הממוסדת לצרפת ונתן לנצרות הקתולית, לנצרות הפרוטסטנטית וליהדות מעמד של דתות מוכרות בקיסרות הצרפתית. ואולם כשליט ריכוזי הוא הכפיף את הכנסייה וגם את היהודים לשלטונו. היהודים נדרשו להצהיר על כך שחוקי היהדות לא נוגדים את חוקי המדינה על מנת שיזכו להותיר בידיהם את זכויות האזרח שקיבלו במהפכה. נציגיהם ב"אספת הנכבדים" וב"סנהדרין" שכנס נפוליאון עשו מאמצים כדי להשביע את רצון נפוליאון ועם זאת לשמור אמונים לתורת ישראל. נפוליאון אישר את תקנות הסנהדרין, אך קבע את "הפקודה המחפירה" שפגעה בזכויותיהם של היהודים. נוסף על כך נדרשו היהודים להתארגן במסגרת של קונסיסטוריות, שפיקחו על התערותם התרבותית והכלכלית ושימשו תחליף לאוטונומיה הקהילתית שנשללה מהם.

פרק זה עוסק בשאלות שרלוונטיות גם לימינו אלה: היחסים בין דת ומדינה, כפייה דתית וכפייה חילונית והפרדת הדת מהמדינה. ניתן למצוא ידיעות ומאמרים רבים שעוסקים בשאלות אלו בימינו. הפרק מזמן עיסוק רב בשאלות של יחסי דת ומדינה, שורשי החילון, מה שנתפס ככפייה דתית וככפייה חילונית ונושאים אחרים הרלוונטיים מאוד לחיי תלמידינו. מומלץ להרחיב בנושא מתוך הבנת ההקשר הכיתתי.

דגשים להוראה

הסיבות לירידת מעמדה של הדת באירופה, ביטויי החילון.

ארצות הברית: הפרדת הדת מהמדינה והיווצרות הדת האזרחית.

יחסי דת ומדינה בצרפת: מתקופת הטרור ועד לימי נפוליאון – דחיית הדת, יצירת דת חדשה והכפפת הדת הממוסדת למדינה.

צרפת והיהדות – שאלת היהדות כמכשול להתאזרחות היהודים, הסנהדרין הפריזאית, התארגנות היהודים בקונסיסטוריות.

על הפעילויות שבפרק

מקור חזותי (עמ' 67) –

1. הסיסמה "IN GOD WE TRUST" הפכה לסיסמה הלאומית של ארצות הברית בשנת 1956. סיסמה זו משקפת את הרגשות הדתיים של האמריקאים, והיא מופיעה גם בהמנון הלאומי האמריקאי ולכן הוטבעה על המטבעות.

2. יש הטוענים שאין סתירה בין כתיבת משפט זה על המטבעות והשטרות להפרדת הדת מהמדינה מכיוון שאין בו העדפה של דת אחת על פני דת אחרת. אלו הטוענים שיש סתירה אומרים כי זה סותר את אמונותיהם של אלו שמאמינים בריבוי אלים, באתאיזם או בחילוניות.

שאלה לדין (עמ' 72) – מגמת השאלות שנשאלו חברי הסנהדרין הייתה לברר האם היהודים, על פי דתם, יכולים להיות אזרחי צרפת. לשם כך נשאלו שאלות בתחומי הנישואין והגירושין, יחסי יהודים-נוכרים, מחויבותם לצרפת ולחוקיה, מוסד הרבנות ועיסוקי היהודים. התלמידים נדרשים לנסות ולהבין את האתגר שעיימו התמודדו חברי הסנהדרין בניסוח תשובותיהם ואת ההשלכות האפשריות של תשובותיהם.

מקור מילולי (עמ' 73) – מזמור ברכה לנפוליאון: [כאן](#) תוכלו למצוא את השיר המלא ולצטט ממנו בתים נוספים. הכותב מברך את נפוליאון ואת אשתו ז'וזפין והשיר הושר על ידי בני ישראל צרפתים. הכותב מאמין שכאשר יהיה טוב לנפוליאון יהיה טוב ליהודים. אפשר לומר שהכותב תומך בנפוליאון, אך ניתן לומר שהכותב מכיר את ההיסטוריה היהודית ויודע שכאשר רע לשליט – רע גם ליהודים. התאריך הוא 21.08.1806. זו הזדמנות להראות לתלמידים כיצד להפוך תאריך עברי ללועזי (בעזרת הגימטרייה והמספר 1240) ולהפך או כיצד להשתמש באחד מן האתרים המשמשים להפיכת תאריכים. ייתכן שמטרת כתיבת השיר היא להתחנף לנפוליאון ולהראות לו את הערצת בני ישראל הצרפתים אליו על מנת שלא יחמיר עם הסנהדרין.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

הפרדת הדת מהמדינה בארצות הברית – קטע מקור (עמ'...) – הפרדת דת ממדינה בארצות הברית. בשנת ה'תכ"ה, 1665, פרסם רוג'ר ויליאמס, איש דת שהוחרם על ידי ההנהגה הפוריטנית, את המשל הבא:

"רבות אוניות השטות על פני הים, עם כמה מאות נפשות באוניה אחת, [...] והיא תמונה נאמנה של קהילייה, או של צירוף אנושי או חברה. יקרה לפעמים שקתולים ופרוטסטנטים, יהודים ותורכים מזדמנים לאוניה אחת: על פי השערה זו אני מאשר, שכל חופש הדעות אשר הטפתי לו מימי, סובב על שני צירים אלה, ששום איש מן הקתולים, הפרוטסטנטים, היהודים והתורכים לא ייאנס לבוא לתפילות או לפולחן של האוניה, וכן לא יימנעו מהם תפילות ופולחנים משלהם, אם נוהגים הם בהם. אני מוסיף ואומר שמעולם לא כפרתי, על אף החירות הזאת, שמפקד האוניה צריך לפקד על כיוון האוניה [...] ולקיים צדק ושקט [...] אם אחד מן הספינים מסרב לעשות עבודתו או נוסע מסרב לשלם דמי נסיעתו [...] או מי מהם מסרב להישמע לחוקים [...] אומר אני, מעולם לא כפרתי כי במקרים מעין אלה, יהיה אשר יהיה צידוקם, המפקד או המפקדים רשאים לשפוט, למנוע, לכפות, ולענוש עבריינים כאלה, לפי הראוי והיאות להם.¹

כאן בא לידי ביטוי לראשונה רעיון הפרדת הדת מן המדינה. ויליאמס מפריד בין דת המדינה לבין חוק וסדר, הוא מפריד בין "ההנהגה הדתית שאחראית לפולחן הקהילות השונות, לבין ההנהגה הפוליטית שתפקידה לשמור על חוק וסדר ולדאוג לרווחת הקהילה מבלי להתערב באמונותיה

1 בתוך נווה, אייל. **ארצות הברית: דמוקרטיה בהתהוות מתמדת**. האוניברסיטה הפתוחה, 2007, עמ' 31.

ובפולחניה¹. אם בשם האמונה הדתית מערערים או פוגעים בחוקי המדינה, יש להעניש את העוברים על החוק.

ניתן להביא בפני התלמידים את המשל ולבקש מהם למצוא את הנמשל. האונייה היא המדינה ויש בה אוכלוסיות שונות. הקצינים, המלחים והנוסעים – בתפקידם כאזרחים או כבעלי תפקידים, פועלים במדינה. אותם אנשים מקיימים את הפולחן הדתי שלהם, ואין קשר בין הפולחן הדתי לתפקודם כאזרחים.

חג ההודיה – להרחבה על חג ההודיה כחלק מ"הדת האזרחית" האמריקאית ועל משמעותו ראו בסרטון [כאן](#)

ימים לאומיים במדינת ישראל – היכרות עם ימי זיכרון וימי חג לאומיים במדינת ישראל. התלמידים יתחלקו לקבוצות. כל קבוצה תקבל אחד מימי החג הלאומיים או ימי הזיכרון הלאומיים, תכתוב עליו מידע תמציתי ותמקם אותו במקום המתאים על פני ציר זמן שייבנה בכיתה או בבית הספר. ניתן להכין את הפעילות במצגת שיתופית.

דת התבונה בצרפת – ההיסטוריון [יעקב טלמון](#) עסק רבות בצורה שבה הפכה המהפכה הצרפתית מתנועה המקדמת רעיונות של חירות ושוויון לתנועה הכופה באמצעות טרור רצחני את ערכיה על מי שמתנגד לדרכה. לדבריו, תהליך זה היה גם הבסיס לתנועות רצחניות ואלמות אחרות שפעלו בעידן המודרני כמו הקומוניזם והנאציזם. הנושא מורכב, אך כדאי להכירו.

דת ומדינה בצרפת –

פעילות יצירתית: התלמידים יכינו סרטוני פרסומת קצרים או מבזקי חדשות לטלוויזיה הצרפתית ובהם יסבירו על לוח השנה החדש, השעון החדש, השבוע החדש, דת התבונה, דת הישות העליונה, הכתרת נפוליאון לקיסר, כינוס הסנהדרין.

מבט לימינו – דיון כיתתי: האם מצבה ומעמדה של היהדות בארצות הברית ובצרפת השתפר מאז המהפכות הצרפתית והאמריקאית לעומת זה שהיה מאתיים שנה קודם לכן?

מאמר: פרופסור אליאב שוחטמן, [חקיקה דתית בחברה חילונית](#), בתוך אתר דעת.

מה מקומה של כפייה דתית על היחיד או על הציבור? האם ניתן לחוקק חוקים דתיים במדינה דמוקרטית ויהודית? במאמר זה מביא הכותב מקורות רבים וחשובים בנושא. אפשר לבנות מתוך המאמר דף מקורות וממנו לצאת אל לימוד משותף ודיון כיתתי, כולל הבאת דוגמאות לחוקים דתיים במדינת ישראל.

על היחסים בין דת ומדינה בישראל בהשוואה לעמים אחרים כדאי לעיין גם במאמרו של הרב מלמד [כאן](#).

צפייה בסרטון: פרופסור סיריל כהן הותקף בצרפת מפני שחבש כיפה

סרטון זה ממחיש את החילוניות של צרפת בימינו וכיצד נוכחות של סממן דתי בציבור מחרידה את החילוני הצרפתי.

שאלות בעקבות הצפייה בסרטון:

1. כיצד תופסים הצרפתים את מקומה של הדת?
2. כיצד מסביר פרופסור כהן את החילוניות הצרפתית?
3. מדוע, לדעתו, יש בעיה ביחס זה לסממנים דתיים?
4. כתבו מכתב ליהודי צרפת והציגו להם נימוקים דתיים מדוע כדאי להם לעלות לישראל.

1 שם, עמוד 32.

ביבליוגרפיה

בנמלק, מוטי. "הסנהדרין של נפוליאון". אתר סגולה. <https://segulamag.com/articles/napoleon-sanhedrin>

"הספרנים", [כך המציא נפוליאון את הרבנות הראשית](https://blog.nli.org.il/grand_sanhedrin). [/https://blog.nli.org.il/grand_sanhedrin](https://blog.nli.org.il/grand_sanhedrin)

חזנר, שמואל. "50 שנה אחרי "מבחן לימון" ובארה"ב עדיין מתווכחים על הפרדת דת ומדינה". אתר מעריב. <https://www.maariv.co.il/news/world/Article-876519>

על שאלות דת ומדינה בימינו ראו דני סטטמן, וגדעון ספיר. **דת ומדינה בישראל: עיון פילוסופי־משפטי**. אוניברסיטת חיפה, 2014. (בעיקר הפרק הראשון בספר)

פרק ה': ספרד ועליית המדינה הלאומית

החטיבה עוסקת בתנועות לאומיות ובקשר שבין התנועות הלאומיות למדינות המודרניות הריכוזיות בספרד, צרפת וגרמניה. כמו כן בחטיבה זו נלמד על שני הסוגים המקובלים של הלאומיות – לאומיות אזרחית (כפי שבאה לידי ביטוי בצרפת) ולאומיות אתנית (כפי שבאה לידי ביטוי בספרד ובגרמניה). התנועות הלאומיות שינו לחלוטין את המבנה של המפה המדינית האירופאית בזמן החדש.

החטיבה מציגה את ההתפתחות של התנועות הלאומיות מתוך הקשר להתפתחות המדינה הריכוזית והמהפכה הצרפתית.

במחקר ישנן שתי גישות לגבי לאומיות. גישה אחת רואה את הלאומיות כתופעה היסטורית חדשה, שקשורה עם התפתחות העולם המודרני. לפי גישה זו במרכז ההתפתחות של הלאומיות עומדת המהפכה הצרפתית, שבה התגבש הלאום הצרפתי שהיה הלאום בעל הסיפור המגובש הראשון. כנגד גישה זו ישנם חוקרים רבים המצביעים על המקורות של הלאומיות כבר בעולם העתיק ובאירופה של ימי הביניים המוקדמים והמאוחרים. לפי גישה זו לאומיות היא תנועה טבעית של קהילות גדולות בעלות תרבות מוצא שפה ותרבות משותפת שמזהות את עצמן כגוף לאומי אחד עוד הרבה לפני העולם המודרני. הגישה המסורתית של הלאומיות מדגישה את הקשר בין לאומיות אתנית להתפתחות הדמוקרטיה האנגלית ולהתפתחות הדמוקרטיה בכלל.

הלאומיות של היהודים היא לאומיות אתנית שמבוססת על היסטוריה ותרבות משותפים. התפיסה היהודית היא שהלאומיות האתנית שלנו מברכת את העולם, "ואעשך לגוי גדול... ויתברכו בך כל גויי הארץ", ולא משמשת בסיס לעימות ולשנאה. למרות המקרים הבעייתיים של לאומיות אתנית שמוצגים בפרקים – הספרדית והגרמנית, חשוב להדגיש את היותה של הלאומיות האתנית בסיס לתחושת אחדות לאומית ואת היותה המקור ההיסטורי של הלאומיות.

בדיון בכיתה יש להדגיש את ההזדהות העמוקה שמייצרת הלאומיות האתנית – התרבות המסורת והמוצא המשותף. ההזדהות עם הלאום יוצרת קבוצה מלוכדת, חזקה, ושותפות פעילה של בני הלאום בחיים הלאומיים. אבל עם הכוח באה האחריות. קבוצה חזקה יכולה להפנות את הכוח שלה למחוזות שליליים כמו שנאת האחר, רצון לא מוגבל להתפשטות, ושעבוד. אבל קבוצה חזקה ובטוחה בעצמה יכולה גם להיות חיובית יותר כלפי העולם. היא יכולה לרצות להועיל ולעזור. כאשר לאומיות בטוחה בעצמה היא יכולה לחשוב יותר על הזולת ולתת מעצמה, לשפר את חייה ולהפוך אותם לטובים יותר. בכתה ח' אין צורך להכנס למחלוקת על מקורן של התנועות הלאומיות, כתנועה מודרנית חדשה או כהמשך ללאומיות היסטורית. להרחבה כללית המסייעת לקבלת רקע למורה על מחלוקת זו כדאי לעיין ב[מאמרו של אסף מלאך](#) העוסק בנושא זה.

הפרק הראשון בחטיבה זו עוסק בהשלמת תהליך הרקונקיסטה (הכיבוש מחדש של ספרד), אשר בעקבותיו הפכה ספרד להיות ממלכה נוצרית בעלת תודעה עצמית ייחודית, ובמקביל – הפכה להיות מדינה ריכוזית יותר. שני התהליכים המקבילים הללו הפכו את תושבי חצי האי האיברי לקבוצה בעלת תודעה לאומית אתנית הדוחה את האחרים – היהודים המוסלמים והמתנצרים ומחוקקת את חוקי "טוהר הדם". ההתגבשות של ספרד בשנים אלו הפכה אותה לדוגמה ללאומיות אתנית הדוחה מיעוטים זרים, לצד הפיכתה למדינה חזקה ואימפריה חובקת עולם.

דגשים להוראה:

היתרונות והחסרונות של שלטון ריכוזי מול שלטון מבוזר

האם אחדות פירושה אחדות? האם לא היה ניתן להגיע לגיבוש זהות לאומית ספרדית ללא רדיפת היהודים והמוסלמים?

על הפעילויות שבפרק:

מקור חזותי (עמ' 79) – בתמונה המתארת את כיבוש גרנדה, ניתן לראות את המנצחים והמנוצחים זה מול זה. ניתן לשער כי תושבי ספרד הנוצרים חשו תחושות של סיפוק והתרוממות רוח על שעלה בידם להכניע את תושבי גרנדה המוסלמים ובכך להשלים את תהליך הרקונקיסטה, בעוד תושבי גרנדה המוסלמים, חשו תחושות של כניעה, הפסד וכישלון בשמירה על המעוז המוסלמי האחרון בספרד.

שאלת אתגר (עמ' 80): האנוסים היהודים הזדהו עם דמותה של אסתר המלכה שנאלצה אף היא לחיות כאנוסה בארמונו של אחשוורוש: "אין אסתר מגדת מולדתה ואת עמה..." (אסתר, ב, כ).

מקור חזותי (עמ' 80) – אנשי האינקוויזיציה הונעו מהרצון ליצור אחדות דתית בקרב תושבי חצי האי האיברי ולהביא להשלטת הנצרות כדת הרשמית והיחידה.

שאלת אתגר (עמ' 81) – בתקופת השלטון הנאצי בגרמניה, נדרשו אנשים רבים שמוצאם "הארי" הוטל בספק, לספק הוכחות על "טוהר הדם".

מקור מילולי (עמ' 82) – חיים ביינארט מדגיש במאמרו כי האחדות הדתית נועדה גם ליצור אחדות לאומית ופוליטית ומכאן חשיבותה הרבה.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

פעילות פתיחה לנושא לאומיות: המורה יחלק את הכיתה למספר קבוצות (בכל קבוצה כארבעה-חמישה תלמידים) ויבקש מכל קבוצה למצוא לפחות שני דברים המשותפים לכל חבריה. אחר כך תנסה הכיתה למצוא את המכנה המשותף של חברי הקבוצה באמצעות שאלות של כן ולא.

לאחר מכן ישאל המורה – באיזו קבוצה, לדעתכם, יישמר הקשר בין חבריה לאורך זמן? מדוע?

אילו דברים, לדעתכם, יתרמו לגיבוש הקשר בין חברי הקבוצה?

הרקונקיסטה – דרך הצפייה בסרטון המתאר [בצורה חזותית את תהליך הכיבוש מחדש](#) וכן על ידי מפה הממחישה את שלבי הכיבוש השונים, ניתן לדון עם התלמידים על המשמעות של תהליך שנמשך מאות שנים ועל התודעה והחזון שעליהם גדלים דורות רבים של בני העם הספרדי. מה זה מייצר אצלם? מה הרגישו תושבי ספרד עם השלמת הכיבוש המוסלמי?

המלכים הקתולים – סרטון קצר באנגלית על איזבלה (יש אפשרות לתרגום אוטומטי לעברית) המציג עובדות שונות על חייה של איזבלה ויכול לשמש בסיס לדיון אחריו על אודות הניגודים שבאישיותה.

דמותם של איזבלה ופרננדו – במסורת היהודית איזבלה ופרננדו נתפסים כמלכים קנאים וחשוכים שגירשו את היהודים בספרד, ואילו במסורת הספרדית ובמסורת של הכנסייה הקתולית הם נחשבים גיבורים (איזבלה אפילו מתוארת בידי הכנסייה כ"לוחמת זכויות אדם"...). – כיצד ניתן ליישב את הניגוד הזה? האם אלו שתי נקודות מבט שונות, משלימות או סותרות?

ניתן לערוך "משפט ציבורי" למלכים הספרדים. הסנגוריה תביא עדים שיתארו את תרומתם לאיחוד ספרד, ואילו התביעה תביא עדים שיתארו את הסבל שנגרם בעקבות פעילותם ופעילות האינקוויזיציה.

האנוסים בספרד: דרך סיפורו של [בית הכנסת של סנטה מריה לה בלנקה](#) ניתן לדבר על תור הזהב היהודי ועל התהליכים בתקופה שלאחר מכן, ששיאם בגירוש יהודי ספרד. זהו בית כנסת שנבנה לאור האדריכלות המוסלמית ולאחר הרקונקיסטה הוסב לכנסייה.

הרחבה: גירוש ספרד והתפתחות של תודעה לאומיות יהודית: דרך הסרטון על אודות [דוד הראובני ושלמה מולכ](#) וכן הרצאה מרתקת על אודות [דונה גרציה ודון יוסף נשיא](#).

ניתן לדון עם התלמידים בשאלה: מדוע לא שבו היהודים בהמוניהם לארץ לאחר גירוש ספרד? במה שונות התנועות המשיחיות שבסרטונים מהציונות המודרנית?

ביבליוגרפיה:

בינארט, חיים. **גירוש ספרד**. מאגנס, 1994.

בר נביא, אלי. **צמיחתה של המדינה המודרנית**. האוניברסיטה המשודרת, 1995.

הירשזון, דניאל. **ים השודדים: עבדות, תקשורת וסחר במערב הים התיכון בעת החדשה המוקדמת**. מאגנס, 2022.

רחום, אילן ופרד ברנר. **המעצמה העולמית הראשונה: ספרד, אירופה ואמריקה בראשית העת החדשה**. מאגנס, 2007.

פרק ו': צרפת ועלייתה של הלאומיות האזרחית

בעוד בספרד התגבשה הלאומיות המודרנית בצורתה ה"אתנית", הרי הזהות הלאומית בצרפת התגבשה כלאומיות אזרחית. לאחר המהפכה הרגישו האזרחים קשר עמוק למדינה שבה הם הזדהו עם רעיונותיה, היו שווי זכויות ושותפים פוליטיים והפכו להיות "צרפתים" בכל נפשם ומאודם. הזהות הלאומית הצרפתית באה לידי ביטוי במיוחד בהתגייסות לצבא המהפכה הצרפתית. ההמונים שהתגייסו לצבא ביטאו את השותפות שלהם במדינה.

מאידך גיסא, בגרמניה, השנאה לכובש הצרפתי (נפוליאון) הובילה להיווצרותם של גלי לאומיות קיצוניים. חלקים מהאוכלוסייה הגרמנית ששנאו את הכובש הצרפתי הפכו ללאומנים גרמנים והשתתפו בעיצוב התודעה הגרמנית הלאומית.

הפרק עוסק בשני נושאים:

א. גיבוש הזהות הלאומית הצרפתית כזהות לאומית אזרחית.

ב. התעוררות הלאומיות האתנית הגרמנית בעקבות מלחמות נפוליאון.

דגשים להוראה:

שוויון ושותפות במדינה כבסיס ללאומיות.

ההבדלים בין לאומיות אזרחית ללאומיות אתנית. דמותו של נפוליאון המבטאת את השינוי בזהותו הלאומית ומדגישה את ההבדל בין לאומיות אתנית ולאומיות אזרחית.

לאומיות ולוחמנות – מה הפך את הלאומיות האזרחית הצרפתית ללאומיות לוחמת, והאם זה שונה מהלאומיות הלוחמת האתנית הגרמנית?

האיחוד בגרמניה שיצר נפוליאון כבסיס להתעוררות לאומית גרמנית – אופייה של לאומיות שנוצרה כתגובת נגד ללאומיות אחרת. היסטוריונים ראו את הגזענות הגרמנית כתוצאה של ההתעוררות הלאומית כהתעוררות שכנגד. האומנם?

על הפעילויות בפרק:

מקור חזותי (עמ' 85) – פעילות בעקבות דגלים: באמצעות הסמלים שעל הדגלים ניתן לראות את התהליך שעברה האומה הצרפתית, כאשר לפני המהפכה סימלו הדגלים את סמלי המלוכה והכנסייה, ולאחר המהפכה נוצרה לאומיות המתבססת על רעיונות (חירות, שוויון, אחווה) ועקרונות המשותפים לכל אזרחי צרפת (לאומיות אזרחית).

מקור מילולי (עמ' 86) – קלאוזביץ' מתאר את המוטיבציה של חיילי צרפת להילחם ולמות בשם עקרונות המהפכה מתוך תחושת שייכות ושותפות משמעותית בעיצוב פני המדינה והאומה. מקור זה מזמין דיון עם התלמידים לגבי המשמעות של שותפות וחיבור מתוך בחירה כמניעים מרכזיים בתחומי עשייה רבים. ניתן לדון ממקור זה גם ביחס להתמודדות החברה בישראל עם האתגרים הביטחוניים.

שאלת אתגר (עמ' 88) – עוגת נפוליאון היא עוגה שמקורה בנפולי שבאיטליה. הצרפתים שיבשו את השם עוגה נפוליטנית לעוגת נפוליאון והפכו אותה מעוגה לאומית איטלקית לעוגה לאומית צרפתית. אלינו לארץ היא הגיע על ידי היקים יוצאי גרמניה שקראו לה עוגת "קרם שניט". העוגה עשויה משכבות של בצק עלים, וביניהן קרם פטיסיאר חלק, קטיפתי וטעים להפליא. ניתן להכין!

מקור חזותי (עמ' 88) – כיבוש ברלין על ידי הצבא הצרפתי. מומלץ להתייחס לתמונה זו המזמנת דיון לגבי הסתירה הקיימת, לכאורה, בין רעיונות המהפכה שהפיץ צבא נפוליאון (חופש, שוויון, אחווה) לבין העובדה שעל ידי כיבוש מדינות שונות ניטלה למעשה עצמאותם של בני לאומים השונים וזכותם להגדרה עצמית.

שאלת אתגר (עמ' 90) – הציטוט המובא בשאלה המתייחס לקרב ואלמי, מפריך את דבריו של פיכטה בדבר עליונותה של הלאומיות האתנית ומחדד את השאלה באיזה סוג של לאומיות יהיו האזרחים נכונים יותר להקרבה למען האומה.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

הצעה לפעילות פתיחה:

המורה יציג בפני התלמידים תמונות רבות הקשורות למדינה ולסמליה (כגון דגל המדינה, טלית, תמונת הצנחנים בכותל במלחמת ששת הימים, תמונת דוד בן גוריון ועוד).

לאחר מכן ישאל המורה את התלמידים:

- איזו תמונה מרגשת אתכם במיוחד? מדוע?

- איזו תמונה מסמלת לדעתכם את הזהות שלנו כיהודים?

פעילות בעקבות שירים:

השמעת שיר לאומי כדוגמת השירים: "[שיר בוקר](#)" או "[שיר בבוקר בבוקר](#)" (פתאום קם אדם) המזמנים דיון על הרגשות והתחושות העולים בעקבות קריאת השיר. מהו האופן שבו מוצגת ה"מולדת" בשיר? מהיכן נבעת התודעה הלאומית?

השמעת השיר "[שבט אחים ואחיות](#)" המזמן דיון לגבי סוג הלאומיות (אתנית/אזרחית) הבאה לידי ביטוי בשיר. על התלמידים להביא הוכחות על ידי ציטוטים מהשיר.

השמעת [ההמנון הצרפתי](#): נחלק לתלמידים את [מילות ההמנון בעברית](#) ונדון עימם לגבי ביטויי הלאומיות האזרחית המופיעים בו. על התלמידים להביא הוכחות על ידי ציטוטים מההמנון. כמו כן, ניתן להשוות את ההמנון הצרפתי לשיר שטנה גרמני מתקופת כיבושי נפוליאון:

'האל אשר זרע ברזל':

האל אשר זרע ברזל/ בעבדים לא רצה/ לכן סיף, חרב וחנית נתן/ בידו הימינה...

גרמניה מולדת קדושה/ ... ארץ נעלה ארץ יפה/ נחדש לך שבועת אמונים

כל איש ואיש יכמה/ להאדים את חרב-הברזל בדם/ דמו של התליין,

דם הצרפתי / הו, יום נקמות מתוק.

(מובא בווסרמן הנרי, [אירופה ערש הלאומיות](#) יחידה ראשונה, האוניברסיטה הפתוחה, 1990, עמ' 65).

נשאל את התלמידים:

- מהם ההבדלים בין ההמנון הצרפתי לשיר הגרמני וכיצד הם מבטאים את ההבדלים בין הלאומיות האזרחית והאתנית?

- במה דומים ההמנון הצרפתי והשיר הגרמני? מה הדבר מלמד על הקשר בין סוגי הלאומיות השונים?

פעילות בעקבות סרטון:

הצגת סרטון שבו מושמע המנון "התקוה" בעקבות ניצחון ישראלי בתחרות בין־לאומית (לדוגמה אולימפיאדה) כדוגמת [זכייתו של נועם גרשוני במדליית זהב בלונדון](#), המזמנת דיון לגבי התחושות והרגשות העולים בעקבות השמעת ההמנון והנפת דגל ישראל לעיני צופים רבים.

במאמר [כיצד נפוליאון הגיע לאי אלבה ומדוע עזב אותו](#) מובאים מגוון ציטוטים מדבריו של נפוליאון. ניתן לנתח עם התלמידים ציטוטים אלו ולשאול: מה התחדש לכם בעקבות הקריאה? מה ניתן ללמוד מציטוטים אלו על דמותו של נפוליאון?

כמו כן, ניתן לערוך בכיתה ויכוח פומבי (דיבייט) כאשר צד אחד בוויכוח נוקט בעמדה חיובית כלפי כיבושי נפוליאון, לאור רעיונות המהפכה שהפיץ, ואילו הצד השני נוקט כלפי נפוליאון עמדה שלילית, לאור כיבושיו ושלילת חירותם הלאומית של העמים שכבש.

שחזור קרב היסטורי: 1,200 חיילים מתנדבים לבושים בבגדי צבא היסטוריים, שחזרו את קרב "שלושת הקיסרים", קרב הניצחון של נפוליאון ליד העיר ברנו שבצ'כיה. ניתן לצפות עם התלמידים [בסרטון המתאר את שחזור הקרב](#) ולדון בשאלה: מה מניע אנשים אלו להשקיע זמן וכסף בשחזור קרב היסטורי?

הצעה לסיור: [נפוליאון בתל עכו](#), מסע אינטראקטיבי בעקבות מסעו של נפוליאון [למצרים ולארץ ישראל](#) וכיבוש [יפו](#).

ביבליוגרפיה

וסרמן, הנרי. **אך גרמניה היכן היא?**. האוניברסיטה הפתוחה, 1999.

מלאך, אסף. "ישראל החדש", **סגולה** 11, אפריל 2011, עמ' 11–31.

סמית, אנתוני דוד. **האומה בהיסטוריה**. החברה ההיסטורית הישראלית, 2003.

סמית, אנתוני דוד. **עמים נבחרים – מקורות מקודשים של זהות לאומית**. מוסד ביאליק, 2010.

פרק ד': לאומיות אימפריה וגזע

הפרק השלישי בחטיבה זו עוסק ביחסים בין לאומיות לאימפריאליזם וגזענות, כאשר ללאומיות ולתודעה הלאומית היה חלק מרכזי בהתפשטות האימפריאליסטית. האימפריאליזם שינה את העולם כולו והביא את התרבות המערבית למקומות רבים בעולם, ועם זאת הוא כלל תופעות קשות של התעללות, התעמרות ורצח.

הפרק סוקר את שתי התקופות של האימפריאליזם: התקופה הראשונה שהחלה בשנת ה'רנ"ב, 1492, עם גירוש ספרד וגילוי אמריקה על ידי כריסטופר קולומבוס, והתקופה השנייה שהחלה במאה התשע עשרה, בעיקר החל משנת ה'תר"ל, (1870), כאשר מתחיל המרוץ לאפריקה. כמו כן, הפרק עוסק בהתפתחות התאוריה הגזענית המודרנית אשר בעיקרה היא תאוריה בסגנון מדעי, שהתפתחה מתוך העימותים הפנים-אירופים ובזיקה הדוקה למפגש התמידי עם אוכלוסיות "אחרות" במושבות באמריקה באסיה ובאפריקה. הפרק סוקר את התאוריות המדעיות והסמי מדעיות שהתפתחו באירופה, ומציג את ההשפעה שלהן על אירופה והאימפריאליזם ברחבי העולם.

דגשים להוראה:

המושגים אימפריאליזם וקולוניאליזם וההבדלים ביניהם.

השלבים השונים של ההתפשטות האירופית.

השלכות המדיניות האימפריאליסטית על אזורי הכיבוש וההשפעה מנקודות מבט שונות – השולטים והנשלטים.

החידוש בגזענות המודרנית – המרכיב המדעי והקשר בין גזענות ואימפריאליזם.

על הפעילויות שבפרק:

מקור חזותי (עמ' 93) – הציור מתאר את הקסטות השונות על ידי הדמויות: אבא, אמא וילד (שהם משפחה), וצורת הצגתם בדרך זו באה לבטא את הרעיון שהמוצא של ההורים משפיע על המעמד של צאצאיהם. הציור מבטא את החלוקה לקסטות המיושמת בקפדנות, על בסיס חוקי טוהר הדם שהביאו המתיישבים מארצות מוצאם.

שאלת אתגר (עמ' 93) – התשובה היא מדינות אמריקה הדרומית והמרכזית (והקריביים), אשר השפה העיקרית המדוברת בהן היא ספרדית או פורטוגזית (שפות לטיניות). שפות אלו השתרשו במדינות אלו בעקבות כיבוש האזור על ידי ספרד ופורטוגל במאות הקודמות.

מקור מילולי (עמ' 94) – דבריו של זה ספולוודה מביאים לידי ביטוי את תחושת העליונות האירופית (עוד טרם הופעת הגזענות המודרנית), הנובעת מגישה הטוענת לשוני בתכונות הטבעיות בין בני אדם המשמשת צידוק לשעבוד הילידים באמריקה.

מקור חזותי (עמ' 95) – מפת סחר העבדים המזמנת דיון בקשר בין אימפריאליזם לעבדות. כמו כן, לפי המפה ניתן לראות כי רוב העבדים האפריקאים לא הגיעו לארצות הברית (בניגוד לדימוי המקובל), אלא לדרום אמריקה ומחוזות נוספים. הסיבות המשוערות לחטיפתם לעבדות של תושבי יבשת אפריקה: הקרבה היחסית של אפריקה לאירופה, אפריקה נתפסה כיבשת לא מפותחת וניכרה נחיתות תושביה מבחינה טכנולוגית, היעדר מעצמה משמעותית ביבשת זו, וכן תפיסה הרואה בתושבי רוב אפריקה – הגזע השחור, גזע נחות המיועד לשרת את האדם הלבן.

מקור חזותי (עמ' 96) – המפה מדגישה את השותפות של מדינות אירופיות רבות בכיבוש אפריקה, בראשן אנגליה וצרפת, ומזמנת דיון בגורמים שהובילו מדינות אלו ליישם מדיניות חוץ אימפריאליסטית.

מקור חזותי (עמ' 97) – הקריקטורה שבה נראה ססיל רודס פוסע מעל כל אפריקה מזמנת דיון בקשר שבין פיתוח טכנולוגי והבאת הקידמה לתחושות גאווה ועליונות אירופית, המצדיקות לכאורה את ההשתלטות האימפריאליסטית על אזורים בלתי מפותחים.

מקור מילולי (עמ' 98) – מתוך שירו של רוזיאד קיפלינג "משא האדם הלבן". גם בשיר זה באה לידי ביטוי תחושת העליונות האירופית, המצדיקה את עצמה בהגדרה את האימפריאליזם כ"יעוד" וכ"משא" המוטל האדם הלבן, בהבאת בשורת התרבות והקדמה. ניתן לערוך דיון בכיתה בדבר יתרונות הקדמה, שאכן הובאה למקומות רבים בידי המעצמות האימפריאליסטיות, אך בד בבד הביא איתו הכיבוש תופעות של ניצול והתעמרות.

שאלת אתגר (עמ' 98) – התשובה היא ספר הג'ונגל.

הפעילות (עמ' 100) – השאלה על תמונת התינוק: הקריאה לתת פרטים לתינוקות טובים יותר בראיית הממסד באותה מדינה מדרבנת את תפיסת האאוונגיקה, המבקשת להעביר מן העולם כל מי שבמידה רבה "איננו מושלם". אפשר לעסוק בהקשר זה בכל ההתמודדות האנושית (וההתקדמות הרבה שחלה בה בדור האחרון) עם הנושא של בעלי מוגבלויות.

שאלת אתגר (עמ' 101) – המקור שלעיל מזמן דיון בנוגע להתבססותו של צ'מברלין על ההיסטוריה כהוכחה לעליונות העם הגרמני: האם האירועים והמהלכים אותם למדו התלמידים עד כה מאששים מסקנה זו? עליית השיח על זכויות האדם (נאורות); המאבק לחירות: המהפכה הצרפתית והאמריקנית; המהפכה התעשייתית ועוד – כל האירועים וההתליכים הנ"ל אשר שינו את פני העולם אל עבר קדמה בתחומים רבים לא אירעו בגרמניה אלא במקומות אחרים דווקא.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

הסברת המושגים קולוניאליזם ואימפריאליזם דרך [סרטון מצויר](#) העוסק ביתרונות ובחסרונות של תופעות אלו. (מהתחלה עד דקה 5:17 תרגום אוטומטי). ניתן לשלב מטלת דף צפייה. להרחבה על האימפריה הבריטית [ראו כאן](#).

כמו כן, ניתן לערוך **דיון בסגנון דיבייט**: על כל צד בוויכוח לבסס את דעתו בנושא ולהתייחס למשמעויות הכלכליות, התרבותיות והדתיות כפי שנלמדו בשיעור. ניתן להיעזר [בסרטון זה](#) המציג את שתי נקודות המבט.

נוסף לכך, ניתן להשתמש ב**פעילות אינטראקטיבית של מט"ח** הכוללת ניתוח קריקטורה ומפות. קריקטורות נוספות ובהן [חלוקת סין](#) או [מאבק בין בריטניה וצרפת על חלוקת אפריקה](#) או [חלוקת העולם](#) יכולות לשמש בסיס לדיון בנקודות הבאות:

- כיצד מתואר בקריקטורה האזור שעליו מעוניינות המעצמות להשתלט ומדוע בחר המאייר לתארן כך?
- מי הן המדינות השואפות להשתלט על אזור זה וכיצד הן מיוצגות בקריקטורה?
- האם התושבים המקומיים מיוצגים בקריקטורה וכיצד? אם לא, מהי הסיבה שהמאייר בחר לא לתת להם ביטוי בקריקטורה?

משא האדם הלבן: פעילות בעקבות מאמר: מאמר זה מציג פרשנות מעניינת בנוגע למסר בשירו של קיפלינג. ניתן לדון עם התלמידים בתפקידו של שיר בהעברת מסרים (בייחוד אלו השנויים במחלוקת)

והפרשנויות השונות והמגוונות לשיר, הנובעות מנקודות מבט שונות ומתוך התבוננות במציאות בפרספקטיבה רחבה יותר.

סרטון העוסק בנושא האבולוציה – נבקש מהתלמידים לציין מהן העובדות שהתחדשו להם בעקבות הצפייה בסרטון.

בהקשר לאבולוציה – יש לשקול התאמה לעיסוק בנושא בהקשר לתפיסה התורנית-חינוכית של בית הספר ודרכי ההתמודדות המקובלות עליו עם נושא זה.

קטע מסרטון המתאר שיעור תורת הגזע בגרמניה הנאצית – מתוך סרט המבוסס על סיפור חייו של **שלמה פרל**. בדומה לקיזיה, גם הנאצים האמינו שמבנה הגולגולת מעיד על רמת האינטליגנציה. הסרטון מזמן דיון בנוגע לשימוש במדע לביסוס תאוריות גזעניות ולאמיתות תאוריות אלו לאור המסקנות של המורה בסרטון.

"אתה בחרתנו" – **רעיון הבחירה ביהדות**: ניתן להתייחס לציטוטים מברכות התורה ומתפילת שלוש רגלים: "אתה בחרתנו מכל העמים... וקרבנתנו מלכנו לעבודתך ושמך הגדול והקדוש עלינו קראת", ולדון עם התלמידים במשמעותה של הבחירה ביהדות וביחס היהדות לעמים אחרים בהשוואה לגישות שרווחו בתקופת האימפריאליזם. ניתן להיעזר במאמרים: **'יהדות איננה גזענות'** מאת הרב עידו רכניץ וכן במאמר **"אתה בחרתנו"**

דרישת פיצויים: מאמר העוסק בדרישת שבטים בקניה לפיצויים מבריטניה, המזמן דיון בנוגע לאחריות של הממשלות בהווה על מעשים שנעשו בעבר.

ביבליוגרפיה

ג'ניאן, רות. **הקולוניאליזם האירופי: אידיאולוגיה, מדיניות, התנגדות**. האוניברסיטה הפתוחה, 2012.

מוסה, ג'ורג' ל. תרגם דוד ברקוב. **לקראת הפתרון הסופי: היסטוריה של הגזענות האירופית**. האוניברסיטה הפתוחה, 1989.

המסע לאפריקה של דיוויד ליווינגסטון – (מתוך אתר אאוריקה) מאמר על דמות מיוחדת במינה. ליווינגסטון, מגלה ארצות ומיסיונר מסקוטלנד, נדד ברחבי אפריקה, הטיף לנצרות והכריז מלחמת חורמה על העבדות.

"המירוץ לאפריקה" (קיצור ההיסטוריה של הקולוניאליזם) סרטון קצר המתאר את השתלטות המעצמות על אפריקה מנקודת מבט השוללת תופעה זו. הסרטון מכיל צילומים אותנטיים ומביא לידי ביטוי את הניצול והזלזול כלפי בני המקום.

מהו קולוניאליזם? מאמר מאת גילי חסקין.

הלקח הלא נכון של השואה – האם הכול מתחיל ונגמר בגזענות? מאמר של ד"ר יגיל הנקין העוסק בתופעת הגזענות במאה העשרים במדינות שונות ומעלה השערות מעניינות.

על ראשית הגזענות והסובלנות האירופאית – הרצאה מצולמת של פרופ' מירי אליאב-פדלון

האם הנדסה גנטית היא המשך ישיר למדע האאוגנטיקה? האם זה מוסרי? **כתבה העוסקת בהנדסה גנטית של תינוקות**.

על אבולוציה ויהדות – **מאמר** מאת הרב אליסף ליבי **ומאמר נוסף** על אבולוציה, יהדות ותרבות מאת הרב אמנון דוקוב.

פרק ח': קהילת יהודי ברלין

הפרק על קהילת יהודי ברלין הוא הראשון מבין שלושה פרקים שעוסקים בנושא "חיים יהודיים במציאות משתנה". במאות השמונה עשרה והתשע עשרה משתנה המציאות שבה חיים היהודים בקהילותיהם. רוחות חדשות בדמות נאורות, לאומיות, סוציאליזם ואידאולוגיות נוספות יחד עם תיעוש ומיכון חוזרים אל הקהילות ומציבים בפני היהודים שאלות חדשות. היהודים נקראים להכריע בדבר מידת השתתפותם ואופי מעורבותם בחברה הכללית.

במוקד הפרק נמצאת העיר ברלין, שהפכה לאחד ממרכזי ההשכלה היהודית במאה השמונה עשרה. דמויות משמעותיות מההשכלה היהודית שפעלו בה, כמו משה מנדלסון (ה'תפ"ט–ה'תקמ"ו, 1729–1786) ונפתלי הרץ וייזל (ה'תפ"ה–ה'תקס"ה, 1725–1805), התייחסו בדרכים שונות לשאלה כיצד על היהודים להתמודד עם התמורות בחברה ובכלכלה האירופית, עם תפיסות העולם החדשות ועם היחס של החברה הכללית ליהודים שהלך והשתנה. ברוח ההשכלה היהודים בחנו מחדש את יחסם לדת ולקהילה היהודית. החברה היהודית התחלקה לתנועות ולזרמים חדשים, והיו גם כאלו שבחרו לעזוב את החברה היהודית ולהשתלב לחלוטין בחברה הכללית. רבנים ניסו להגן על מקומה ומעמדה של התורה, בעוד העולם הישן והמוכר הלך וקרס לנגד עיניהם.

דגשים להוראה

משה מנדלסון, דמותו הייחודית ופעלו להשכלת היהודים, לסובלנות כלפי היהודים ולמען קבלת היהודים לחברה הכללית תוך שמירה על זהותם היהודית.

נפתלי הרץ וייזל והשינויים שמציע בחינוך היהודי במטרה לסייע ליהודים להשתלב בתהליך ההשכלה הכללי באירופה.

המתח בין המשכילים לרבנים כפי שבא לידי ביטוי בפולמוסים הלכתיים.

התפשטות ההשכלה בקרב הציבור היהודי בעזרת הסלונים הספרותיים.

תגובת החברה היהודית לתמורות בחברה האירופית ובקהילה היהודית: המרת דת, חכמת ישראל, רפורמה, התנועה הקונסרבטיבית, אורתודוקסיה ונאו אורתודוקסיה.

נושאים בני זמננו שמתקשרים לתוכן הנלמד: יחס שבין שמרנות ופתיחות, לימודי קודש וחול, התמודדות עם אתגרי המדיה והשפעתה על חיינו.

הפרק מתבסס על נושאים ומושגים שנלמדו בפרקים קודמים.

על הפעילויות שבפרק:

מקור חזותי טבלה (עמ' 100) – שאלה 2 עוסקת בסיבות לגידול האוכלוסייה היהודית בברלין. יהודים הצליחו להיכנס לעיר כחלק מן המתלווים לבעלי החסות, ואחרים הצליחו להתגב לעיר מבלי שנתפסו.

מקור מילולי (עמ' 106) – התלמידים נדרשים להיזכר במושג "נאורות" שנלמד בתחילת השנה, עם הדגשת רעיונות ההומניזם, השוויון והחירות, וכמובן הדגשת הסתירה בין תפיסה זו להתנהלותו מול היהודים.

מקור מילולי (עמ' 110) – מנדלסון טוען כי למדינה יש זכות לכפות את חוקיה על אזרחיה ואילו לדת אין זכות כזו. בכך הוא מראה למנהיגי פרוסיה כי הדת אינה גורם מפריע לקבלת האזרחות והקהילה היהודית

לא פועלת כמדינה בתוך מדינת פרוסיה. הרעיונות של מנדלסון תואמים לכאורה את תפיסת הנאורות, המרימה על נס את ערך חירות האדם.

מקור מילולי (עמ' 111) – מנדלסון מתוודה בפני חברו כי תוכניותיו היו להיות תעשיין ופילוסוף. תרגום התנ"ך והביאור שכתב מיועדים לילדיו ולבני האומה היהודית, כדי שיוכלו ללמוד טוב יותר את כתבי הקודש ולהבינם וכדי שיתקרב לתרבות האירופית, דבר שישפר את מצבם. עד אז למדו מתוך תרגום התורה ליידיש, שפה נמוכה, על פי תפיסתו של מנדלסון, שמנעה מן התלמידים להבין היטב את המקרא. החשיפה לשפה הגרמנית הגבוהה תאפשר להם לשפר את מצבם התרבותי.

המכתב הוא מקור היסטורי רב חשיבות שניתן ללמוד ממנו על עולמו של הכותב, הפיזי והרוחני, לפי מה שכתב במכתבו. כמו כן ניתן ללמוד על הרגלי כתיבה, חומרי הכתיבה, השפות, ביטויי הלשון שבהם השתמשו ועוד.

היתרון בכתיבת מכתב הוא שאדם שוקל יותר את מילותיו ומתייחס ברצינות למה שכותב. בהודעת וואטסאפ לא תמיד מושקעת מחשבה רבה, גם בגלל הידיעה שאפשר למחוק אותה. מאידך גיסא, בהודעות וואטסאפ נוכל על פי רוב לראות תגובה מיידיה, לעומת זאת לא תמיד יתאפשר לנו לראות את התגובה למכתב.

מקור מילולי (עמ' 114) – המטרה שרצה השלטון להשיג ב"כתב הסובלנות" היא להפוך את הציבור היהודי למועיל ושותף בחיי המדינה ולגרום שינויים בתחומי החינוך, התרבות, התחום המקצועי והביטחוני. פתיחת כל המסגרות בפני היהודים תקל מאוד על מצבם הכלכלי והביטחוני, אולם היא עשויה להביא אותם לידי התבוללות ולפגוע בייחודם ובאורח חייהם היהודי. בטווח הרחוק אנו יודעים כי במובנים רבים דווקא השתלבות היהודים הביאה תכופות להגברת האנטישמיות.

מקור חזותי (עמ' 115) – חנוכייה זו מייצגת את יחסם החיובי של היהודים לקיסר יוזף השני והבעת הוקרה על כתב הסובלנות. ייתכן שהשימוש בסמלים אלו מעיד על כך שהם רואים בשלטון מקור של יציבות וחוזק ומקווים שכתב הסובלנות יעניק להם ביטחון וחוסן. על יחסם האוהד של היהודים לקיסרות האוסטרו-הונגרית בימי יוזף השני [ניתן לקרוא כאן](#) ועל יחסם לאימפריה בימי הקיסר פרנץ יוזף (כמאה שנים מאוחר יותר) [ניתן לקרוא כאן](#).

שאלת אתגר (עמ' 116) – הביטוי "דברי שלום ואמת" מופיע במגילת אסתר ט, ל, כאשר אסתר ומרדכי שולחים ספרים אל היהודים ובהם כתובים דברי שלום ואמת.

דיון (עמ' 117) – שאלות אלו מחברות בין התוכן ההיסטורי לחיי היום-יום של התלמיד. דיון בשאלות אלו במליאה יכול להועיל להבנת התלמידים את החזון של בית הספר שבו הם לומדים. ניתן להקביל זאת לבתי ספר מזרמים אחרים (ממלכתי, חרדי) ולעמוד על ייחוד התפיסה החינוכית בחמ"ד והתאמתה או אי-התאמתה לחזון ההשכלה של וייזל.

מקור מילולי (עמ' 118) – מטרת הטבלה היא להדגיש את השתלבות המשכילים בחברה ובתרבות האירופית לעומת היהודים המסורתיים השומרים עדיין על נבדלות מחברה זו. חשוב לשים לב כיצד שליירמאכר רואה את הדברים בהתבוננות מבחוץ.

דיון (עמ' 119) – עמדה אחת טוענת כי ההתנצרות של ילדי מנדלסון סותרת לחלוטין את השקפתו של מנדלסון, שנלחם באלו שניסו להביא להתנצרותו ושאלף לכך שהיהודים יוכלו לחיות על פי אמונתם במדינה נוצרית סובלנית יחד עם שינויים מסוימים באורחות חייהם. לעומת עמדה זו ישנם הרואים בהגותו של מנדלסון ובפועלו לשינויים בחברה היהודית גורמים שהביאו בהכרח להתנצרות צאצאיו.

דיון (עמ' 120) – כדאי למורה לעיין בדברי המשתתפים בישיבת הכנסת ולעקוב אחר נימוקיהם בעד ונגד החלטת [השירות הבולאי](#). (קישור בטבלה) ניתן להביא בפני התלמידים כל מיני נימוקים שנאמרו בישיבה,

והתלמידים ימינו אותם – בעד ונגד ההחלטה. שימו לב לדוברים ולעמדותיהם הפוליטיות והדתיות וכיצד תפיסות אלה באות לידי ביטוי בדבריהם.

דיון (עמ' 121) – היהדות הרפורמית לא מקבלת את סמכות ההלכה ואת ההגדרה ההלכתית לקביעה מיהו יהודי. רבים נישאים לבני זוג לא יהודי ומתקבלים על ידי המסגרת הרפורמית, אף שעל פי ההלכה היהודית חלקם אינם יהודים. ראיית היהדות כדת שיש להתאימה למציאות המשתנה ללא עקרונות מחייבים ונצחיים עלולה להוביל בסופו של דבר לנטישת היהדות, וכפי שכתב רש"ר הירש (שמבחינת הרפורמים) הדת היא "משחק צורות חסרת תוכן עם כללים בלתי מחייבים ללא כל משמעות". (מתוך מכתבו לרב במברגר, וראו במסורת ומהפכות, הר ברכה, עמוד 231).

דיון (עמ' 123) – שתי השאלות הראשונות בנושא זה מדברות על השתלבות בחברה הכללית מול שמירה על ייחוד. בניגוד לעבר, בתקופות שונות זקן יכול לשמש סמל אופנתי שאינו בהכרח דתי, ובתקופות אחרות הוא מזוהה אך ורק עם דמויות דתיות, מה שיכול לגרום לעיתים לכך שיהודים המבקשים להשתלב בחברה הכללית יירתעו ממנו.

דיון (עמ' 123) – שאלת הסיכום על זהות יהודית: נושא [הזהות](#) הוא נושא מורכב. הגדרה בסיסית לנושא נמצאת בדבריו של רוביק רוזנטל. בהקשר לזהותם של יהודי גרמניה אפשר לדון על נטייתם להגדיר את עצמם בעיקר כחלק מקבוצת ההתייחסות הגרמנית הכללית או מתן דגש על קבוצת ההתייחסות היהודית.

שילוב תורה עם דרך ארץ מאפיין את הציבור הדתי-לאומי, הדוגל בתורה ועבודה ובשילוב מקצועות חול וקודש בבתי הספר. חלקים גדולים מן החברה החרדית מתנגדים לשינוי באורחות החיים והלבוש כפי שהתקיימו מדורי דורות ותומכים בחיים נבדלים במדינת ישראל ובגולה. בכך הם ממשיכים את תלמידי חת"ם סופר שדגלו בהסתגרות ובסיסמה "חדש אסור מהתורה". שאלת מידת החשיפה והשותפות בתרבות הכללית שנויה במחלוקת בקרב קבוצות שונות בציבור הדתי-לאומי.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

משה מנדלסון ופעלו – ניתן לערוך בכיתה **דיון בסגנון "דיבייט"** בנוגע למפעל התרגום והביאור של משה מנדלסון. על כל צד להציג את טיעונו – בעד או נגד (בהתבסס בין היתר על המידע והדעות השונות המובאות בספר). לפניכם שאלות לסיכום פעלו של מנדלסון:

1. משה מנדלסון שאף לשלב בין קיום אורח חיים יהודי מלא לבין השתלבות בתרבות הגרמנית. הדגימו זאת על ידי אחת מפעולותיו.

2. הציגו מקרה שבו זכה משה מנדלסון למפרע להוקרה על פועלו מצד הציבור היהודי המסורתי ומקרה שבו זכה לביקורת.

פולמוס הלנת המתים – בכיתות שבהן נושא הלנת המתים מעניין את התלמידים כדאי לקרוא את המאמר [קביעת רגע המוות](#) ולהסביר לתלמידים כיצד נקבע המוות בימינו ועם אילו דילמות מתמודדים הפוסקים והרופאים כיום.

נקודות נוספות להרחבה: קדושת החיים ביהדות, שמירה על כבוד המת ביהדות, חשיבות הבאת חללים לקבר ישראל.

נפתלי הרץ וייזל – בקשו מהתלמידים להכין לספר "דברי שלום ואמת" כריכה צבעונית המבטאת את תוכן הספר.

המרת דת – התלמידים יקראו קטע מתוך מסמך שכתב אברהם מנדלסון, בנו של משה מנדלסון, ובו הוא מסביר לילדיו מדוע החליטה המשפחה להתנצר ויענו על שאלה:

"הנצרות היא הביטוי הדתי הצרוף יותר והמקובל ביותר על רוב בני התרבות. בסופו של דבר אימצתי גם אני את הנצרות משום שחשתי שזו חובתי לעשות בשביל עצמי את הדבר שנראה לי הטוב ביותר בשבילכם"¹.

כיצד לדעתכם היה מגיב משה מנדלסון לדברים שכתב בנו? כתבו את "תגובתו".

חכמת ישראל – התנועה שנקראה 'חכמת ישראל' עסקה בחקר היהדות בכלים מדעיים וביקורתיים ובשאיפה להתאים את היהדות ל"רוח הזמן". כיום מדובר על מדעי היהדות הביקורתיים. המאמר "[חכמת ישראל בקדושתה](#)": חזונו של הרב קוק ללימוד ביקורתי-מדעי אמיתי", מציג את עמדתו של הרב קוק ויחסו לשימוש בשיטה ביקורתית-מדעית בלימודי הקודש. בכיתות מתאימות ניתן להביא חלקים מן המאמר או תמצית של המאמר ולדון בתפיסת "חכמת ישראל בקדושה". יש במאמר זה התייחסות גם לחשיבות לימוד ההיסטוריה בעיני הרב קוק.

זרמים בדת – הרצון להשתלב באומות ולקבל זכויות שוות, חייב, על פי חלק מן המשכילים, "התאמה" של היהדות לזמן החדש. הם יצאו כנגד ההלכה הקיימת ודרשו לערוך בה שינויים. טענות אלו קיימות לעיתים גם בימינו.

התלמידים יקראו את המאמר "[ההלכה היהודית מדברת](#)" מאת הרב יוני לביא ויסמנו בצבע אחד את הטענות כנגד ההלכה ובצבע אחר את התגובה של "ההלכה".

שאלות נוספות לדין ולהבהרה:

1. מדוע ראה הרב לביא צורך לכתוב מאמר זה?

2. המאמר עוסק בטענות של גורמים שונים כנגד ההלכה. נסו לזהות באילו גורמים מדובר.

3. מה חידש לכם המאמר על ההלכה היהודית?

פעילות נוספת בנושא זרמים בדת – חלקו את ההיגדים לתלמידים. על התלמידים לכתוב ליד כל היגד לאיזה מן הזרמים הוא משתייך. תוכלו להוסיף עוד היגדים.

1. יש לתקן את המצוות או לבטל אותן. בעיקר מצוות שמעכבות את ההשתלבות בחברה הכללית. (רפורמים)

2. התורה היא יצירה אנושית ואין לה תוקף נצחי. (רפורמים)

3. יש לשמוח בכך שיהודים יקבלו זכויות שוות. זו הזדמנות להתעלות ולהתקדמות של העולם ושל היהדות. נוכל להמשיך ולשמור מצוות יחד עם השתלבות בחברה המודרנית. (נאו-אורתודוקסים)

4. אין סיבה לעלות לארץ ישראל כי אנו מעוניינים להשתלב בארצות מגורינו. (רפורמים)

5. שינויים עלולים לסכן את עם ישראל ולכן אין לערוך שום שינוי ביהדות. (אורתודוקסים)

6. ההלכה צמחה והתפתחה במשך השנים. היא משתנה לפי תנאי הזמן והמקום. (קונסרבטיבים)

קטע מקור בנושא זרמים בדת: בצוואתו לצאצאיו כתב החת"ם סופר:

"...אל תט לבכם לדבר רע, להתעולל עלילות ברשע את אישים פועלי און,

החדשים מקרוב נתרחקו מאת ה' ותורתו בעוונותינו הרבים,

1 מאיר, מיכאל. **צמיחת היהודי המודרני**. הוצאת כרמל, 1990, עמ' 100.

אל תדורו בשכונתם, ולא תתחברו עמהם כלל וכלל.

ובספרי רמ"ד אל תשלחו יד, עולמי עד, אז רגלכם לא ימעדו לעולמי עד..." (ספר לב העברי, תרכ"ח, 1868)

רמ"ד (לפי חלק מההיסטוריונים) הוא ר' משה דסאן, משה מנדלסון.

א. מדוע הוא מכונה משה דסאן?

ב. כיצד מכנה החת"ם סופר את המשכילים בני דורו שפרקו עול תורה ומצוות?

ג. מהו יחסו של החת"ם סופר למנדלסון על פי צוואה זו? הסבירו את תשובתכם.

ד. איזו הנחיה מנחה החת"ם סופר את בניו ביחסיהם עם היהודים שפרקו עול תורה ומצוות?

הערה: בנוגע לשאלה על צוואתו של החת"ם סופר (ה'תקכ"ב–ה'תקצ"ט, 1762–1839), יש לדעת כי ישנו דיון בין החוקרים על נוסח הצוואה, ויש הטוענים כי החת"ם סופר לא הסתייג מספרי מנדלסון וכי הנוסח הנכון הוא לא "בספרי רמ"ד אל תשלחו יד", אלא "בספרי חמד (כלומר רומנים למיניהם) אל תשלחו יד".

על הדיון ההלכתי בימינו בנושא [גילוח בחול המועד](#)

פעילויות סיכום: הכנת בול או לחלופין יצירת כרזה.

בפרק מופיעה פעילות בנוגע לבול שיצא לכבוד היינריך היינה.

ערכו רשימה של הדמויות המרכזיות המופיעות בפרק. כל תלמיד או קבוצת תלמידים יקראו חומר נוסף על הדמות ויכינו בול או כרזה המביעים רעיונות מרכזיים המאפיינים את הדמות או אירועים בתולדות חייה.

משחק לסיכום הפרק – נכון ולא נכון: כל תלמיד בוחר אחת מן הדמויות או אחת מן הקבוצות המופיעות בפרק ומכין שלושה משפטים עליה – שני משפטים נכונים ומשפט אחד שאיננו נכון. כל תלמיד מקריא בתורו את המשפטים, ועל התלמידים לזהות איזה משפט אינו נכון.

פעילות: מושגים בפרק

בחרו שני זוגות של מושגים. בכל זוג – מושג אחד מטור א' ומושג אחד מטור ב'.

מצאו את הקשר בין המושגים שבחרתם והסבירו אותו.

א	ב
משה מנדלסון	הנרייטה הרץ
המרת דת	תורת ה' ותורת האדם
תרגום התורה לגרמנית	המלך פרידריך השני
"דברי שלום ואמת"	סלונים ספרותיים
"ה'נודע ביהודה"	"קהלת מוסר"

ביבליוגרפיה

ברויהר, מרדכי, ומיכאל גרץ (עורכים). "מסורת והשכלה 1600–1780". **תולדות יהודי גרמניה בעת החדשה**, כרך א. מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל, תשס"א

היימן, פולה. **האשה היהודיה בסבך הקידמה: מקומה וייצוגה בעת החדשה**. מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל, 1997.

פיינר, שמואל. **משה מנדלסון**. מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל, 2005.

פיינר, שמואל וטובה כהן. **קול עלמה עבריה: כתבי נשים משכילות במאה התשע-עשרה**. הקיבוץ המאוחד, 2006.

רט, אבי והרב חיים נבון. ערוץ אורות מדברים חכמים: הנודע ביהודה. YouTube, **פורסם על ידי אקטואליה יהודית**, <https://youtu.be/QRV3YSj7kCI>, TOV 7.5.2012

רט, אבי והרב חיים נבון (21 ביוני 2012), ערוץ אורות – מייסד האורתודוכסיה? שיחה על החת"ם סופר. YouTube, **פורסם על ידי אקטואליה יהודית**, <https://youtu.be/HEb9kx3ajrs>, TOV 21.6.2012

שווב, הרב שמעון. "המורשת של רבי שמשון רפאל הירש זצ"ל". **המעין**, טבת תשס"ט.

שרקי, אורי. אישי ישראל עם הרב אורי שרקי – הרב שמשון רפאל הירש. YouTube, **פורסם על ידי ערוץ מאיר – מכון מאיר**, https://youtu.be/R_wvl0Abm5Y, 8.8.2017

פרק ט': קהילת וילנה

הפרק על קהילת וילנה הוא השני בסדרת הפרקים העוסקים בנושא "חיים יהודיים במציאות משתנה". פרק זה עוסק בשינויים שעברו היהודים במזרח אירופה בסוף המאה השמונה עשרה ובעיקר במאה התשע עשרה ובראשית המאה העשרים ובמתח שבין הזהות המעמדית לזהות הלאומית. העיר וילנה מובאת בפרק כדוגמה לעיר שבה התרחשו אירועים משמעותיים הנוגעים לתקופה.

הפרק עוסק בחיי היהודים תחת השלטון הרוסי והתמודדותם עם אתגרים בתחום הכלכלי, הדתי והביטחון האישי. כניסת ההשכלה אל קהילות היהודים בתחום המושב אתגרה בתחילה את החינוך היהודי ובהמשך את הזהות היהודית. בעקבות "הסופות בנגב" מוצעים בפרק שלושה פתרונות שבהם בחרו היהודים לשאלה כיצד ממשיכים מכאן הלאה, בכל אחד מהם יש היבט לאומי והיבט מעמדי. מפלגת הבונד הציעה ליהודים אוטונומיה תרבותית בגולה בד בבד עם השתתפות במהפכה הסוציאליסטית. פועלי ציון הציעו לשוב לציון וליישם שם את הרעיונות הסוציאליסטיים. תהליך השיבה לציון הלך והתממש בסיוע אותם חלוצים שבנו את הארץ. הפתרון השלישי הוא ההגירה לאמריקה. הפרק מתמקד בפועלים היהודים בארצות הברית, במאבקם הסוציאליסטי ובשמירה על לאומיותם היהודית באיגודים המקצועיים שהקימו לעצמם.

דגשים להוראה:

חיי היהודים תחת השלטון הרוסי: מאפיינים, קשיים ואתגרים.

שינויים בחינוך היהודי: וילנה התורנית לעומת וילנה כמרכז ההשכלה היהודית. התפשטות החינוך המשכילי.

"הסופות בנגב": גורמים ומאפיינים.

תוצאות "הסופות בנגב": הפתרון הלאומי, הפתרון החברתי וההגירה. מטרות, מאפיינים ודמויות משמעותיות בכל אחד מן הפתרונות. השוואה בין הפתרונות השונים.

על הפעילויות שבפרק:

מקור מילולי (בעמ' 128) – השאלה העוסקת בגורמים שסייעו לקנטוניסט אליהו איצקוביץ (ולקנטוניסטים נוספים) לחזור ליהדותם מזמינה את התלמידים להעלות השערות כגון דמויות שונות שבאו לעזרת הקנטוניסטים בשמירה על הזהות היהודית (ואכן ידוע שהיו חיילים יהודים בוגרים שניהלו אורח חיים דתי בצבא, וכאשר נער יהודי, קנטוניסט, היה מצליח להגיע לבסיס כזה, הוא נעזר בחיילים היהודיים הבוגרים). נוסף על כך, חייל יהודי צעיר שהגיע לסביבה שבה ישנה קהילה יהודית יכול היה להיעזר בקהילה כדי לשמור על זהותו ואף להתחזק ביהדותו. גם הקשר עם ההורים, שהצליח לעיתים להתקיים, עזר לשמירה על זהותם היהודית של הקנטוניסטים. אפשר גם לשער שהזיכרונות מבית הוריהם סייעו להם בשמירה על יהדותם וכן גם ערכי היהדות שהוטמעו בהם.

מקור מילולי (בעמ' 134) – השיר "השבועה" מתאר את תחושת החובה של חברי הבונד לצאת למלחמת מצווה, לחידוש העולם, לגאולת העבדים ולהבאת צדק וחופש לנדכאים. השבועה שחוזרת שוב ושוב מבטאת את ההכרח שבדבר. מילות השיר מבטאות את האופי האלים של המהפכה, למשל המילים מוות, דם ונפילה בקרב. חברי תנועת הבונד רואים בארצות מושבם את ארצם, למאבקם אין אופי לאומי אלא מעמדי.

שאלת אתגר (עמ' 135) – דוד גרין – דוד בן גוריון, יצחק שימשלביץ' – יצחק בן צבי, גולדה מאירסון – גולדה מאיר, שמעון פרסקי – שמעון פרס.

שאלת אתגר (עמ' 137) – "שלום עליכם" הוא שם העט של שלום רבינוביץ'.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

היהודים בתחום המושב: סיור [במוזאון יענקל'ס שטעטל](#) / המוזאון שוכן בכפר חסידים ומציג פריטים שונים מן השטעטל היהודי. יש לתאם סיורים מראש.

פעילות נוספת בנושא מתייחסת ללבוש היהודי: מלך זילברשלג – [האם כל החרדים נראים אותו דבר?](#) כאן דיגיטל. סרטון חביב שמסביר את הבדלי הלבוש בחברה החרדית כיום בעקבות ההתייחסות ללבוש היהודים בשטעטל.

שאלות לדיון: האם הבגד עושה את האדם? מהי משמעות הבגד שאנו לובשים על הזהות שלנו? על יחס הסביבה אלינו? האם נכון להמשיך וללבוש בגדים שנלבשו בגולה גם כאן במדינת ישראל? מדוע?

גזירת הקנטוניסטים: הסרטון "כלו עיני" מספר על משפחה יהודית ברוסיה שחוזה משברים רבים. אב המשפחה נפטר, אחד הילדים נחטף לצבא הרוסי עקב גזרת הקנטוניסטים, בן אחר עוזב את המשפחה ואת הדת ועלילת דם שולחת את הבן הנוטר לכלא. המשפחה מתפרקת, אך אחרי שנים רבות היא מתאחדת מחדש, בעזרת הסממנים היהודיים: הכינוי, הטלית והתהילים, שליוו אותם במשך כל השנים.

צפייה בקליפ "[כלו עיני](#)" של מענדל ראטה.

שאלות לדוגמה:

אילו תופעות שלמדנו עליהם בפרק זה מופיעות בסרטון? כיצד הוסיף הסרטון להבנה שלכם בנושא היהודים ברוסיה?

כמו כן, ניתן להראות לתלמידים [קטע מהסרטון](#) לאן יהודים לאן: צרת הצאר. החל מדקה 9:04, העוסק במדיניות הצאר בנוגע ליהודים. [לקישור](#)

השפעת המהפכה התעשייתית על פרנסת היהודים: לפניכם מספר משפטים מתוך הפואמה "קוצו של יוד"¹. השיר נכתב בשנת ה'תרכ"ח, 1868, על ידי משורר ההשכלה יהודה ליב גורדון (יל"ג) (ה'תק"צ–ה'תרנ"ב, 1830–1892) משורר וסופר עברי, יליד וילנה. השיר הוא שיר מחאה אנטי דתי חריף ביותר כנגד מה שגורדון תפס כביזוי כבוד האישה ביהדות. להלן נעסוק רק במבוא לשיר המדגים את משבר החברה המסורתית בימי המהפכה התעשייתית.

השיר מספר על אישה ושמה בת שוע. אביה נקרא בשם חפר. וכך הוא מתואר:

חַפֵּר אַבִּיָּה נְשׂוּא פָּנִים וְקָצִין

בְּמָקוֹם מוֹשָׁבוֹ, הִיא הָעִיר אֵילוֹן;

רוֹכְבֵי הָרֶכֶט * יַחְזִיקוּ שָׁם, תָּא הָרָצִין,

גַּם שְׁלַחַן עֲרוּךְ לְנוֹסְעִים וּמְלוֹן.

גַּם רַב חֶפֶר רָאָה בְּיָמֵים הָאֵלֶּה

1 יהודה ליב גורדון. [קוצו של יוד](#), מתוך [פריקט בן יהודה](#).
* רוכבי הרכס – רוכבי הסוסים.

אֶת הַיָּד הַגְּדוּלָה הַמְשַׁפֶּלֶת רָמִים, [...]]
 רָכַב אִשׁ וְסוּסֵי אִשׁ עָפִים בְּקוֹל פְּחָדִים,
 מִימּוֹת אֱלֹהֵי לֹא נִשְׁמַע כָּמֹהוּ,
 נִשְׁאִים בְּסַעֲרָה דָּרָךְ הַקָּדִים;
 עַל יָדָם בְּרוּחַ נְטוּי קוֹ תְהוּ –
 הִקּוּ יוֹלִיךְ הַקּוֹל, יְרִיץ מִכְתָּבִים, וּבְרָכַב אִשׁ יַעֲבְרוּ עוֹבְרִים וְשׁוֹבִים. [...]]
 וּכְבֹר חֲדָלוּ הֶרְכָּשׁ, רָצִי הַמְלָה,
 הַנוֹסְעִים בְּסוּסִים יוֹם-יוֹם יִמְעָטוּ,
 יוֹם-יוֹם יִדַל חֶפֶר, יִרְזֶה צְרוּר כְּסָפוֹ,
 הָאֲרוֹת חֲרָבוֹת, הַסּוּסִים נִמְכָּרוּ,
 תָּם כְּסָף הַנוֹסְעִים וְשֹׁכֵר הַמְּסַפּוֹא
 רַק סוּסִים אֲרָבְעָה בְּאֲרוֹה נִשְׁאָרוּ.
 מִצֵּאוּ בִּבְתֵי הַשִּׁיר:

1. ממה התפרנס חפר? כיצד השפיעה המצאת הרכבת על פרנסתו?
2. צטטו מהשיר את המילים המשמשות לתיאור הרכבת. מה ניתן ללמוד מהן על יחסם של בני התקופה להמצאה החדשה?
3. בשיר מוזכר ברמז הטלגרף: טלגרף – מכשיר להעברת מסרים מילוליים למרחקים ארוכים באמצעות כבלים. הכבלים נמתחים על גבי עמודים. מצאו בשיר משפטים המתייחסים לטלגרף. איזה מכשיר שאתם מכירים משמש כיום לאותה המטרה? כיצד השפיעה לדעתכם המצאת הטלגרף על בני התקופה?
4. המשורר יל"ג שיבץ בשיר מילים וביטויים מהתנ"ך. זהו מה הם ומניין הם לקוחים.
מה מלמד השימוש בביטויים אלה על הידע של המשורר במקורות היהודיים?

חידה הנלווית לשיר.

יל"ג בחר לקרוא לעירו של חפר בשם אילון. אילון הוא אֲנַגְרָמָה – ערבוב אותיות, של עיר ידועה אחרת מאותה התקופה. ערבבו את אותיות המילה אילון. איזו עיר קיבלתם? (רמז: החליפו את הא' בה'. שם העיר נכתב לעיתים בה"א ולעיתים באל"ף).

התשובה לחידה: וילנה

סיוור בעיר וילנה – אתר מירושלים לליטא מציע סיור לדוגמה בעיר וילנה. באתר ישנם הסברים על אתרים שונים בוילנה שקשורים בתולדות העם היהודי. ניתן לראות את האתרים תוך שימוש בגוגל מפות. [הקישור](#)

המורים יכולים להציע לתלמידי הכיתה את האתרים הקשורים לנושא הפרק. כל קבוצת תלמידים תכין הסבר מתומצת על אחד האתרים תוך הסתייעות במידע מהאתר ושימוש באתרים נוספים. ניתן להכין מפה שיתופית בגוגל מפות, וכל קבוצה תעלה את המידע על האתר במקום המתאים במפה. לחלופין כל קבוצה יכולה להציג את המידע בפני הכיתה.

"השבועה" – הבונד: השיר מופיע בספר הלימוד בעמ' 133

אפשר לחלק לתלמידים את השיר ולסמן עליו בצבעים את התשובות לשאלות. בכיתת מחשבים הפעילות יכולה להיות מתוקשבת ומשלבת מיומנויות של תקשוב. התלמידים יכולים לבחור אחת מן השורות בשיר ולצייר אותה.

ניתן להשוות את המנון הבונד להמנון פועלי ציון המופיע באתר זמרשת ונקרא אף הוא **"השבועה"**.

סוציאליזם יהודי – במאמר סוציאליזם יהודי : ניתוח של **אחר המוות מאת רות וייס** מופיע "שיר חדש" שכתב המשורר אנסקי (כתב את המנון הבונד "השבועה") לאחר שהתפכח מהבונד והתנועה המהפכנית וקרא לשיבה לארץ ישראל.

ניתן לערוך בכיתה השוואה בין "השבועה" ו"שיר חדש" ולעקוב אחר התהפכות שמלוות יהודי בחיפוש אחר זהות.

רחל ינאית בן צבי – יצירת מצגת שיתופית על דמותה של רחל ינאית בן צבי. כל קבוצת תלמידים תקבל שלב אחד בחייה של רחל ינאית או תחום שבו פעלה: ביטחון, חקלאות, כאשת נשיא, פוליטיקה, עלייה וקליטה, אהבת הארץ והלשון העברית ועוד. כל קבוצה תחפש מידע על תחום זה ברשת ותכין שקופית מסכמת בנושא זה.

ניתן להיעזר בפרק **רחל ינאית בן צבי** מתוך ההסכת "היסטוריה לילדים".

ההגירה לאמריקה – בספר הלימוד מופיעה תמונה ובה מהגרים הנמצאים על האונייה ומביטים לכיוון פסל החירות.

שערו: על מה הם חושבים? מה הם מרגישים? מה הם רוצים לעשות?

כתבו מכתב מאחד מן המהגרים אל בני משפחתו ברוסיה, ובו הוא מתאר רגעים אלו.

פסל החירות – פסל החירות הוא אחד מסמליה המובהקים של ארצות הברית. ניתן לצפות בסרטונים שמרחיבים את הידע על אודות פסל החירות באתר **אאוריקה**.

סדנאות יזע – "סדנאות יזע" אינן רק סעיף בספר היסטוריה. הן קיימות גם בימינו במדינות העולם השלישי. ניתן לצפות בסרטונים ולקבל מידע באתר **אאוריקה**. **מהן סדנאות היזע של העולם השלישי?**

לאחר צפייה באחד הסרטונים ניתן לקיים דיון על האחריות שלנו למצב ומה אפשר לעשות כדי למנוע מצבי עבדות כאלו בעולם. נושאים נוספים שקשורים הם קיימות, זכויות עובדים, זכויות בני נוער עובדים.

התקווה – המהגרים לארצות הברית האמינו כי באמריקה "הזהב מתגלגל ברחובות". הם קיוו להשיג ביטחון, חירות ועושר או לפחות פרנסה בריוח.

מדינת ישראל היא מדינת הגירה, ולעולים החדשים היו ציפיות לגבי הארץ.

בקשו מהתלמידים לברר בבתייהם אילו ציפיות ותקוות היו לדורות הקודמים שעלו לישראל.

אם יש עולים חדשים בכיתה, למה הם ציפו? האם ציפיותיהם התגשמו? כיצד?

על פי ידע כללי, האם ציפיות המהגרים לאמריקה התממשו? הסבירו.

פעילות סיכום לפרק:

משחק תפקידים: חלוקת הכיתה לקבוצות של שלושה תלמידים. כל תלמיד מקבל תפקיד: חבר בבונד, חבר בפועלי ציון, מהגר לאמריקה. כל אחד מהם צריך לשכנע את חבריו מדוע הפתרון שלו הוא הנכון ביותר ליהודי התקופה.

ביבליוגרפיה

וייס, רות. [סוציאליזם יהודי: ניתוח שלאחר המוות](#), מאמר, אתר השילוח (פורסם בגיליון 21).

לוריא, איליה (עורך). **תולדות יהודי רוסיה: מחלוקות פולין עד נפילת הקיסרות הרוסית, 1772–1917**, כרך ב. מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל ירושלים, 2012.

שטיין, אברהם שמואל. [האפופיאה של הבונד](#), מאמר, אתר פרויקט בן יהודה.

שרקי, הרב אורי. אישי ישראל עם הרב אורי שרקי – [הגאון מווילנה \(גר"א\)](#). **פורסם על ידי ערוץ מאיר – מכון מאיר, 8.8.2017.**

[אתר איגוד יוצאי וילנה והסביבה בישראל](#) היסטוריה ומורשת של העיר וילנה ויהודיה.

[דב בר בורוכוב](#), סרטון.

[תולדות יהודי ארצות הברית](#), סרטון.

פרק י': קהילת יהודי אלג'יריה - היווצרות הזהות המסורתית

הפרק האחרון בחטיבה "חיים יהודיים במציאות משתנה" עוסק בקהילה היהודית באלג'יריה. פרק זה נבחר כמייצג את התמודדות הקהילות היהודיות בצפון אפריקה עם אתגרי המודרנה.

עם הכיבוש הצרפתי הקולוניאלי של אלג'יריה בשנת ה'תק"צ, 1830, החל תהליך של חדירת ההשכלה והמודרניות למחוז הצרפתי החדש ובעקבותיו לשאר ארצות צפון אפריקה. השינויים בקהילה היהודית היו מהירים ונגעו בכל תחומי החיים. בלחצם של יהודי צרפת הוענקה ליהודי אלג'יריה אזרחות צרפתית בשנת ה'תר"ל, 1870.

אל מגוון התגובות להשכלה ולמודרניזציה שאליהן נחשפו התלמידים בשני הפרקים הקודמים, נוספו התגובות של הציבור היהודי האלג'יראי, הרבנים והמשכילים, תגובות הנגזרות מתוך המציאות שחיו בה לפני הכיבוש הצרפתי. יהודים רבים ניצלו את השינוי במעמד המשפטי לאימוץ התרבות הצרפתית וזנחו את הדת למען התבוללות תרבותית. היו שניסו לדבוק באורח החיים הישן, ואחרים, בהם היהודים המשכילים, בחרו לקחת מהתרבות הצרפתית רק את הערכים והרעיונות שהתאימו להם, תוך דבקות בהלכה ובערכים היהודיים.

דגשים להוראה

הכיבוש הצרפתי – השפעת יהודי צרפת על הקהילה היהודית באלג'יריה והתמורות בחיי היהודים.

מתן אזרחות ליהודי אלג'יריה – הסיבות לתמיכה ולהתנגדות, זכויות וחובות האזרחים היהודים, השפעת האזרחות על היהודים.

החינוך היהודי באלג'יריה – תמורות בחינוך, בתי הספר של כ"ח, הרב מורעלי ופעילותו החינוכית.

ההשכלה היהודית באלג'יריה – מאפיינים וביטויים. פועלו של הרב שלום בכ"אש.

תגובות הרבנים למגמות החילון של יהודי אלג'יריה.

תמורות במעמדה של האישה היהודייה באלג'יריה.

על הפעילויות שבפרק

מקור מילולי (עמ' 141) – מתוך דו"ח של שליחי יהודי צרפת באלג'יריה: קטע זה מדגים את אימוץ התרבות הצרפתית בקרב יהודי אלג'יריה. חשוב לא לדלג על מקור זה.

מקור חזותי (עמ' 142) – בתי הכנסת - מטרת הפעילות היא להרגיל את התלמידים לשים לב לפרטים. ישנם בתי כנסת בישראל שמחקים את בתי הכנסת בגולה, וייתכן כי חלק מן המוטיבים נמצאים בבתי הכנסת שבהם מתפללים התלמידים. בבית הכנסת של אלג'יר ניתן לראות את הקשתות המעטרות את המבנה מבפנים, צורת הישיבה המפוזרת, על ספסלי אבן או שיש וקישוטים מבד על הקירות. בבית הכנסת באוראן, שנבנה במאה העשרים, יש קשתות על עמודים, חלונות צרים, חרכים קטנים, צריחים, חלון עגול גדול מעוטר ועיטורים נוספים סביבו ועוד.

דיון (עמ' 143) - בפרק זה מובאות דוגמאות להשפעה שלילית של התרבות הצרפתית על יהדות אלג'יריה, אך גם לשילוב תרבות זו בחיי היהודים באופן שקידם אותם ולא פגע ביהדותם. כדאי לתת לתלמידים לעיין בהמשך הפרק ולטעון את טיעוניהם בהסתמך על הכתוב.

שאלת אתגר (עמ' 144) – סמל כ"ח מורכב משני לוחות הברית ומתחתם שתי ידיים משולבות זו בזו. שני לוחות הברית מסמלים שזהו ארגון יהודי, ושתי הידיים מסמלות את "כל ישראל חברים" – יהודים שעוזרים לאחיהם הזקוקים לעזרה. הסמל מבטא את סיסמת הארגון – "כל ישראל ערבים זה לזה".

שאלת אתגר (עמ' 144) – בית הספר שהקימה כ"ח הוא מקווה ישראל.

מקור חזותי (עמ' 146) – העיתון "מגיד מישרים". העיתון כתוב בשפה הערבית-יהודית וגם בצרפתית. בעיתון נעשה שימוש באל"ף-בי"ת הצרפתי, באל"ף-בי"ת העברי ובכתב רש"י.

שאלת אתגר (עמ' 149) – חג עיד אל בנאת נחגג בחג החנוכה, בא' בטבת. החג נקשר בדמויותיהן של אסתר המלכה, יהודית וחנה בת מתתיהו. חג הבנות הוא חג מיוחד לנשים בארצות צפון אפריקה ובארצות נוספות. מנהג זה התחדש בארץ בשנים האחרונות וכדאי להכיר אותו ואף לחגוג אותו. עוד מידע על החג המיוחד: [חג הבנות באתר סנונית](#).

שאלת מקור (עמ' 149) – אלבר ממי מתלבט בין הזהות הצרפתית (תרבות) לזהות התוניסאית (מקום הולדתו) והיהודית (דת ולאום). שייכות היא צורך בסיסי של האדם. כאשר אין הזדהות מלאה עם זהות אישית, האדם מרגיש תלישות וחוסר שייכות, הוא אינו מוצא את מקומו הנכון בעולם.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

[מעמד היהודים באלג'יריה](#) – על מעמדם של היהודים וההגבלות שהוטלו עליהם טרם הכיבוש הצרפתי.

ר' יצחק מורעלי ופועלו – סיפורו של חכם יצחק מורעלי ובית הספר המתחדש באלג'יריה באתר אליאנסטורי.

הסיפור עוסק בנושא החינוך היהודי באלג'יריה ובהשכלה היהודית. אפשר לבקש מן התלמידים למצוא בסיפור מאפיינים של החינוך היהודי באלג'יריה. כדאי לשים לב להזדהות של הרב מורעלי עם הכיבוש הצרפתי ועם ערכים צרפתיים.

"עת מלחמה ועת שלום" – קובץ שיריו של ר' יצחק מורעלי הוא אוסף שירים פטריטיים שנכתבו במהלך מלחמת העולם הראשונה. השירים כתובים בעברית ולצידם תרגום לצרפתית. הם מבטאים את שאיפתו לשלב את התרבות העברית עם התרבות הצרפתית. במאמר ["עת מלחמה ועת שלום" – קובץ שירים בעקבות מלחמת העולם הראשונה הכתובים במתכונת השירה העברית בספרד](#) מאת רות ביתן כהן מובאים חלק מן השירים שבקובץ עם רקע היסטורי וניתוח ספרותי. בשיעור משותף לשני המקצועות ניתן לנתח את אחד השירים ולראות כיצד השיר דומה לשירת ספרד מבחינה ספרותית. כמו כן התלמידים יבינו בעזרת השיר את הרקע לכתיבתו (שלבים שונים במלחמת העולם הראשונה), את העמדה שנוקט המשורר במלחמה (פטריטיזם צרפתי) ואת התפיסה של חלקים מיהודי אלג'יריה שהצליחו לשלב שמירה על המסורת היהודית עם נאמנות לצרפת. בעזרת השירים התלמידים גם יכירו את דמותו המיוחדת של ר' יצחק מורעלי.

ליהודי אלג'יריה מסורת קדומה של שירה ופיוט. ר' יצחק מורעלי עסק באיסוף השירה העתיקה של יהודי אלג'יריה. באתר הספרייה הלאומית ניתן להאזין לשירת פיוטים בנוסח יהודי אלג'יריה. כאן תוכלו למצוא [פיוטים בנוסח אוראן](#). אפשר להשמיע לתלמידים פיוטים מוכרים במנגינה של יהודי אלג'יריה או לערוך להם היכרות עם פיוטים שאינם מוכרים.

בתי הספר של כ"ח – סרטונים נדירים (בשחור לבן) על אודות בית הספר של כ"ח במרוקו. באמצעות הסרטונים ניתן להתרשם מאורח החיים במקום (כגון הלבוש המסורתי, המבנים, הנופים והדמויות השונות).

שימו לב שמדובר במרוקו, שם פעילות כ"ח דומה לפעילותה ברוב הקהילות, אך לא לפעילותה באלג'יריה.

שליח כ"ח מגיע למרוקו ומנסה לשכנע את תושבי המקום להקים בית ספר. סרטונים אלו מזמנים דיון עם התלמידים בנוגע לנושאים הבאים:

מסורת מול מודרנה – כפי שהדבר בא לידי ביטוי בשוני בלבוש, היחס ללימודי קודש וחול והיחס לדת של הדמויות השונות: המורה שנשלח מטעם כ"ח, רבני הקהילה והמלמד בתלמוד תורה.

מטרות בתי הספר של כ"ח והמקצועות השונים הנלמדים בהם.

יחס התושבים בנוגע לפתיחת בית ספר של כ"ח בקהילתם.

מטלת דף צפייה: התלמידים יערכו טבלה משווה בין התלמוד תורה לבין בית הספר החדש של כ"ח. הקריטריונים להשוואה הם: מי הלומדים (בנים/בנות), צורת הישיבה, הציוד בכיתה, מראה הכיתה (לשים לב גם לקירות), המקצועות הנלמדים ושפת ההוראה.

מקור היסטורי הלכתי – הרב דוד הכהן סקלי

בספר השו"ת "קריית חנה דוד" נשאל הרב הכהן סקלי שאלות שנוגעות לתוצאות הכיבוש הצרפתי ולכניסת המודרנה לאלג'יריה. בין השאלות יש כאלו הנוגעות לנישואים בין יהודים ונוכרים ובין יהודים שאינם שומרי מצוות ליהודים שומרי תורה ומצוות. לפניכם קטע מקור מתוך תשובותיו המתאר את המצב שאליו הוא נחשף:

[...] אבל באלו שהן בעון מחללי שבת בפרהסיא (בזמננו זה אוי לנו כי חטאנו שכך עלה בימינו, ועינינו רואות וכלות כמה מבני עמנו אשר גדלו על חיק האומה הנוצרית, אשר לא ידעו ואינם רוצים לידע לא תפלה ולא תפילין ולא ברכה, וכמה אוכלי נבלות וטרפות, עוד הוסיפו סרה ויסעו מהר השם, וזה קרוב אשר יצא חוק מהמלכות שיהיו הכל נחים ביום הראשון בשבת, הפועלים והעוסקים בסחורה, ובזה מארצו יצאו, ומצאו להם עילה מבני בליעל גם בני בלי שם לשמש בקדש, כמעשהו בחול כך מעשהו בשבת, יעשה ה' עמנו אות לטובה למען שם קדשו)

אלא שעדין המה מודים ביהדות ובאסיפת ישראל נאספים ובשם ישראל יכוננו, וזריזים הם במצות מילה ומחנכים בניהם לציצית ותפילין שיהיה להם תפילין בביתם ובחומותם ליקרא על שמם, ויש מהם שבאים ביום השבת להתפלל בבית הכנסת, ויש מהם מבאי מועד, ויש מהם שבאים להתפלל מיום הכיפורים ליוה"כ, ויש שמצפים לעת זקנתם או לעת שיגמרו זמן הקצוב להם מעבודת המלכות ואז ינחו יגיע כח מעבודתם ואז ישובו ובאו לעבודת ה' [...]

בני אדם אלו הם סוגות סוגות, לא ראי זה כראי זה. הצד השווה שבהם אין שוטר ומשול ברוחם להטותם הדרך, החפשיות עשתה כל זאת. [...] ובפה מלא אומרים שהם ישראלים ומודים ביחוסיהו שהם יהודים בני אברהם יצחק ויעקב, [...] אלא שזדון ליבם השיאם וחמדת הממון והכבוד השיאם לדבר אחר. [...] מודים הם ביהדות שבם יהודים אלא שיצרם אלבישייהו, והיום או מחר ישובו יושבי בצלו (סקלי, דוד בן משה הכהן, שו"ת קריית חנה דוד חלק ב', אבן העזר, הלכות פו"ה, סימן ב', ירושלים תרצ"ו).

נקודות לניתוח המקור:

א. השפעת החינוך הצרפתי על היהודים: אילו מצוות אינם מקיימים.

ב. מצוות שאותם יהודים מקיימים.

ג. הגורמים לאי־שמירת מצוות.

ד. מה המשותף לציבור זה ומה המפריד.

אפשר להביא את הקטע בנוגע לנושא המסורתיות כיום במדינת ישראל ולברר אם תיאור זה מתאים גם למסורתיות הישראלית.

רבני אלג'יריה:

סיפור חשוב על אודות שופרו של הרב סקלי שבו תקע הרב גורן בכותל במלחמת ששת הימים. באתר חכימא – [גלגולו של שופר](#).

באתר חכימא – [חכימא לקרב רחוקים](#), ניתן לקרוא סיפור מעניין על הרב משאש.

תשובת הרב משאש בנוגע לקצבי תלמסאן:

פרשת הקצבים מחללי השבת היא אחד המקרים שבהם התמודד הרב משאש עם השלכות הכיבוש הצרפתי – החילון. הרב משאש הבין שלא ניתן לפסוק הלכה כבעבר. הרב משאש העמיד לנגד עיניו את ערך אחדות הקהילה והמשך הקיום היהודי, ומתוך כך הוא פסק את פסיקתו. ניתן לקרוא על הפסיקה ולברר עם התלמידים את הדילמה בעזרת ד' ביטון, "[הדיון, השכל והזמן](#)", [מנהיגות, הלכה ומטא הלכה בתורת הרב יוסף משאש](#), עמ' 29-32.

מסורתיות – צפייה בסרטון ["הצצה מתוך מלחמות היהודים" – מסורתיים? לא סופרים אתכם](#)

ודיון בנושא: מה בין חילוני למסורתי? אילו היבטים של מסורתיות התלמידים מכירים מהמשפחה שלהם או מהסביבה שלהם? כיצד המסורתיים שהם מכירים מבטאים את היותם "חוליה בשרשרת"? אילו הלכות או מנהגים הם מקיימים?

זהות – ילידי אלג'יריה התמודדו עם כמה זהויות והשתמשו בכמה שפות בו זמנית. הם היו ילידי אלג'יריה (או מהגרים מארצות אחרות), בני הקהילה היהודית והתרבות הצרפתית. ליהודי אוראן, למשל, היו גם מאפיינים ספרדיים ולרבני הקהילות הייתה זיקה עמוקה לרבני ארץ ישראל ותורתם.

חלק גדול מתלמידי ישראל לא מכיר את ההתמודדות עם מספר זהויות מבחינת שפה ותרבות כפי שמכירים אותה עולים חדשים. כדאי לתת בכיתה מקום לתלמידים עולים חדשים להשמיע את קולם ולשמוע על ההתמודדות שלהם עם כפל הזהויות. הדיון יכול להתחיל משמות התלמידים, אם יש להם שם עברי ולועזי, משפות שמדברים בבית או שיחה על זהות והיכרות שלהם עם עצמם. אפשר להשתמש בשיר [חולם בספרדית](#). שאלת המוקד בדיון היא כיצד מתמודדים עם מגוון זהויות? מאמצים זהות אחת? מאמצים זהות חדשה? חיים עם כמה זהויות תוך שימוש בכל אחת בסביבה אחרת?

פעילות מסכמת: סרטון שמתאר את חיי היהודים באלג'יריה: חדשות מהעבר – יהודי אלג'יר (מההתחלה עד דקה 5:51) [לקישור](#)

למידה רב־תחומית: ספרות והיסטוריה, ארז ביטון.

המשורר ארז (יעיש) ביטון נולד באוראן שבאלג'יריה להורים ילידי מרוקו בשנת ה'תש"ב, 1942. הוא עלה ארצה בגיל שש. בגיל עשר התעורר. שירתו עוסקת במשבר ההגירה וברצון לשלב בין מזרח למערב. בשיעור ניתן להביא אחד משיריו או יותר ולעסוק בקשיים ובמשבר הזהות שחוו המהגרים, למשל מבחינת השפה. אפשר להיעזר במאמרו של אלמוג בהר, "[בוא מן הפנה אל במת הבמות](#)" – [על הלשונות השונות בשירתו של ארז ביטון](#).

"לא נותר דבר": [הזהות הכפולה של יהודי אלג'יריה](#) – רבים מבני הקהילה היהודית באלג'יריה בחרו להגר לצרפת ולא למדינת ישראל. ניתן לדבר על הגורמים לכך על פי המאמר ועל פי הנלמד בכיתה. מאמר נוסף בנושא זה: [עליית יהודי אלג'יריה – מחדל או הישג?](#) הדן במשפט הציבורי שנערך בירושלים מטעם הסוכנות היהודית ב־23 בינואר 1963 כנגד הקהילה היהודית מאלג'יריה.

סוגיית המסורתיות והיחס אליה היא סוגיה מורכבת ויש לדון בה בהקשר למדיניות בית הספר בנושא. מומלץ לעיין במאמריהם של פרופ' [ניסים ליאון](#) ושל [הרב אברהם וסרמן](#).

ביבליוגרפיה

[אתר הקהילה היהודית באלג'יריה](#)

[הקהילה היהודית באוראן](#), אלג'יריה, אתר אנו מוזיאון העם היהודי.

אביטבול, מאיר. **מכרמיה לפטן אנטישמיות באלג'יריה הקולוניאלית (1870–1940): הצרפתים וביטול האוטונומיה המשפטית של הקהילה היהודית**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, תשנ"ד, 1993.

גליקסברג, שלמה א. **ר' דוד הכהן סקלי: פסיקה מסורתית בעידן של תמורות, בתוך יהודי אלג'יריה ולוב**, הוצאת בר אילן מרכז דהאן תשע"ד, עמ' 134-155

סעדון, חיים (עורך). **אלג'יריה**. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, המרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח: מכון בן-צבי לחקר קהילות ישראל במזרח של יד בן-צבי והאוניברסיטה העברית, תשע"א, 2011.

שטרית, יוסף. **יהודי צפון אפריקה במאות ה-19-20: מודרניות לאומית עברית מול מודרניות צרפתית**. האוניברסיטה הפתוחה, 1990.

חכימא קהילות - פרק 4: אלג'יריה - ד"ר יוסף שרביט, [הסכת](#)

פרק י"א: בין ישן לחדש - ארץ ישראל במאה התשע עשרה

החטיבה עוסקת בארץ ישראל ובתנועה הציונית במאה התשע עשרה הארוכה. כידוע מקובל במחקר לא לחלק את המאה התשע עשרה והעשרים לפי התאריכים המדויקים של ראשית המאה ותחילתה, אלא על בסיס האירוע ההיסטורי המכונן שסיים תקופה מסוימת. דומה שאין חולק שבמאה התשע עשרה הגיעה לסיומה עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה, והדברים נכונים בוודאי גם לגבי ארץ ישראל והתנועה הציונית שמלחמת העולם הראשונה הייתה לגביהן סוג של קו פרשת מים. הנושא מורכב משהו לכיתה ח', אולם בכיתות מתאימות ניתן לנצל אותו לעיסוק כללי בסוגיית התיקוף (פריוזיציה) בהיסטוריה.

החטיבה עוסקת בהתעצמות היישוב היהודי בארץ ישראל במאה התשע עשרה, ובמקביל במבשרי הציונות, חיבת ציון, העלייה הראשונה, ולבסוף – הקמת התנועה הציונית והעלייה השנייה.

פרק י"א עוסק ביישוב היהודי בארץ ישראל מסוף המאה השמונה עשרה ועד ל'עלייה הראשונה', בשלהי המאה התשע עשרה. הפרק פותח בהתפתחויות הפוליטיות בארץ בעקבות כיבושי נפוליאון ושלטונו של איברהים פאשה, ולאחר מכן סוקר את מצב היישוב בארץ בארבע ערי הקודש, את עליות החסידים ותלמידי הגר"א ממזרח אירופה, עליית המערביים ואת דרכי ההנהגה וארגון הקהילות השונות בארץ. חלקו האחרון של הפרק עוסק בשינויים הדמוגרפיים, החינוכיים והתרבותיים שהתחוללו בירושלים במחצית ובסוף המאה התשע עשרה, ואשר כללו את היציאה מן החומות, ייסוד בית ספר "למל" וחידוש השפה העברית על ידי אליעזר בן יהודה.

דגשים להוראה:

מעורבות המעצמות בנעשה בארץ על רקע חולשת השלטון העות'מאני.

העליות לארץ בתקופה זו: מניעים, מאפיינים ותרומת העולים להתפתחות היישוב היהודי בארץ.

הנהגת הקהילות השונות וארגון, ומאבקן לעצמאות כלכלית.

מגמות שינוי והתחדשות: היציאה מן החומות וחידוש השפה העברית.

ההתנגדות להקמת בית ספר "למל" כביטוי למתח שבין שמרנות והניסיון לשמור על ערכי המסורת לבין הפתיחות למודרנה.

על הפעילויות שבפרק

מקור חזותי (עמ' 158) – דגל ישראל, אותו לכאורה מניף נפוליאון, מביא לידי ביטוי את התקוות לחירות לאומית שתלו בו יהודי התקופה. חשוב להדגיש בפני התלמידים שדגל ישראל טרם עוצב בתקופה זו ועל כן הפסל מבטא רעיון ולא מציאות היסטורית.

שאלת אתגר (עמ' 158) – גבעת נפוליאון נוספת (המכונה גם "תל נפוליאון") נמצאת בחלקו הדרומי של פארק הירקון בתל אביב, במקום זה חנו צבאותיו של נפוליאון בעת המצור על יפו בשנת 1799.

מקור מילולי (עמ' 160) – הקטע עוסק באחד הביטויים המשמעותיים ביותר של מעורבות המעצמות בנעשה בארץ ישראל – הסכמי הקפיטולציות והשפעתם על מעמד המשפטי של היהודים. ניתן לדון עם התלמידים על מניעה של הממשלה הרוסית אשר מחד גיסא, רדפה יהודים ברוסיה והגבילה את צעדיהם ומאידך גיסא, הגנה על זכויות נתיניה היהודים בארץ.

מקור חזותי (עמ' 160) – במפה מצוירות ארבע ערי הקודש ומצוינים בה האתרים המקודשים השוכנים בכל עיר ובסביבתה. ערים אלו זכו לכינוי "ערי הקודש" הן בשל אתרים אלו (בעיקר קברי צדיקים) והן בשל הדמויות שפעלו בהן. יש להוסיף כי במחצית המאה התשע עשרה הגיעו למקומות אלה עולי רגל יהודים מארצות האסלאם על מנת לקיים את מנהג ה'זיארה' – השתטחות על קברי צדיקים.

שאלת אתגר (עמ' 162) – התשובה היא: רבי נחמן מברסלב. ניתן לקרוא כאן [על מסעו של רבי נחמן בארץ ישראל](#).

מקור מילולי (עמ' 163) – באיגרת ישנה קריאה ליהודים לעלות לארץ ישראל ולהשתתף בבנייה מתוך אמונה שהתעוררות זו תביא לנאולה. תחילת האיגרת מנוסחת כנאמרת על ידי הארץ עצמה, והדבר מזמן דיון בנוגע לקשר העמוק בין עם ישראל לארץ הקודמת לבניה לשוב אליה לאחר כמעט אלפיים שנות גלות.

מקור חזותי (עמ' 164) – גרף המתאר את היחס המספרי בין העדות השונות בירושלים ואת התחזקותה ההדרגתית של העדה האשכנזית בעקבות העלויות ממזרח אירופה. עלויות אלו (וגורמים נוספים) אף הביאו לכך שלראשונה, מזה מאות בשנים, הפכה האוכלוסייה היהודית בעיר לרוב.

מקור חזותי בפעילות העשרה (עמ' 165) – בית הכנסת "החורבה" שתלמידי הגר"א ראו בשיקומו סמל לבניין ירושלים ונדבך משמעותי בתהליך הגאולה. בנייתו החוזרת ונשנית של בית הכנסת משקפת את התהליכים שעבר העם היהודי במשך הדורות להשבת חיים יהודיים לירושלים עד להתגשמות חזונו של ירמיהו: "ונבנתה עיר על תילה".

מקור חזותי (עמ' 167) – החותמת של קהילת יפו ההולכת וגדלה והופכת לאחת הקהילות החשובות והמשפיעות בארץ. ראשי הקהילה רואים את עצמם חלק אימננטי של הציבור היושב בארבע ערי הקודש והכיתוב "עיר הקודש" על החותמת מעיד על כך. למרות זאת, תהפוך יפו, כפי שנראה בהמשך, למרכז של ה"יישוב החדש".

שאלת אתגר (עמ' 168) התשובה היא – אבן בגימטריא = 53, כמספר הבתים שנבנו בשכונת אבן ישראל.

מקור חזותי (עמ' 169) – טבלת נתונים של מספר תושבים יהודים בירושלים בתוך החומות ומחוצה להן. הטבלה משקפת את תהליך הגידול המספרי של היהודים בשכונות מחוץ לחומות במהלך השנים, כתוצאה מבניית שכונות חדשות והמעבר אליהן לאור תנאי החיים הקשיים בתוך העיר העתיקה (צפיפות, היעדר תנאים תברואתיים, מחלות ועוד).

סיור - השכונות מחוץ לחומות:

שמות השכונות לפי הסדר: משכנות שאננים, מחנה ישראל, נחלת שבעה, בית דוד, מאה שערים, ימין משה

שאלת אתגר מספר 1: התשובה היא – יהודה טורא, נדבן ואיש עסקים יהודי אמריקאי שבצוואתו הוריש כסף לעניי ירושלים. משה מונטיפיורי בנה בכספו של טורא את שכונת משכנות שאננים.

שאלת אתגר מספר 2: התשובה היא – המרכז העולמי למורשת יהודי צפון אפריקה.

שאלת אתגר מספר 3: מוזאון המוזיקה העברי.

שאלת אתגר מספר 4: הנדבן הוא דוד רייז. (רייז באנגלית – raise = העלאה)

שאלת אתגר מספר 5: כיכר השבת על שם ההפגנות למען השבת שנערכו בה.

שאלת אתגר מספר 6: השכונה סמוכה לעיר העתיקה בירושלים ומכאן חשיבותה האסטרטגית.

מקור מילולי (עמ' 174) – איגרת ההתנגדות לבית הספר "למל" היא בסיס מצוין לדיון בנוגע למציאות של שמרנות מול פתיחות. האם ניתן לשלב בין שמירה על ערכי המסורת לפתיחות למודרנה? סוגיה זו (ובפרט נושא שילובם של לימודי החול בתוכנית הלימודים) כבר נידונה בחטיבה העוסקת בזהות דתית במציאות משתנה, ובהחלט ניתן להתייחס לסוגיה זו פעם נוספת, בהתבסס על הנלמד עד כה ומתוך פרספקטיבה רחבה יותר.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

מסע נפוליאון לארץ ישראל: ניתן לנתח עם התלמידים את [המנשר](#) המיוחס לנפוליאון ובו ישנה קריאה להקמת ישות יהודית עצמאית בארץ ישראל. על אמינותו של המנשר ומסמכים נוספים הקשורים לעניין זה ניתן לקרוא במאמר המרתק [מדינה ליהודים במימון יהודי](#). שפע מידע הכולל תמונות ומפה אינטראקטיבית של מסע נפוליאון למצרים ולארץ ישראל ניתן למצוא בתערוכה המקוונת [נפוליאון היה פה](#).

היישוב היהודי בארבע ערי הקודש: על ידי הצפייה בסרטונים להלן יוכלו התלמידים לקבל "טעימה" מחיי היהודים בתקופה זו [בצפת](#) [בטבריה](#) ו**בירושלים**. ניתן לשלב עם מטלת צפייה תוך שימת דגש על לבוש האנשים, מראה הבתים והרחובות ועוד. יש לציין בפני התלמידים כי סרטונים ותמונות אלו צולמו בחלקם בתחילת המאה העשרים, אולם במידה רבה הם משקפים את החיים בערים אלו גם עשרות שנים קודם לכן.

עליית החסידים: סרטון על אודות [רבי מנחם מנדל מויטבסק](#) – דמותו, פועלו, מניעי ומשמעות עלייתו לארץ אז וכיום. ניתן לשלב מטלת צפייה הכוללת עריכת "תעודת זהות" על דמותו ופועלו. כמו כן, הסרטון מזמן דיון משמעותי בנוגע לדרכים שבהן עלינו לפעול, בדורנו, כדי לקדם את שיבת עם ישראל לארצו.

בית הכנסת החורבה: סיור וירטואלי יפהפה בבית הכנסת. ניתן לספר לתלמידים על שתי דרשות מפורסמות שנושא הרב קוק במקום: [על חשיבות הדגל הישראלי](#). בטקס הכנסת דגל הגדוד העברי לבית הכנסת בשנת ה'תרפ"ו, 1926, ועל [שלושת השופרות](#) בראש השנה שנת ה'תרצ"ד, 1933. מאחר שדרשות אלו עסקו, בין היתר, בתהליך הגאולה של עם ישראל, ניתן לדון עם התלמידים על מרכזיותו ומשמעותו של בית הכנסת כמשקף תהליך זה במהלך הדורות.

היציאה מן החומות: סרטונים על אודות דמותם ותרומתם ליישוב הארץ של בני הזוג [מונטיפיורי ויוסף ריבלין](#) המזמנים דיון על אודות הייחודיות של פועלם ותרומתם לפיתוח העיר ולרווחת תושביה בפרספקטיבה היסטורית. על דמותו ופועלו של משה מונטיפיורי ניתן לעסוק גם דרך ניתוח השיר [השר מונטיפיורי](#).

כמו כן, ניתן לנהל בכיתה ויכוח בסגנון "דיבייט" בנושא: לצאת או לא לצאת? כאשר כל צד בוויכוח יציג את גישתו בנוגע למגורים מחוץ לחומות ויבסס את טיעונו על עובדות מהמציאות באותה תקופה. ניתן לעסוק בנושא זה גם בקבוצות במעין משחק תפקידים, כאשר כל חבר בקבוצה יקבל כרטיס עם פרטי דמות (לדוגמה: אב למשפחה גדולה שמתפרנס בדוחק, אם ששיכלה שניים מילדיה במגיפה שפשטה בעיר, נערה מתבגרת ועוד) ועליו לייצג את הדמות בדיון משפחתי בנושא זה.

ניתן גם לקיים הערכה חלופית בנושא זה, כאשר כל תלמיד צריך להכין מעין "תעודת זהות" על אחת השכונות הראשונות שהוקמו מחוץ לחומות ולהציג בפני הכיתה. תעודת הזהות תכלול פרטים (כגון שנת הקמת השכונה, מיקומה, זהות מקימיה, כמות והרכב תושביה, הקשיים עימם התמודדו, כיצד נראית השכונה היום ועוד).

אליעזר בן יהודה וחיידוש השפה העברית: בדמותו ובפעלו של בן יהודה ניתן לעסוק דרך [שיר וסרטון](#). נוסף על כך, [סרטון עלילתי](#) המזמן דיון בנוגע למחיר העצום שנדרש לשלם בנו של בן יהודה, בן ציון (לימים שינה את שמו לאיתמר) עקב דרישתו של אביו שידבר רק בעברית. ניתן להשמיע תלמידים את השיר [העברית החדשה](#) המזמן דיון בנוגע לשימוש הרב שלנו, כיום, במילים לועזיות בשפת היום-יום – מה בן יהודה

היה אומר על זה? עד כמה משמעותי וחשוב להקפיד לדבר רק בעברית? [במאמר זה](#) מופיעות מילים רבות שכן יהודה חידש. ניתן לבקש מהתלמידים להמציא בעצמם מילים חדשות בעברית (למילים שכבר קיימות בעברית או למילים שטרם נמצא להן תרגום). ניתן להפנות את התלמידים [לתערוכה מקוונת](#) הבנויה כציר זמן באתר האקדמיה ללשון העברית ולבקש מהם לכתוב חמש עובדות חדשות שהתחדשו להם במהלך הקריאה על אודות אליעזר בן יהודה.

מבחינה דתית דמותו של בן יהודה מורכבת למדי. ניתן לעיין [במאמר זה](#) על יחסו של הרב קוק לבן יהודה ולהחליט האם וכיצד להתייחס, כמובן באמצעות התיווך המתאים של המורה, לנושא זה.

מגוון מאמרים ופעילויות נוספות לרגל יום השפה העברית ניתן למצוא [באתר משרד החינוך](#).

עליית המערביים: סיפור על דאגתו לעניים של הרדב"ש המזמן דיון על אודות המציאות ההיסטורית בתקופה בה פעל בירושלים.

ביבליוגרפיה

אסף, דוד. 'שיצא שמועה שבא משיח בן דוד': אור חדש על עליית החסידים בשנת תקל"ז, **ציון** ס"א, ה'תשנ"ו, עמ' 319–346.

אפרתי, נתן. **העדה הספרדית בירושלים**, מוסד ביאליק, תש"ס.

בן אריה, יהושע. **ארץ ישראל במאה הי"ט: גילוייה מחדש**. ארץ ישראל כרטא, 1970.

בן יעקב, מיכל. [התיישבותם של היהודים המערביים בירושלים](#) באתר מורשת יהדות מרוקו.

גפני ראובן, מורגנטרן אריה, קאסוטו דוד. **החורבה: שש מאות שנים של התיישבות יהודית בירושלים**. יד בן צבי, 2010.

מורגנטרן, אריה. **השיבה לירושלים: חידוש הישוב היהודי בארץ ישראל בראשית המאה התשע-עשרה**, שלם, התשס"ז – 2007.

רם, חנה. **הישוב היהודי ביפו**, כרמל, תשנ"ו.

[עיר בראי תקופה - ירושלים במאה ה-19](#) מאמר מפורט על אודות מדיניות השלטון העות'מאני, היחס בין העדות השונות, פעילות הקונסוליות האירופיות ועוד.

[ארץ ישראל במשנת החסידות](#) באתר דעת.

מאמרים על אודות רבי [מנחם מנדל מויטבסק](#), [רבי מנחם מנדל משקלוב](#), [רבי ישראל משקלוב](#) וכן [הניסיון לחידוש הסמיכה בצפת](#) של רבי ישראל משקלוב.

[המאבק על כספי החלוקה ביישוב הישן](#) באתר הספרייה הלאומית.

פרק י"ב: עליית הלאומיות היהודית והתנועה הציונית

הפרק עוסק בעלייתה של הלאומיות היהודית ותחילתן של העליות הגדולות לארץ. הפרק פותח ברעיונותיהם הייחודיים של מבשרי הציונות ובפעילות המאורגנת של תנועת חובת ציון, אשר שימשו רקע לעליית הרעיון הציוני ולהפיכתה של ארץ ישראל כיעד לעלייה ולהתיישבות. הדבר בא לידי ביטוי בהקמת המושבות על ידי אנשי העלייה הראשונה, אשר דגלו בעבודת האדמה ובנו את התשתית ליצירת תרבות עברית חדשה. שאיפות לאומיות אלו הועצמו בזכות חזונו המדיני של הרצל להקמת מדינה יהודית בארץ ישראל, בדרך של הכרה מדינית. אנשי העלייה השנייה הוסיפו נדבך על גבי קודמיהם ושאו ליצור בארץ חברה מופת סוציאליסטית. בפרק נכיר את הקבוצות השונות שעלו בעליות אלו, את האתגרים שעמם נאלצו להתמודד ואת תרומתם האדירה להתפתחות הישוב היהודי בתחומי ההתיישבות, הביטחון, התרבות והרוח. הפרק חותם בהגותו המהפכנית של הרב קוק לשילוב החול והקודש בבניין הארץ ובניסיונותיו לקרב בין אנשי היישוב הישן לאנשי היישוב החדש.

דגשים להוראה:

רעיונותיהם של מבשרי הציונות כייחודיים לתקופתם.

העלייה הראשונה – הרכב העולים, מניעי העלייה, ההתמודדות עם האתגרים השונים.

הרצל והתנועה הציונית – כינוס הקונגרס הציוני הראשון ומשמעותו.

גישות שונות בתוך התנועה: ציונות מדינית, ציונות מעשית וציונות דתית.

העלייה השנייה – מימוש חזון הסוציאליזם, כיבוש העבודה, כיבוש השמירה וכיבוש השפה.

יחסים בין חברות שונות בארץ בתקופה זו: א. עולי תימן והציבור היהודי בארץ. ב. אנשי העלייה הראשונה והעלייה השנייה ג. היישוב הישן והיישוב החדש.

משנתו הייחודית של הרב קוק ביחס לציונות ומסע המושבות.

על הפעילויות בפרק:

במקורות המילוליים (עמ' 178-179) – באה לידי ביטוי גישתם הייחודית של הרב קלישר והרב אלקלעי בנוגע לגאולה שראשיתה בדרך הטבע, על ידי פעולות מעשיות של עלייה והתיישבות בארץ ישראל.

שאלת אתגר (עמ' 179) – התשובה היא – הרצל. ישנם היסטוריונים הטוענים כי ייתכן שהרצל הושפע מהגותו של הרב אלקלעי, שכן סבו של הרצל היה הגבאי בבית הכנסת של הרב אלקלעי.

מקור חזותי (עמ' 181) – תמונה מוועידת קטוביץ, המזמנת דיון עם התלמידים בנוגע למשמעותה של הוועידה ולייחודיות של תנועת "חובת ציון" כתנועה בה פועלים דתיים וחילוניים יחדיו.

מקור מילולי (עמ' 184) – מדבריו של ר' דוד גוטמן ניתן ללמוד כי הוא וחבריו ראו את עצמם כשותפים בתהליך הגאולה על ידי הקמת התיישבות חקלאית. בכך הם יישמו את רעיונותיהם של מבשרי הציונות בדבר הפעולות האנושיות שיש לנקוט על מנת לזרז את בוא הגאולה.

שאלת אתגר (עמ' 184) – מקור השם "פתיח תקווה" לקוח מספר **הושע**: "וְנִתְּנִי לָהּ אֶת־כְּרִמְיָהּ מִשָּׁם וְאֶת־עֵמֶק עֲכוֹר לְפֶתַח תְּקוּהָ" **ספר הושע**, פרק ב', פסוק י"ז.

השם עמק עכור מיוחס לאזור יריחו על רקע מעשהו של עכן בספר יהושע. אנשי פתח תקווה, שביקשו בתחילה להתיישב באזור זה, החליטו בשל כך להשתמש בפסוק של הושע.

מקור מילולי (עמ' 185) – דבריו של לבונטין מדגישים את חשיבותם של החלום והחזון, שמהם ניתן לשאוב את הכוח וההתמדה בהתמודדות עם קשיים עכשוויים.

שאלת אתגר (עמ' 185) – מקורם של שמות שלוש המושבות הוא מהתנ"ך, והדבר מבטא את היותם של המתישבים שומרי מסורת ובעלי זיקה עמוקה לספר הספרים.

מקור חזותי (עמ' 186) – בסמל העיר ראשון לציון ניתן לראות גפנים ובית חרושת המסמלים את היקב שהקים הברון רוטשילד וכן את ההתמודדות עם מצוקת המים על ידי הבאר והכיתוב "מצאנו מים". בסמל העיר פתח תקווה מצוירת מחרשה, המסמלת את "התלם הראשון" שנחרש על ידי חלוצי המושבה. כמו כן ניתן לזהות בפרטים המצוירים ובכיתוב את הערך של עבודת האדמה והרצון להתפרנס מיגיע כפיים בניגוד להסתמכות על כספי החלוקה.

מקור מילולי (עמ' 187) – בו מתוארת הדילמה של מתיישבי חדרה, האם להמשיך ולהיאחז במקום או לעזוב. דילמה זו בוודאי מוכרת לתלמידים מזמנים ומקומות אחרים כגון יישובים באזורי עימות (גוש קטיף, יישובי הדרום). דילמה זו תעלה בהמשך בנוגע ליישובים המבודדים בתקופת מלחמת העצמאות.

שאלת אתגר (עמ' 188) – זכרון יעקב, גבעת עדה, מזכרת בתיה, בנימינה.

שאלת אתגר (עמ' 190) – כנראה מרוב התרגשות, שכחו להזמין צלם לקונגרס הראשון... [ראו בסרטון](#).

מקור חזותי (עמ' 190) – בתמונות שצולמו בקונגרס השני ניתן להבחין ולחוש באווירה הרשמית והמכובדת כיאה לתנועה ממוסדת השואפת לקבל הכרה בין-לאומית. נפנה את תשומת לב התלמידים ללבוש המשתתפים, לפרטים באולם שבו התקיים הקונגרס (נברשות, במה, קומה שנייה ועוד).

מקור מילולי (עמ' 191) – לאור דבריו של אוסישקין, ניתן לקבוע כי חברי תנועת חיבת ציון ואנשי העלייה הראשונה פעלו בדרך של ציונות מעשית.

מקור חזותי (עמ' 192) – סיפורה המיוחד של התמונה המתארת את [פגישת הרצל עם קיסר גרמניה](#).

שאלת אתגר (עמ' 192) – מדובר על שחרור בני ערובה ישראלים שנחטפו והובאו לאנטבה שבאוגנדה. מבצע זה זכה לשם "מבצע יונתן" או "מבצע אנטבה" (כינויו הצבאי של המבצע היה "כדור הרעם").

שאלת אתגר (עמ' 192) – המושב הוא: שדה יעקב, והשכונה היא: נווה יעקב בירושלים.

שאלת אתגר (עמ' 194) – התשובה היא: גולדה מאיר.

מקור חזותי (עמ' 196) – בתמונות ניתן לראות את פועלי העלייה השנייה, אשר בדומה לחברי ביל"ו היו רווקים חילונים צעירים (אם כי חשוב להדגיש, כפי שנכתב בפרק, שתמונות אלו מייצגות קבוצה קטנה מבין העולים).

מקור מילולי (עמ' 197) – בשיר של נתן אלתרמן על אנשי העלייה השנייה משתקפים ערכי הסוציאליזם ו"כיבוש העבודה". שונותם התבטאה בחזונום הגדול ובנכונותם להקרבה למען יצירת חברה חדשה בארץ.

מקור מילולי (עמ' 198) – דבריו של יוסף אהרונוביץ על אודות א"ד גורדון מביאים לידי ביטוי את היותו של גורדון "נאה דורש ונאה מקיים". זאת למרות גילו המבוגר, חוסר ניסיונו בעבודת כפיים והרקע הבורגני של משפחתו. לדעת גורדון, העבודה היא הייעוד של כל אדם באשר הוא והיא טובה לגוף ולנשמה. הקושי בעבודת האדמה נובע מחוסר הבנת מהותה, חשיבותה ומשמעותה ומחוסר ניסיון ("הרגלים של דורות").

מקור חזותי (עמ' 200) – בתמונות ניתן לראות את העיר תל אביב בעשורים הראשונים לקיומה: רחובותיה נקיים, רחבים ובעלי מדרכות. המזרקה והגינה המטופחת מעידות על מערכת השקיה מודרנית.

שאלת אתגר (עמ' 200) – המבנה הוא הגימנסיה העברית "הרצליה". כיום עומד במקומו מגדל שלום מאיר (הידוע בשם 'כלבו שלום').

מקור מילולי (עמ' 200) – באיגרת ששלח הרב קוק לרדב"ז עולה בבירור כי היתר המכירה ניתן כהוראת שעה בלבד, כלומר הוא היתר מוגבל בזמן ובמקום על רקע המציאות הייחודית בתקופה זו.

מקור מילולי (עמ' 201) – כותבי המברקים מתייחסים ל"מלחמת השפות" כ"מלחמת קודש", והדבר מלמד על המשמעות הגדולה שהם ייחסו לדבר.

שאלת אתגר (עמ' 202) – [השומר החדש](#) הוא ארגון שהוקם בשנת תשס"ז 2007 ועוסק בשמירה בשטחי מרעה ובסיוע לחקלאים. שמו של הארגון מרמז לארגון "השומר" הנלמד בפרקנו ואשר עסק אף הוא בשמירה על נקודות התיישבות יהודיות. בדומה לכך, ארגון [השומר יו"ש](#) מסייע לחקלאים ביהודה ובשומרון בעבודה בחוות ובשמירה וכן בציווד חקלאי וביטחוני.

מקור חזותי (עמ' 203) – לבוש אנשי השומר המשקף את הרצון [לחקות את תושבי הארץ הוותיקים ולהתנתק מדמותו של "היהודי הישן"](#).

שאלת אתגר (עמ' 206) – הפתרון הוא: פירות אוצר בית דין.

שאלת מסלול מסע הרבנים - מושבות העלייה הראשונה (עמ' 208) – חדרה, זכרון יעקב, בת שלמה, שפיה, עתלית, חוות אהרנסון, כפר תבור, יבנאל, מלחמיה (מנחמיה), ראש פינה, משמר הירדן, יסוד המעלה, מטולה.

יישובי העלייה השנייה: הקואופרציה במרחביה, המושבה מרחביה, חוות פוריה, חוות כינרת, מושבת כינרת, דגניה, מצפה, מגדל.

מקור מילולי (עמ' 209) – לפי הקטע נראה כי מטרת המסע הושגו, שכן תושבי המקום התחייבו לשמור שבת וכשרות (ובכך הושגה המטרה לחזק את המתיישבים בשמירת המצוות), וכן ישנם בקטע תיאורים המעידים על אווירה טובה (ריקודים, שירה, מחיאות כפיים) המבטאים את הרצון להגיע להבנה ולבנות קשר בין הצדדים (ובכך הושגה המטרה להביא לקירוב לבבות בין המחנות).

שאלות על נשים בציונות (עמ' 213) -

ישנם מספר פסוקים מהמזמור "אשת חיל" המתאימים לתיאור דמותה ופעלה של גולדה מילוסלבסקי:

פִּיה פִּתְחָה בְּחִכָּמָה וְתוֹרַת חֶסֶד עַל לְשׁוֹנָהּ (למדה ב"חדר")

זָמְמָה שִׁדָּה וְתַקְּחָהּ מִפָּרִי כִפְיָהּ נִטְעָה כָּרֶם (קנתה קרקע ונטעה עליו כרם)

כִּפְּהָ פָּרְשָׁה לְעֵנִי וְיָדֶיהָ שִׁלְחָה לְאַבְיוֹן (ייסדה גמ"ח וסייעה למתיישבים)

חָנְרָה בְּעוֹז מִתְּנִיָּה וְתֹאמֶץ זְרַעוֹתֶיהָ (הייתה שותפה פעילה בחיי המושבה ולא חסכה זמן ומאמצים)

הצעות לפעילות העשרה והעמקה:

צפייה בסרטונים: פרק מתוך "חדשות העבר" העוסק ברב אלקלעי ובעלילת דמשק. ניתן לשלב עם מטלת צפייה – מילוי "תעודת זהות" על הרב אלקלעי הכוללת פרטים על דמותו, יצירתו הרוחנית ופועלו. יש לצפות בסרטון טרם השיעור על מנת לוודא את התאמתו לתלמידים.

סרטון מצוין המציג את [הרקע לעליית הלאומיות היהודית](#), תוך התייחסות לאירועים ולתופעות שנלמדו בכיתה עד כה.

סרטון המציג את [רעיונותיהם הייחודיים של מבשרי הציונות](#) וסרטון נוסף העוסק בקשר בין מבשרי הציונות [להרצל ולתנועה הציונית](#). הפתיח לסרטון יכול לשמש בסיס מצוין לדיון – מדוע הרצל מזהה באופן גורף עם תחילת הציונות ולא מבשרי הציונות ותנועת חובת ציון?

פעילות בעקבות בולים: דואר ישראל הנפיק בולים לכבודם של [הרב צבי קלישר](#) והרב [שמואל מוהליבר](#). ניתן לשאול את התלמידים כיצד רעיונותיהם ופועלם של השניים באים לידי ביטוי בפריטים המרכיבים את הבולים, וכמו כן, לבקש מהתלמידים לעצב בול לכבודו של הרב יהודה אלקלעי שיביא לידי ביטוי את חזונו ופועלו.

צפייה בסרטונים: הסרטון [לעלות או לא לעלות](#) יכול לשמש בסיס נהדר לדיון בדבר הדילמה שיהודי התקופה עמדו בפניה לאור המציאות בארצות מושבם – האם להישאר בארצותיהם או להגר לארצות אחרות כדוגמת ארצות הברית או לעלות לארץ?

הסרטונים המתארים את [הקמת פתח תקווה](#) ו[הקמת ראשון לציון](#) משמשים בסיס לדיון על האתגרים שעמדו בפני המתיישבים וההתמודדות עימם.

פעילות בעקבות מסמכים: באתר [הספרייה הלאומית](#) ניתן לצפות בפריטים רבים ומגוונים הקשורים לתקופה זו. בין היתר, ניתן להפיק מידע מצפייה בתמונות, מפות, גלויות וכן ישנו מערך שיעור בנושא [מהי מושבה?](#)

מסע בעקבות שיר: מהו המסר המרכזי בשיר "במחרשתי"? כיצד הוא מביא לידי ביטוי את אחד הערכים המרכזיים שבהם דגלו אנשי העלייה הראשונה? שירים נוספים שנכתבו בתקופה זו והמבטאים את הלכי רוח התקופה, ניתן למצוא באתר [זמרשת](#).

צפייה בסרטון: [בימי העליות הראשונות – עצמאות או חסות של הברון?](#) המזמן דיון בנושא ומציג את היתרונות והחסרונות של תמיכה זו.

סירים במושבות הראשונות: מידע הכולל תמונות על אתרים היסטוריים [בזכרון יעקב](#), [גדרה](#), [פתח תקווה](#) ו**בראשון לציון**. ניתן לבחור במושבה אחת ולבקש מכל זוג תלמידים להציג בפני הכיתה את "סיפורו" של אחד האתרים במושבה. ניתן אף להיעזר בספר [לכו ונלכה: סיורים במושבות העלייה הראשונה](#) בהוצאת יד יצחק בן צבי.

כמו כן, ניתן להפנות את התלמידים להיכנס לדף הבית במרשתת של מוזאונים שונים, כגון [מוזאון העלייה הראשונה בזכרון יעקב](#), [מוזאון ראשונים לתולדות פתח תקווה](#), [בית ראשונים נס ציונה](#), [מוזאון הרב מוהליבר במזכרת בתיה](#), [מוזאון החאן בגדרה](#) ועוד. על התלמידים למלא "דו"ח אתר" אשר יכול מידע המופיע בדף הבית, כגון מיקום המוזאון, התקופה בה הוא עוסק, הפעילויות שהוא מציע, קהל היעד ועוד. כמו כן על התלמידים לציין את התרשמותם מדף הבית: האם המידע המוצג באתר כתוב בצורה מעניינת? האם הוא "מושך" מבחינה חזותית? האם הצפייה בדף זה גורמת להם לרצות לבקר במוזאון?

פעילות בעקבות צפייה בסרטונים: הסרטון [הרצל והתנועה הציונית](#) מציג בצורה עניינית ובהירה את קורות חייו של הרצל, משנתו הציונית ופועלו. ניתן לשלב את הצפייה בסרטון עם מטלת צפייה – מילוי

דף עם פרטים על אודות "תחנות" בחייו של הרצל, רעיונותיו ופעולותיו למען הגשמת חזונו. הסרטון על [הקונגרס הציוני הראשון](#) העוסק גם בספריו של הרצל ובפולמוס אוגנדה, יכול לשמש בסיס למשימה יצירתית ומקורית – כתיבת הזמנה לקונגרס הציוני הראשון או כתיבת חזון המדינה היהודית.

פעילות בעקבות שיר: ניתן להשמיע לתלמידים את השיר [הרצל וכל האדונים הנכבדים](#) ולשאל: אילו פעולות של הרצל מוזכרות בשיר? אילו תכונות של הרצל באות לידי ביטוי בשיר?

צפייה בסרטון: הסרטון [זרמים בציונות](#) מזמן דיון בנוגע לנסיבות שהובילו להקמת סיעת המזרחי: האם הקמת הסיעה הייתה מחויבת המציאות? האם היה ניתן לפעול בדרך שונה לאור המציאות שנוצרה?

פולמוס אוגנדה: ניתן לנהל בכיתה ויכוח בסגנון "דיבייט", שבו כל צד מציג את עמדתו וטוענו בנושא. מומלץ להיעזר במידע המופיע במערך השיעור [סיפורו של קונגרס הדמעות](#) באתר "לב לדעת".

במאמר [כשהרב ריינס קרא להקים מדינה יהודית באוגנדה](#) מוצגת עמדתו של הרב ריינס בפולמוס זה. ניתן לדון עם התלמידים במניעיו של הרב ריינס בתמיכה בתוכנית ובתמיכתם של שני שלישים מחברי סיעת המזרחי להצעה בדבר שליחת משלחת חקר שתבחן את אפשרויות ההתיישבות היהודית באוגנדה (אם כי יש להדגיש שהרב ריינס עצמו נמנע בהצבעה).

צפייה בסרטונים: הסרטון [העיר העברית הראשונה](#), עוסק בהקמת תל אביב. ניתן לדון עם התלמידים עד כמה העיר כיום משקפת את חזונו של הרצל ואת חזונו של עקיבא אריה וייס ממקימי העיר.

סרטון מרתק על [מלחמת השפות ותוצאותיה](#) וכמו כן סרטון המציג [שתי נקודות מבט](#) של נושא זה ומשמעותו.

פעילות בעקבות שירים: שיר החלוץ והשיר [שם בעמק ומגוון שירים נוספים](#) נכתבו בימי העלייה השנייה או הושרו על ידי העולים. ניתן לבחור אחד מן השירים ולדון עם התלמידים כיצד משתקפים בו הערכים של בני התקופה והאתגרים שעמדו בפניהם.

עליית התימנים: תימני [כינרת](#) הוא אתר עשיר בסיפורים, תמונות ומסמכים, דרכם ניתן ללמוד בצורה מעמיקה על התיישבות עולי תימן בחוות כינרת. מומלץ לתת לתלמידים משימות בעקבות תמונה או סיפור המופיעים באתר. כמו כן, ניתן לצפות בסרטון [בימי העליות הראשונות – העלייה מתימן](#) ולדון ביחס לעולים מצד האוכלוסייה בארץ. הסוגייה מורכבת ויש לשקול כיצד לדון בה.

פעילות סיכום יצירתית:

אפשרות ראשונה: עיסוק באנשי העלייה השנייה – דמותם ופועלם. כל קבוצת תלמידים תתמקד בדמות אחת שנלמדה בכיתה ותחקור לעומק על אודותיה. לאחר מכן, יציגו התלמידים לכיתה את המידע על אודות קורות חייה של הדמות, דמותה, הגותה ופועלה. על שאר התלמידים בכיתה למלא (במהלך הצגת הדמות) מעין "תעודת זהות" שתכלול פרטים, כגון שנות חייה של הדמות, שנת עלייתה, מקומות שבהם חיה ופעלה, רעיונות מרכזיים במשנתה, תכונות בולטות, מעשים ופעולות וכו'.

אפשרות שנייה: עיסוק במשנתם של אנשי העלייה השנייה – אז והיום. כל קבוצת תלמידים תתמקד באחד מהיעדים של אנשי העלייה השנייה: שיתופיות, כיבוש העבודה, כיבוש השמירה וכיבוש השפה. על חברי הקבוצה לחקור על אודות הנושא ולהציגו בצורה יצירתית (פלסטלינה, קולאז' מעיתונים, חפצים, תמונות וציטוטים ועוד), עם התייחסות למציאות ההיסטורית ולמציאות כיום. לדוגמה: הקבוצה שתעסוק בערך השיתופיות, תציג את חזונו של אנשי העלייה השנייה ואת פועלם בתחום זה וכן תתייחס לרמת השיתופיות בקיבוצים כיום.

נשים בתקופת העלייה השנייה: נוסף לנשים שעליהן נכתב בהרחבה, ניתן לעסוק ב**נשים חלוצות בדגניה** בתקופה זו.

פולמוס השמיטה:

צפייה בסרטונים: דרך [הסרטון מצויר](#) וכן תקציר הסרט [השמיטה הראשונה](#), העוסקים בדילמת שמירת השמיטה במזכרת בתיה. ניתן לדון עם התלמידים בשיקולים השונים שעמדו בבסיס כל צד בפולמוס ובתוצאות ההחלטות שהתקבלו לבסוף.

צפייה בסרטונים: על דמותו ופעלו של הרב קוק ניתן ללמוד [מסרטון](#) אנימציה קצרצר ומסרטון נוסף. מומלץ לשאול את התלמידים בסיום הצפייה: מה הרשעים אתכם במיוחד בדמותו של הרב קוק? במה מתבטאת גישתו הייחודית כלפי בני ה"יישוב החדש"?

המחזה בעקבות מסע: המאמר [מסע אהבת ישראל](#) עוסק ברקע למסע המושבות ומתאר בצורה מרתקת וחיה מה אירע במהלכו. ניתן להקריא חלקים מהמאמר בכיתה ולתת לתלמידים להמחזיז את האירועים המתוארים בו. מגון חומרים נוספים על הרב קוק, משנתו ופעלו ניתן למצוא באתר [רבני בית הספר](#) וכן במערך שיעור [באתר לב לדעת](#).

מסע המושבות – אז והיום: ניתן לספר לתלמידים על מיזמים המתקיימים כיום בהשראת מסע המושבות, כגון [100 שנה אחרי הרבנים](#) וכן [מסע המושבות של הרב הראשי בעמק יזרעאל](#) ולדון עימם בהבדלים בין המסעות, בחשיבותם ובמשמעותם אז ובימינו. מומלץ לצפות גם בפרקי הסדרה "[הכל אנשים](#)" על הרב קוק, המספרים את סיפורו של מסע המושבות.

ביבליוגרפיה:

אבינרי, שלמה. **הרצל**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, תשס"ח. אבינרי, שלמה, הרעיון הציוני לגונויו. עם עובד, תש"ם.

אליאב, מרדכי. **ספר העליה הראשונה**. יד בן צבי, תל אביב, תשמ"ב.

גולדשטיין, יוסי. **בין ציון לציונות: תולדות התנועה הציונית**. האוניברסיטה הפתוחה, 1997.

דרוואן, ניצה. **באין מרבד קסמים: עולי תימן בארץ ישראל, תרמ"ב-תרע"ד, 1881-1914**, ירושלים: מכון בן צבי, 1983.

הלוי הורביץ, יונתן בנימין. **אלה מסעי – מסע הרבנים**. קול מבשר, 2001.

וייס, יצחק. **הרצל: קריאה חדשה**. משכל, 2008.

חבס, ברכה ואלעזר שוחט. **ספר העליה השניה**. עם עובד, 1947.

ימירסקי, יהודה. **הרב קוק: מבט חדש**. כנרת זמורה ביתן, 2021.

רוזנק, אבינועם. **הרב קוק**. מרכז זלמן שזר, 2006.

שילה, מרגלית, "ספור של העצמה נשית, סיידה בינת בת תימן" בתוך רונית עיר שי, דב שוורץ (עורכים) **רוח חדשה בארמון התורה**, הוצאת בר אילן, תשע"ח, עמ' 275-301.

פרק י"ג: מלחמת העולם הראשונה

פרק זה הוא הפרק הפותח של החטיבה העוסקת במחצית הראשונה של המאה העשרים, שבה מתרחשות שתי מלחמות העולם.

כל אחד מן הנושאים שבחטיבה זו יכול לפרנס שנה שלמה של למידה, והאתגר הניצב בפני המורה הוא כיצד לתמרן בין "איים" לימודיים, שעליהם יש להתעכב, ובין ה"גשרים", שניתן לעבור עליהם בקצרה ורק למען הרציפות ההיסטורית, וזאת בהתאם לרמת הכיתה והזמן העומד לרשותו.

הפרק עוסק במלחמת העולם הראשונה. הפרק פותח בתיאור "התקופה היפה" באירופה בראשית המאה העשרים ודן בשאלה מה היו הגורמים שהביאו להתדרדרות המהירה מתקופת היציבות והשלווה היחסית לאימי מלחמת העולם. בהמשך מתמקד הפרק בתיאור ב"רמת המקור" של המהלכים השונים של מלחמת העולם בדגש על מלחמת החפירות בין בריטניה וצרפת לגרמניה. מקום מיוחד ניתן בפרק גם לדיון חשוב בנושא טבח הארמנים. הפרק דן גם בנושא תוצאות המלחמה תוך מתן דגש על משמעות ההתערבות האמריקאית, תוכנית י"ד הנקודות של וילסון, הסכמי ורסאי והקשיים ביישומם. הפרק מסתיים בנושא היהודים והמלחמה ודן במצבם המורכב של היהודים שנאלצו לעיתים להילחם איש באחיו וכן באירועים החשובים המתחוללים בארץ ישראל ובתנועה הציונית בימי המלחמה ובראשם כיבוש הארץ בידי הבריטים, פרשת ניל"י והגדודים העבריים והצהרת בלפור.

דגשים להוראה:

"התקופה היפה" (*La Belle Époque*) על מכלול היבטיה הפוליטיים, הכלכליים, החברתיים, הטכנולוגיים והאומנותיים.

הגורמים למלחמת העולם – הדגמת המורכבות שבהבנת סיבה ותוצאה בתהליכים היסטוריים.

מלחמת החפירות הבנת היקפה, משמעותה והשפעתה לטווח ארוך על המשתתפים בה.

טבח/שואת הארמנים – הבנת משמעותו של רצח עם תוך כדי מלחמה.

סיום המלחמה – הבנת הפער בין החזון למציאות בהסדרי השלום השונים שהציע הנשיא וילסון.

היהודים והמלחמה – הבנת הזיקה בין ההיסטוריה הכללית להיסטוריה היהודית.

ניל"י והגדודים העבריים – הבנת חשיבותם פעילותם של יחידים המניעים תהליכים היסטוריים והבנת המורכבות של קבלת החלטות בתנאי משבר ואי ודאות (סביב הדילמה האם לעזור לבריטים או לטורקים).

על הפעילויות בפרק:

שאלת אתגר (עמ' 219) – על חתני וכלות פרס נובל ישראלים [ראו כאן](#)

מקור חזותי (עמ' 219) – חישוב השנים:

$$M=1000, D=500, C=100, V=5$$

השנה היא 1,815. על ספרות רומיות [ראו כאן](#)

מקור חזותי (עמ' 220) – הציור של מונה מתאר תקופה של שלווה, פסטורליה ורוגע, מתאים מאוד לתיאור "התקופה היפה".

מקור חזותי (עמ' 221) – במאמרה מתייחסת ברברה טוכמן לכך שהיו בתקופה זו גם אמון תום יציבות ביטחון ושלו, אך גם ספקות, פחד, תסיסה, מחאה, אלימות ושנאה. טוכמן מתארת את נטייתם של בני התקופה לתאר במבט לאחור את תקופתם כרגועה וחפה מכל חיסרון, והדבר מכונה "אידאליזציה של העבר" – ראיית העבר ככליל השלמות. זוהי ההזדמנות להדגים בפני התלמידים את המושג ויישומו בחיי הכלל והפרט.

המשימה (בעמ' 223) על מדינות הבלקן – מומלץ להתמקד במדינות יוגוסלביה לשעבר על כל מורכבותן בעבר ובהווה ואף להפנות לקישורים לסכסוכים עכשוויים כמו סביב קוסובו.

מקור חזותי (עמ' 224) – על פי הקריקטורה המדינות הן סרביה, אוסטריה (ללא שמה), רוסיה, גרמניה צרפת ובריטניה. הבריתות המשמעותיות הן בין סרביה לרוסיה ובין גרמניה לאוסטריה.

מקור חזותי (עמ' 225) – הציור מזמן דיון על אודות מקרים נוספים של [התנקשויות על רקע פוליטי](#). מומלץ להתמקד במקרים ידועים במדינת ישראל. כדאי להדגיש את החומרה והנזק ליציבות השלטון הנגרמים מהתנקשויות על רקע פוליטי, מלבד עצם מעשה הרצח.

שאלת אתגר (עמ' 225) – אירועים [בתשעה באב](#). הזדמנות לשוחח עם התלמידים על משמעות המושג "יום מזמן לפורענות" ובעיקר על תחושתם של היהודים כאשר אירוע קשה מתרחש בתשעה באב ומצטרף בכך לזיכרון ההיסטורי ארוך השנים בהקשר ליום זה.

נושא לדיון (עמ' 225) – הקשר בין המהפכה התעשייתית והטכנולוגית לאירועי המלחמה, ובכלל, שאלת יתרונותיה וחסרונותיה של הקדמה, הוא נושא מורכב וחשוב. מומלץ להדגיש ולהמחיש זאת, וכמובן ניתן להתייחס גם לפיתוחים טכנולוגיים וגילויים מדעיים שהוצגו בתחילת הפרק שחלקם שימשו למעשים מזוועים:

- הדינמיט, שגרם לכל כך הרבה קטל והרג, שממציאו – אלפרד נובל – כונה "סוחר המוות", והתחרט על ההמצאה שהמציא.

- המקלע, שאחת מגרסאותיו הראשונות זכתה לכינוי המפוקפק "[מברשת הצבע של השטן](#)", על שם יכולתה לצבוע את שדה הקרב בדם אדום במהירות.

- המטוס, ששימש במלחמת העולם להפצצות מסיביות.

- גילוי החיידקים בידי לואי פסטר, שנעשה בו שימוש ברטוריקה לאומנית ואנטישמית.

- מדע האאוגניקה, שהוביל למעשים נפשעים ומזעזעים.

בהתאמה, ניתן לדבר גם על המצאות בנות ימינו הניתנות לשימוש יעיל ופורה, אך יכולות להפוך להיות הרות אסון (טלפון סלולרי, אפליקציות שונות, רכבים).

לשלב את המסרים של המדרש מקהלת רבה: "בשעה שברא הקדוש ברוך הוא את האדם הראשון, נטלו והחזירו לפני כל אילני גן עדן ואמר לו: ראה מעשיי, כמה משובחים הם! כל מה שבראתי, בשבילך בראתי. תן דעתך, שלא תקלקל ותחריב את עולמי. שאם קלקלת, אין מי שיתקן אחריך" (קהלת רבה ז, יג).

מקור חזותי (עמ' 226) – ניתוח מפה: זו גם ההזדמנות לסייע לתלמידים להבין היכן היו מדינות ההסכמה, היכן היו מדינות המרכז ואילו מדינות שוכנות באזורים אלו בימינו.

מהתבוננות במפה נוכל להבין כי הבעיה של גרמניה הייתה מלחמה בשתי חזיתות, והיא ביקשה לפתור זאת על ידי הכרעה מהירה בחזית הצרפתית וקרב שהיה מקביל בחזית הרוסית, מה שלא עלה בידה.

מלחמת הצוללות הגרמנית נועדה למנוע מזון וציוד מבריטניה הנזקקת לשיירות אספקה ימיות בהיותה אי. ניתן בהזדמנות זו להדגיש גם חשיבות אספקת המזון והציוד הבסיסי בעת מלחמה וכמה היא משמעותית לעמידות המדינה בתנאי משבר.

חשוב להדגיש כי המלחמה בכל רחבי אירופה יצרה מציאות של מלחמה טוטלית שהשפיעה על חיי האזרחים מבחינת גיוס המשאבים ומעבר המדינה כולה לכלכלת מלחמה, גיוס הגברים לשרות מתמשך, פגיעת אויב במרכזי אוכלוסייה ועוד.

מקור חזותי (עמ' 227) – הכותרות שהתלמידים יבחרו לתת לתמונות יביעו מחד גיסא את האימה, הבידוד והתסכול, ומאידיך גיסא את האומץ וערך הרעות של הלוחמים.

דוגמאות למכתבי חיילים לעורף או ליומני חיילים ניתן לראות [כאן](#). מכתבים רבים מצוטטים בספרו של איאן קרשו "לגיהנום ובחזרה" בעמ' 78–81 (הספר נמצא באתר כותר). חשוב שהתלמידים יעגנו את המכתב בעובדות היסטוריות שעליהן למדו בהקשר לאירועי המלחמה.

ניתן לשער כי תשובות התלמידים לגבי ההתייחסות ללוחמים בצד השני ינועו בין שנהא מוחלטת לבין שותפות גורל כפי שבאה לידי ביטוי ב[הפסקת האש של "חג המולד"](#).

מקור מילולי (עמ' 229) – ניתן להשמיע לתלמידים את השיר "[אל תתנו להם רובים](#)". בשירו, התייחס אלטרמן להתקפות הגזים שגרמו לבעיות נשימה קשות לטווח ארוך והיו סוג של טראומה קשה לכל הצדדים הלוחמים (עד כדי כך שבמלחמת העולם השנייה לא השתמשו בהן בשדה הקרב אלא "רק" נגד אסירים...)

החייל בשיר מגנה את המיליטריזם לגווניו ואת הלאומנות – "אל תתנו להם רובים".

בהקשר לשיר ניתן לציין גם את השימוש בביטוי "[אל תתנו להם רובים](#)" כחלק ממאבק הימין נגד הסכמי אוסלו בסוף המאה הקודמת, ולהסביר על היכולת לשימוש במטבע לשון בעל הקשר היסטורי כביטוי למאבק או מינוף רעיון עכשווי.

ניתן להשוות לשיר אחר של אלטרמן שנקרא [שלום על הרובים \(זמר הפלוגות\)](#). בהחלט מומלץ להשמיע ולזהות כאחד המאשרים הידועים של צה"ל. כדאי לקרוא את [הרקע לשיר](#) ההשוואה מצביעה על ההבדל המהותי בין שנאת שפיכות הדמים, שהיא בוודאי חשובה, והצורך ברתיעה ממיליטריזם לשמו, ומאידיך גיסא את החשיבות בנכונות ללחימה ומסירות כאשר אין ברירה.

שאלת אתגר (עמ' 230) – האתרים בארץ הקרויים על שם גנרל אלנבי הם גשר אלנבי שעל הירדן, רחובות אלנבי בתל אביב, ירושלים וחיפה ומחנה אלנבי בדרום ירושלים, שבשטחו ממוקמת כיום שגרירות ארצות הברית. [להרחבה בנושא זה - הנצחת אדמונד אלנבי](#)

מקור חזותי (עמ' 230) – בתמונה רואים את אלנבי ניצב על מדרגות מגדל דוד.

מקור חזותי (עמ' 232) – בקריקטורה וילסון נתפס כ"מבוגר האחראי" המנסה לסדר את מדינות אירופה הסוררות. זו ההזדמנות להדגיש בפני התלמידים את השינוי הזרמטי במעמדה של ארצות הברית, שהפכה ממדינה שאיש באירופה לא התייחס אליה יותר מדי ברצינות למעצמת-על.

שאלה לדין (עמ' 233) – וילסון ניסה להתמודד עם בעיית הבריתות החשאיות (באמצעות איסור כריתת בריתות – האם אכן זה היה ישים?), עם בעיית החימוש (על ידי צמצומו), עם בעיית חוסר האמון בין המדינות (על ידי הקמת חבר הלאומים), ובעיקר עם בעיית הלאומיות באמצעות מתן הגדרה עצמית לכל אחת מהמדינות שרצו בכך באירופה. ניתן להעמיק בנושא זה בשאלת הדרכים לפתרון משברים באמצעות איתור הגורמים המרכזיים להתחוללותם.

מקור חזותי (עמ' 233) – תמונת החתימה בארמון ורסאי מעלה את השאלה: למה דווקא שם? התשובה היא שמדובר במקום מרכזי ויוקרתי באירופה המשמש סמל לגאוה צרפתית על רקע הניצחון במלחמה. ראוי לציין שבסיומה של מלחמת פרוסיה-צרפת בשנת ה'תר"ל, 1870, נחתם הסכם כניעה צרפתי לגרמנים (הסכם שאפשר למעשה את איחוד גרמניה) בארמון ורסאי. עתה, הצרפתים תבעו את עלבונם.

מקור חזותי (עמ' 234) – הקריקטורה על האבן החסרה מתארת את אובדן האפקטיביות של חבר הלאומים כאשר ארצות הברית, ובעקבותיה מעצמות נוספות, סירבו להצטרף אליו.

מקור חזותי (עמ' 235) – גם כאן כדאי לנצל את ההזדמנות לתרגול מיומנות של קריאת מפה. המדינות החדשות שנוצרו על חשבון האימפריה הגרמנית, האוסטרו-הונגרית והרוסית היו: המדינות הבלטיות (ליטא, לטביה, אסטוניה) פולין, צ'כוסלובקיה, יוגוסלביה (תוך הבהרת [מורכבותה](#) במהלך המאה העשרים), הונגריה, רומניה וצ'כוסלובקיה, תוך תשומת לב לפיצול בין צ'כיה לסלובקיה הקיים כיום.

יש לציין כי בתקופות מסוימות בימי מלחמת האזרחים ברוסיה שמרה גם אוקראינה על עצמאותה, ולאחר מכן נבלעה בתוך ברית המועצות. עיון במפה יכול להסביר תהליכים אלו, כולל הרקע למלחמת רוסיה-אוקראינה שפרצה בשנת תשפ"ב, 2022.

מקור חזותי (עמ' 236) – הכרוז פורסם על רקע אנטישמיות קשה בגרמניה בזמן המלחמה וגם לאחריה, שהאשימה את היהודים בהשתמטות מגיוס. למפרע, כמובן שכרוזים מסוג זה, שמטרתם הייתה להוכיח את נאמנותם והקרבתם לגרמניה, לא סייעו ליהודים.

פעילות (עמ' 236) – רוב יהודי גרמניה היו נאמנים לארצם והתעלמו מרדיפות והצקות אנטישמיות, בכך קיימו מחד גיסא את המסורת היהודית של נאמנות לשליט שהייתה מחויבות המציאות בשל הגלות, וגם ביטאו, מאידך גיסא, את נאמנותם המוחלטת לגרמניה שראו בה את ביתם. הסוף העגום ידוע.

מקור מילולי (עמ' 237). – הרב חיים סבתו מתאר בספרו את הקושי המשמעותי שחוו היהודים מלבד עצם המלחמה, והוא הכורח להילחם ביהודים מצידו השני של המתרס. ליהודים אלו לא הייתה אפשרות להימנע מסיטואציות של עימות עם יהודים אחרים, אלא אם כן נמנעו מגיוס. גם כיום יהודים המשרתים בצבאות זרים בגולה עלולים לפגוע זה בזה וייתכן שמקרים כאלו אף קרו וקורים במלחמת רוסיה-אוקראינה. הפתרון הוא כמובן להתגייס רק לצבא יהודי אחד. ניתן במסגרת זו להדגיש את הטרגיות שבמצב יהודי הגולה.

שאלת דיון בעקבות מקור חזותי (עמ' 239) – תמונות משפחת אהרונסון מעלות לדיון את סוגיית מחתרת ניל"י (שחזרה במידה רבה גם סביב סוגיית הסזון בשלהי ימי המנדט), בדבר יכולתה של קבוצה קטנה לבצע מעשים אשר חיוניים בעיניה, אך מסכנים את הרוב ונעשים בניגוד לדעת הרוב. מומלץ לערוך דיון מונחה בנושא זה בכיתה.

מקור מילולי (עמ' 240) – הגדודים העבריים אומנם פורקו בידי הבריטים, אך בזכותם נוצרה רוח צבאית יהודית (כולל לשון צבאית), ניסיון צבאי ללוחמים ומפקדים (שהיה בשימוש נרחב בימי המנדט ההגנה וצה"ל) ותקדים של יצירת כוח צבאי יהודי.

הצעות לפעילויות להעשרה והעמקה:

הצעה לדיון: "התקופה היפה"?

בחלק הראשון של הפרק מוצגת התקופה שלפני המלחמה הגדולה. תקופה זו הייתה תקופה של אורות וצללים כאחד. מצד אחד פיתוח גדול של עולם המדע, הטכנולוגיה והתרבות, ומצד שני תהפוכות חברתיות ומדיניות. לעיתים נעשה שימוש בכלים החדשים למעשים שהם קצת פחות "יפים".

ניתן לערוך בכיתה דיון – באמצעות הצגת הנושא על ידי המורה ויצירה של שיח פתוח עם התלמידים, או באמצעות דבייט שבו יציגו התלמידים טיעונים לכאן ולכאן. מוקד הדיון יהיה בשאלה האם באמת תקופה זו הייתה "התקופה היפה"? הדיון ישמש מעין סיכום לחלקו הראשון של הפרק.

תערוכת המצאות: בפרק הצגנו מגוון רחב של המצאות וגילויים מדעיים מ"התקופה היפה". ניתן לערוך תערוכה, שבה כל תלמיד (או מספר תלמידים) יציגו באמצעות פלקט או מצגת את אחת ההמצאות המדוברות באופן רחב יותר מזה שהוצג בפרק. ניתן ורצוי אף להוסיף המצאות וגילויים שלא הוזכרו בפרק ושייכים לתקופה זו. כמו כן, ניתן לשלב זרועות עם המורה למדעים ולהעמיק באחת (או יותר) מן התגליות המדעיות שהוזכרו בפרק.

הגורמים למלחמה: מכלול סיבות כגורמים לאירועים שונים בהיסטוריה: מומלץ לצפות בסרטון הזה המסכם בקצרה את [הגורמים](#) לפרוץ מלחמת העולם הראשונה. מומלץ להבהיר לתלמידים כי קשה לקבוע גורם אחד כמניע תהליכים, אלא תמיד מדובר במכלול גורמים. ניתן לתרגל נושא זה עם התלמידים סביב הבנת הרקע לאירועים עכשוויים בארץ ובעולם. על הגורמים למלחמת העולם הראשונה ניתן ללמוד גם מצפייה בסרטון "[חדשות מהעבר מהדורה עולמית](#)". בסדרה פרקים רבים נוספים המתארים את אירועי המלחמה.

הפרק מזמן שוב אפשרות לדיון בהבדל בין לאומנות ללאומיות לניטימית. ההבחנה קשה ובמידה רבה סובייקטיבית, אבל ניתן לבחון אותה על פי אירועים שונים הניתנים לסיווג כלאומיים או לאומניים. בין השאר ניתן לבקש מהתלמידים לחפש ב"נוגל חדשות" את המילים "לאומי" ולצטט את חמש הידיעות הראשונות, ולאחר מכן לעשות אותו דבר עם המילה "לאומני". לאחר מכן ניתן לעמוד עם התלמידים על המכנה המשותף של כל אחת מקבוצות הידיעות.

מלחמת החפירות: תוארה בספרים וסרטים רבים כמו "[1917](#)" [סוס מלחמה](#)" "[במערב אין כל חדש](#)" ועוד. יש לשקול את התאמת הסרט לכיתה וצפייה מוזדרכת בו או בחלקים ממנו כפתיחה או סיכום לנושא.

בכיתות מתאימות מומלץ גם לבצע קריאה מוזדרכת בספר "[במערב אין כל חדש](#)".

כמו כן, מלחמת החפירות הביאה לראשית השימוש בטנקים ובגזים רעילים.

על הטנקים במלחמת העולם ניתן לצפות [כאן](#). המצאת [הטנק](#) מאפשרת לדון במשמעותו של כלי נשק היוצר שינוי מציאות אסטרטגי ועל חשיבות ההגנה על חיי אדם במלחמה.

ניתן להתייחס לייצור הגזים הרעילים בהקשר לסיפור חייו הטראגי של היהודי פריץ האבר, שבמחקריו מחד גיסא הציל את העולם מרעב, ומאידך גיסא פיתח נשק נורא. ניתן להשתמש בקטעים מתוך [המאמר](#) הזה כדי לדון באישיותו המורכבת.

דם המכבים – לא רק רעיון דם המכבים הועתק מדפוס ההנצחה הבריטים של מלחמת העולם הראשונה, אלא גם יום הזיכרון עצמו, רעיון בתי העלמין הצבאיים, אופיין של הלוחות צבאיות, צפירת דומיה ועוד. דומה שבכיתה ח' אין צורך לדון בעצם העתקת רעיונות מאומות העולם ומשמעותם, אולם כן ניתן להבליט שבעוד שבארץ משמעותו של יום הזיכרון היא עצומה, הרי בבריטניה הוא כבר כמעט חסר רלוונטיות, ולעמוד על הסיבות לכך.

במהלך מלחמת העולם הראשונה נכבשה הארץ בידי הבריטים. מוזאון יפה המנציח את אירועי התקופה נמצא במוזיאון אנז"ק בבאר שבע – לבתי ספר באזור או למבקרים מומלץ לתאם ביקור. [המוזאון](#) בהחלט מותאם לגיל חט"ב.

לחומרים רבים נוספים על מלחמת העולם הראשונה בארץ ניתן [לקרוא כאן](#).

שאלת ההשוואה בין טבח/שוואת הארמנים לשואת העם היהודי היא שאלה מורכבת ודומה שאין להיכנס אליה, בוודאי בשעה שהילדים טרם למדו על שואת העם היהודי. עם זאת ישנה הזדמנות סביב נושא זה ללמוד על נושא רצח עם ומשמעותו בימי מלחמה.

על שאלת ההכרה ב**טבח הארמנים** מצד מדינת ישראל ומורכבותה ניתן לעיין [כאן](#) ו**כאן** ו**כאן**.

מומלץ להסב את תשומת לב התלמידים, לפחות הירושלמים שבהם, למודעות הקבועות התלויות ברחבי הרובע הארמני והדורשות הכרה ברצח העם.

ניתן לבצע סימולציה של הדיונים ב**הסכמי ורסאי**, שבה תלמידים ייצגו את הצדדים השונים על מכלול האינטרסים שלהם בסיום המלחמה. להצגת הרקע, בעיקר לעמדות הצרפתיות, האמריקאיות והגרמניות, ניתן לעיין במאמר [אסון ורסאי](#).

בנוגע לארבעה עשרה הנקודות של וילסון ניתן לבקש מהתלמידים לערוך בעצמם רשימה דומה של [הצעות שמטרתן למנוע מלחמות בעולם](#). כדאי להקריא את ההצעות בכיתה ולערוך הצבעה – מהן שלושת ההצעות שקיבלו את מרב הקולות?

העיקרון שלפיו יש לתת הגדרה עצמית (כלומר מדינה עצמאית) לכל לאום המעוניין בכך, הוא עקרון שדרכי יישומו היו קשות לפני מאה וקשות גם כיום. לדוגמאות לעמים שונים הדורשים עצמאות ועל הבעייתיות הנובעת מכך גם כיום ראו [כאן](#). ניתן לבקש מהתלמידים לעשות פעילות חקר בנושא. מומלץ למורים לתכנן היטב התייחסות לסוגיה העלולה גם להגיע לשאלת הלאומיות הפלשתינאית על מורכבותה ולהיערך בהתאם.

עקרון ההגדרה הלאומית עמד גם בבסיס הענקת המנדט לבריטניה לצורך הקמת בית לאומי ליהודים בארץ ישראל. הנושא יילמד בהמשך אך ניתן להסביר בשיעור את הקשר הכללי.

סיפורו של הפילוסוף היהודי גרשם שלום, משקף את יחסם של יהודי גרמניה לארצם. מומלץ לספר או להקריא לתלמידים את הקטע שלהלן:

גרשם שלום נולד בברלין ב־1897, שנת כינונה של התנועה הציונית, להורים יהודים־גרמנים מתבוללים. האב ארתור, בעלים של בית דפוס, לא שמר כמעט שום מצווה יהודית, ואף עבד ביום כיפור, אבל התנגד בחריפות לנישואי תערובת מתוך גאווה בזהותו היהודית. לימים תיאר שלום כיצד כל אחד מארבעת הבנים במשפחה צעד בכיוון אחר מתוך האופציות שעמדו בפני יהודי גרמניה באותם ימים: הבכור נעשה לאומן גרמני, השני הלך בדרך האב, השלישי נעשה קומוניסט (ונרצח בידי הנאצים בשל היותו קומוניסט לא פחות מאשר בשל היותו יהודי). רק הבן הצעיר, שבילדותו נקרא גרהארד ולימים הקפיד מאוד על שמו העברי גרשם, הפך לציוני.

מתוך צירוף של זהותו הציונית עם איבה גדולה לרעיון המלחמה בכלל, הוא התחמק מגיוס לצבא הגרמני במלחמת העולם הראשונה באמצעות התחזות למשוגע. הוא עשה זאת באופן כל כך מוצלח, עד שהרופאים שבדקו אותו קבעו במדויק את סוג מחלת הנפש שסבל ממנה. לימים גילה שבאינטואיציה גאונית הוא אכן שיחק במדויק את התסמינים של אותה מחלת נפש מבלי שהכיר אותם. אבל אביו, שהיה פטריוט גרמני, לא יכול היה לסלוח לבנו את ביזיון ההתחמקות משירות המולדת. הוא הפקיד בידיו סכום כסף, וגירש אותו מביתו.

(מתוך יאיר שלג. [מברלין לירושלים: ארבעים שנה למותו של גרשם שלום](#). מקור ראשון, כ"ו באדר א' ה'תשפ"ב, [27/02/2022](#))

דוגמאות ומקורות מעניינים בנוגע לקשיים ולמורכבויות ב**שירותו של יהודי בצבא זר** ובוודאי בעיתות מלחמה ניתן למצוא במאמר [הימים הנוראים של חיילי מלחמת העולם הראשונה](#). כמו כן, ניתן לקרוא קטעים מתוך [יומן](#) מרתק של חייל יהודי בצבא גרמניה, לקרוא מידע מרתק ולראות תמונות ייחודיות בנוגע

לחיילים יהודים בצבא הגרמני באתר [רגעים היסטוריים](#). שימו לב לתמונה המתארת תפילת יום כיפור בכנסיה (ניתן לזון במסירות הנדרשת לקיום מצוות במציאות מלחמה בכלל ובמסגרת השירות בצבא שאינו יהודי, בפרט).

על רקע האירוע שמתאר הרב חיים סבתו בספרו – לעיתים המפגשים בין יהודים משני צידי המתרחס הסתיימו בצורה טראגית, אך תכופות הם הביאו קרבה וערבות הדדית. ניתן להשתמש בקטעי המידע שלהלן כדי לדון עם התלמידים על משמעות הערבות ההדדית בין חלקי עם ישראל.

כדאי לספר על היהודי [ג'ון מונש](#), מהנדס יהודי אוסטרלי שהכריע במידה רבה את מלחמת החפירות, ועשר שנים מאוחר יותר, היה נשיא ההתאחדות הציונית של אוסטרליה.

על התפילה המשותפת שנערכה לחיילים יהודים מצרפת ומגרמניה, במהלך קרבות בוורדן בשנת תרע"ו, 1916 ניתן לשמוע [בדקה 12 ואילך](#) על חוויותיהם של החיילים היהודים במלחמת העולם הראשונה ניתן לקרוא גם בספרו של אביגדור המאירי, "[השגעון הגדול](#)". המאירי שירת כקצין יהודי בצבא האוסטרו-הונגרי במלחמה.

[חייל יהודי מגרמניה](#) פוגש את יהודי פולין – סביב מפגש זה אפשר לביים סימולציה של מפגש בין יהודים המגיעים מתרבויות שונות לחלוטין כפי המתואר בקטע, וכן להפגיש את התלמידים עם [ארגון הג'וינט](#) המוקם על ידי יהודי אמריקה והמסייע ליהודים בעולם בעת מלחמה.

[הציונות והיישוב היהודי בארץ בימי מלחמת העולם הראשונה](#): נושא זה מעלה מספר דילמות שהעסיקו את היישוב היהודי בימי מלחמת העולם הראשונה.

הראשונה – שאלת ההתעת'מנות. האם לקבל את הנתינות הטורקית ולהתגייס לצבא הטורקי או לסרב להתגייס ולעזוב את הארץ על כל המשתמע מכך?

השנייה – האם לתמוך בפעילות מחתרת ניל"י (ואף להצטרף לשורותיה) או שיש לגנות את פעילותה מאחר שהיא מסכנת את היישוב היהודי בארץ?

ניתן לקיים רב-שיח ו/או לערוך ויכוח בסגנון "דיבייט" שבו כל צד יציג את טיעונו. לסיור והרחבה בנושא ניל"י כדאי לבקר או לעיין באתר [בית אהרונסון](#) בזכרון יעקב.

כמו כן, מומלץ לבצע בכיתות מתאימות משימות קריאה מונחית בספר "שרה גיבורת ניל"י" או לפחות בספרי "מנהרת הזמן" המוקדשים לנושא.

המרכז למורשת המודיעין הפיק סרטים וסרטונים רבים על פרשת ניל"י, כדוגמת הסרטון על [יוסף ליסנסקי](#). ניתן להשתמש בהם ולדון עם התלמידים מדוע דווקא המרכז למורשת המודיעין עוסק בהנצחת המחתרת.

ניתן לבצע פעילות סביב סיפורו הייחודי של אבשלום פיינברג, הכולל את סיפור הדקל במדבר המוצג [בסרט זה](#). (שימו לב – הסרט מיועד למורים ופחות לתלמידים). ניתן להשתמש בסיפור כבסיס לדיון על שיפוט שלילי המתברר לאחר זמן ולאחר תוצאות טראגיות כלא נכון. כמו כן, מומלץ מאוד לדון עם התלמידים בחשיבותה של פרספקטיבה היסטורית כבסיס לשיפוט ולהערכת אירועים מהעבר וזאת על ידי הדיון בנוגע למחתרת ניל"י – מה היה היחס לאנשי המחתרת ולפעלם בתקופות שונות? כיצד התייחסו אליה אנשי היישוב בתקופת המלחמה ובעשורים שלאחריה? מה הביא לשינוי ביחס? ניתן לדון במשמעותה של האמרה שהושמה בפי אחת הדמויות בסרט המוקרן במוזאון "בית אהרונסון" – "ככל שההר גבוה יותר, כך צריך מרחק רב יותר כדי לראותו". האם אמרה זו נכונה גם בנוגע לאירועים ולתקופות אחרות? כדאי לשאול את התלמידים אם הם מכירים מקרים נוספים שבהם, רק ממרחק הזמן, ניתן להעריך באופן שונה אירועים ופעולות שאירעו בעבר.

בזמן מלחמת העולם הראשונה עמד היישוב היהודי בארץ בפני כליה. בשיאו של המשבר גורשו תושבי תל אביב. מומלץ לעיין [במידע, תמונות ובצילוי](#) של נחום גוטמן בנושא זה.

בנושא **הגדודים העבריים** ניתן לסייר בבית [הגדודים שבמושב אביחיל](#) ליד נתניה. במקום תצוגה ופעילויות גם בנושא הגדודים וגם בנושא ההתנדבות לצבא הבריטי במלחמת העולם השנייה.

ניתן לצפות [בקטעים מתוך סרט](#) הסוקר את הגדודים העבריים ומשמעותם.

ביבליוגרפיה

[סדרת ההסכמים](#) על מלחמת העולם הראשונה של יובל מלחי, מומלץ מאוד להאזנה אישית ולמתן מטלות לתלמידים בסגנון "כיתה הפוכה".

אהרונסון, שלמה. **המלחמה הגדולה: פרקים בתולדות מלחמת העולם הראשונה**. משרד הביטחון, 2012.

אליאב, מרדכי (עורך). **במצור ובמצוק: ארץ-ישראל במלחמת-העולם הראשונה**. יד יצחק בן-צבי, 1991.

כץ, שמואל. **הרשת: ההגדה לבית אהרנסון**. משרד הביטחון, 2000.

מקמילן, מרגרט. **המלחמה ששמה קץ לשלום: כיצד נטשה אירופה את השלום ובחרה במלחמת העולם הראשונה**. עם עובד, 2014.

פרק י"ד: בין המלחמות

פרק זה עוסק בתקופה שבין מלחמות עולם ובהתפתחות האידיאולוגיות הטוטליטריות. כל הנושאים בפרק זה עמוסים בידע, באפשרויות לדיונים ולהעשרה והם גם בעלי משמעות רבה להבנת המציאות העכשווית בארץ ובעולם. על פי תוכנית הלימודים מוקדשות לפרק זה שלוש שעות, ועל המורה לבחור אילו נושאים ברצונו להדגיש. בספר ישנה כמובן התייחסות למכלול הנושאים, והמורה יבחר במה מהם לעסוק על פי הנסיבות הרלוונטיות לכיתתו. חלק מהנושאים (לא כולם) יילמדו בצורה נרחבת בלימודי התיכון, ועל המורה לבנות את שיעוריו על בסיס התפיסה הספירלית המקשרת בין הלימודים בחטיבת הביניים לחטיבה העליונה.

הפרק דן בראשיתו באירופה שלאחר המלחמה, בהתפתחותה של רפובליקת ויימאר ובהצלחתם הגדולה של היהודים שחיו בה, כמו גם במשברים שפקדו את בריטניה וצרפת באותן שנים. עיקר עניינו של הפרק הוא העיסוק בשלושת המשטרים הטוטליטריים: הקומוניזם – מאז ימי המהפכה עד ימי סטלין, הפשיזם האיטלקי והספרדי והנאציזם – מראשיתו עד עלייתו לשלטון. כמו כן עוסק הפרק במשבר הכלכלי הגדול ובמדיניות ה"ניו דיל" של הנשיא רוזוולט. מקום משמעותי ניתן בפרק לשלטון הנאצי עד פרוץ מלחמת העולם השנייה, הן בהקשר של כינון הדיקטטורה הנאצית, הן במדיניות התוקפנית ושיאה בהסכמי מינכן מול מדיניות הפייסנות של המערב, והן בשאלת היחס ליהודי גרמניה מחוקי האפליה הראשונים ו"יום החרם", בואכה חוקי נירנברג וליל הבדולח. הפרק מאפשר, כמעט לראשונה בספר זה, היכרות עם הנעשה במדינות המזרח הרחוק, עם התעצמותה של הקיסרות היפנית ופלישתה לסין ועם מלחמת האזרחים בסין בין הכוחות הלאומניים לקומוניסטים בראשות מאו.

דגשים להוראה

רפובליקת ויימאר – הדיון על נסיבות היווצרותה ועל זרעי חורבנה, תוך התייחסות למה שהתברר כאשליה של הקיום היהודי-גרמני בשיא תפארתו.

הקומוניזם – הבנת המעבר מאידאולוגיה מופשטת למציאות חיים פוליטית קונקרטיה והדיון על שאלת המטרה והאמצעים. הבנת המציאות בימיו של סטלין מזמנת התמודדות עם נושא היחס למנהיג בכלל וסכנות פולחן האישיות בפרט.

הפשיזם – הצורך להבין את משמעותו המדויקת (ככל הניתן) של הפשיזם, בעיקר על רקע השימוש הגובר במטבע לשון זו בימינו והבנת הסכנות הכרוכות במעבר ללאומנות, פשיזם וגזענות.

עליית הנאציזם – הבנת הזיקה בין יחסי חוץ למדיניות פנים, תרגול ועיסוק בהבנת כוחה של תעמולה ואפשרות לדיון בדילמות שעמדו בפני מעצמות המערב סביב שאלת הפייסנות. הפרק מזמן עיסוק גם במקורות מילוליים קלאסיים כמו נאומיו של צ'רצ'יל.

המשבר הכלכלי – כדאי לשים דגש (ולו מינימלי) על הבנת מושגים כלכליים כמו אינפלציה ובורסה, והבנת הזיקה בין מציאות כלכלית לתהליכים חברתיים ופוליטיים.

המזרח הרחוק – היכרות גאוגרפית ראשונית עם האזור והזדמנות לדיון בשאלת "האירופצנטריות" של הלימוד המקובל בהיסטוריה וסיבותיה.

על הפעילויות שבפרק:

מקור חזותי עמ' 242 – למחיר [בולים בישראל](#). (משמאל). סביר שרוב התלמידים אינם יודעים מה זה בול, ניתן לספר על תחביב איסוף הבולים שהיה נפוץ בעבר. זו הזדמנות להסביר את המושג ולהדגים את הידע הרב שניתן לשאוב מהיכרות עם בולים. לדוגמאות [לבולים מהשנים האחרונות](#).

מושג האינפלציה, כמו כל מושג כלכלי, הוא מושג מופשט שראוי להסבירו לילדים ולהדגיש את השפעותיו החברתיות והפוליטיות כפי שהגיעו לשיא בוויימאר, שבה בול פשוט עלה עשרות מיליונים. בבתי ספר רבים ישנן תוכניות לחינוך פיננסי ומומלץ להיעזר במורים העוסקים בתחום זה ולשקול הוראה רבת-תחומית. להסבר מושג האינפלציה ראו [הפעלות וסרטונים כאן](#).

שאלת אתגר עמ' 243 – מצבם של יהודי גרמניה בימי ויימאר מקביל בנושאים רבים לימי תור הזהב בספרד. כדאי לדון עם התלמידים על השאננות של יהודי גרמניה ותחושתם כי "ברלין היא ירושלים" וכן לעיין [בדברי ה"משך חכמה" בנושא](#) (תוך התאמה לגיל הרלוונטי).

ניתן לצפות בסרטון של יד ושם על רפובליקת ויימאר. אחד הספרים הקלאסיים המתאר את יהודי גרמניה בימי ויימאר הוא ["רקוויאם גרמני"](#) של עמוס אילון. אחת הדמויות המפורסמות המזוהות עם רפובליקת ויימאר היא דמותו של [ולטר רתנאו](#), שר החוץ היהודי של הרפובליקה. דרך סיפור חייו ניתן לדון עם התלמידים על זהותם ויחסם של יהודי גרמניה לארצם וכן על מעורבותם בחברה הגרמנית ותחושתם כי הם חלק בלתי נפרד ממנה.

מקור חזותי עמ' 244 – תמונת הכיכר האדומה במוסקבה – הצבע האדום הוא הצבע המזוהה עם מאבק הפועלים ועם התנועות הסוציאליסטיות והקומוניסטיות לאורך כל ההיסטוריה.

הכיכר האדומה הפכה לסמל של ברית המועצות ובמרכזה המאוזוליאום ובו גופתו החנוטה של סטלין. [בסיום בכיכר נוכל לראות תצפית מלמעלה של המקום וכן מבנים יפהיים הנמצאים במקום](#).

מקור חזותי עמ' 245 – צו הקומוניסטים עוסק בהיבטים שונים של תנאי העבודה, בחינוך ובעיקר בניהול משותף של המפעלים, נשמת אפו של הקומוניזם. הצו מאפשר הזדמנות לדון עם התלמידים על היתרונות והחסרונות של ניהול כלכלי משותף.

מקור חזותי עמ' 246 – כרזות הגיוס של הקומוניסטים פונות למעמד הפועלים (בתי החרושת ברקע), מאגר האוהדים הטבעי שלהם, בעוד ה"לבנים" פונים לעזרת מיתוסים דתיים והיסטוריים מהיסטוריה רוסית לאומית המבוססת על סיפורי אצילים ואבירים וממילא האביר על הסוס הלבן (ניתן לדון במשמעות הביטוי) מול הדרקון. עיון בכרזות עשוי לסייע בהבנת מסרים הנובעים מאיורים ומסמלים.

מקור מילולי עמ' 248 – המאמר מצביע על סטלין כלפידי, נס, רעם, מח לב וכדומה. ריבוי סימני הקריאה מצביע על החלטיות והתלהבות (מומלץ לערוך השוואה לשיח דומה ברשתות החברתיות). השאלה בנוגע לאיכות החיים של תושבי רוסיה תחת שלטון סטלין עשויה לסייע בפיתוח חשיבה מורכבת. מחד גיסא, כלפי חוץ הייתה קדמה טכנולוגית וכלכלית ניכרת, בפועל, היא הייתה כרוכה בעריצות ובטרור ולמעשה פעמים רבות הייתה פיקטיבית ונתונה זויפו כדי לרצות את השלטון.

מקור חזותי עמ' 248 – עוסק בהיבטים השונים של פולחן האישי הסטליניסטי. בכרזות מוצג סטלין כאיש צבא, כאבא טוב, מנהיג פוליטי ומנהיג עממי.

דיון בנושא פולחן אישיות הוא דיון מורכב וחיוני. ניתן לבקש מהתלמידים להגדיר בעצמם במה מדובר ולתת דוגמאות (רצוי ניטרליות) למקרים של פולחן אישיות כלפי כוכבי תרבות או ספורט אותם הם מכירים. חשוב להגיע ביחד עם התלמידים להבנה מה הבעייתיות הכרוכה בפולחן אישיות ולגבש יחד עימם קריקטוריונים מתי כן ניתן להעריך אישיות דגולה ומתי יש להיזהר מסחף חסר בקרה אחרי הנהגתה

והתנהגותה. ניתן להיעזר בסרטונים על פולחן האישיות הסטליניסטי הניתנים לניתוח דומה וכן בכתבה על אודות פולחן אישיות בצפון קוריאה [בימינו](#).

מקור חזותי עמ' 249 – [דרך העצמות](#) נקראת כך על בסיס האסירים הרבים שמתו בעת סלילתה.

מקור חזותי עמ' 249 – כותרת העיתון מעידה על הערצת הקיבוצים את סטלין. זו ההזדמנות לברור כינוי סביב הערצה שמתבררת למפרע במבוססת על שקר (חובר לדיון הכללי על פולחן אישיות). ראוי להימנע מדמוניזציה של בני הקיבוצים באותה עת, שהיו בעת ובעונה אחת מעריצי סטלין אך גם חוד החנית של הפלמ"ח וההתיישבות, אולם בהחלט יש מקום לביקורת על אימוץ הנרטיב הסטליניסטי ללא שום בקרה. לקריאה (למורים) מומלץ מאוד הספר "הספר האדום" של אסף ענברי המתאר את התקופה. כמו כן, ניתן להראות (לאחר צפייה מוקדמת והתאמה) קטעים מהסרט ['ילדי סטלין'](#). יש לבצע הרשמה מוקדמת לארכיון הסרטים הישראלי.

כדאי לערוך [סקירה השוואתית](#) של העיתונות הישראלית לאחר מות סטלין ולדון עם התלמידים על אודות קריאה ביקורתית של ידיעות חדשותיות המכילות לעיתים, פרשנות פוליטית.

מקור מילולי עמ' 250 – מוסוליני מדגיש את המלחמה כמקור לשיקום אנרגיה מיידלדלת של גאווה לאומית מחד גיסא, ואמצעי להשגת עוצמה ועושר מאידך גיסא. מובן שהיהדות רואה מחד גיסא ערך במלחמת מצווה להגנה על עם ישראל ומבינה את ערך רעות הלוחמים והכוחות המאחדים המתגלים בעת מלחמה, ומאידך גיסא, היא מתנגדת לשפיכות דמים ללא צורך קיומי.

מקור חזותי עמ' 251 – מנהיגים טוטליטריים הרבו להופיע במדים תוך הדגשת הממד הצבאי באישיותם כחלק מרעיון מרכזיות הצבא ומדיניות כיבוש ואלימות. תלמידים מוזמנים לעיין בתצלומיהם של מנהיגים בהווה ובעבר על שלל בגדיהם ולהבין את משמעות המסר העובר דרך הביגוד (דוגמאות למנהיגים שהקפידו ללבוש מדים כל העת: יאסר עראפת, מנהיגים דיקטטוריים שונים, מלכים בעבר) ניתן להדגיש את לבישת המדים גם אצל מנהיגים מערביים בתקופות מסוימות מתוך רצון להעביר מסר לציבור. על בגדיהם של דוד בן גוריון ומנחם בגין עיינו במערך השיעור [אופנה ופוליטיקה במדינת ישראל](#).

מקור חזותי עמ' 251 – סמל הפשיו היה אחד מסמלי השלטון ברומא העתיקה שמוסוליני כפשיסט ביקש לשחזר את תפארתה. הסמל גם מסמל את "אחדות העצים" כלומר אחדות האומה. ניתן לקבל מידע נוסף הכולל הסבר מפורט ותמונות בנושא [סמל הפשיו](#) באנגלית (ניתן להפעיל תרגום).

מקור חזותי עמ' 252 – ילדי הבאלילה עוסקים באימון בנשק לקראת הכשרתם כלוחמים למען הגשמת הפאשיזם האיטלקי. בכל המדינות הטוטליטריות פעלו תנועות נוער שגידלו את הילדים ברוח ערכי המפלגה והאידיאולוגיה השלטת. הפעילות יכולה לשמש הזדמנות לעסוק במשמעות הפעילות בתנועות הנוער היכולות להוות כר פורה לחינוך ללאומיות בריאה ולתרומה לחברה, אך יכולות להיות מנוצלות גם להיבטים טוטליטריים.

שאלת אתגר עמ' 252 – בני הזאבה נוגעים [למיתוס על ייסוד רומא העתיקה](#), שהפשיסטים ראו בה את תקופת תור הזהב האיטלקי שעליהם לחזור אליו.

מקור חזותי עמ' 252 – כרזת הפלנגות בספרד (ניתן לדבר גם על הקישור לשמם של [הכוחות הנוצריים בלבנון](#) שהיו גם בעלי גוון פשיסטי מסוים) עוסקת במיתוס של מולדת כבסיס לתפיסה פאשיסטית וממנה הצרכים הבסיסיים של לחם וצדק. מידע וסיפורים מעניינים על אודות מלחמת האזרחים בספרד ועל מעורבות מתנדבים יהודים מרחבי העולם כולל מארץ ישראל במערכה ניתן לקרוא [כאן](#).

מקור חזותי עמ' 254 – "שיחות ליד האח" נועדו לעודד ציבור בשעת משבר ולהמחיש את הסיטואציה שבה הנשיא מוליך את הציבור לחוף מבטחים אל מול המשבר. כדאי לנצל את ההזדמנות ולבחון נאומים של מנהיגים בעת משבר – באיזו צורה הם מבקשים לרכוש את אמון הציבור? ניתן להשתמש במחקר

חדש על מסרים לא מילוליים [שנשא מנהיגים בעת הקורונה](#) ולעסוק בהקשר זה בחשיבותו של המסר הלא מילולי.

מקור מילולי עמ' 255 – המקור עוסק בהבדל בין רוזולט להובר. בעוד הובר אימץ לעצמו תפיסת עולם ולפיה המדינה אינה צריכה להתערב במשבר הכלכלי ולא היה מוכן לשנותה גם כאשר הנסיבות חייבו זאת, הרי שרוזולט, שהתנסה בשל הטרנדיות האישיות בחייו בצורך ב"ניסיונות ללא הפסקה", לא שקט על שמריו וביקש למצוא כל העת פתרונות למשברים המתחדשים. ניתן לדון בכיתה על היתרונות והחסרונות שבכל אחת מגישות אלו (יציבות לעומת גמישות).

מקור חזותי עמ' 256 – התמונה מבטאת את עקרון הסכין בגב ובו התיאור האנטישמי הסטריאוטיפי המסורתי של היהודים תאבי הממון המנצלים את תושבי גרמניה למען האינטרסים הכלכליים שלהם. סטריאוטיפ זה התחזק בשל הצלחתם הכלכלית של היהודים בגרמניה.

מקור מילולי עמ' 258 – היטלר מייחס ליהודים את כל הרוע העולמי ורואה גם בהקמת מדינה בארץ ישראל מזימה יהודית שנועדה להעצים את פגיעתם בעולם. ספרו של היטלר עצמו השפיע בהדרגה על התעצמות האנטישמיות באירופה. הספר לא נאסר כחלק ממדיניות הדמוקרטיה הליברלית בגרמניה שהתירה חופש ביטוי ללא כל הגבלה. אישור הפרסום ועצם מתן האפשרות לנאצים להתמודד בבחירות מזמנים דיון בשאלת "[הדמוקרטיה המתגוננת](#)", יתרונותיה וחסרונותיה. (כדאי להתייחס לנאומו של גבלס המצוטט בקישור הנ"ל).

מקור חזותי עמ' 258 – העובד מאשים את היהודים במצב כשעיר לעזאזל קלאסי, זאת על בסיס מורשת אנטישמית וההסתה הנאצית שהיה חשוף אליה. הבטחת הנאצים לפתרון קל ומהיר של המצב תוך האשמת ה"אחר" היהודי בו מצאה אוזן קשבת. בארצות הברית, בניגוד לגרמניה, לא הייתה תפיסה לאומנית וגזענית עמוקה וכמו כן ייתכן שהעובדה שבארצות הברית נפתר המשבר במהירות יחסית, מנעה את החרפתו ואת התעצמות האנטישמיות (שבהחלט היו לה כבר גילויים משמעותיים בארצות הברית בשנות השלושים) ואת הגלישה לטוטליטריות.

מקור חזותי עמ' 260 – הכרזות וסרטי התעמולה הנאצים הציבו מודל של גרמני עוצמתי וגאה שדומה שדבר איננו עומד בפניו בהיותו חלק מהעוצמה האדירה הקרויה גרמניה. השימוש בגוף החסון והמושלם לכאורה, כמויות האדם העצומות הנעות כאיש אחד במסדרים, המוסיקה המלווה, כל אלו עיצבו את דמותם של הגרמנים בכלל ובני הנוער בפרט.

על ניתוח המסרים של התעמולה הנאצית ודרכי השפעתם בסרטי הקולנוע ניתן לקרוא במאמר [כתיב](#) [ועיצוב של תודעה היסטורית בסרטי תעמולה](#) ובמאמר [העוסק בתעמולה נאצית](#) כמו כן, ניתן לצפות [בסרטון](#) המדגים את דרכי החינוך בגרמניה הנאצית.

מקור חזותי עמ' 261 – קבלת הפנים להיטלר בווינה מדגימה את האהדה הרבה שממנה נהנו הנאצים באוסטריה, אם כי בדרך הטבע המתנגדים לא יצאו לרחובות באותו יום. יש לזכור כי היטלר היה יליד אוסטריה, ודבר זה נותן הסבר נוסף לאהדה שזכה בה בארץ מולדתו.

דיון ומקור מילולי בעמ' 262 – הפציפיזם והפייסנות של מדינות המערב נבעו בראש ובראשונה מטראומת מלחמת העולם הראשונה ומהרצון להימנע ממלחמה נוספת. כדאי לקרוא על "[שבועת אוקספורד](#)", שהייתה בין מחוללי הפייסנות והפציפיזם, ועל משמעותה החמורה. צ'רצ'יל היה בין היחידים שהבינו את משמעות הכניעה לגרמניה והדגיש כי היו אין ספור הזדמנויות לעצור את היטלר ללא מלחמה כמו בחבל הריין או באנשלוס. דיון ברעיונותיו של צ'רצ'יל וברעיון "יכולתם לבחור בין חרפה למלחמה" ובהשלכותיו העכשוויות – מתבקש. חשוב לדון גם בעמדותיהם של אנשי "הפייסנות", הן בהקשר לעצם רדיפת השלום והן ביותר לשאלת מוכנותה של בריטניה למלחמה ואולי לערוך בכיתה דיבייט בנושא. להצגת הטיעונים

של תומכי הפייסנות ניתן לעיין בספרו של איאן קרשו "לגיהינום ובחזרה" (מופיע באתר כותר) בעמ' 320-325. להסבר הפייסנות ניתן לעיין גם בספרו של טים בוברי, "[לפייס את היטלר](#)" (באתר כותר).

מקור חזותי עמ' 264 – מדגים את השפלתם של יהודי אוסטריה שרובם היו בני האליטה במדינה. פעילות משפילה זו נעשתה בידי הגרמנים גם במקומות רבים אחרים שאותם כבשו (לדוגמה [ביוון](#)). ניתן לדון בכיתה במשמעות ההשפלה כמבוא להתעללות חמורה יותר ולרצח. מומלץ לעיין [במסמכים חדשים](#) ומרתקים שהתגלו לאחרונה על רדיפת יהודי אוסטריה בידי הנאצים וניסיונותיהם של היהודים הנואשים להימלט מהמדינה.

מקור חזותי עמ' 265 – שריפת בתי הכנסת בליל הבדולח בידי הנאצים מסמלת את עובדת היותו של בית הכנסת המוסד המייצג של היהדות גם בעיני אויביה. אפשר לדון בכיתה במשמעויות תובנה זו לגבי היחס לבתי כנסת ולכבודם. כדאי להזכיר את [יוזמת הדלקת האור בבתי הכנסת](#) ביום השנה לליל הבדולח ולעסוק במשמעותה.

מקור חזותי עמ' 265 – הנערים הגרמנים שהיו חבריו של אורי בן ארי נסחפו בדרך כלל אחרי ההסתה נגדו. את תחושותיו ניתן לבקש מהתלמידים לתאר גם באמצעות ציור, ענן תגיות או מעין מונולוג כתוב. הרצון שלא להיות שוב בסיטואציה שכזו היה כמובן גורם מדרבן בהמשך חייו של [בן ארי](#) (ניתן לשוחח על שינוי שמו) ושל ניצולי שואה נוספים. מומלץ לצפות עם התלמידים [בעדותו של בן ארי](#) על החיים תחת השלטון הנאצי.

מקור חזותי עמ' 266 – דגל השמש העולה של הקיסרות היפנית הוא סמל יפני מסורתי הרומז לשמה של יפן "ארץ השמש העולה", הקשור לעובדת היותה של יפן מדינת איים שרואה את הזריחה "ראשונה". הסמל מבטא גם עוצמתה של יפן המבקשת להיות הגורם ההגמוני בכל סביבתה, תפיסה התואמת את התפיסה הפאשיסטית שהנחתה את האימפריה היפנית. לאחר מלחמת העולם "קוצצו" קרני השמש העולה, ורק השמש נותרה כסמלה של יפן. סמל השמש העולה משמש עדיין חלק מהכוחות הצבאיים של יפן ושימוש בו [מביא לחיכוכים עם מדינות שכנות](#), בעיקר אלו שסבלו מההתפשטות היפנית במהלך מלחמת העולם.

הצעות לפעילויות העשרה והעמקה

משטרים טוטליטריים: הפרק עוסק ברובו במשטרים הטוטליטריים. הסבר קצר על משטרים טוטליטריים (שיש להתאימו לכיתה ח) יש בסרטון של [יז ושם](#). כדאי להמחיש את ההבדל בין משטרים טוטליטריים לבין משטרים דיקטטוריים "רגילים" באמצעות שיח בכיתה או חקר סביב משטרים בני זמננו העונים או לא עונים לקריטריונים של טוטליטריות (איראן, צפון קוריאה מול משטרים דיקטטורים אחרים וכדומה).

על המאבק שניהלו הקומוניסטים נגד היהדות בברית המועצות, אירועי היבסקציה וההתמודדות איתם, המדגימים מסירות יהודית בעיתות משבר, ניתן לצפות (בהנחיה ובצפייה ביקורתית) בסרט [שמי ברזל](#).

הנהירה היהודית אחרי הקומוניזם שהגיעה לשיאה בדמותו של טרוצקי מזמנת אפשרות לדיון בבולטות היהודית במקרים של אידאולוגיות מהפכניות החותרות לפחות ברמה ההצהרתית לצדק. במאמר "[די לתקן את העולם](#)" מצוטט פרופ' טלמון המציע הסבר לתופעה זו עם משמעות רלוונטית לדורנו. מומלץ לעבד לתלמידים ברמה המתאימה. כמו כן, ישנה [פעילות הכוללת תמונות, סרטונים](#) ומידע על יחסו של סטלין ליהודים באחרית ימיו ומותו דווקא בפורים.

הדיון בקומוניזם מדגים את סוגיית המטרה והאמצעים הראויים להשגתה. מומלץ לדון בנושא זה ולהשוות למושגים הקשורים לעולם התלמידים.

מסעות הטיהורים בימי סטלין פגעו בלא מעט יהודים, וכדאי לבדוק אם יש בכיתה ילדים שיש במשפחותיהם סיפורים על אודות החיים תחת משטר סטלין. טקסט יפה על החיים במחנות המעצר של סטלין נמצא

בספרו של מנחם בגין "בלילות לבנים" (תמצות הספר מופיע גם בספר "המרד" של מנחם בגין עמ' 9-35). ניתן לעבד משם קטעים לעבודה עם התלמידים.

סטלין: הוא מושג מוכר בהיסטוריה ובשימוש עכשווי גם במציאות היום-יומית. על סטלין ופעילותו ניתן לצפות בסרט [סטלין](#), העריץ האדום. כדאי לבקש מהתלמידים לבדוק ברשתות שימושים במינוח סטלין ולחוות דעתם על השימוש והקשריו השונים. כדאי לשים לב שבשנים האחרונות סטלין [דווקא פופולרי](#) ברוסיה ולעמוד על הסיבות לכך.

הפשיזם: הנושא מורכב יחסית לכיתה ח, אולם חשוב לבצע הבחנה משמעותית בין לאומיות לגיטימית, הדורשת מסירות ונאמנות למדינה ולאומה, לבין פאשיזם, המתבסס על לאומנות ואלומות. בשנים האחרונות ישנו ערבוב בין המושגים ופעמים רבות לאומיות מוצגת כפאשיזם. להבהרת ההבחנה בין המושגים ניתן להיעזר במאמר "[למי קראת פשיסט?](#)" (מאמר המיועד למורים).

נושא הבורסה: מונגש (יחסית) לילדים, כדוגמת המאמר "[להבין את הכסף](#)". ניתן לפתח בהקשר זה את הבעייתיות בהסתמכות על השקעות לא אחראיות וממילא תפיסת אחריות וזהירות כמנחת חיים באופן כללי.

גם בהקשר לשאלת המשבר הכלכלי וגם בהקשר לקומוניזם ניתן לבצע בכיתה דיבייט, משפט פומבי או לערוך טבלאות משותפות של היתרונות והחסרונות של כל אחת מהשיטות הכלכליות המרכזיות.

נאציזם: הנושא בדרך כלל מוכר באופן כללי לילדים, אולם הם לא מכירים את ההקשר ההיסטורי המדויק. מומלץ לתת את המסגרת ההיסטורית הרלוונטית לפני שנכנסים להיבטים הערכיים. חומרים רבים מכל הסוגים, כולל סרטונים, מאגרי מידע ואפשרויות חקר, ניתן למצוא באתר יד ושם ובאתרים של מוזאונים אחרים העוסקים בהנצחת השואה.

ניסיון להבין את יכולות ההשפעה של האידאולוגיה הנאצית נעשה [בסרט "הנחשול"](#). הסרט אומנם ישן אך דומה כי עדיין ניתן לעבוד איתו בחטיבת הביניים. (יש לשים לב שבתחילת הסרט יש תמונות קשות לצפייה ועל כן יש לדלג על הדקה הראשונה בסרט). מידע על אודות רקע האמיתי למקרה תוכלו לקרוא ב"[הגל השלישי](#)" ו"[בניסוי החברתי](#)", כמו גם על הצגה [ופעילות שנעשתה בעקבותיו](#) בארץ. נוכל להטיל על התלמידים משימת ביקורת על בסיס הסרט. חשוב לציין שאי אפשר לראות בתופעה המוצגת בסרט את ההסבר המלא להופעת הנאציזם. הנחשול מאפשר הבנה של תופעות כלליות של היסחפות אחר הזרם, מנהיגים כריזמטיים וכדומה, תופעות שהטיפול בהם חשוב כשלעצמו. ואולם, הנאציזם היה הרבה מעבר לכך ולא כל תנועת המונים הנסחפת אחרי מנהיג ואידאולוגיה מגיעה לרצח עם. יתרה מכך, אימוץ מלא של תאוריית הנחשול עלול להביא להתנגדות לכל מציאות של אידאולוגיה מגייסת, רוח לאומית ושאר נושאים שיש בהם גם הרבה מן החיוב. **מומלץ לעסוק בכיתה בנושא בהתאם להנחות היסוד הנ"ל.**

מומלץ להקריא לתלמידים את הקטע שלהלן, העוסק **בהשפעתה של הפייסנות האירופית על המשך מדיניות החוץ התוקפנית של היטלר:**

בהתייחסו לפלישה לחבל הריין אמר היטלר:

48 השעות שלאחר הכניסה לחבל הריין היו המתוחות ביותר בחיי. אילו נכנסו הצרפתים אז לחבל הריין, היינו צריכים לסגת כשזנבנו בין רגלינו, מפני שכוחות הצבא שעמדו אז לרשותנו לא היו מספיקים אפילו להתנגדות צנועה.

(סטיוארט כהן, "היסטוריה דיפלומטית של המאה ה-20", חלק ב', עמוד 165)

מומלץ לדון עם התלמידים על מניעה, תוצאותיה ומשמעותה של מדיניות פייסנית כתגובה למדיניות תוקפנית ולשאול את התלמידים האם תופעה זו מוכרת להם מתקופות אחרות בהיסטוריה.

נושא רדיפות היהודים בגרמניה הנאצית ילמד בהרחבה בחטיבה העליונה, ולכן מומלץ לעסוק בשלב זה בהיכרות כללית עם הנושא ומתן דגשים בהתאם לשיפוט המורה בנוגע להתאמה הכיתתית.

אחד הדרכים להפצת האידאולוגיה הנאצית הייתה באמצעות השימוש במקורות חזותיים, כדוגמת קריקטורות שהוצגו בעיתונים ובספרי ילדים. ניתן להראות לתלמידים את הקריקטורות שבהן מוצגת דמותו של היהודי ולדון עמם בסטראוטיפים המוצגים בתמונות ובהשפעתם על בני הנוער. על הצעדים שננקטו נגד יהודי גרמניה ניתן ללמוד דרך [סרטון](#) ובאמצעות עדויות, כגון אלו מליל הבדולת. בהקשר לנושא זה כדאי להדגיש (גם בשל העובדה שהנושא איננו נלמד בדרך כלל בחטיבה העליונה וגם בשל חשיבותו) את נושא חוסר היכולת של יהודי גרמניה בפרט ויהודי אירופה בכלל למצוא ארצות מקלט, מציאות שבאה לידי ביטוי ב**וועידת אויאן** ובקורותיה של האוניה [סנט לואיס](#). מנגד, ניתן להדגיש את עובדת היותה של ישראל מקלט לכל יהודי.

המזרח הרחוק: בשל התמקדותה של תוכנית הלימודים בעולם המערבי ההתייחסות לנעשה במזרח הרחוק מצומצמת ונעשית בהקשר לאירועים הגלובליים של מלחמת העולם השנייה. מורה המעוניין יכול כמובן להרחיב בנושא ולעסוק בכל שאלת התעצמותה של יפן, ניסיונותיה לחקות את המערב, גורלה של סין במהלך **"מאה שנות השפלה"** ומורשת **"המסע הארוך"** ועליית הקומוניזם הסיני. אם, כצפוי, חלוקת הזמנים אינה מאפשרת הרחבה בנושא ניתן להסתפק במתן רקע כללי.

להבנת ההקשר הגאוגרפי של האירועים ניתן ורצוי להיעזר במפת מלחמת העולם השנייה בזירת אסיה בעמ' 283

ביבליוגרפיה

- אוברי, ריצ'ארד. **הדיקטטורים: גרמניה של היטלר, רוסיה של סטלין**. עם עובד, 2006.
- בראון, ארצ'י. **עלייתו ונפילתו של הקומוניזם**. עם עובד, 2012, עמ' 25-45.
- ברלי, מייקל. **הרייך השלישי: היסטוריה חדשה**. דביר, 2007.
- נווה, איל. **המאה האמריקאית**. משרד הביטחון, תש"ס.
- נויברגר בנימין. **דיקטטורות**. האוניברסיטה הפתוחה, תשס"ה, עמ' 9-20.
- נויברגר, בנימין. **איטליה הפאשיסטית**. האוניברסיטה הפתוחה, תשס"ט.
- נוימן, בעז. **נאציזם**. משרד הביטחון, 2007.
- ערן, עודד. **ברית המועצות בתקופת סטלין, משטר טוטליטרי קומוניסטי**, האוניברסיטה הפתוחה, תשס"ד.
- פסמור קוין. **פאשיזם: מבוא**. רסלינג, 2006.
- פקסטון, רוברט. **האנטומיה של הפאשיזם**. ידיעות אחרונות, 2006.
- שילוני, בן עמי. **יפן המודרנית: תרבות והיסטוריה**. שוקן, תשנ"ז.

פרק ט"ו: מלחמת העולם השנייה והשוואה

הפרק סוקר את אירועי מלחמת העולם ומכיל בתוכו סקירה מהירה על אירועי השואה.

כדאי להדגיש במיוחד בפרק זה כי נושא השואה יילמד בהרחבה רבה במסגרת לימודי התיכון. מטרת הלמידה בחטיבה היא כאמור לתת היכרות כללית ראשונית עם הרקע ההיסטורי. מומלץ במידת האפשר להתחיל לנושא גם בהקשר ללמידה סביב יום הזיכרון לשואה ולגבורה.

בנושא השואה ראוי לשקול היטב לאילו נושאים ולאיזה היקף של תיאור האירועים יש להיכנס ולהתחשב ברמה המנטלית וברגישות של תלמידי כיתה ח. למותר לציין כי נושא מלחמת העולם השנייה והשוואה הוא אחד הנושאים המתועדים בהיסטוריה וכי במרשתת קיים מגוון עצום של קטעי למידה, העשרה והפעלה בנושא באתרים השונים של משרד החינוך, יד ושם ועוד. כדאי להיעזר בהם יחד עם שמירת המסגרת של לימוד הנושא בהקשרו ההיסטורי.

דגשים להוראה

פרוץ המלחמה – הבנת ההקשרים ההיסטוריים שאפשרו את חוזה ריבנטרופ מולוטוב והדגשת הצורך בהבנת המניעים למהלכים פוליטיים משמעותיים.

הבליצקריג – כיבוש אירופה בידי הגרמנים והפקת לקחים במישור הצבאי מאירועי מלחמת העולם הראשונה

התמודדותם של צרפת ובריטניה מול האתגר הנאצי – הכניעה ושיתוף הפעולה בצרפת מול המנהיגות של צ'רצ'יל והנחישות של העם הבריטי.

המעבר למלחמת העולם – הבנת ההקשר הגלובלי של המלחמה ומשמעותיותו

השוואה – סקירה בסיסית והבנת ההקשר ההיסטורי

המפנה במהלך המלחמה – הבנת הסיבות למפנה ולתבוסת גרמניה

תום המלחמה – שינויים מרכזיים שחלו בעולם עם תום הקרבות

פעילויות בפרק

מקור חזותי בעמ' 270 – צייר הקריקטורה צייר את סטלין והיטלר בלעג כחתן וכלה. זאת מתוך מודעות לשנאה העמוקה ביניהם שהביאה לחיבור זמני לצורך אינטרסים משותפים, חיבור שבוודאי לדעת הצייר לא יחזיק מעמד זמן רב, וכמובן שהשערתו התבררה כנכונה. כדאי להפנות את תשומת הלב לצורה הנלעגת שבה מתוארים סטלין והיטלר ולהבין את כוחה של הקריקטורה לבטא רעיונות ועמדות.

מקור חזותי בעמ' 271 – ההפצצות המסיביות על האוכלוסייה בפולין גרמו ערעור של רוח הלחימה והתמוטטות של המדינה. מראה המטוס, שהוא ורבים כמותו הפציצו את ערי פולין, יוצר מראה אימתני. יש לזכור כי בשונה מהיום במלחמת העולם השנייה רוב המטוסים הפציצו מגובה נמוך ויעפי ההפצצה שלהם נראו בבירור בעיני האוכלוסייה המבועתת.

הפעילות בעמ' 271 – הגרמנים העדיפו שלא להתעכב על קווי הגנה של האויב ולטהר אותם באיטיות, אלא לפרוץ בהפתעה כשהם משתמשים בכוחות אוויר וצנחנים בעורף האויב, ובאמצעות כך למנוע מלחמה סטטית. ראוי לציין כי במשך שנים רבות [אימץ צה"ל את שיטות מלחמת הבזק](#).

מקור מילולי בעמ' 272 – הקולות ששמעה הנערה מהצד הארי הם קולות של חיים ותנועה חופשית (רכבת, חשמלית). לעומת זאת, בגטו היא הרגישה כלואה וחסרת יכולת ניידות כלשהי. הפתרון שיהודים רבים מצאו הוא התמקדות במאבק והישרדות ופעילות רוחנית פנימית, כדוגמת כתיבה מרובה של יומנים, שירה, תיעוד וכדומה.

שאלת אתגר בעמ' 273 – קו ההגנה הישראלי על גדות תעלת סואץ, [קו בר לב](#), היה גם הוא אמור לבלום מתקפות אויב ללא קושי בדומה לקו מז'ינו על שם שר ההגנה הצרפתי בשנות העשרים. בפועל, בדומה למקבילו הצרפתי, קרס הקו במלחמת יום הכיפורים.

מקור חזותי בעמ' 274 – ניצחוננו של הצבא הגרמני בצרפת מחק בעיני הגרמנים את תבוסת מלחמת העולם הראשונה והביא להיטלר תמיכה חסרת תקדים.

מקור חזותי בעמ' 274 – הגרזן, שהיה סמלה של צרפת של וישי, מזכיר מאוד את סמל הפשיו האיטלקי. בדומה לפשיו גם הגרזן היה סוג של כלי המשמש למלחמה (מדובר בגרזן ששימש את הפרנקים הקדומים, אבותיהם של הצרפתים), הוא מזכיר תקופה מפוארת בעברו של העם (כמו הפשיו) וצבוע בצבעי הדגל הלאומי.

מקור מילולי בעמ' 276 – בנאומיו צ'רצ'יל סירב להגיע לכל הסכם עם הרודנות המפלצתית הנאצית, עודד את הבריטים להילחם בכל מחיר ולא להיכנע והבטיח להם "דם, יזע ודמעות". כדאי להפנות בהזדמנות זו את התלמידים [לציטוטים שונים](#) של צ'רצ'יל ולנתח את יכולת הביטוי שלו ואת יכולת המנהיגות. צ'רצ'יל נחשב מודל משמעותי למנהיגות בעיתות משבר. כדאי להיעזר [בהסכת](#) שנעשה עליו ובספרים (באתר [כותר](#)) שנכתבו על תכונות מנהיגות.

מקור חזותי בעמ' 277 – הכרזה נועדה לרומם את רוח הטייסים כמו את רוח העם. כדאי להפנות את תשומת לב התלמידים לצבעים האופטימיים ולזווית המחמיאה שבה צולמו הטייסים.

שאלת אתגר בעמ' 277 – על רקע ימי הבליץ ופינוי הילדים מלונדון נכתב הספר (ולאחריו הסרט) [נרניה](#), וכך גם הספרים [אי הילדים ונעלי תיאטרון](#).

מקור חזותי בעמ' 280 – בברית המועצות המלחמה הפכה לטוטלית, והשלטון הרוסי גייס את כל מי שרק יכול לעזור במשהו. רוב הגברים שירתו בשדה הקרב, והנשים (בעיקר המבוגרות יותר) נקראו להכין ביצורים ותעלות. המוטיבציה (שלוותה בענישה חמורה מאוד נגד כל מי שסירב מטעם השלטון הסטליניסטי) של אזרחי רוסיה הייתה בשיאה. עד היום נקראת המלחמה ברוסיה "המלחמה הפטריוטית הגדולה". אפשר לדון על משמעות שם זה.

מקור חזותי בעמ' 281 – מזג האוויר החורפי הפריע מאוד לגרמנים שלא היו מורגלים בקור הרוסי, בעוד הרוסים המקומיים היטיבו להתנהל בו. גם כאן וגם בתמונה על אל עלמין ניתן לדבר על השפעת תנאי האקלים על מהלכים צבאיים.

ניתוח מפה בעמ' 281 – חשוב לעבור עם התלמידים על המפה ולמקם בה את האירועים המרכזיים. כדאי לשים לב גם למצור הימי על בריטניה, לאתרי הנחיתות של בעלות הברית, שעליהם נלמד בהמשך, ולעוצמת ההפצצות ההדדיות. בשיא השליטה הגרמנית הייתה תחושה אצל רבים כי הגרמנים יכולים לנצח במלחמה. ניתן לקרוא כאן על [המחתרות השונות](#) בימי המלחמה. במחתרות השונות ניתן להבחין שרבות מהן פעלו בעיקר בסוף המלחמה ולעיתים היו בהן יהודים רבים. במזרח אירופה, למרות התנגדותן של המחתרות לנאצים, היו רבות מהן נגועות באנטישמיות קשה. ניתן לדון בכיתה על המשמעות של עובדה זו.

דיון בעמ' 282 – בחברה האמריקאית היה מחד גיסא רצון להימנע ממלחמה מרוחקת שאינה נוגעת ישירות לאינטרס האמריקאי כמו גם חוסר נכונות ליצור עימות בתוך החברה האמריקאית בין יוצאי מדינות

הציר, שתמכו תכופות בנאציזם, לשאר האוכלוסייה. מנגד, הקרבה האידיאולוגית לתפיסה הליברלית הבריטית, הסלידה מהנאציזם והמורשת המשותפת עם הבריטים כמו גם החשש שמא לאחר שתוכרע בריטניה יפנו הגרמנים לאמריקה הביאו לתמיכה בבעלות הברית.

עיון במפה בעמ' 283 – עיון מהיר במפה מדגים את העובדה שהמלחמה במזרח הרחוק הייתה בעיקרה ימית ואווירית, ובשל כך היה חשוב ליפנים לנטרל את הצי האמריקאי. כדאי להפנות את תשומת הלב של התלמידים לאתרי הקרבות המרכזיים המצוינים במפה (איוו ג'ימה, מידוויי, הירושימה) שעליהם נלמד בהמשך. חשוב להסב תשומת הלב לכך שמדינות המזרח הרחוק היו תחת שלטון קולוניאלי אירופי קודם שנתפסו בידי היפנים. ניתן לדון בשאלה אם מבחינת תושבי ארצות המזרח היפנים היו כובשים או משחררים.

שאלת חשיבה בעמ' 284 – לבעלות הברית היה ללא ספק יתרון בכוח אדם וחומרי גלם ויכולת תעשייתית, בעיקר בארצות הברית ובשטחי השליטה המאפשרים נסיגה והיערכות (כמו ברוסיה). מנגד, ברוב שלבי המלחמה היכולת הצבאית של מדינות הצי גרמניה ויפן (הצבא האיטלקי היה באיכות נמוכה יותר) והמוטיבציה של חייליהם הייתה גבוהה מאוד (מוטיבציה משמעותית הייתה גם בצבא הרוסי). יחסי הכוחות מדגימים את החשיבות בנכסים אסטרטגיים של שטח, כוח אדם ויכולת כלכלית, החשובים פעמים רבות יותר מאשר יכולת צבאית.

שאלה לדין בעמ' 284 – ההחלטה על [גרמניה תחילה](#) נבעה מההערכה כי הצבא הגרמני חזק יותר וכי אם הוא יכריע את בריטניה ורוסיה (מה שכמעט קרה בשנת ה'תש"ב, 1942) הרי האמריקאים לא יוכלו לבדם ליפנים ולגרמנים. בשל כך הוחלט על השקעת מאמץ מול גרמניה, והאמריקאים, ורק הם, השקיעו מול היפנים מאמץ משני יחסית למאמצים באירופה.

עיון במפה בעמ' 284 – תוניסיה הפכה להיות זירת קרב מרכזית בצפון אפריקה כי אליה נדחקו הכוחות הגרמניים שנסוגו מפני הבריטים בלוב ומפני האמריקאים באלג'יריה. בתוניסיה נערכו קרבות מרים בין הצדדים ובמהלכם [סבלה קשות הקהילה היהודית במדינה](#).

עיון במפה בעמ' 285 – איתור אתרי הקרבות במידוויי וים האלמוגים עשוי לסייע שוב בהבנת המרחקים העצומים בין אתרי הקרבות שחייבו לחימה אווירית וימית בעיקרה. לאחר צפייה מקדימה לבדיקת התאמה לכיתה ניתן להשתמש בטריילר של [הסרט מידוויי](#) להמחיש את עוצמת האירועים. ניתן גם לצפות ב**תיאור קליל** יותר של הקרב.

מקור מילולי בעמ' 285 – התיאורים על קרבות האימה בסטלינגרד, על מסירות החובשים והחובשות, שלנוכח היקף האבדות חסרו ציוד רפואי בסיסי, ממחישים את עוצמת הלחימה. מקרים דומים של מסירות במלחמות ישראל שימשו השראה לשיר "[בלדה לחובש](#)" (ניתן לקרוא על הרקע [לכתיבת השיר](#) ועל [מקרים אמיתיים](#) בהם בא השיר לידי ביטוי). ניתן לספר גם את סיפורה של [אסתר ארדיטי](#).

מקור חזותי בעמ' 286 – מראה שיירות השבויים ניפץ את המיתוס של הצבא הגרמני הבלתי מנוצח והפח עידוד רב בקרב בעלות הברית, ובהתאמה – רגשות תבוסה בקרב אנשי מדינות הצי.

שאלת אתגר בעמ' 287 – במגילת אסתר ג, ט"ו: "והמלך והמן ישבו לשתות והעיר שושן נבוכה".

שאלת חשיבה בעמ' 287 – מטרת הטלאי הייתה לסמן את היהודים, לבודדם, להשפילם להטיל עליהם גזירות שונות. לרקע הצהוב יש [היסטוריה עשירה בהקשר של סימון היהודים והשפלתם](#). במקומות שונים באירופה הסימון היה על ידי צבעים שונים.

שאלת חשיבה בעמ' 287 – הדיון בוועידת ונזה במקביל לסעודה דשנה מראה את האדישות שבה התייחסו הגרמנים לרצח העם.

שאלת חשיבה בעמ' 288 – מחנות ההשמדה הוקמו בעיקר בפולין, בשל הימצאותם של מרבית יהודי אירופה באזור זה. בשנים האחרונות מתקיים פולמוס ציבורי בנושא התנהלות החברה הפולנית בימי השואה, [ובין השאר עולה בו תכופות הטענה כי הגרמנים העדיפו למקם בפולין](#) את המחנות בשל האנטישמיות של החברה המקומית.

מקור חזותי בעמ' 289 – האסירים חסרי זהות אישית, מגולחים, בביגוד משפיל, במקרים שונים גם עם מספור בקעקוע, מורעבים ומושפלים.

שאלת אתגר בעמ' 289 – כדאי להפנות את התלמידים למאגר [הסיפורים של חסידי אומות העולם](#).

מקור חזותי בעמ' 290 – האנדרטה מסמלת יהודי בלבוש עיראקי מסורתי מתפלל כבקשה לתשועה לאור האסון. ישנם בארץ [מאות אנדרטאות ואתרי זיכרון לזכר השואה](#). כדאי לעיין בתמונותיהם ולנתח עם התלמידים את משמעות הסמלים וצורות הנצחה. מומלץ במיוחד לעשות זאת סביב אנדרטה באזור בית הספר (או לחלופין שמות רחובות או אתרי הנצחה אחרים).

מקור מילולי בעמ' 291 – יומנו של משה פלינקר מדגים את הגעגוע לארץ ישראל, שאותה הוא מכיר היטב בשל רגשותיו הדתיים והציוניים. הדגשת התחושה כי אין יותר מקום ליהודים בגלות לאור אירועי השואה נוכחת מאוד בכתביו וראוי לבררה עם התלמידים. ראוי להדגיש כמובן כי משמעותה של מדינת ישראל וההתיישבות היהודית בארץ איננה רק בהיותה מקלט ליהודים, אלא היא חלק מחובת הייעוד הכללי של עם ישראל לדורותיו. כדאי מאוד להרחיב [ברקע לכתובת היומן ובניתוח מסריו](#) הרלוונטיים מאוד לחמ"ד.

מקור מילולי בעמ' 292 – העיון בתמונות (שעל כל אחד מהנושאים המופיעים בהם ישנה אפשרות להרחבה ולהעמקה רבה, חלקה נעשית בימי התיכון) נועד להמחיש בפני התלמידים את מנעד צורות ההתמודדות של היהודים עם אימי השואה. לבחירת המורה ניתן להתמקד באחת התמונות, לבצע עבודה כיתתית בסגנון ג'יקסו ולערוך השוואה בין צורות ההתמודדות השונות באמצעות בדיקת הפרמטרים של האתגר שמולו עמדו היהודים, מי ביצע את "ההתנגדות" היהודית לגווניה (במשמעותה הרחבה בהרבה מהתנגדות חמושה), כיצד, מה היו תוצאות ההתנגדות ומה המורשת שנותרה בעקבותיה.

על התמונות השונות אפשר להרחיב במקורות המקושרים אל שמותיהם.

[ארכיון עונג שבת](#), פרשת [מחנות המשפחה ויחידת הפרטיזנים של האחים בילסקי](#), בהתאם לשיקול דעת המורה ניתן להראות קטעים [מהסרטים](#) שנעשו על אירוע זה. בהקשר זה כדאי גם לעסוק [בשיר הפרטיזנים](#) ובמשמעותו, פרשת ['אנוש קורצ'ק](#) (ניתן להשתמש גם [במערך השיעור](#) המיועד לכיתות חטיבת הביניים שהוכן בהקשר לנושא זה), סיפורו של [האדמו"ר מפיאסצנה](#) והשיר ["הגיבן הקדוש"](#) שנכתב על אודות תלמידיו או על מערכת [החינוך בנטו לודז'](#).

מפה בעמ' 293 – עיון במפה מצביע על חשיבות החזית השנייה שבה תותקף גרמניה ממערב, ובכך יוקל הלחץ על הרוסים במזרח.

מקור חזותי בעמ' 293 – תחושת הפחד של הנחתים האמריקאים בשעה שירדו אל החוף אל מול אש הגרמנים תועדה בספרים וסרטים רבים. ניתן לדון עם התלמידים בשאלה מה הניע את אותם נחתים לצאת בכל זאת מהנחתת המוגנת ולנסות להגיע לחוף. [העוצמה האדירה של האמצעים](#) שהפעילו בעלות הברית בעת הנחיתה בנורמנדי מצביעה על היקף המשאבים שעמדו לטובת בעלות הברית ועל משמעותה של מלחמה טוטלית המגייסת את כל משאבי המדינה לטובת ניצחון. כדאי להראות גם קטעי סרטים בנושא, כמו כאן [באנגלית דקה 32-40](#).

מקור מילולי בעמ' 294 – פקודת היום של אייזנהאואר הדגישה את חשיבות החירות וניתנה דווקא על רקע המשימה המורכבת והמסוכנת של נחיתה בשטח האויב. דבריו המתבססים על אמונה באלוקים תואמים את המורשת המערבית כולה גם את העובדה ש"בשוחות אין אפיקורסים". בכיתות מתאימות

ניתן להשוות לפקודות יום דומות בישראל (כמו של [עופר וינטר](#) ורועי צוויג). בכיתות מתאימות ניתן לדון על הפולמוס שהתעורר סביב פקודות אלו.

מקור חזותי בעמ' 294 – תושבי פריז ראו בכניסת האמריקאים לעיר שחרור ושמחו בה. ראוי לציין כי האמריקאים אפשרו לכוחות צבא צרפתיים ולמחתרת הצרפתית להיות ראשונים ומובילים בכניסה לעיר (אף שאת עיקר העבודה ביצעו האמריקאים) כדי לשמור על [כבודם הלאומי](#). ראוי להדגיש גם את הוראת היטלר להחריב את העיר ואת סירוב המפקדים הגרמניים המקומיים לבצע זאת ([האם פריז בוערת?](#)) ניתן לדון בכיתה במשמעויות השונות של סוגיות אלו.

שאלת חשיבה בעמ' 295 – בן גוריון היה עצוב מאוד בשל גילוי ממדי השואה עם סיום המלחמה.

מקור חזותי בעמ' 295 – תנאי השטח של ביצות, אגמים וג'ונגלים טרופיים הקשו מאוד על התקדמות האמריקאים באוקיינוס השקט אל מול הלחימה היפנית הנחושה.

מקור חזותי בעמ' 296 – אנדרטת איוו ג'ימה מסמלת בעבור האמריקאים את גבורת חייליהם בקרב הרואי. היא הונצחה בתמונה אייקונית ([על ידי הצלם היהודי אמריקאי ג'ו רוזנטל](#)), שלמפרע התברר [שבימה](#) בצורה מסוימת, ומופיעה [כאנדרטה מרכזית](#) בושינגטון עד היום. ניתן לדון בהקשר זה במשמעות הזיכרון וההנצחה הלאומיים, מה מנציחים, כיצד ומדוע.

שאלה לדיון בעמ' 297 – סוגיית הטלת פצצת האטום שגרמה הרג נורא, אך מנעה פלישה ליפן והתמשכות של המלחמה עוד שנים רבות מעלה [סוגיות מוסריות רבות וחשובות](#).

שאלת מחשבה בעמ' 297 – נירנברג נבחרה דווקא בשל היותה מרכז לפעילות הנאצית וחקיקת חוקי נירנברג.

מקור חזותי בעמ' 298 – דגל האו"ם מייצג את ענפי הזית שואפי השלום (בוודאי לאחר מלחמת העולם השנייה).

הצעה לפעילויות הרחבה ולהעמקה

כל אירועי מלחמת העולם השנייה תוארו בסרטים ובספרים רבים. לצורך הכנת השיעור או במסגרת עבודות חקר/כיתה הפוכה מומלץ מאוד להיעזר [בסדרת ההסכתיים](#) על מלחמת העולם השנייה. הסדרה מחולקת לפי מקטעי זמן קצרים, וניתן להתייחס באמצעותה לאירועים ספציפיים. כדאי להיעזר בהוראת הנושא גם [במפות דינמיות](#) המתארות את קצב התקדמות הכוחות במלחמה.

בכיתה ח' פחות מומלץ להלאות את התלמידים עם צירי זמן מפורטים מעבר למתואר בספר. לצורכי הרקע למורה או להעשרה ולעבודות חקר שונות כדאי להכיר את [ציר הזמן הכללי](#) של האירועים שהתרחשו בימי השלטון הנאצי ובמלחמת העולם השנייה.

בתיאורי המלחמה (כמו גם בפרקי החטיבה הבאים) ניתן להיעזר בקטעי עיתונות שונים מאתר העיתונות העברית. מומלץ לבחור תאריכים מרכזיים במלחמה (או יום אחד אחריהם, כלומר ביום שבו דיווחו העיתונים על האירועים) ולראות את הדיווח העיתונאי. ניתן להשוות בין הצגת הידיעות בעיתונים השונים. כך לדוגמה מתוארים אירועי פרוץ המלחמה [בעיתון דבר](#) ובעיתון [הצפה](#). ניתן לאתר את העיתונים הרלוונטיים [כאן](#).

תיאור עמידתה של בריטניה בימי הבלויץ הפך למופת של עמידת אוכלוסייה אזרחית בתנאי לחץ ומשבר. ניתן לשוחח עם הכיתה על הגורמים המסייעים ליכולת עמידה זו (מנהיגות, אמונה בצדקת הדרך, תקשורת מגבה, עידוד משמעותי מהמנהיגות לציבור) ולהדגיש את המסר ולפיו מנהיג לא מחויב להביע אופטימיות שקרית, אלא להציב בפני עמו אתגרים, כפי שעשה צ'רצ'יל בנאום "דם, יזע ודמעות".

אירועי דנקרק תוארו יפה בסרט שנעשה על הפינוי. ניתן להשתמש [בטריילר שלו](#) כדי להמחיש את האירועים. יש לשקול את מידת התאמתו לרמת הכיתה ואופייה.

במסגרת הלחימה בבלקן לחמו גם לוחמים יהודים רבים מארץ ישראל. כדאי להזכיר את מעשיו של [הרב אריה בינה](#), לימים מייסד וראש ישיבת נתיב מאיר, בעת שהותו בשבי הגרמני ביוון.

כדאי להזכיר בכיתה את **החשיבות המיוחדת גם כיום ברוסיה לניצחון על גרמניה** ולהבין את משמעות המלחמה עבור הרוסים גם עשרות שנים לאחר סיומה. אם יש בכיתה ילדים שהם צאצאים לוותרנים רוסים מימי המלחמה, כדאי לשמוע את סיפוריהם.

נושא **"הפתרון הסופי" בשואה**, בעיקר בהקשר לבורות הירי, הוא רגיש ומורכב. חומר רב על הנושא למעוניינים נמצא [באתר יד ושם](#).

לתיאור **הלחימה במזרח הרחוק** אפשר להיעזר [במפות דינמיות](#) (כדאי להראות במהירות גבוהה).

מבצע לפיד הוא הזדמנות לתאר את פועלה של [המחתרת היהודית](#) שפעלה במקום. אם יש בכיתה ילדים שמשפחותיהם חוו את הכיבוש הנאצי בצפון אפריקה, אפשר לבקש מהם לספר את סיפורם.

בהקשר לנושא **השואה** ככלל יש לשקול את היקף הדיון הנדרש. נקודות שניתן להתמקד בהן הן סביב נושא [ילדים בשואה](#) ו**סביבת למידה על ילדים בגטאות**, היבטים שונים של אחדות ישראל, [קידוש החיים](#) ועזרה הדדית, ומומלץ להתמקד פחות בהיבטי הרצח לגונויו.

רצוי להרחיב על [סוגיית הפרהוד](#) ו**תפוצת האנטישמיות בעולם** מעבר לגבולות שטח השליטה הנאצי הישיר.

כמו בהוראת כל נושא מלחמת העולם רצוי גם בשלביה האחרונים של המלחמה להיצמד למפה ולציר זמן ולהדגים מושגים שונים בידע גאוגרפי כללי כמו "המגף האיטלקי". למעוניינים ניתן לבצע הרחבה בנושא הקמיקזה ולהיעזר [בסרטון בנושא](#) (כפוף לצפייה מוקדמת).

אירועי "יום הניצחון" מוכרים רשמית גם בישראל, ויש לבדוק שילוב של [הוראת הנושא במסגרת ציון היום](#).

לגבי האו"ם – רצוי להדגיש גם את משמעויותיו החיוביות ואת החזון כפי שהוא [מופיע במגילת האומות המאוחדות \(אתר כותר\)](#). ניתן לבצע עבודת חקר על הקשרים חדשתיים שונים (בגוגל חדשות) שבהם מופיע האו"ם, ולהסב את תשומת הלב גם להקשריו הבעייתיים ביחס לישראל. כדאי להדגיש גם את השיטה לפיה עובדת [מועצת הביטחון](#) וכיצד שיטה זו נתנה מענה לחוסר השפעה של המעצמות על חבר הלאומים – חוסר השפעה שהביא לבסוף לפרישתן ולקריסת הארגון. חשוב לציין את פסוקי ישעיהו ומה המשמעות לכך שדווקא הם נכתבו על קירות האו"ם.

בסיכום הפרק ראוי להבהיר את המעבר (המומחש גם באמצעות האיור של ניצול השואה בסוף הפרק) בין אירועי מלחמת העולם לתקומת עם ישראל בארצו.

ביבליוגרפיה

- ביוור, אנטוני. **מלחמת העולם השנייה**. הוצאת ידיעות ספרים, 2014.
- ברלי, מייקל. **הרייך השלישי-היסטוריה חדשה**. הוצאת דביר, תל אביב, 2007.
- היסטיינגס, מקס. **נפתחו שערי הגיהנום: מלחמת העולם השנייה 1939-1945**. הוצאת מודן, 2015.
- נוימן, בעז. **נאציזם**. משרד הביטחון ההוצאה לאור, תל אביב, 2007.
- פרידלנדר, שאול. **שנות ההשמדה**. הוצאת עם עובד, 2011.
- קרשו, איאן. **הכרעות גורליות: עשר החלטות ששינו את העולם, 1940-1941**. הוצאת עם עובד, תל-אביב 2009.
- רוברטס, אנדרו. **סערת מלחמה: היסטוריה חדשה של מלחמת העולם השנייה**. הוצאת דביר, 2011.

פרק ט"ז: מיישובים ל"יישוב לאומי" (1917-1936)

חטיבה זו החותמת את הספר עוסקת בימי המנדט הבריטי ושנותיה הראשונות של מדינת ישראל. עיסוק נרחב ברוב הנושאים המובאים להלן יתבצע בלימודי התיכון, אולם תוך הסתמכות על התפיסה הספירלית יש ליצור היכרות בסיסית של התלמידים עם הנושא בהתאם לרמתם.

פרק זה הוא הראשון בסדרת הפרקים הנכללים בחטיבת הלימוד "מיישוב למדינה", העוסקת בנושאים הקשורים בהכנת התשתית להקמת מדינה יהודית עצמאית. הפרק פותח בהצהרת בלפור אשר העניקה בסיס מדיני להתיישבות הציונית בארץ ישראל ונחשבה להישג מדיני חסר תקדים של התנועה הציונית והעומד בראשה, חיים ויצמן. משם עובר הפרק לעלייה השלישית, מאפייניה ותרומתה להתיישבות ולפיתוח הארץ, בין היתר על ידי הקמת צורת התיישבות שיתופית חדשה – הקיבוץ.

מפעל ההתיישבות היהודי בארץ לא התנהל בחלל ריק, ובשנים הראשונות של תקופת המנדט הולכת ומתגבשת לאומיות ערבית מקומית שאינה רואה בעין יפה את ההתפתחות היהודית. תגובת הערבים לעלייה ולביסוס היישוב היהודי בארץ באה לידי ביטוי בסדרת פרעות, שהראשונה בהם התחוללה בשנת ה'תר"פ, 1920. לשיא חדש הגיעה העוינות הערבית במאורעות תרפ"ט, 1929, שבעיצומן נערך טבח אכזרי ביהודי חברון. מאורעות דמים אלו העלו לסדר יומו של היישוב היהודי את חשיבות הקמתו של כוח מגן עברי עצמאי, "ההגנה", שלא יהיה תלוי בבריטים ושעליו ניתן יהיה לסמוך בעת צרה.

המשך הפרק עוסק בהקמת מוסדות וארגונים שימשו בסיס כלכלי והנהגתי למדינה שבדרך, ובהם: "הסוכנות היהודית", המוסד השלטוני היהודי, ו"הסתדרות העובדים" על מוסדותיה הכלכליים הרבים. הפרק חותם במאפייניה הייחודיים של העלייה החמישית, המכונה גם "העלייה הייקית" על שום השיעור הגבוה של יוצאי גרמניה. עלייה זו תרמה תרומה משמעותית להתפתחות חיי החינוך והתרבות ולצמיחה הכלכלית בארץ ישראל. נושא הפועל המזרחי ופעילות הציונות הדתית בשנות העשרים אינו חלק מתוכנית הלימודים לכיתות ח' ויילמד בהרחבה בתיכון. עם זאת הובאו בפרק התייחסויות קצרות לנושא. למעוניינים בהרחבה כדאי לצפות [בסרטון זה](#).

דגשים להוראה:

הצהרת בלפור – תוכנה, חשיבותה ומשמעותה.

העימות הערבי-יהודי – פרעות תר"פ, תרפ"א. תגובת הבריטים וההתמודדות היהודית עם פרעות אלו. הקרב בתל חי כאירוע מכונן בתולדות היישוב היהודי שהוא סמל לערכי הציונות: עבודת האדמה, התיישבות והגנה.

הקמת מוסדות וגופים כבסיס למדינה העתידה לקום – הסוכנות היהודית, ההסתדרות הכללית ותחומי פעילותן.

העליות לארץ – העלייה השלישית והעלייה החמישית – מניעי העלייה, ארצות המוצא, מאפייני העולים ותרומתם לפיתוח היישוב היהודי בארץ בתחומים שונים.

על הפעילויות בפרק:

מקור מילולי בעמ' 304 – האופן שבו נוסחה הצהרת בלפור מביא לידי ביטוי את הסתייגותה של בריטניה מנתינת תוקף מחייב וחד משמעי להקמת מדינה יהודית עצמאית בארץ ישראל. הדבר בא לידי ביטוי בשימוש במושג "בית לאומי" (ולא במושג "מדינה") וכן בשימוש בביטויים "עין יפה", "תשתדל" וכן

בהתעלמות מהגדרת גבולותיו של "הבית הלאומי" העתידי לקום. כמו כן, בהצהרה ישנה שימת דגש על שמירת זכויותיה של האוכלוסייה הלא יהודית בארץ.

שאלת אתגר בעמ' 305 – התשובה היא: אליעזר בן יהודה.

שאלת אתגר בעמ' 305 – השליט שנתן הצהרה דומה היה כורש מלך פרס.

מקור חזותי עמ' 306 – תמונות אלו משקפות סוג חדש של עבודת החלוצים: עבודות ציבוריות, כגון סלילת כבישים והכנת תשתיות בנייה.

מקור חזותי עמ' 306 – צורת המושב נהלל משקפת את הרצון להקים מושב שיושבת על עקרונות השוויון. בצורה זו מרחק כל משק מן המרכז שווה וניתן לחלק את החלקות כך שגודלן יהיה שווה גם כן.

מקור מילולי עמ' 309 – בדבריו של טרומפלדור באה לידי ביטוי גישתו כי החלוץ במהותו אינו רק פורץ דרך אשר סוחף את ההמונים אחריו, כי אם אדם המעמיד את עצמו לרשות הכלל ומבצע את הנדרש ללא אינטרסים פרטיים ולא התחשבות בנטיותיו ובכישוריו. זהו אדם בעל מוכנות תמידית להקרבה עצמית למען העם והמולדת. מקור זה מזמן דיון משמעותי בנוגע להשקפה היהודית בנידון וביחס שבין מימוש עצמי לתרומה לכלל – היכן עובר הגבול בין השניים? ניתן להיעזר במאמר [מימוש עצמי מתוך אמונה](#) וכן במאמר [מימוש עצמי למען הכלל](#).

מקור מילולי עמ' 311 – בשירו של עמנואל הרוסי אנו מוצאים הד למאורעות תרפ"ט, ודרך ההתמודדות המובעת בשיר היא המשכיות החיים במקום מתוך התמדה ונחישות ("מחר נתחיל מחדש"). על גלגולו המיוחד של הלחן לשיר ניתן לקרוא [כאן](#).

דרך התמודדות נוספת (שאינה באה לידי ביטוי בשיר) היא על ידי שימוש בכוח צבאי, כפי שהתלמידים ילמדו להלן – על הקמת ארגון ה"הגנה" ופעילותו.

מקור חזותי עמ' 312 – סמל ארגון ה"הגנה" מורכב מחרב ומענף זית המסמלים את השאיפה לשלום מחד גיסא, ומאיך גיסא את הנכונות לאחוז בנשק על מנת להגן על היישוב היהודי. ארגון ה"הגנה" שימש בסיס לצה"ל והדבר מתבטא, בין היתר, בשמות הזהים וכן בסמל צה"ל המכיל בתוכו את סמל ה"הגנה".

שאלת אתגר בעמ' 313 – התשובה היא: יוסף הצדיק.

מקור חזותי עמ' 313 – בכרזת ההסתדרות מופיעים פטיש ושיבולים המייצגים את ציבור הפועלים בארץ ולמעשה מביאים לידי ביטוי את תחומי ההתיישבות והכלכלה. היד האוחזת ברובה מייצגת את תחום הביטחון, זאת משום שארגון ה"הגנה" היה בראשיתו באחריותה של ההסתדרות. התחום שאינו בא לידי ביטוי בכרזה הוא התחום הרפואי (קופת החולים).

הצעה לפעילויות להעמקה ולהרחבה:

הצהרת בלפור: פעילות בעקבות **צפייה בסרטונים:** להצהרה זו קדמו טיוטות רבות של הצעות שנוסחו על ידי אישים בתנועה הציונית. הסרטון [הטיוטות של הצהרת בלפור](#) מזמן דיון לגבי ההבדלים בין הטיוטות ומשמעותם. כמו כן, ניתן לבקש מהתלמידים להציע בעצמם נוסח להצהרה.

דרך הסרטון [האיש המוזר שקבל את הצהרת בלפור](#) ניתן ללמוד על הרקע לנתינת ההצהרה ועל האנשים שהיו מעורבים בכך. על תפקידו המרכזי של ד"ר חיים ויצמן בנתינת ההצהרה ניתן לקרוא במאמר המרתק [הרקע המדעי של הצהרת בלפור](#). הסרטון מציינ גם את הרקע לשיר מפורסם שנכתב בתקופה זו, עליו ניתן לקרוא במאמר [הבה נגילה - איך שיר נולד](#).

פעילות בעקבות תמונה: ניתן להציג בפני התלמידים את [הגלויה עם נוסח ההצהרה](#) שעוצבה על ידי האומן שמואל בן דוד ולדון במרכיבי הגלויה השונים ובמשמעותם. כמו כן, ניתן לבקש מהתלמידים לעצב בעצמם גלויה בה תופיע ההצהרה ופריטים נוספים המביאים לידי ביטוי את משמעותה.

העלייה השלישית: פעילות בעקבות שירים: דרך [שיר החלוצים](#) והשיר [שם בעמק](#), שנכתבו בתקופה זו, ניתן ללמוד על העבודות שבהן עסקו החלוצים, הקשיים שהיו מנת חלקם והחזון שפעלו לאורו.

פעילות בעקבות דמות: אחת הדמויות המרשימות שעלתה לארץ בעלייה השלישית הייתה זו של [הרב ישעיהו שפירא](#) (ה'תרנ"א-ה'תש"ה, 1891-1945) שזכה לכינוי "האדמו"ר החלוץ". מומלץ ביותר לערוך לתלמידים היכרות עם דמות זו וכמו כן להשמיע לתלמידים את [השירים שהלחין](#).

יוסף טרומפלדור: פעילות בעקבות סרטונים: [סרטון קצרצר](#) על חייו ומותו של יוסף טרומפלדור, [וסרטון ארוך יותר](#) שניתן להראות את כולו או חלקים ממנו. במהלך הצפייה ניתן לבקש מהתלמידים למלא מעין "תעודת זהות" עם פרטים על חייו ופועלו של יוסף טרומפלדור.

פעילות בעקבות שיר: [בגליל בתל חי](#) הוא אחד השירים שנכתב על יוסף טרומפלדור. ניתן להשמיע לתלמידים את השיר ולדון בתכונות ובערכים של טרומפלדור הבאים לידי ביטוי בשיר.

פעילויות נוספות על אודות יוסף טרומפלדור ויום תל חי – יום הציון הממלכתי בי"א באדר, ניתן למצוא [באתר אמ"ת](#).

מאורעות תרפ"ט: ניתן להשתמש בעדויות מתוך [פרק בסדרה "עמוד האש"](#). שימו לב שיש לצפות בסרטון טרם השיעור על מנת לוודא את מידת ההתאמה של העדויות לכיתתכם. כמו כן, ניתן לקחת קטעים מתוך תיאור המאורעות [במוצא ובחברון](#).

הקמת כוח המגן – ארגון ההגנה: ניתן לצפות עם התלמידים בחלקו הראשון של הסרטון ["ההגנה – הצבא של המדינה שבדרך"](#) העוסק בהקמת ארגון ההגנה. כמו כן, ניתן לעשות שימוש בחלקים נוספים בסרטון בפרקים הבאים בספר העוסקים בתגובת ההגנה למאורעות תרצ"ו-תרצ"ט ובפועלו של הארגון בתחומי ההעפלה וההתיישבות. כמו כן, ניתן לעשות שימוש בחומרים הרבים והמגוונים הנמצאים באתר [ארגון ההגנה](#) ולהתעמק בנושאים נוספים, כגון אישים ומפקדים, קרבות, נשים בארגון ועוד.

מוסדות המדינה שבדרך – הסוכנות היהודית וההסתדרות הכללית: פעילות בעקבות כרזות: נוסף על הכרזה המוצגת בפרק, ישנן [כרזות וכרזים נוספים](#) שפורסמו מטעם ההסתדרות הכללית. ניתן להציג בפני התלמידים את הכרזות (או לתת לכל זוג לעסוק בכרזה מסוימת) ולדון במרכיבי הכרזה כמשקפי הערכים והפעילות של ההסתדרות. כמו כן, ניתן לבקש מהתלמידים לעצב בעצמם כרזה המביאה לידי ביטוי את פעילותה של ההסתדרות לאור הנלמד בכיתה.

העלייה החמישית: פעילות בעקבות דמויות: נפנה את התלמידים למידע על אודות דמויות שעלו לארץ בעלייה זו, כגון [אנשי העלייה החמישית](#) וכן: [אישים בעלייה החמישית](#). נבקש מהתלמידים לבחור בדמות אחת ולכתוב מסמך שימש "קורות חיים" על אודות דמות זו. המסמך יכלול פרטים אישיים, כגון שנת הלידה, מקום הלידה, פרטים על המשפחה, שנת העלייה, מקום ההתיישבות בארץ, השכלה ומקצוע ותרומה לחברה בישראל.

ביבליוגרפיה

- אליאב, בנימין (עורך). **היישוב בימי הבית הלאומי, 1917-1948**. כתר, 1979.
- גולני, מוטי ויהודה ריינהרץ. **האב המייסד: חיים ויצמן, ביוגרפיה, 1922-1952**. כרך ג'. עם עובד, 2020.
- דינור, בן-ציון (עורך). **ספר תולדות ההגנה**. כרכים א-ג, 1955-1972, מערכות, תשכ"ד (1964).
- חלמיש, אביבה. **במירוץ כפול נגד הזמן: מדיניות העלייה הציונית בשנות השלושים**. יד יצחק בן-צבי, 2006.
- ליסק, משה (עורך). **תולדות היישוב היהודי בארץ-ישראל מאז העלייה הראשונה: תקופת המנדט הבריטי**. תשס"א, 2001.

פרק י"ז: המדינה שבדרך

פרק זה עוסק במאבקו של היישוב היהודי למען המדינה שבדרך בחלקה השני של תקופת המנדט, החל מאמצע שנות השלושים ועד לכ"ט בנובמבר 1947. ראוי להדגיש בפני התלמידים את משמעות המושג, שעניינו העובדה שהיישוב היהודי הכין את המוסדות והארגונים המתאימים להקמת מדינה עצמאית במשך שנים ארוכות, מה שסייע לו מאוד בתהליך קבלת העצמאות.

הפרק פותח במאורעות תרצ"ו-תרצ"ט שכונו גם המרד הערבי הגדול, וזן בסיבות להתפרצות הערבית הקשה ביותר בשנות המנדט. המאורעות, שנפתחו באביב 1936, החלו בשביתה ערבית ממושכת שנועדה לפגוע כלכלית ביישוב היהודי הצומח. בהמשך עברו הערבים להתקפות טרור על כבישים ונקודות יישוב יהודיות ולא היססו הפעם לפגוע גם במטרות בריטיות.

אחת ההשפעות הישירות של התוקפנות הערבית בשנים אלו הייתה שינוי תפיסתי בארגון ה"הגנה". ארגון המגן היהודי עבר מתפיסה הגנתית לחשיבה התקפתית, והקמת יחידת "הנוודות" הייתה ביטוי לכך. גם פעילותו של אורד וינגייט במסגרת "פלוגות הלילה המיוחדות" תרמה רבות לכך. ארגון האצ"ל, שהוקם מעט לפני המרד הערבי, חייד את הוויכוח ביישוב היהודי סביב שאלת המענה הנכון לאלומות הערבית.

על רקע מאורעות הדמים והדיונים בבריטניה על אודות גורלה של ארץ ישראל (ועדת פיל ועוד) המשיכה ההנהגה היהודית בארץ את תנופת ההתיישבות עם מודל חדש, "חומה ומגדל", שנועד להתמודד עם האתגר להקים יישובים במהירות האפשרית. בפרק ניתן דגש על חלקה של הציונות הדתית במפעל זה בהקמת קיבוץ "טירת צבי".

חלקו האחרון של הפרק עוסק בספר הלבן של הבריטים ובדרכי המאבק של היישוב היהודי כנגדו, שהעלייה הבלתי לגאלית הייתה חלק מרכזי מאוד ממנו. עם פרוץ מלחמת העולם השנייה עמד היישוב היהודי בפני דילמה קשה בנוגע להמשך מאבקו בבריטים, שלחמו כעת כנגד הנאצים. הכרעתו המורכבת של בן גוריון הייתה לאחוז בחבל משני קצותיו, לסייע לבריטים במלחמתם ולהמשיך להיאבק למען עלייה יהודית. הקמת הפלמ"ח הייתה ביטוי לשותפות היהודית עם הבריטים. הפרק מסתיים בסקירה מהירה על תקופת המאבק וההעפלה בואכה הקמת המדינה.

דגשים להוראה

מאורעות תרצ"ו-תרצ"ט: מניעים, מטרות ומאפיינים ייחודיים.

התפתחות והתעצמות היישוב היהודי בתחומי הכלכלה, הביטחון וההתיישבות.

הקמת ארגון האצ"ל והוויכוח בדבר היחס לאלומות הערבית: הבלגה מול תגובה.

הקמת יישובי חומה ומגדל כמפעל התיישבותי וביטחוני.

מדיניות הספר הלבן ותגובת היישוב היהודי בארץ.

הקמת הלח"י כביטוי לדילמה בין המשך התנגדות אקטיבית לשלטון הבריטי לבין שיתוף פעולה עימו לאור פרוץ מלחמת העולם השנייה.

תקופת המאבק וההעפלה.

על הפעילויות שבפרק

מקור חזותי עמ' 321 – התמונות משקפות את הטרור בדרכים ובעקבות כך את הצורך למגן את כלי הרכב ולדאוג לפינוי אמצעי החבלה מהכבישים. דרך נוספת להתמודד עם טרור זה, מלבד התגוננות, היא על ידי נקיטת פעולות יזומות של תקיפה למניעת פעולות טרור אלו, כפי שילמד בהמשך.

מקור מילולי עמ' 322 – על פי הכתבה בעיתון, אחת המטרות המרכזיות של הטרור הערבי היא לגרום להפסקת העלייה היהודית לארץ. הכותב מדגיש את חשיבות המשך מפעל הבנייה וההתיישבות דווקא על רקע המאורעות.

שאלת אתגר עמ' 324 – היישוב מעלה החמישה.

שאלת אתגר עמ' 324 – מכון וינגייט – המכון הלאומי למצוינות בספורט של מדינת ישראל.

מקור חזותי עמ' 325 – סמל האצ"ל ובו היד אוחזת ברובה, הכיתוב "רק כך" ומפת ארץ ישראל הכוללת את שתי גדות הירדן מבטא את שאיפת התנועה לעצמאות עברית על ארץ ישראל כולה, שתושג רק בכוחו של נשק עברי.

מקור מילולי עמ' 329 – מהקטע העוסק בהקמת קיבוץ טירת צבי עולה תחושה של התגייסות והתלהבות. חשיבותו האסטרטגית של הקיבוץ נבעה מהיותו היישוב הדרומי ביותר בעמק בית שאן.

שאלת אתגר עמ' 329 – התשובה היא 54 מעלות בטירת צבי בתאריך ו' בתמוז ה'תש"ב, 21/6/1942.

מקור מילולי עמ' 332 – בדבריו מדגיש ברל כצנלסון את זכותו הטבעית של כל יהודי לעלות לארץ ישראל. המשך עלייה זו הוא לדעתו בגדר מלחמה של העם היהודי על ארצו ואסור לו להיכנע.

מקור חזותי עמ' 333 – הכרזה קוראת לבני היישוב היהודי בארץ להתגייס לצבא הבריטי על מנת להגן על ארץ ישראל והמפעל ההתיישבותי. בכרזה ניתן לראות, בין היתר, בתים, מפעלים, שדות, תוצרת חקלאית וכן פועלים בעבודתם. מטרה נוספת של הגיוס לצבא הבריטי הייתה לסייע לבריטים להכניע את גרמניה הנאצית ובכך לסייע בהצלת יהודי אירופה.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

מאורעות תרצ"ו-תרצ"ט: פעילות **בעקבות סרטונים:** ניתן להראות לתלמידים חלקים מהסרטון [אל מחוץ לגדר](#) העוסק במאורעות התקופה וכן קטעים מסרטון [הנוטרים](#) וסרטון בן התקופה המתאר את [החגיגות בנמל תל אביב במלאת שנה להקמתו](#). סרטונים אלו משמשים בסיס לדיון בדבר התפתחות והתעצמות היישוב היהודי במגוון תחומים בשנים אלו, דווקא על רקע המאורעות. מומלץ לדון עם התלמידים על מקרים דומים (בחיים הלאומיים והאישיים) שבהם קשיים משמשים בסיס לצמיחה, להתקדמות ולבנייה.

כמו כן, קיימים מספר סרטונים ייחודיים על אודות יישובי חומה ומגדל שבהם משולבות תמונות מתקופה זו: [חומה ומגדל וארצנו הקטנטונת](#). ניתן לדון עם התלמידים על אודות אווירת ההתגייסות וההתלהבות הבאה לידי ביטוי בסרטונים אלו ואשר מזמנת דיון על אודות מיזמים שהתלמידים שותפים בהם: כיצד הם חשים כאשר הם שותפים במיזם? מה הופך מיזם להיות בעל חשיבות? האם גם כיום ניתן ליזום מפעל התיישבות משמעותי?

פעילות בעקבות שיר:

דרך השיר [חומה ומגדל](#) ניתן לדון עם התלמידים על משמעות מפעל התיישבותי זה בתקופתו ובדורות שלאחריו.

פעילות בעקבות תמונות: נבקש מכל תלמיד לבחור תמונה מתוך [אלבום עלום שם על אודות פלוגת הלילה](#) ולחבר לה סיפור שיכלול את הפרטים האלו: מי הם האנשים המצולמים בתמונה? מאיזו פעולה חזרו או לאיזו פעולה מועדות פניהם? היכן הם מצולמים? מה הם תחושותיהם ומחשבותיהם?

כדאי להשמיע לתלמידים חלקים [מריאיון מיוחד במינו עם יוסף אשד](#), הלוחם האחרון שהיה פעיל בפלוגת הלילה של אורד וינגייט.

הבלגה או תגובה: במאמרים [הבלגה ותגובה](#) וכן [מדיניות ההבלגה](#) ישנם ציטוטים שניתן להשתמש בהם במסגרת דיון בנושא. מומלץ לערוך ויכוח בסגנון "דיבייט" ובו יציגו התלמידים את עמדתם בוויכוח, תוך שימוש בטיעונים המועלים בציטוטים אלו. לנושא ישנה כמובן השלכה על סוגיות שונות העולות על סדר היום הציבורי גם כיום, ולשיקול המורה כיצד לפתח אותו בכיתה.

ניתן לערוך **ויכוח בסגנון דיבייט** גם בשאלת ההתנגדות לבריטים על רקע פרסום הספר הלבן מחד גיסא, ופרוץ מלחמת העולם השנייה מאידך גיסא – צד אחד בוויכוח ייצג את עמדת ראשי תנועות ההגנה והאצ"ל, וצד אחר ייצג את עמדתו של אברהם (יאיר) שטרן וחבריו, מקימי ארגון הלח"י.

הספר הלבן: בסרטון שבו מצולמת [הפגנה למען עלייה חופשית](#) ניתן לראות כרזות שנשאו המפגינים. נבקש מהתלמידים ליצור כרזה משלהם ובתוכה סיסמה המביעה את הדרישה לביטול הספר הלבן. ניתן להכריז על "תחרות כרזות" – הכרזה הזוכה תהיה זו בעלת הסיסמה הקליטה ביותר וזו המעוצבת ביותר.

תנועת המרי העברי: סרטונים קצרים על [תנועת המרי העברי וליל הגשרים](#). ניתן לדון עם התלמידים על היתרונות של פעילות מאוחדת אל מול היתרונות של פעילות נפרדת על ידי כל ארגון.

בשלהי הפרק בחרנו להזכיר בקצרה את העיסוק הרב שהובילו הרב הרצוג והרב עוזיאל יחד עם רבנים אחרים בנושא "מדינת התורה". כדאי להרחיב מעט בנושא בהתחשב ברמת הכיתה ומתוך זיקה ללמידה רב תחומית במקרה זה עם מקצועות היהדות. כדאי למורה לראות את הרצאתו של הרב ד"ר משה הרשקוביץ [בנושא](#)

ביבליוגרפיה

ארגון "אוחנה, יובל. **מרד ערבי בארץ ישראל 1936–1939**. אריאל, 2013.

נאור, מרדכי (עורך). **ימי חומה ומגדל, 1936–1939**. יד בן-צבי, 1987.

לבל, אודי. **הדרך אל הפנתיאון – אצ"ל לח"י ונבולות הזיכרון הישראלי**. כרמל, 2008.

נאור, מרדכי. **בים, ביבשה וגם באוויר – מבט חדש על ההעפלה**. ספריית יהודה דקל והמועצה לשימור אתרי מורשת בישראל, 2015.

שפירא, אניטה. **ככל עם ועם – ישראל 1881–2000**. מרכז זלמן שזר, 2014.

פרק י"ח: הכרזת העצמאות ומלחמת הקוממיות

פרק זה עוסק בהקמת המדינה, מהחלטת החלוקה ועד סיום מלחמת העצמאות. הפרק פותח בהחלטת האו"ם על חלוקת ארץ ישראל למדינה יהודית וערבית, ובשלב הראשון של מלחמת העצמאות. בהמשך הפרק נעסוק בדילמות שליוו את הכרזת העצמאות ונסקור את השלב השני של המלחמה ונתמקד במבצע דני. בפרק נעסוק גם בפרשת אלטלנה, בקביעת קווי הגבול בעקבות שביתת הנשק ובבעיית הפליטים.

דגשים להוראה:

כ"ט בנובמבר – החלטת האו"ם בדבר חלוקת ארץ ישראל המערבית למדינה יהודית וערבית – משמעות האירוע והשוואה בין הצעה זו להבטחות שניתנו לעם היהודי בראשית ימי המנדט להצעת החלוקה של ועדת פיל בשנת 1937.

השלב הראשון של מלחמת העצמאות: מאפייני הלחימה והאתגרים בדרכי התחבורה – שיטת השיירות על יתרונותיה וחסרונותיה.

הכרזת העצמאות – הדילמה, ההכרעה ואירוע ההכרזה.

השלב השני של מלחמת העצמאות – מאפייני הלחימה והחזיתות השונות.

נפילת גוש עציון והרובע היהודי בעיר העתיקה בירושלים

קרבות עשרת הימים ומבצע דני – מטרת ויישום.

סיום הלחימה – קווי שביתת הנשק והשוואה בינם לבין גבולות המדינה בהצעת החלוקה.

פרשת אלטלנה כביטוי למתח בין חברי הארגונים השונים והשאיפה להביא לאחדות הצבא. הדגשת המסר של "מלחמת אחים – לעולם לא" על רקע פועלו של מנחם בגין בנושא.

היכרות בסיסית עם סוגיית הפליטים הערבים.

על הפעילות בפרק:

מקור חזותי עמ' 339 – מהתבוננות במפות ניכר כי בתוכנית החלוקה של האו"ם השטח שיועד למדינה יהודית גדול יותר. ניתן לזקוף זאת לזכות פעולות ההתיישבות בשנים שלפני כן (כמו למשל ההתיישבות באחת עשרה נקודות בנגב) כמו גם לאהדה היחסית שממנה נהנו היהודים בעקבות השואה. עם זאת יש להדגיש את הנסיגה המשמעותית מהשטחים שיועדו להינתן לבית הלאומי היהודי עם ראשית המנדט הבריטי.

מקור חזותי עמ' 340 – כותרת העיתון מצביעה על הקשר בין הרצל, חוזה הציונות, למימוש חזונו עשרות שנים לאחר מותו. כדאי להזכיר את דברי הרצל בשנת ה'תרנ"ז, 1897, לאחר הקונגרס הציוני הראשון: "בבזל ייסדתי את מדינת היהודים, בעוד חמש שנים ולכל היותר בעוד חמישים שנה יכירו בכך הכול".

מקור מילולי עמ' 342 – הקטע מביא לידי ביטוי את הקשיים שבהם נתקלו נוסעי השיירות בדרכם לירושלים: המשאיות הכבדות, שנאלצו להאט בעליות לירושלים, שימשו מטרה נוחה לפגיעה, וכאשר היו "נתקעות" בדרך לא יכלו להסתובב חזרה וחסמו את הדרך לרכבים אחרים. הכותבת מציעה לשלוח שיירות קטנות יותר, בעלות רכבים קלים יותר, ומינוי מפקדים בעלי ניסיון. יש להסביר לתלמידים כי הכביש שהוביל לירושלים בתקופה זו היה צר וכלל פיתולים אשר הקלו על תושבי הכפרים (ששכנו מעל שני צידי)

לפגוע בכלי הרכב. ניתן להדגיש את הבעייתיות שבשיטת השיירות, שבסופו של דבר הוחלפה בלוחמה אקטיבית נוסח "תוכנית ד".

שאלת אתגר עמ' 342 – התשובה היא: השיר "באב אל ואד".

מקור מילולי עמ' 344 – דבריו של יגאל ידן משמשים בסיס לדיון בנוגע לחשיבות של המורל, הרצון והמוטיבציה על מנת לנצח במלחמות בפרט ולהגיע להישגים בכלל. זה המקום לדון עם התלמידים בכוח האדיר הטמון באמונה בצדקת הדרך, בהשקעה ובהתמדה, גם כאשר על בסיס ניתוח שכלי של נתונים פיזיים הסיכוי להצליח אינו גדול. על הדיונים במנהלת העם לקראת ההכרזה מומלץ לראות את הפרק על דוד בן גוריון [בסדרה "הכל אנשים"](#).

מקור חזותי עמ' 346 – הפסוק המופיע בהזמנה לטקס הכרזת המדינה הוא: "אם אשכחך ירושלים תשכח ימיני". ניתן להניח שבחירתו נבעה מהעובדה שזהו פסוק שנישא בפי יהודים במשך אלפיים שנה, בימי אבל ובימי שמחה, וביטא את כמיהתם לשוב למולדתם ההיסטורית. שמירת הסוד הייתה חיונית כדי למנוע מתקפות אויב (בעיקר הפצצות של מטוסים מצריים על תל אביב, שאכן התרחשו למחרת ההכרזה).

מקור חזותי עמ' 247 – האלון הבודד המצויר במפה מסמל את נפילתו של גוש עציון בד' באייר, יום לפני הכרזת המדינה.

מצב המדינה היה קשה ביותר כמעט בכל חזית. המצרים הגיעו עד אשדוד ואיימו על תל אביב, ירושלים הייתה נצורה, בצפון התקדמו הסורים והלבנונים, אולם נראה כי האיום של הגעת אויב ללב המדינה העברית בתל אביב והסיכוי המוחשי (כפי שנתפס לפחות בעיני בן גוריון) לנפילת ירושלים היו הסיכונים הקשים ביותר.

מקור חזותי בעמ' 249 – הנער המסתכל אחורה ספק פונה אל הצלם וספק פונה אל ביתו ברובע היהודי שחרב וממנו הוא גולה על כל המשמעות הנובעות מכך, בעיקר בהקשר לירושלים.

שאלת אתגר בעמ' 351 – חטיבת הקומנדו של צה"ל, חטיבת עוז, ידועה גם בשם חטיבה 89 על שם גדוד הקומנדו 89 ששחרר את לוד בתמוז ה'תש"ח.

מקור חזותי עמ' 352 – ההשוואה בין המפות מדגישה את העובדה כי שטח המדינה היהודית, על פי מפת קווי שביתת הנשק, גדול יותר מהשטח שהוצע בתוכנית החלוקה וכולל שליטה על אזורים בעלי חשיבות אסטרטגית, דבר שמקל על הגנתה. כיבוש לוד ורמלה היה בעל חשיבות אסטרטגית בגלל מיקומן – בין תל אביב לירושלים

שאלות לחשיבה בעמ' 354 – דוח שיח אפשרי בין הלוחמים סביב אלטלנה מחייב ידע בסיסי בסוגיה וניתן להשתמש בשאלה זו לאחר צפייה באחד הסרטונים בנושא (להלן בפעילויות ההעמקה).

מקור מילולי עמ' 354 – דבריו של מנחם בגין מביאים לידי ביטוי את מנהיגותו שהתאפיינה באחריות לאומית. מתוך הבנה כי מתיחות פנימית תקשה על לחימה משותפת נגד האויב הערבי נמנע בגין מלהשיב מלחמה – "רק לא מלחמת אחים!" זאת בדומה למדיניותו בתקופת [הסזון](#) ("המעשים הנוראים שנעשו בימים ההם...")

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

תוכנית החלוקה:

מומלץ לצפות עם התלמידים בסרטון [סיפור ההצבעה: כ"ט בנובמבר 1947](#) (או לפחות בקטעים ממנו) המתאר את השתלשלות האירועים שהביאו לקבלת ההחלטה באו"ם. כדאי לדון עם התלמידים בדבר המתח והציפייה לקראת ההצבעה אשר באה לידי ביטוי ב**קריקטורות מן התקופה**. להמחשת המחשבות והתחושות של בני התקופה לאחר ההצבעה באו"ם, מומלץ להיעזר בדף המקורות והשאלות כ**שגאלה נוקשת בדלת**, המכיל ציטוטים מדבריו של דוד בן גוריון, הרב צבי יהודה הכהן קוק, הרב יוסף דב סולובייצ'יק ועוד.

השלב הראשון של מלחמת העצמאות:

שירים רבים נכתבו על מלחמת העצמאות. ניתן לבחור באחד מן [השירים](#), לבקש מהתלמידים לחפש במרשתת את הרקע לכתיבתו, ולאחר מכן לדון על אודות המידע ההיסטורי שניתן לדלות באמצעותו, וכן על אודות התחושות והרגשות העולים מקריאתו/שמיעתו. מומלץ להתמקד בשירים העוסקים בקשיי השיירות בדרכן לירושלים הנצורה, כגון השיר ["באב אל ואד"](#) (שציינו לעיל) ו**ברקע לכתיבתו** והשיר ["קרר הראל"](#) ו**ברקע לכתיבתו**. שיר נוסף הקשור לנושא זה הוא שירו של חיים גורי, "הנה מוטלות גופתינו", העוסק בשיירת הל"ה. ניתן לדון עם התלמידים בתפיסה הבאה לידי ביטוי בשיר [ובסיפור המסתתר מאחוריו](#). (להרחבה בנושא שיירת הל"ה ניתן לצפות בסרטון [המספר את סיפורה והמציג את הדילמה הקשורה לאירוע](#)).

דילמה נוספת שהייתה קיימת בתקופה זו, אם לנטוש יישובים מפאת הסכנה או להיאחז במקום בכל מחיר, באה לידי ביטוי ב**קדימון לסרט** המתאר את המציאות בגוש עציון (יש כמובן לצפות מראש ולוודא את מידת ההתאמה לתלמידים). לסיכום הנושא, ניתן לצפות בסרטון [מלחמת העצמאות שלב א](#).

הכרזת העצמאות:

על מנת להמחיש לתלמידים את גודל המעמד ההיסטורי, מומלץ להשקיע ביצירת אווירה חגיגית ורשמית. ניתן לבקש מהתלמידים לבוא בלבוש חגיגי, לחלק להם הזמנות להשתתפות בטקס ההכרזה, לעצב את המרחב הכיתתי כדוגמת האולם שבו נערכה ההכרזה ועוד. מומלץ לצפות עם התלמידים ב**סרטון** הכרזת המדינה. סרטון [אנימציה](#) המסכם את הנושא – מומלץ.

מעבר לחומרים שצינו לעיל בגוף המשימות, הסרטון [הסיפור המטורף של מגילת העצמאות](#) עוסק ב"מאחורי הקלעים" של נוסח ההכרזה. ניתן לחלק לכל קבוצת תלמידים קטע [ממגילת העצמאות](#) העוסק בזכות העם היהודי להקים מדינה בארצו. כל קבוצה צריכה לסכם בקצרה מהו הבסיס להקמת המדינה המפורטת בקטע (בסיס היסטורי, משפטי, מוסרי וכו'). כדאי לבקש מהתלמידים להציג בפני הכיתה בדרך יצירתית ומקורית את הכתוב בקטע. כמו כן, ניתן לקיים דיון בכיתה על אודות תוכן המגילה ולשאול: לו הייתם ממנסחי המגילה, מה הייתם מוסיפים או משנים? האם יש קטע במגילה שהוא מיותר לדעתכם? מדוע? ניתן לבצע משימה זו גם במסגרת רבת-תחומית עם המורים לאזרחות.

נוסף לכך, ניתן לקיים תערוכה ובה יוצגו תוצרי התלמידים, אשר יעצבו את מגילת העצמאות או את ההזמנה לטקס בדרכים מגוונות, תוך שימוש בחומרים שונים.

השלב השני של מלחמת העצמאות: על הלחימה בעיר לוד במסגרת "מבצע דני" ניתן ללמוד דרך [עדותו של מפקד הפלוגה גבי ברשי](#). יש לשקול היטב באילו קטעים מהסרט כדאי לצפות.

לסיור קולי בלוד בעקבות שחרורה ניתן להיעזר [בחומרים אלו](#). [ובמאמר זה](#).

מומלץ לצפות עם התלמידים בקטעים מתוך הסרט [לבד על החומות](#), המספר את סיפורו של הרובע היהודי במלחמה. כמו כן, מומלץ להקריא בכיתה קטעים מספרה של פועה שטיינר, "מתוך ההפיכה", המתאר את קורותיו של הרובע היהודי דרך עיניה של ילדה.

מגוון חומרים הכוללים תמונות, קטעי עיתונות, קריקטורות, שירים וסיפורים ניתן למצוא באתר [הספרייה הלאומית](#). על מנת לחבר את התלמידים לנושא, מומלץ לספר סיפור אישי של לוחם/לוחמת, כדוגמת [אסתר ציילינגולד](#), ודרכו לדון בקשיי הלוחמים בתקופה זו. כמו כן, ניתן להטיל על התלמידים לחקור על אודות אחד מחללי "[נצר אחרון](#)" ולספר בכיתה על דמותו ופועלו.

ישנם בארץ [אתרים היסטוריים](#) רבים המספרים את סיפורם של הקרבות שהתחוללו במקום. ניתן לבקש מכל זוג תלמידים לחפש מידע על אודות אחד האתרים ולהציגו לפני הכיתה. הצגת האתר תכלול את תמונת המקום, תיאור הקרב שהתחולל במקום וסיפור אישי של אחד החיילים שהשתתף בלחימה. כמו כן, כדאי להמליץ לרכז/רכזת הטילים בבית הספר לשלב אחד או יותר מאתרים אלו במסגרת סיור או טיול וכמובן שניתן להטיל על התלמידים להזדריך באחד האתרים במסגרת הערכה חלופית. אתרים לדוגמה: [פארק עד הלום](#), [גן לאומי הקסטל](#), [חאן שער הגיא](#), [מצודת יואב](#), [המוזאון הפתוח בנגבה](#), [גבעת הקרב ביד מרדכי](#), [מוזאון הרעות מצודת כוח](#) ועוד.

פרשת אלטלנה:

קיימים סרטונים רבים העוסקים בנושא זה, כגון [האלטלנה – חברים על הסיפון](#), [מנחם בגין ואלטלנה](#), [אלטלנה – כל השאלות, כל התשובות](#). כמובן, יש לבחור בצורה מושכלת את הסרטונים המתאימים לכיתה. חומרים נוספים הכוללים מסמכים על אודות הנושא ניתן למצוא באתר [ההעפלה והרכש \(פל"ם\)](#), בו נמצא בין היתר קטע שנכתב על ידי אחד מלוחמי חטיבת אלכסנדרוני בעקבות האירועים הקשים בכפר ויתקין. כדאי להקריא את הקטע בכיתה ולשאל את התלמידים: מה דעת הכותב על האירוע? האם דעתו משקפת את מהלך האירועים באופן אובייקטיבי? מה לדעתכם היה כותב על האירוע אדם שהיה על סיפון ה"אלטלנה"? זו ההזדמנות לקיים דיון בכיתה על אודות נקודות המבט השונות בתיאור האירועים היסטוריים וחשיבותה של קריאה ביקורתית. חומרים נוספים היכולים לסייע בהכנת שיעורים סביב הנושא נמצאים גם [כאן](#). להסברי בגין על אלטלנה ניתן לקרוא [כאן](#).

לסיכום נושא מלחמת העצמאות ניתן לצפות בסרטון [המאבק להקמת המדינה](#). כמו כן, ניתן לערוך תערוכה המציגה באופן חזותי את קרבות מלחמת העצמאות והמציגה את סיפורם של לוחמים ואזרחים במלחמה זו.

תוצאות המלחמה:

סוגיית גבולות שביתת הנשק היא הזדמנות להסביר לתלמידים את משמעות הקו הירוק ואת השינוי שחל בהם לאחר שחרור שטחי יהודה ושומרון במלחמת ששת הימים.

סוגיית הפליטים הערבים היא סוגיה מורכבת ויש לשקול היטב היטב את העיסוק בנושא בהקשריו השונים בכיתה ח', מלבד ציון ההיבט האינפורמטיבי. ככלל, למעוניינים לעסוק בנושא זה ראוי להדגיש את ההקשר הכולל (מלחמה טוטלית ואכזרית ביוזמת ערביי א"י, מקרים שבהם ברחו לצד מקרים שבהם גורשו, הנורמה העולמית המקובלת בשנות הארבעים בדבר גירוש אוכלוסייה עוינת).

ביבליוגרפיה

ישנם אתרים, סרטונים ספרים ומחקרים רבים מאוד העוסקים בענייני מלחמת העצמאות. בין השאר מומלץ להיעזר בחומרים האלו, רבים מהם נגישים באתר כותר.

בן גוריון, דוד. **מן המלחמה**. משרד הביטחון, 1986.

בר און, מרדכי. **זכרון בספר: ראשיתה של ההיסטוריוגרפיה הישראלית של מלחמת העצמאות**. משרד הביטחון, 2001.

גלבר, יואב. **קוממיות ונכבה**. דביר, 2004.

דרור, צביקה. **הראל**. הקיבוץ המאוחד, 2005, עמ' 18-152.

ולנר, אלתר. **חמושים לפני המחנה: סיפורה של הפלוגה הדתית**. משרד הביטחון, 1984.

כהן-שני, שמואל. **בנעליים מאובקות ובעניבה: המהלכים הצבאיים והמדיניים לסיומה של מלחמת העצמאות**. משרד הביטחון, 2002.

מוריס, בני. **1948: תולדות המלחמה הערבית – הישראלית הראשונה**. עם עובד וספרית ספיר, 2010.

פעיל, מאיר. **עצמאות תש"ח-תש"ט**. משרד הביטחון, 1990.

צור, מיכל. **בראשית הדרך למדינה ולצבא אחד**. משרד הביטחון, 2008, עמ' 162-180.

פרק י"ט: הדרוזים

פרק זה עוסק בעדה הדרוזית, בהתפתחותה כדת ובחלקה במדינת ישראל. הפרק פותח ברקע ההיסטורי של יסוד הדת הדרוזית והפיכתה לדת מרכזית על ידי חמזה בן עלי והנביא אל חאכם בן עלי. ולאחר מכן סוקר את עיקרי הדת הדרוזית ואת חג נבי שועיב. בחלקו השני הפרק עוסק בתקופה שלפני הקמת המדינה ובקשרים שנוצרו בין הדרוזים ליהודים בתקופת המנדט הבריטי, ובעיקר בימי מלחמת העצמאות והשתלבות העדה הדרוזית בחברה הישראלית בכלל ובמערכת הביטחון בפרט.

דגשים להוראה:

היווצרות הדת הדרוזית ועיקריה.

הגירת הדרוזים לשטחי ארץ ישראל – מניעים ומאפיינים.

היחסים בין בני העדה הדרוזית ליישוב היהודי בארץ בתקופת המנדט הבריטי.

בני העדה הדרוזית במלחמת העצמאות – קרב רמת יוחנן ותוצאותיו.

השתלבות בני העדה הדרוזית בחברה הישראלית והבלטת תרומתם במערכת הביטחון.

הפרק אינו עוסק בהתפתחויות שחלו בחברה הדרוזית בשנים האחרונות. למעוניינים להרחיב בנושא זה מומלץ לבדוק אפשרות להוראה רבת-חומית עם המורים לאזרחות.

על הפעילויות בפרק:

מקור חזותי עמ' 359 – הערך הבא לידי ביטוי בלבשו של הגבר הוא פשטות וצניעות. ה"תקיה" באה לידי ביטוי בלבושם של בני המשפחה, לבוש הדומה ללבושם של המוסלמים ומודגשת במיוחד בצעיף השחור המכסה את פניה של האישה, בדומה לכיסוי הפנים של הנשים המוסלמיות.

מקור חזותי עמ' 360 – מתחם נבי שועיב מזכיר בצורתו את המסגד שתמונתו נמצאת בתחילת הפרק; פתחים מרובים בצורת קשתות, כיפה עגולה ועוד. הדבר מלמד על זיקת האדריכלות הדרוזית לאדריכלות המקובלת במרחב המוסלמי, וממילא הדבר מצביע על שורשיה של החברה הדרוזית במרחב זה.

מקור מילולי עמ' 361 – בדבריו של רבי בנימין מטודלה נזכר עיקרון "גלגול הנשמות" שבו מאמינים הדרוזים, וכן נכתב כי הם לוחמים מיומנים וזריזים, דבר שמסביר את מינויים כשומרים. כמו כן, בנימין מטודלה מתאר בדבריו את הקשרים הטובים בין הדרוזים ליהודים המתבססים על התחום הכלכלי. בהקשר לפעילות זו ניתן להזכיר לתלמידים את דמותו של רבי בנימין מטודלה, שייתכן שלמדו עליה בשנה שעברה.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

ניתן לצפות עם התלמידים באחד מן הסרטונים האלו: [אני דרוזי](#) – על ההיסטוריה של הדרוזים ועיקרי הדת הדרוזית (מדקה 8:00). **[הדרוזים והיהדות](#) –** דרכו ניתן ללמוד על היחסים בין היהודים והדרוזים במהלך הדורות, מיתרו ועד ימינו. וכן בסרטון **[חמישה דברים שלא ידעתם על הדרוזים](#)**. ניתן לדון עם התלמידים על תחושותיהם לאחר הצפייה וכן לדון במידע שהתחדש להם בעקבות הצפייה.

על **השותפות בין בני העדה למדינת ישראל** ניתן לדון דרך הסרטונים **[נאמנות ללא תנאי](#)**, על בני העדה הדרוזית המשרתים בצה"ל ועל חללים בני העדה. כמו כן, ניתן לצפות בקטעים מתוך הסרטון **[רק בישראל](#)**

[יש לנו קברים](#), העוסק בהנצחת בני העדה שנפלו ועל היחס למוות, לקבורה ולהנצחה בקרב בני העדה. ניתן לדון עם התלמידים על משמעות [ביטול חגיגות חג הנביא שועייב: מחווה דרוזית לחללי מערכות ישראל](#) כביטוי ליחסי השותפות בין בני העדה לחברה הישראלית.

באמצעות השיר [בלדה לדרוזי](#) ניתן לדון עם התלמידים על [יחס החברה הישראלית לדרוזים](#). יש לשקול את מידת ההתאמה של השיר לכיתה. ניתן לדון בשאלה האם השיר משקף באופן אמיתי את המציאות או רק מקרים חריגים ובעייתיים? בהקשר לכך כדאי להביא בפני התלמידים את סיפורם של מדליקי המשואות כדוגמת [ד"ר סלמאן זרקא](#) וד"ר [ענאן פאלח](#) כבסיס לדיון בנושא שילובם של בני העדה במדינת ישראל, הישגיהם ותרומתם.

ביבליוגרפיה

[רקע לדת ולתרבות הדרוזית-מטעם המועצה המקומית עוספיא](#)

[ישראל בן דור, מחלקת ההיסטוריה של צה"ל, על הדרוזים בצה"ל-שלושים השנים הראשונות](#)

ברקאי גבריאל ואלי שילר. **אריאל: כתב עת לידיעת ארץ ישראל – הדרוזים בישראל ומקומותיהם הקדושים**. אריאל, תש"ס – 2000.

דנה, ניסים. העדה הדרוזית וביטחון ישראל, בתוך עורך/כים: מיכאל מ' לסקר ורון יצחק. **אתגרים ביטחוניים ומדיניים במבחן המציאות: ישראל בין העולם הערבי והזירה הבין-לאומית**. אוניברסיטת בר אילן, 2012, עמ' 219–240.

פלאח, סלמאן. **הדרוזים במזרח התיכון**. משרד הביטחון, תש"ס, 2000.

פרק כ': מדינת ישראל שנים ראשונות

פרק זה עוסק במדינה בראשית דרכה, ושם דגש על מפעל קיבוץ הנלווית על כל מורכבותו ועל ההתמודדות עם החברה הערבית. הפרק פותח בשלוש עליות שונות מראשית ימי הקמת המדינה ובאתגרים השונים אשר ליוו את העליות. לאחר מכן הפרק עוסק במעברות ובעיירות הפיתוח והדגמה באמצעות תולדותיה של עיירת הפיתוח בית שאן.

בחלקו השני הפרק עוסק בחברה הערבית בישראל. הפרק סוקר את מתן שוויון הזכויות לאזרחים הערבים, ומאיך גיסא את קיומו ומשמעותו של הממשל הצבאי שבו הם היו נתונים בראשית ימי המדינה.

דגשים להוראה

עליית "שארית הפליטה" והשתלבותם במערך הלוחם במלחמת העצמאות.

מבצע "על כנפי נשרים" ומבצע "עזרא ונחמיה" – העלאת יהודי תימן ויהודי עיראק: מניעים, תהליכים וקשיים בדרך.

הקמת המעברות כפתרון לאתגרי העלייה ההמונית: התנאים במעברות והשפעתם על המסגרת המשפחתית.

בית שאן כמקרה בוחן של עיירות הפיתוח: מניעים, חזון, אתגרים ודרכי התמודדות.

האזרחים הערבים במדינת ישראל: הממשל הצבאי ומשמעותו, סוגיית הנאמנות, שוויון הזכויות והגיוס לצה"ל.

על הפעילויות בפרק:

שאלה לדין עמ' 367 – במושג שארית הפליטה הכוונה לשורדי השואה ש"נפלטו" מההשמדה ההמונית ונשארו בחיים. בתנ"ך אנו מוצאים מושג זה בבראשית לב, ח-ט:

"וַיֵּרָא יַעֲקֹב מְאֹד, וַיֵּצֵר לוֹ; וַיַּחַץ אֶת-הָעַם אֲשֶׁר-אֵתוֹ, וְאֶת-הַצֹּאן וְאֶת-הַבְּקָר וְהַגְּמָלִים--לְשֵׁנֵי מַחֲנֹת. וַיֹּאמֶר, אִם-יָבֹא עִשׂוֹ אֶל-הַמַּחֲנֶה הָאֵחָת וְהִכָּהוּ--וְהָיָה הַמַּחֲנֶה הַנֶּשְׂאָר, לְפָלִיטָה", וְכֵן בִּיהוֹשֻׁעַ ח, כב: וְאֵלֶּה יֵצְאוּ מִן-הָעִיר, לְקִרְיָתָם, וַיְהִי לְיִשְׂרָאֵל בְּתֵנָה, אֵלֶּה מִזֶּה וְאֵלֶּה מִזֶּה; וַיִּכּוּ אוֹתָם, עַד-בִּלְתִּי הַשָּׂאִיר-לוֹ שְׂרִיד וּפְלִיט".

ניתן לדון על משמעותו של ביטוי זה בהקשרו המקראי וההיסטורי.

טבלת הקהילות עמ' 367 – חשוב להדגיש בשיעור את הרכב העלייה הגדולה כמבוסס על קהילות ישראל ממזרח וממערב – הקהילות האירופיות היו ברובן יוצאות שארית הפליטה, ואילו הקהילות הספרדיות הגיעו לארץ כחלק מהרצון להתרחק מהשלכות הסכסוך הישראלי-ערבי על חיי היהודים במדינות ערב, ובהמשך הגיעו כתוצאה מעזיבת המדינות הקולוניאליות ועליית הלאומיות והלאומנות הערבית. בשני סוגי הקהילות היה רצון עז להגיע לארץ על רקע תקומת המדינה ותחושה כללית שעם ישראל שב לארצו. העלייה ממדינות שבהן לא סבלו היהודים מקשיים מיוחדים בתקופה זו (כמו ארצות הברית או מדינות מערב אירופה) הייתה מצומצמת יותר.

מקור חזותי עמ' 368 – תמונת החייל שעל זרועו מקועקע מספר מזמנת דיון עם התלמידים על אודות תחושותיהם של ניצולי השואה אשר מחד גיסא משתלבים בכוח הלוחם ומוצאים משמעות ויעוד בהגנה על המולדת, ומאיך גיסא נתקלים בקשיים בכל הנוגע לשפה החדשה, לחוסר הכשרה צבאית מספקת

ולחוסר ההבנה והניכור מצד חבריהם לנשק ה"צברים". זוהי גם הזדמנות לעסוק בחללי "[נצר אחרון](#)" ולספר לתלמידים על יוזמות מבורכות להנצחתם.

שאלה לדיון עמ' 369 – שם המבצע לקוח מן הפסוק בשמות יט, ד: "אַתֶּם רְאִיתֶם אֲשֶׁר עָשִׂיתִי לְמִצְרָיִם, וְאֲשָׂא אֶתְכֶם עַל כַּנְפֵי נְשָׁרִים וְאָבָא אֶתְכֶם אֵלַי." פסוק זה מבטא את ההשגחה המיוחדת של הקב"ה על עם ישראל, אשר הוציא אותם מארץ עבדותם לעבר חירותם ומולדתם. שם נוסף שניתן למבצע היה: "מרבד הקסמים". השם "מרבד הקסמים" הועדף על ידי הארגונים היהודים אמריקאים שסייעו בארגון ומימון הטיסות ושמם התקשר עם אקזוטיקה מזרחית נוסח סיפורי אלאדין, ועם מבצע [השבת חיילי ארצות הברית לביתם](#) בסוף מלחמת העולם השנייה. יהודי תימן העדיפו את השם "על כנפי נשרים", בעל ההקשר המקראי והדתי הברור.

מקור חזותי עמ' 370 – על פי התמונה ניתן לראות כי בני המשפחה צעדו מרחקים ארוכים בשטח מדברי ובתנאי מזג אוויר קשים, כאשר הם נושאים בידיהם פרטים בסיסיים ביותר (מומלץ לדון עם התלמידים על ספר התורה שמחזיק אבי המשפחה בידו ועל משמעותו), היות שנאלצו להשאיר את רוב רכושם מאחור.

מקור חזותי עמ' 370 – המטוס בבול עשוי מדוגמת רקמה וזאת משום שכאמור, עלייה זו נקראת גם "מרבד הקסמים" (מרבד = אריג = שטיח), וכן משום [הרקמה](#) הייתה חלק מהותי בבגדי הנשים והילדים בתימן.

שאלת אתגר עמ' 371 : עזרא ונחמיה היו מנהיגי העם היהודי שעלו מבבל (עיראק של ימינו), ועל כן המבצע נקרא על שמם.

מקור חזותי עמ' 372 – בתמונה זו באה לידי ביטוי הצפיפות וחוסר הפרטיות בצריפים במחנות העולים וכן במחסור במכשור מתאים לבישול אוכל.

מקור חזותי עמ' 373 – תמונה זו מזכירה, ללא ספק, את [הסצנה מתוך הסרט "סלאח שבת"](#), שבה מתקיים מפגש בין העובדת הסוציאלית הנשלחת מטעם הקיבוץ לסלאח. השוני בלבוש בולט והמבטים ההדדיים משדרים סקרנות אך גם חשדנות, ריחוק וניכור.

שאלת אתגר עמ' 373 – התשובה היא: קריית מלאכי. יהודי העיר לוס אנג'לס (ANGEL = מלאך) תרמו כספים להקמתה.

מקור מילולי עמ' 374 – מעדותו של יוסף דנינו ניתן ללמוד על הקשיים שעימם התמודדו תושבי המעברות: צפיפות, חוסר תנאים סניטריים, קור, קשיי שפה ועוד. כמו כן, מציאות החיים במעברות השפיעה על המרקם המשפחתי, כפי שמעיד דנינו, שכמעט לא ראה את אביו שעבד מבוקר עד ערב. זה המקום להדגיש שהנורמות המשפחתיות וההיררכיה המשפחתית התערערו בתקופה זו והדבר השפיע על היחסים בין בני המשפחה. שמו של הספר מעיד על המשמעות האדירה של עבודת אנשי החינוך שנשלחו למעברות בנטיעת אמונה בליבות התלמידים בנוגע ליכולותיהם להשלים את הפערים ולהשתלב בחברה הישראלית.

מקור חזותי עמ' 376 – בפסיפס ניתן לזהות מנורה, שופר (שנמצאים גם בפסיפס שנמצא ליד טירת צבי) מחתה ועוד.

מקור חזותי עמ' 377 – הפריטים המרכיבים את [סמל העיר](#) קשורים למבנים ולמרכיבי הנוף שבמקום, המשלבים עבר ועתיד. בית שאן נמצאת בנחלתו של שבט מנשה, ועל כן חלק מברכת משה ליוסף מוטבע בסמל העיר.

מקור מילולי עמ' 378 – במקור זה באה לידי ביטוי בעיית התעסוקה – רוב העבודות שבהן עבדו העולים היו עבודות זמניות, והיה רצון להקים תשתית איתנה לתעשייה מקומית על מנת לספק לתושבים עבודה קבועה. כיום, ישנם בתי מלאכה ומפעלים רבים בעיר המספקים זאת.

מקור מילולי עמ' 379 – סיפורו של דוד לוי מביא לידי ביטוי את הרצון העז והנחישות לחולל שינוי דווקא מתוך התנסות אישית. זוהי הזדמנות נהדרת לשוחח עם התלמידים על כוחות של יצירה והתעלות המתגלים והנובעים מתוך המצרים ועל תהליכי צמיחה והעצמה שאינם תלויים בתנאי החיים אלא בעיקר ברצון, בשאיפה ובמוכנות לעבודה קשה.

הצעה לפעילות העשרה והעמקה:

עליית שארית הפליטה – ניתן להראות את הסרטון הבא מתוך [ארכיון הסרטים הישראלי](#), שבו רואים את העלייה של ניצולי השואה והתארגנותם לקראת העלייה לארץ.

בבית הפלמ"ח בתל אביב ישנה תצוגה מרשימה מאוד על **הנח"ל** – גיוס חוץ לארץ במלחמת העצמאות שכלל בעיקר ניצולי שואה. התצוגה איננה מתאימה לכיתות ח' (ומומלצת מאוד לחטיבה העליונה), אולם מומלץ למורה עצמו לחוות אותה כדי להבין את עוצמת הסוגיה והמורכבות. חשוב להדגיש בפני התלמידים את נחישותם של ניצולי השואה לשוב ולדבוק בחיים.

ניתן לצפות בסרטון **"סליחה על השאלה"** עם ניצולי שואה, העוסק ב**עלייתם ובחיייהם בארץ לאחר השואה**. ניתן לבקש מהתלמידים להכין בעצמם שאלות שהיו רוצים לשאול את ניצולי השואה.

עליית יהודי תימן – ניתן לצפות עם התלמידים בקטע קצר מתוך **"חדשות מן העבר"** העוסק בנושא, וכמו כן לצפות בשיר המרגש **שב אל אדמתי** המלווה בסרטונים ובתמונות. ניתן לדון עם התלמידים על אודות מראה העולים והמארגנים, הדלות יחד עם השמחה והאמונה, מראות הקליטה, בדגש על בית הספר המאולתר, ומשמעותו. כדאי לנתח את מילות **השיר של אביהו מדינה** המלווה את הסרטון.

העיסוק בעליית יהודי תימן, כמו בעליות אחרות מתקופת העלייה ההמונית, מזמן לא רק עיסוק בהרואיקה ובחזון קיבוץ הגלויות הנשגב, אלא גם פרשיות של כאב, קיפוח והפרשה של היעלמות ילדי תימן. אנו מציעים לא לתת דגש בכיתה ח' להיבטים המורכבים והשיליים, אלא להתרכז בעצם העשייה החיובית ולהדגיש שנעשו גם משגים וטעויות קשות. עם זאת מומלץ למורה להיות מוכן לשאלות תלמידים בהקשר זה, ולהחליט מראש אם וכיצד הוא מתמודד עם הנושא.

מוזאונים מוצלחים למורשת יהדות תימן ישנם בראש העין ו**ברחובות**, וכדאי לשקול ביקור ופעילות במקום.

עליית יהודי עירק – ניתן לצפות בקטע קצר מתוך **חדשות העבר** ובחלקים מהסרטון **בשעריך מולדת**, הכולל עדויות של עולים. **בעקבות סבא** הוא סרטון המספר את סיפורו של עולה אחד, דרכו ניתן להתמקד בסיפור אישי. **במרכז מורשת יהדות בבל** ניתן למצוא מגוון חומרים ואף לשקול ביקור במקום. במוזאון מחנה המעפילים בעתלית ישנו מיצג מעניין סביב מבצע מייקלברג.

על העליות לארץ מארצות המוצא השונות, ניתן לצפות **בסרטון הומוריסטי** המזמן דיון בנוגע לתחושות העולים וליחסם לעולים שהגיעו אחריהם, לתרבותם ולמנהגיהם.

באמצעות השיר **אח יא ראב** ניתן לדון עם התלמידים בפער בין החלומות והתקוות של העולים לבין המציאות שעימה נאלצו להתמודד. כדאי לחלק לתלמידים את **מילות השיר** ולשאול: מהם הקשיים שבהם נתקלו העולים בבואם ארצה על פי השיר?

המעברות: ניתן לפתוח את הנושא בקטע קצר מתוך **סלאח שבתי** המתאר את ההגעה למעברה. מגוון חומרים נהדרים בנושא זה ניתן למצוא באתר **הספרייה הלאומית**, הכולל, בין היתר, תמונות וקרצות

מהמעברות השונות. מידע נוסף הכולל עדויות ותמונות ניתן למצוא באתר [רגעים היסטוריים](#). כדאי לשים לב להבדלים בין העדויות המובאות באתר – חלקן מתארות את התקופה כמאוסרת וחלקן מדגישות את רגעי השבר והקושי. ניתן לפתח דיון בהקשר זה סביב שאלת הזיכרון ההיסטורי ברמה האישית וברמה הלאומית.

הסדרה [מעברות](#) עוסקת בנושא זה בצורה יסודית ומעמיקה. ניתן להראות לכיתה קטעים מתוך הסדרה, **בכפוף לצפייה מוקדמת של המורה** ובבחינת ההתאמה לכיתה.

בנושא **עיירות הפיתוח / מושבי העולים** כדאי לבדוק רלוונטיות לחיי התלמידים. אם התלמידים עצמם מתגוררים ביישוב מסוג זה או שהתגוררו בו בעבר / מתגוררים בו כיום בני משפחותיהם, כדאי לשלב את השיח האישי והמשפחתי בלמידה הכיתתית.

נושא **ערביי ישראל** הוא מורכב ודורש תכופות התייחסות בוגרת. מומלץ להדגיש את המסרים של מגילת העצמאות ואת הכבוד למיעוט כפי שהוא מופיע במקורותינו, ובמקביל לדון בצורה בוגרת ככל הניתן באיזונים הנדרשים בין השיקולים הביטחוניים לתפיסות המבקשות להעניק שוויון מלא.

ביבליוגרפיה

יבלונקה, חנה. עולי אירופה ותודעת השואה, בתוך: צבי צמרת וחנה יבלונקה (עורכים). **העשור הראשון: תש"ח-תשי"ח**. יד בן צבי, תשנ"ח, עמ' 41-56.

ליסק, משה. 'ארץ ישראל הראשונה' ו'ארץ ישראל השנייה': תהליכים מואצים של קיטוב חברתי תרבותי בשנות החמישים, בתוך: דליה עופר (עורכת) **בין עולים לוותיקים – ישראל בעלייה הגדולה 1948-1953**. יד בן צבי, תשנ"ו, עמ' 1-20.

פיקאר, אבי. מי ומי ההולכים: אכלוסן של עיירות הפיתוח, בתוך: צבי צמרת, אביבה חלמיש, אסתר מאיר גליצנשטיין (עורכים) **עיירות הפיתוח**. יד בן צבי, תשס"ט, עמ' 195-216.

פיקאר, אבי. **עולים במשורה: מדיניות ישראל כלפי עלייתם של יהודי צפון אפריקה 1951-1956**. קריית שדה בוקר: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות – אוניברסיטת בן גוריון בנגב, תשע"ג.

צור, ירון. העלייה מארצות האסלאם, בתוך: צבי צמרת וחנה יבלונקה (עורכים) **העשור הראשון, תש"ח-תשי"ח**. יד בן צבי, תשנ"ח, עמ' 57-82.

שפירא, אניטה. **ככל עם ועם, ישראל 1881-2000**. מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, 2012, עמ' 205-250.