
משברים ותקומה
- כך ראשון -

מסורת ומהפכות

מסורת ומודרנה בתולדות העמים ובתולדות ישראל

מדריך למורה

עריכה: ד"ר יוסי לונדין

תוכן העניינים

מבוא.....	3
מבנה הספר.....	5
מבנה המדריך למורה.....	6
פרק 1 – צמיחת המדינה הריכוזית.....	7
פרק 2 – הנאורות.....	11
פרק 3 – המהפכה התעשייתית.....	17
פרק 4 – הליברליזם.....	22
פרק 5 – הסוציאליזם.....	27
פרק 6 – לאומיות.....	31
פרק 7 – מלחמת העולם הראשונה.....	37
פרק 8 – משטרים טוטליטריים.....	46
פרק 9 – שינויים במעמד היהודים בעת החדשה משלהי המאה ה־18 עד ראשית המאה ה־20.....	56
פרק 10 – השפעת המיכון והתיעוש על החברה היהודית.....	64
פרק 11 – תנועת ההשכלה.....	68
פרק 12 – תנועות וזרמים יהודים במאה ה־19 וה־20.....	76
פרק 13 – ההתעוררות הלאומית היהודית המודרנית.....	90
פרק 14 – ייחודו של הפתרון הציוני.....	98
פרק 15 – מסורת ומודרנה בקהילות היהודיות בין שתי מלחמות עולם.....	110

הספר "מסורת ומהפכות" מיועד להוראת היסטוריה לתלמידי כיתות י' בחינוך הממלכתי דתי, והוא החלק הראשון של החומר הנלמד לבחינות הבגרות בהיסטוריה בחמ"ד.

הספר נכתב על בסיס [תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ט'–י"ב בחינוך הממלכתי דתי](#). הספר יצא לראשונה בשנת תשע"ד, 2014, ושימש כספר הלימוד המרכזי בלימודי ההיסטוריה בחמ"ד. כעת, כעשור לאחר ההוצאה הראשונה ובעקבות משוברים רבים שהגיעו אלינו במהלך השנים, וכן לאור שינויים שחלו בתחום הוראת ההיסטוריה, הן במובן הפדגוגי, הן בתחום הדגשים השונים במחקר, והן מתוך רצון לתת מענה לצרכים שונים שהתגלו בתחום במהלך השנים, הוצאנו את הספר מחדש במהדורה מורחבת ומעודכנת.

להלן כמה מעקרונות היסוד שהנחנו אותנו בכתיבת המהדורה המעודכנת:

א. מחנכים להיסטוריה – כחלק מתפיסת החמ"ד, הרואה בלימודי ההיסטוריה חלק מהמקצועות המסייעים לכינון זהותו האישית, הלאומית והדתית של התלמיד, הדגשנו בספר את ההיבטים 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**. נושאים הנלמדים בספר, כמו שאלת ההתמודדות של שומרי תורה ומצוות עם המודרנה, הכרת מגוון הזרמים בחברה היהודית, הלאומיות או סוגיות כלכליות חברתיות, אינם רק סוגיות היסטוריות מלפני כמאתיים שנה אלא סוגיות קיומיות שעמן אנו ותלמידינו מתמודדים מדי יום. השתדלנו להביא במקומות הרלוונטיים השוואות, קטעי העשרה ומשימות של דיון קבוצתי וחקר כדי לברר את ההשלכות של האירועים ההיסטוריים לימינו, אך תוך זהירות מכניסה לאנכרוניזם. בהקשר זה ביקשנו להיות נאמנים גם למודל [SEL \(למידה רגשית-חברתית\) בחמ"ד](#), המדגיש את החשיבות בחינוך לזיקה ההדדית בין הכלל לפרט ובמתן תשומת לב מיוחדת לערכי המחויבות לתורה, לעם ולארץ והרצון לטפח את תחושת השליחות. דגשים אלו אינם באים כמובן על חשבון הידע ההיסטורי, שנכתב על בסיס ממצאי המחקר העדכניים.

ב. 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 התעודף המתאים מראש בעזרת תוכנית הלימודים ובהסתמכות על הוראות המפמ"ר להיסטוריה המעודכנות בנושא ושיקולים בית ספריים וחינוכיים רלוונטיים. **אנו ממליצים בחום** למורים לקרוא ולהכיר בעיון את כל חלקי הספר, גם אלו שמשיקולים כאלו ואחרים לא נלמדים בפועל בכיתות. ישנם פרקים רבים שקשה להבינם ללא היכרות, ולו מינימלית, עם פרקים אחרים בספר וציינו זאת במקומות המתאימים. במקרים כאלה מומלץ למורים לערוך היכרות, ולו מינימלית, לתלמידיהם עם החומרים הרלוונטיים, כדי שהחומר הנלמד לא ייתפס כמקוטע וחסר הקשר ובסיס.

ג. הלמידה הספירלית – חלקים מסוימים מתוכנית הלימודים לחטיבה העליונה נלמדים גם במסגרת [תוכנית הלימודים לחטיבת הביניים \(בעיקר בכיתות ז' וחי'\)](#). מציאות זו היא חלק מתפיסת העבודה הספירלית המנחה את לימודי ההיסטוריה בשנים האחרונות, ולפיה לימוד בסיסי של נושאים מסוימים בגילאים צעירים יותר יאפשר העמקה ולימוד יסודי בגיל התיכון. יש לזכור כי בפועל בחלק מבתי הספר לא נלמדת תוכנית הלימודים לחט"ב באופן מלא, כך שעל המורה לבדוק במידת האפשר מה תלמידיו למדו בתחומים הנדרשים ומה לא. אם החומר מוכר ברמה הבסיסית, הרי שהדבר מאפשר העמקה, עיון ומשימות חקר והעשרה. בפרקים הרלוונטיים ציינו במדריך למורה אילו מהנושאים אמורים היו להילמד גם בחטיבת הביניים. בכל מקרה, אנו מציעים למורים לעיין בספרי הלימוד ובמדריכים למורה של חטיבת

הביניים, בעיקר בספר "ניצני גאולה" לכיתה ח' ו"גלויות ותגליות" לכיתה ז', ולבדוק באילו מהחומרים המופיעים בהם ניתן להסתייע. במקרים מסוימים מצאנו לנכון להציע במדריך למורה של ספר זה גם פעילויות שהוצעו במדריכים למורה של הספרים הנ"ל, כמובן בהתאמה לגיל ולהקשר.

ד. בחינות הבגרות – הספר כולל בתוכו את כל החומר הנדרש לבחינות הבגרות. בחינות הבגרות עוברות בשנים האחרונות שינויים רבים ותכופים ומודגשים בהם יותר ויותר היבטים של למידה פעילה, יצירתיות ואוריינות לגוניה. על המורה מוטלת החובה להתעדכן במבנה הבגרות המעודכן ולהיות בקשר עם צוות ההדרכה של הפיקוח בנושא. בספר השתדלנו לתת משימות ושאלות רבות (הן בתוך הפרקים עצמם והן בשאלות הסיכום) הזהות לסגנון של בחינות הבגרות. נוסף לכך, ישנם בספר ובמדריך למורה חומרי העשרה והפניות מרובות לאתרים שונים במרשתת היכולים להיות תשתית למשימות הנדרשות על פי תוכנית הבגרות הגמישה (נכון לשנת תשפ"ד), או על פי משימות שונות שיינתנו לאור העמקת השימוש במערכות בינה מלאכותית במערכת החינוך. מטבע הדברים, הספר אינו יכול לתת מענה לשינויים עתידיים במבנה הבחינות, אך כאמור הוא מקיף את כל היבטי תוכנית הלימודים הנדרשת ואת כל הידע הנדרש. ידע זה הוא בסופו של דבר הבסיס ללימוד ולדרכי ההערכה השונות, יהיו אשר יהיו.

ה. למידה פעילה – הפעילויות המרובות הקיימות כמעט בכל דף בספר, כמו גם פעילויות ההעשרה וההעמקה השונות המוצעות לקמן במדריך זה, מאפשרות למידה מבוססת דיונים, הפעלת תלמידים כיחידים ובפעילות קבוצתית, משימות חקר ומגוון חוויות לימודיות, וזאת מעבר להכרת החומר כשלעצמו. משימות אלו מאפשרות חיזוק ותרגול של המיומנויות הנדרשות מהתלמידים, וכאמור הן נותנות מענה למשימות בסגנון זה המופיעות כחלק מבחינות הבגרות.

ו. מילות ההוראה בהיסטוריה – לצורך תרגול והבנה של ההוראות השונות בבחינות הבגרות ובשאלות המופיעות בספר, כדאי לצפות במצגת זו.

מבנה הספר

הספר מחולק לשלוש חטיבות על בסיס תוכנית הלימודים. בכל אחת מהחטיבות מספר פרקים: חטיבה ראשונה – המודרנה בתולדות העמים (פרק 1–6). בחטיבה זו מוצגות תופעות המודרנה והשלכותיה. חטיבה שנייה – משברי המודרנה (פרק 7–8). בחטיבה זו מוצגים אירועים שונים במחצית הראשונה של המאה ה-20, ובראשם מלחמת העולם הראשונה וצמיחת המשטרים הטוטליטריים לאחריה. חטיבה שלישית – התמודדות העם היהודי עם אתגרי המודרנה (פרק 9–15). בחטיבה זו למדים כיצד העם היהודי התמודד עם אתגרי המודרנה, אתגרים שהביאו לעיצובו הרוחני והתרבותי של עם ישראל בצורה שונה מזו שהייתה מקובלת במשך מאות רבות של שנים ולתהליך שהביא בסופו של דבר לתחילת השיבה לציון.

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. שימו לב כי יש משימות המופיעות גם בתוך קטעי ההעשרה.



משימות העמקה – 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 ומדרגות, והמורה יכול לבקש מהכיתה לבצע את חלקם או כולם בהתאם לשיקול דעתו. בספר משולבות גם מפות מצולמות ומאיירות, וניתן לנצל את המשימות הרלוונטיות בנוגע אליהן גם לחיזוק מיומנויות בתחום הגאוגרפיה בקרב התלמידים.



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



משימות חקר – משימות הדורשות בדרך כלל סוג של חקר אישי או קבוצתי במקורות שונים במרשתת. במקומות הרלוונטיים מופיעים קודים נוחים לסריקה. במקרה שלא ניתן להשתמש בקוד, יש במדריך למורה כתובת מלאה של האתר הרלוונטי.



ציר זמן – ציר זמן מופיע בפתיחת כל אחת מהחטיבות והוא מציין את האירועים המשמעותיים הרלוונטיים לחטיבה זו. **נוסף לכך**, בצידה השמאלי של כל כפולת עמודים בספר מופיע ציר הזמן של החטיבה הרלוונטית ובו חץ המצביע על מיקומו של האירוע המרכזי הנדון בכפולה זו, ביחס לאירועים המשמעותיים שצינו בראשית החטיבה. חשוב להפנות את תשומת לב התלמידים למיקום האירועים בתוך ההקשר הכללי.

איורים – בספר משולבים איורים שונים, הן כאמור בצירי הזמן והן בתוך הפרקים עצמם. רוב האיורים נותנים זווית מחויכת 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.

שאלות סיכום – בכל אחד מפרקי הפרק ישנן שאלות סיכום ברמות שונות. שאלות אלו כאמור מבוססות ברובן על מתווה בחינות הבגרות ועל המיומנויות הנדרשות לצורך הצלחה בהן. ניתן להשתמש בשאלות אלו במסגרת עבודת בית, עבודה אישית או קבוצתית בכיתה, ואף להפוך חלק מהן למטלות הערכה.

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 הבאים:

א. סקירה קצרה על התכנים המרכזיים בפרק ועל היבטים חינוכיים, תוכניים או דידקטיים נדרשים.

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

ג. מעבר על כלל השאלות והמשימות המופיעות בספר הלימוד על פי סדר הופעתן, עם מתן אפשרויות להרחבה והעמקה בנוגע לרבות מהן. בהתייחסות לשאלות הסיכום ישנה הכוונה והדרכה כיצד יש לענות על שאלות אלו, כולל מתן "טיפים" לזכירת החומר, לארגון ולהצגתו בצורה המיטבית.

ד. משימות נוספות להעשרה ולהעמקה, 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 לכל מורה לבדוק את כלל החומרים, בדגש על סרטונים, לפני השימוש בהם, כדי לוודא את התאמתם לכיתתו.

חשוב לציין כי מפעם לפעם הפנינו לסרטונים באנגלית הדורשים הפעלת כתוביות בעברית – מומלץ למורה לבדוק התאמה טכנית ותוכנית לפני השימוש בהם.

אנו מאחלים לכם הצלחה רבה במלאכת ההוראה ומתפללים כי כולנו נצליח לחנך את ילדינו ברוח הציווי "זכור ימות עולם בינו שנות דור ודור, שאל אביך ויגדך, זקניך ויאמרו לך".

פרק 1 – צמיחת המדינה הריכוזית

הפרק עוסק בתהליך היווצרותה של המדינה הריכוזית באירופה שהתחולל בעיקר במאה ה-17 והיה הבסיס לתמורות הפוליטיות, הרעיוניות והכלכליות שבהן נדון בפרקים הבאים. במסגרת הפרק מובהר המעבר מאירופה של התקופה הפיאודלית למציאות של מדינות ריכוזיות כפי שאנו מכירים אותן בימינו. להבנת הפרק רצוי שלתלמידים יהיה רקע בהבנת מבנה החברה והמשטר באירופה בימי הביניים, נושא אותו למדו בחטיבת הביניים. מומלץ למורה לוודא את הידע בתחום ולהשלים פערים במקרה הצורך.

הפרק מכיל מושגים מתחום תורת המדינה, כמו הגדרות מדינה, משטר, תפיסות שלטון ריכוזיות או ביזוריות. חלק מהמושגים נלמדים גם באזרחות. כדאי לוודא מה למדו התלמידים בתחום זה,

בפרק זה, כמו גם בפרקים הבאים, מוצעות סיבות שונות שהביאו להקמתה של המדינה הריכוזית המודרנית. מומלץ להבהיר דרך נושא זה את העובדה שאירועים ותהליכים בהיסטוריה מגיעים בדרך כלל ממגוון סיבות ולא בשל אירוע מקומי יחיד, חשוב ככל שיהיה.

דגשים להוראה

← הגדרה – מהי מדינה.

← משמעותו של תהליך ההאחדה במדינות השונות.

← הגורמים לתהליך ההאחדה ומאפייניו.

← שלטון אבסולוטי ומשמעותו.

על הפעילויות שבפרק

משימת חקר (עמ' 12) – עיון באתר [האקדמיה ללשון עברית](#) מבהיר כי בתנ"ך פירוש המילה "מדינה" הוא בדרך כלל ישות שלטונית מוגדרת של מקום תחום, ובספרות חז"ל המילה "מדינה" תהיה בדרך כלל בהקשר להגדרת עיר או מחוז מסוים. הפעילות משמשת הזדמנות להכיר את הגלגולים הלשוניים של מושגים היסטוריים שונים. בכיתות מתאימות ניתן להשתמש בדוגמה זו כדי להבהיר את הבעייתיות שבאנכרוניזם, ייחוס משמעות עכשווית למושגים מהעבר, שבפועל משמעותם באותה עת הייתה שונה.

מקור חזותי (עמ' 12) – הטירות ממחישות את העוצמה הצבאית של האצילים, שאפשרה להם לנהל מדיניות עצמאית ללא תלות בשלטון המרכזי.

מקור חזותי (עמ' 14) – הפעלתם הייתה מורכבת וידועה רק לאנשי מקצוע, כי החומרים שמהם היו מורכבים תותחים אלו היו יקרים וממילא היו נגישים לשליטים שהיו בעלי גישה למשאבים גדולים יותר. להרחבה בסרטון (יש להפעיל כתוביות) [הממחיש את העלייה המשמעותית בשימוש בארטילריה במהלך המאה ה-17](#).

מקור מילולי (עמ' 17) – בשעון (בוודאי [שעוני האורלוגן](#) שהיו בשימוש במאה ה-17 עד המאה ה-20) יש צורך בתיאום בין כל חלקי המכונה בדומה לפקדי המדינה. מציאות זו של תיאום וסנכרון לא יכלה להתקיים כמובן בהעדר מערכת ריכוזית מסודרת ומדויקת. ניתן להדגים בפני התלמידים את הצורך בתיאום כל זרועות הממשל גם באירועים בני ימינו, החל מניהול מלחמות וכלה בכמה גורמי ממשל מעורבים בכך שהם לומדים בכיתה בבית ספר (חינוך, אוצר, שלטון מקומי, בינוי וכדומה).

משימת חקר (עמ' 18) – לכל רשות מקומית אמור להיות אתר ובו רשימת חוקי העזר העירוניים (לדוגמה [בעיריית ירושלים](#)). כדאי לדון על חוק העזר שבו עוסקים בהשוואה לחקיקה הארצית (לדוגמה: מדיניות החנייה או הגדרת השעות שבהן אסור להשמיע רעש).

מקור חזותי (עמ' 18) – ניתן לראות שאנשי האקדמיה עסקו בפיזיולוגיה וברפואה (דוגמת השלד), גאוגרפיה (הגלובוס), אסטרונומיה (טלסקופ), זואולוגיה (שלד בעל החיים).

מקור חזותי (עמ' 18) – הצייר ביקש להחניף למלך, לבטא את עוצמתו ועושרו. הצורה שבה מצויר המלך בבגדיו המפוארים ובחרבו משדרת תקיפות וביטחון עצמי רב.

דיון (עמ' 19) – קנאות הצרפתים לשפתם מעוררת מחד גיסא הערכה על גאונותם הלאומית, ומאידך גיסא – נתפסת לעיתים כקומית ולא רלוונטית בעולם שבו ברור שהשפה הבין-לאומית היא אנגלית. אולי כדאי להוסיף כאן שלא תמיד היה ברור שאנגלית היא השפה הבין-לאומית. כשצרפת היתה המדינה הגדולה באירופה, עם אוכלוסייה בגודל של כמה מדינות אחרות ביחד, אכן היתה עשויה הצרפתית להתקבע כשפה הבין-לאומית.

דיון (עמ' 20) – כתבה על אודות [היתרונות וחסרונות של מדיניות חלוקת הנשק לציבור](#).

מקור חזותי (עמ' 20) – המדים מאפשרים זיהוי ומשדרים עוצמה כלפי חוץ, אחדות והזדהות של לובשיהם עם הגוף שמינה אותם. במקרה של צבא מדינתי, לובשיו יזוהו כצבא השלטון המרכזי ולא ככוחות של אצילים שונים. ניתן לדון מעט (בהקשרים ובהבדלים הנדרשים) על אודות סוגיות התלבושת האחידה בהקשר זה. חשוב להדגיש כי בניגוד לעבר, כיום בישראל לא רק כוחות הביטחון אלא כלל כוחות ההצלה לובשים מדים ייחודיים משלהם.

מקור חזותי (עמ' 20) – בצרפת היו יותר מחמישים אזורים הנתונים לריבונות של אצילים שונים. כדאי לשים לב למקרא המגדיר אילו אזורים היו בשלטון דוכסים, נסיכים וכדומה. מובן שמציאות זו מנעה שלטון ריכוזי יעיל.

משימת חקר (עמ' 21) – על היריבות בין קטלוגיה וקסטיליה, המחוזות שהיו נפרדים זה מזה בעבר, כפי שבאה לידי ביטוי ב**יריבות בין ריאל מדריד לרצלונה**.

משימת חקר (עמ' 21) – [גלריית סמלי אירופה](#). יש לשים לב לשינויים שחלו בסמלים במשך השנים ולהתמקד במידת האפשר בסמלים שנוצרו במהלך המאה ה-17 וה-18. כדאי להדגיש את הזהות הקיימת פעמים רבות בין סמלי בתי המלוכה לסמל המדינה, [כמו בסמל דנמרק](#).

מקור מילולי (עמ' 22) – ההמנון הבריטי מדגיש את ההזדהות הרבה של האזרחים עם המלך וזיהוי מלא בינו לבין המדינה (לדוגמה אויביו הם "אויבינו").

משימת חקר (עמ' 22) – [ההמנונים הלאומיים](#). כדאי לשים לב שהתלמידים בוחרים במדינה אירופית. גם פה יש להדגיש את השינויים שחלו בהמנונים. בכולם חוזרת נאמנות למולדת, הערכה ללוחמים עבודה, לעיתים מוזכרים בו מסורות לאומיות או גיבורים לאומיים ואירועים היסטוריים מכוננים. ניתן להשתמש בפעילות זו גם בפרק השישי העוסק בלאומיות.

מקור חזותי (עמ' 22) – הדגלים וההמנונים מאפשרים הזדהות של תושבי המדינה עם המדינה וערכיה. במדינות בעלות שלטון אבסלוטי ה"מדינה זו אני" והדבר מקדם את הזדהותם של האזרחים עם המלוכה. הרצל מתייחס לדגל כאל גורם מלכד ומניע. להרחבה על דברי הרצל ניתן לעיין בחוברת של מרכז הרצל ([בעיקר בעמודים 9-11](#)). הרב ארי שבט כתב את הספר "להרים את הדגל" – על משמעותו של דגל ישראל ודגל בכלל במקורות התורניים. [ניתן לקרוא ברשת חלקים מדבריו](#).

שאלות לסיכום הפרק

1. תהליך ההאחדה – התהליך שבו עברו בני האדם שחיו באירופה מחיים במסגרות אזוריות קטנות לחיים במסגרת של מדינה אחת, תחת שלטונו המוחלט האבסולוטי של מלך, שליט אחד (ומאוחר יותר – שלטון דמוקרטי) המרכז בידו את כל הסמכויות הקשורות לחיי המדינה. בין סיבותיו: טכנולוגיה צבאית שדרשה משאבים גדולים יותר, עליית מעמד הסוחרים שהעדיפו שלטון ריכוזי, הרפורמציה שהחלישה את הכנסייה והוגי דעות כמו הובס, מור ומקיוואלי שהדגישו את חשיבות השלטון האבסולוטי.
2. בין מאפייניו של תהליך ההאחדה: מערכות בירוקרטיה ומיסוי אחידות, חקיקה ארצית מחייבת, שפה רשמית אחת לעומת השפות והניבים שבהם השתמשו בתקופה הפיאודלית, מונופול ארצי על כח הכפייה וביטול הצבאות הפרטיים, ביטול הגבולות הפנימיים, צמצום כוחה של הכנסייה לעומת ימי הביניים וגיבוש סמלים אחידים לכל המדינה.
3. דיון בכיתה על יתרונות השיטה האזורית והביזורית: ניתן להדגיש מצד אחד את הייחודיות של כל אזור ואת הבעייתיות שבשלטון גדול ומרוחק, ומצד שני – העוצמה שבשלטון מרכזי אחד.
4. מעמד האצילים נחלש במידה רבה בשל התפתחות המדינה הריכוזית, מפקדי הצבא היו כפופים מעתה להיררכיה ארצית מחייבת ולא לראשי כוחות קטנים, הילדים זכו פעמים רבות לראשונה לסוג של חינוך ממלכתי עם תוכנית לימודים אחידה, ומעמדם של הכמרים ירד במידה ניכרת.
5. מצד אחד בישראל ישנו שלטון מרכזי אחד, מנגד יש סמכויות רבות (שגדלות בהדרגה במשך השנים) לשלטון המקומי, כפי שהדגמנו בחוקי העזר.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

על צורת השלטון באירופה בימי הביניים ניתן להרחיב בספר מגליות לתגליות בעמ' 51–60. ניתן לצפות בסרטון קצר (יש להפעיל כתוביות בעברית) הממחיש את [שיטת הממשל הפיאודלי בימי הביניים](#).

אצילים ואבירים: כתבה על תוארי אצולה [באירופה של ימינו](#), הרחבה על דון [קישוט ומשמעותו](#), הסכת על [הברון מינכהאוזן](#).

ההוגים שעסקו בנושא המדינה מודרנית: ביקורת ספר מאת עשהאל אבלמן על תפיסתו [ודמותו של מקיוואלי](#), הסכתים [על תומאס הובס](#) ועל אישיותו והיסטוריה של [תומאס מור](#). בכל הנ"ל מדובר בסוגיות הדורשות העמקה בתחומי מדעי המדינה שבדרך כלל פחות רלוונטיות ללימודים בכיתה '. עם זאת, מומלץ מאוד לשקול הפניה והרחבה בנדון לתלמידים מצטיינים ולמשימות חקר שונות סביב תפיסותיהם המדיניות של הנ"ל. בכיתה יש לכלל הפחות להכיר את השמות ואת תפיסותיהם הבסיסיות.

ההבראיזם היא תופעה מרתקת שכדאי להכיר ולשוחח עליה עם התלמידים. מאמר בנושא: [שורשים יהודיים של הרפובליקה המודרנית](#).

לואי ה־14 הוא הדוגמה הקלאסית למלך האבסולוטי, וכדאי להרחיב באמצעות שיח בכיתה או באמצעות משימות חקר על צורת השליטה שלו בצרפת, מעלותיה וחסרונותיה. על עוצמת השליטה שלו באצילים שהגיעה לכדי אבסורד וגיחוך ניתן לקרוא בכתבה המרתקת (ולתווך מה שרלוונטי ואפשרי לתלמידים) [יום בחיי לואי ה־14 בארמון ורסאי](#).

סרטונים:

פרק בסדרת "היה היה" על [לואי ה־14](#) – יש לשקול התאמת גיל ותוכן.

סרטון על ארמון ורסאי (יש להגדיר כתוביות בעברית). כדאי לדון במושג "המדינה זה אני" ובבעיותיו. מומלץ להשוות בין עוצמתו של מלך אבסולוטי כמו לואי ה-14 לבין ההגבלות המוטלות על מלך בתנ"ך כפי שמופיעות בספר דברים ובנביאים ראשונים.

השלטון בבריטניה – על היווצרות המלוכה החוקתית בבריטניה נלמד בפרק הבא. ניתן לציין כבר כעת את ההבדל בין התפיסות האבסולוטיות שהתפתחו באירופה לבין האיזון שנוצר בין המלך לבין האצילים (ובהמשך נציגי העם) בבריטניה.

פרידריך הגדול – התמקדנו בלואי ה-14 כמייצג האבסולוטיזם. למעוניינים ניתן לעסוק גם בדמותו של **פרידריך הגדול**, שביסס את סמכותו בעיקר בעזרת טיפוח הצבא. לא מומלץ לעסוק בנושא "אבסולוטיזם נאור" לפני לימוד הפרק על הנאורות (פרק שני). ניתן להשוות בין האמרה "המדינה זה אני", של לואי ה-14, לבין האמרה המיוחסת לפרידריך – "סדר חייב להיות".

שלטון פדרלי וריכוזי – המושג **שלטון פדרלי** מוכר פחות בארץ, ובמדינות רבות הוא גם תוצר של הקמת מדינות לאום או הגירה (כמו בארצות הברית או באוסטרליה). בגרמניה מבנה המשטר הפדרלי מבטא במידה רבה את מורשת התקופה שבה חולקה המדינה לנסיכויות שונות.

מערכות חינוך ריכוזיות – כדאי להכיר את החוקים בישראל: חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953, וחוק לימוד חובה, התש"ט-1949. בכיתות מתאימות ניתן לדון גם על הזרמים בחינוך בישראל. על הקשר המעניין בין תפיסת החינוך הממלכתי של תקופת האבסולוטיזם לחופש הגדול ניתן לקרוא בכתבה: **קיצור תולדות החופש הגדול**.

בהקשר זה, מן הראוי להביא את המקור הבא היכול לשמש בסיס לדיון על אודות מערכות החינוך היהודיות: "אמר רב יהודה אמר רב: ברם זכור אותו האיש לטוב ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכחה תורה מישראל, שבתחילה מי שיש לו אב מלמדו תורה, מי שאין לו אב לא היה למד תורה... עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע" (מסכת בבא בתרא כא ע"א).

ביבליוגרפיה

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

אילן רחום, החזרה לפוליטיקה, המדינה המודרנית לאומיות וריבונות, הוצאת מרכז שז"ר, תשס"ט (נמצא באתר כותר).

יוג'ין פ' רייס, אנתוני גרפטון, אירופה בראשית העת החדשה 1460–1559, הוצאת רמות, 1994, עמ' 99–111 (אתר כותר).

פרק 2 - הנאורות

הפרק עוסק בתנועת הנאורות, רעיונותיה והצורות שבה רעיונות אלו באו לידי ביטוי במלחמת העצמאות האמריקאית ובמהפכה הצרפתית. זהו אחד הפרקים החשובים והבסיסיים בלימוד ההיסטוריה של העת החדשה בעולם המערבי, והוא עוסק בתפיסות הבסיסיות המרכיבות את תפיסת העולם המערבית-ליברלית בתקופה המודרנית.

הפרק מורכב להעברה משתי סיבות: ראשית, מדובר בנושאים מופשטים הקשורים לחשיבה רעיונית פילוסופית. השתדלנו לפשט ולארגן את הרעיונות והתפיסות השונות בצורה הנוחה ביותר ללימוד, אולם עדיין חשוב להמחיש ולהדגים את העקרונות שבפרק בהתאם לאופי הכיתה ולרקע של התלמידים בנושא. חשוב להדגיש שהנושא נלמד במידת מה במסגרת לימודי ההיסטוריה בכיתה ח' (פרק ראשון בספר "ניצני גאולה") ובלימודי האזרחות. חיוני בנושא זה להקפיד על הוראה שיטתית ומסודרת כדי למנוע מהתלמידים בלבול ואי-הבנה, בעיקר בנוגע לעקרונות ולמאפיינים של הנאורות.

המורכבות השנייה נובעת מעצם העיסוק בערכים ובתפיסות שהם מחד גיסא תשתית החשיבה ואורח החיים המערבי שגם תלמידי החמ"ד שותפים לו, ומאידך גיסא, בהקשרים שונים, ישנו צורך בבירור מקיף של ההתייחסות לתפיסות אלו מתוך תפיסת עולם אמונית-דתית, הרואה ככלל במודרנה תהליך חיובי ותורם, אך אינה מתעלמת גם מהבעיות הקשות הכרוכות בה בנוגע ליהודים מאמינים. אנו ממליצים מאוד לעיין במקורות העוסקים בשאלת היחס התורני לגווניו לתפיסות הנאורות, כפי שהם מובאים להלן בתוך הנושאים להרחבה ולהעמקה. רצוי שההתייחסות לנושא תיעשה מתוך ראייה חינוכית מקיפה ועם התייחסות לאופי הכיתה ולשאלות התקופה.

דגשים להוראה

- ← הגדרת הנאורות.
- ← שורשי הנאורות והסיבות להתפתחותה.
- ← עקרונות הנאורות (עם הבהרת ההבדל בין היחס לאדם והיחס לחברה): ראיית האדם כיצור תבוני,
- ← רעיון הזכויות הטבעיות, הסובלנות וחופש הביטוי, שוויון ההזדמנויות והיחס לשוויון נשים, האמנה החברתית, הפרדת הרשויות.
- ← מאפייני הנאורות: אינדיבידואליזם, רציונליזם, ספקנות וחילון, הדגשת ערך הידע, האמונה בקדמה.
- ← רעיונות הנאורות והצורה שבאו לידי ביטוי במלחמת העצמאות האמריקאית ובמהפכה הצרפתית.

על הפעילויות בפרק

מקור חזותי (עמ' 26) – הסלונים הספרותיים היו תופעה מובהקת של החברה הגבוהה ומעמד האצולה בצרפת, אף על פי שבפועל הביאו הרעיונות שנידונו בסלונים אלו לערעור מעמדם של רוב המשתתפים בהם. כדאי לשים לב שבסלונים הייתה נוכחות בולטת גם של נשים.

לדיון (עמ' 27) – לגבי השונה והדומה בין הרפובליקות הספרותיות לרשתות החברתיות, ניתן להדגיש את ההבדל במהירות התגובה, בהיקף המשתמשים וברמתם. הרשתות מאפשרות להמונים להשתתף בשיח אך הן [מהדהדות שיח קצר](#), [תוקפני ולא בהכרח מעמיק](#). זאת בניגוד לרפובליקות הספרותיות, שמטבען מתבססות על מאמרים הדורשים עומק ועיון. ניתן לנצל את ההזדמנות ולעסוק ביכולת לפתח שיח איכותי גם בתוך הרשתות לגווניהן.

מקור מילולי (עמ' 28) – קאנט מתייחס לאדם המסתמך רק על המסורת ולא מנסה לבדוק דברים בצורה (לכאורה) רציונלית ואובייקטיבית (כפי שהיה, לטענתו, עד עידן הנאורות) כילד שאיננו מקבל אחריות על מעשיו וכמי שמפחד להתמודד עם האמת, גם כשהיא פוגעת במסורת שבה הוא מאמין. תפיסה יהודית אינה רואה סתירה בין חשיבה רציונלית למסורת, אך בד בבד מכירה במגבלותיו של האדם, דורשת ממנו מעט צניעות ורואה ערך בהמשכיות ובקשר לתפיסות הדורות הקודמים. לאחת מההתייחסויות התורניות לקאנט ותפיסותיו ניתן לעיין (כרקע למורה) [בכתבי הרב קוק \(עמ' 8\)](#).

מקור מילולי (עמ' 29) – לוק מקדש את זכויות האדם בעיקר מתוך מניע דתי, הואיל וכל בני האדם הם יצירי האלוקים. נראה שלוק אינו מקבל בהכרח את התפיסה ההומניסטית, אשר בפירושה החילוני רואה את האדם כמרכז היצירה. לאיתור פגיעה בזכויות אדם ניתן להשתמש ב"גוגל חדשות". הדיון בנוגע לשאלה כיצד יש לנהוג כאשר יש סתירה בין זכויותיהם של בני אדם שונים או בין הרצון לזכויות לבין הערכים המקובלים בחברה, עומד בליבת השיח הציבורי בחברה המערבית.

מקור מילולי (עמ' 30) – לוק תולה את זכות הקניין בעמל האדם. יש שיתייחסו לרכוש המגיע מירושה או מזכויות יתר, ובוודאי מתוך מרמה ועושק, ככזה שאינו מוגדר כזכות קנין המגיעה מתוך עמל.

לדיון (עמ' 30) – מאמר מעניין בנוגע [לשאלת "שיח הזכויות" ביחסים בין הורים](#) וילדיהם (ובמובן מסוים גם בין תלמידים למוריהם).

לדיון (עמ' 30) – דומה שלא יהיה מסובך מדי למצוא דוגמאות העוסקות בחופש הביטוי. חשוב לכוון את התלמידים לבדוק האם מבחן וולטר (נלחם למען חופש הביטוי גם כאשר הוא נגדו) אכן תמיד מתקיים.

מקור חזותי (עמ' 32) – הציור של יֶלְסְטֹוֹנְקֶרֶפֶט מראה אותה כמלומדת וממילא כבעלת יכולות תבוניות וכישורים אינטלקטואליים המעניקים לה ולבנות מינה את הזכות לקבל זכויות שעד עתה נשללו מהן.

מקור מילולי (עמ' 32) – הנימוקים המובאים על ידי יֶלְסְטֹוֹנְקֶרֶפֶט עוסקים בבקשה לשיח רציונלי מתוך חשיבה ולא מתוך מסורת ובשיח המבוסס על כבוד האדם. כל השיח מתבסס על תועלת שיפיקו הגברים משינוי מעמד הנשים, מה שמלמד כמובן על תפיסת העולם הבסיסית שמנעה התייחסות שוויונית לנשים.

מקור מילולי (עמ' 34) – לוק מדגיש את האמנה החברתית כמציאות המביאה תועלת לבני האדם, הנהנים מגיבושם כחברה מלוכדת המאפשרת יותר התקדמות כלכלית והגנה. האמנה מבוססת לדבריו על רצונם הטוב של השותפים בה, והוא לא יראה בעין יפה כפייה על ציבור או יחידים להצטרף אליה.

מקור מילולי (עמ' 34) – רוסו מציג את הדילמה בין הצורך לציית לווייתורים האישיים הנדרשים מכל אדם בשל האמנה החברתית (מיסים, ציות לחוקים), לבין הרצון של אדם לשמור על חירותו.

לדיון (עמ' 35) – דומה שעם כל המורכבות, משטר דמוקרטי מלא כפי שמתקיים בישראל מייצג את הרצון הכללי של האזרחים.

משימת חקר (עמ' 36) – עיון בפעילויות השונות של הרשות המחוקקת, המבצעת והשופטת. כדאי להתמקד בדוגמאות קונקרטיות המובאות באתרים ולא רק בהסברים הכלליים.

דיון (עמ' 37) – הנושא מורכב כמובן. התייחסות תורנית קצרה ניתן למצוא בשיעורו של הרב שרקי. [אינדיבידואליזם או קולקטיביזם?](#) ניתן ורצוי לדון בהקשר זה במחויבות למען החברה, המדינה, הצבא וכדומה, בד בבד עם הדגשת המחויבות לפרט מבלי לאבד את זהותו של הכלל.

דיון (עמ' 37) – במאה ה-21, למרות ההישגים העצומים והמבורכים שהביא עידן התבונה, דומה [שמגבלות התבונה והמדע ברורות הרבה יותר מבעבר](#). ניתן להתייחס בקצרה גם לחטיבה הבאה העוסקת במשברי המודרנה ומדגימה כיצד מתוך החשיבה המדעית לכאורה הגיע העולם למציאות של חורבן.

חקר (עמ' 39) – ישנן הגדרות שונות למושג חילון. בשנים האחרונות בישראל אנו מזהים רבים המזדהים עם עקרונות דתיים כאלו ואחרים, אך מתוך תפיסות ליברליות ותרבות הצריכה אינם מוכנים לציית לדרישות הדתיות בנושאים השונים. ניתן להסתייע במאמר [המנתח את המצב מנקודת מבט חילונית](#) ומאמר העוסק בנושא מתוך [תפיסה מסורתית יותר](#). מומלץ לעיין גם בספרו של הרב חיים נבון "מתקרבים ורבים", העוסק בהיבטים שונים של הנושא. כתבה מרתקת על [מדענים מאמינים](#) וכתבה בנוגע [לדת ומדע](#) למעוניינים להרחיב. בכל הנושאים הנ"ל (מדע, חילון) מומלץ לעסוק חינוכית בנושא מתוך שיתוף פעולה עם המחנכים והעוסקים בלימודי אמונה ומחשבת ישראל.

מקור חזותי (עמ' 40) – האנציקלופדיה, שנתנה הסברים לתופעות השונות בטבע ובחברה, הנכיחה את מעמד הידע וקידמה את התפיסה שחיפשה הסבר רציונלי לכל תופעה.

חקר (עמ' 40) – ניתן להיעזר בדף המסביר [מה ויקיפדיה איננה](#) המאפשר הבנה של מהות ויקיפדיה לעומת אנציקלופדיה. מומלץ להביא לכיתה כרך של אנציקלופדיה, שסביר שתלמידים כבר לא מכירים. הדיון הוא על התמקצעות ויסודיות לעומת זמינות, עדכון וביקורתיות מתמדת.

מקור חזותי (עמ' 41) – גם המוזיאונים ממחישים את ערך הידע והחשיבה המדעית השיטתית. [לעיין מעמיק בתפקיד המוזיאון](#). מומלץ להפנות תלמידים לאתרים של המוזיאונים הבולטים בארץ ובעולם, לאו דווקא בנושא ההיסטוריה (מוזיאון בריטי, לובר, מוזיאון ישראל). ניתן להסתייע ברשימת [המוזיאונים בארץ](#) וברשימת [המוזיאונים באירופה](#).

לדיון (עמ' 42) – להבנת השינויים שחלו בעולם בעידן הקדמה כדאי [להפנות לאתר זה](#). מומלץ מאוד להשתמש בו ובנתונים שהוא מציג (באנגלית, אבל קל לתפעול)

שאלת אתגר (עמ' 42) – דוד בן גוריון הסביר לוועדת האו"ם את הקשר בין עם ישראל לארצו באמצעות [ההשוואה בין סיפור מייפלואאר לבין סיפור פסח](#).

מקור מילולי (עמ' 44) – עקרונות הנאורות הבאים לידי ביטוי הם: עקרון הזכויות הטבעיות, שוויון הזדמנויות ותפיסת האמנה החברתית המחייבת את המדינה לדאוג לאושר האזרחים. האמריקאים לא ראו בעבדיהם בני אדם שווי זכויות, ותפיסה זו השתנתה רק לאחר מלחמת האזרחים האמריקאית באמצע המאה ה-19. כותבי מגילת העצמאות הזכירו את הבורא כחלק מאמונתם הדתית. בדומה למגילת העצמאות האמריקאית, גם במגילת העצמאות של מדינת ישראל נפתחה המגילה בהצדקה להקמת המדינה החדשה. על השוואות נוספות בין מגילת העצמאות האמריקאית לישראלית ראו בספרו של דניאל פרידמן "לפני המהפכה" (אתר כותר) עמ' 205–210.

שאלת סיכום (עמ' 46) – המהפכה האמריקאית הייתה שינוי מהותי של המשטר ([בניגוד להחלפת שלטון בדרך לא דמוקרטית המכונה הפיכה](#)). המהפכה האמריקאית הקימה לראשונה בעת החדשה משטר שהסדיר בחקיקה את נושא זכויות האדם ואת מחויבות השלטון לאזרחיו כמו גם רעיון הפרדת הרשויות.

מקור מילולי (עמ' 47) – הצהרת זכויות האדם הצרפתית מדגישה את עקרון זכויות האדם הן במשפט הראשון שלה ("כל בני האדם נולדו...") והן בסעיפיה השונים. כמו כן היא מתייחסת ל"רצון הכללי" שהוא הבסיס למוסדות המדינה, ביטוי השאוב מתפיסת האמנה החברתית. בניגוד להצהרה האמריקאית, אין התייחסות דתית (כחלק מהתפיסה הדיאסטית/חילונית שרווחה בקרב חלק מהמהפכנים) ואין התייחסות חיובית למורשת העבר כפי שעשו האמריקאים שביקשו להדגיש כי רק בליט ברירה יש להחליף משטרים ותיקים. זו הזדמנות להרחיב גם על תפיסת האבולוציה, המשותפת לתפיסה האנגלית והאמריקאית, לבין תפיסת הרבולוציה הצרפתית (ראו הרחבה בהצעות להעשרה והעמקה).

שאלות סיכום

1. התלמידים יבחרו ציטוט מתאים מהפרק (שאלה בסגנון זה יכולה להיות גם חלק ממבחן עם ספר פתוח).
2. עקרונות הנאורות ומאפייני הנאורות: התלמידים יבחרו בשניים מכל אחד מהם לפי בחירתם (סה"כ ארבעה). יש לשים לב ולכוון את התלמידים כי בתשובה מעין זו יש לציין את שם העיקרון/מאפיין ולאחר מכן להרחיב על אודותיו. באופן כללי, עקרונות ומאפייני הנאורות מתבטאים בתפיסת בני האדם כיצורים אוטונומיים הזכאים ל"זכויות הטבעיות" הכוללות חיים, חירות, שוויון, קניין ועוד, אשר היו מנוגדות לתפיסת ימי הביניים, שראתה בחלוקת בני האדם למעמדות שונים ובחובת הציות שלהם לשלטון ולכנסייה מצב שאינו ניתן לשינוי. הסובלנות שבתורת הנאורות (ומאפייניה – ספקנות וחילון) עמדה בניגוד לאיסור על כפירה במוסדות השלטון או הדת. בימי הביניים נתפס המלך כסמכות שנבחרה על ידי האל, ללא שום מחויבות לציבור וללא שום הגבלה כדוגמת הפרדת רשויות.
3. מאפייני הרציונליזם והספקנות, כמו גם תפיסת השוויון, יכולים להביא למציאות של חילון. עם זאת, ראינו כי הוגים רבים (כמו לוק ואחרים) האמינו בתפיסות אלו, בד בבד עם תפיסה דתית עמוקה הרואה בזכויות האדם תוצר של היותו נברא בצלם אלוהים. (ניתן להרחיב בנושא בהקשר היחס שבין ערכים כמו שוויון וחשיבות המחקר והעלאת שאלות גם בתוך מסגרת האמונה הדתית).
4. הנאורות שינתה את המבנה הפוליטי כפי שראינו בארצות הברית וצרפת, ערערה את חוסנם של מוסדות הדת ואפשרה התפתחות מדעית, טכנולוגית וכלכלית שהביאה לשיפור עצום בתנאי החיים. יש לשים לב שהתלמידים מבחינים בין התחומים השונים: מדיני-פוליטי, דתי, מדעי-טכנולוגי, כלכלי) וכמו כן עליהם לציין בתשובתם דוגמאות ספציפיות לכל תחום).
5. הנושא נדון בתוך הפרק (בשאלות המילוליות האחרונות). כדאי להדגיש את ההשוואה בין שתי ההצהרות.
6. רובינזון קרוזו נאלץ להתמודד עם סכנות קיומיות: הימצאן של חיות טרף בקרבתו והעדר אמצעי קיום העלולים להביא לרעב ולמוות. כמו כן, הוא סבל מבדידות וממחסור בציד. העיקרון שבא לידי ביטוי בקטע הוא – האדם הוא יצור אוטונומי השולט בחייו ואחראי לגורלו. כדי לשרוד וכדי לשפר את איכות חייו על האי, על קרוזו להשתמש בשכלו, יכולותיו וכישוריו. עליו להאמין, קודם כול, כי הוא מסוגל לכך. קרוזו אינו עסוק רק בתפילה, אלא חוקר סביבו ומשתמש באמצעים שונים כדי להמשיך ולהתקיים (מטפס על עץ, מחפש מקורות מים ומזון, מכין כלי הגנה ומחלץ חפצים מהספינה שטבעה). מאפייני הנאורות שבאים לידי ביטוי בפעולות אלה – רציונליזם ואינדוידואליזם.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

- על המושג "חשכת ימי הביניים"** [בתפיסה ההיסטורית המקובלת כיום](#). כדאי לשוב ולדון בנושא כאשר נעסוק במשברי המודרנה.
- שורשי הנאורות** (הומניזם, פרוטסטנטיות, מלחמות הדת, חשיבה מדעית) – נידונו בפרק ח' בספר "גלויות ותגליות". במדריך למורה על אותו פרק יש הצעה לפעילויות העשרה רבות בנושא. מומלץ לעיין שם.
- המהפכה המדעית** – קופרניקוס, גלילאו, ניוטון – מומלץ לשקול למידה רבת-חומית בנושא עם המורה לפיזיקה ולהכין שיעורים / עבודות חקר על התגליות של שלושתם בהקשרם ההיסטורי. להרחבה ולהעשרה על [ניוטון](#), על [גלילאו](#), על [משפט גלילאו](#), ועל [קופרניקוס](#).
- מהפכת הדפוס** – כדאי להשוות את המשמעות ההיסטורית של מהפכת הדפוס לזו של מהפכת האינטרנט ולדון על משמעותה. להרחבה על [מהפכת הדפוס](#), על [השוואות מעניינות בין מהפכת הדפוס למהפכת](#)

[האינטרנט](#) (נושא שיכול להיות בסיס לדיון או לעבודה). הסכת מבית "קדמא" [על מהפכת הדפוס העברי](#) (ככלל, מומלץ מאוד להיעזר בהסכת של קדמא ללימוד נושאים שונים בתוכנית הלימודים).

עקרונות הנאורות – כפי שכתבנו בפתיחה לפרק, ההתמודדות עם הנושא חיונית ובה בעת מורכבת כמחנכים בחמ"ד. כולנו חיים בעולם שבו אנו נהנים מפירות הנאורות ומברכים עליה, ובד בבד, האנושות בכלל, והציבור האמוני בפרט, מתמודדים עם הצדדים הבעייתיים הנובעים מעקרונות אלו. מומלץ למורה להחליט אם וכיצד להתמודד בכיתה עם נושאים אלו בהתאם להקשר החינוכי הכולל. אנו ממליצים לא להתעלם מעקרונות ומאפייני הנאורות וללמד אותם רק כרשימה טכנית, אלא לדון בהם ובמשמעותם הרלוונטית על מורכבויותיהם. כדאי להבחין במידת האפשר בין הנאורות הקלאסית לבין הפוסט מודרניות (הבאה לידי ביטוי במה שמכונה כיום תרבות ה"פרוגרס" וה"ווק"). כדאי לדון גם על משמעותו העכשווית של [הביטוי "הציבור הנאור"](#).

מומלץ לעיין במקורות הבאים שיש בהם נקודות מבט חשובות על הנאורות: סקירה מתוך הספר ["בינה לעיתים"](#), ומאמר של [יובל בלומברג באתר מידה](#).

[השיר "אני מאמין"](#) של שאול טשרניחובסקי ("שחקי שחקי") מבטא במידה רבה את ערכי הנאורות (כמו גם את ערכי הסוציאליזם והלאומיות). אפשר להשתמש בו כדי להדגים את העקרונות השונים ולשוחח במקביל על ההתרסה הקיימת בשיר נגד המסורת ("אני מאמין באדם").

בנושא זכויות האדם – ניתן לעיין ברשימת זכויות האדם לפי [מגילת זכויות האדם של האו"ם](#) ולדון בהתייחסות [ל"שיח הזכויות" מבחינה תורנית, ומבחינה חינוכית](#), כמו גם על [חובות האדם](#). כדאי לעיין בספרו של הרב יהודה ברנדס, "יהדות וזכויות אדם: בין צלם אלוקים לגוי קדוש" (אתר כותר).

סובלנות וחופש הביטוי – הדרישה לסובלנות ולחופש הביטוי כפי שהזכרנו בפעילות, מלווה תכופות בסוג של צביעות שכדאי להיות מודעים אליה ([לדוגמה מחויבת בנושא זה](#)).

פמיניזם (הנושא יידון בהרחבה גם בפרק הרביעי בדיון על המאבק לזכויות הנשים) – מומלץ למורים להרחיב בסוגיה בהתאם להחלטתם כאן או בפרק הרביעי. [לסקירה קצרה בנושא](#). להעמקה מומלץ מאוד לצפות [בסדרת השיעורים של הרב אמנון דוקוב](#) על הפמיניזם בכלל ופמיניזם ויהדות בפרט, כמו גם בספר "גשר בנות יעקב" של הרב חיים נבון ו**במאמרה של ד"ר נעמי שחור** על הפמיניזם הדתי. בנושא זה, כידוע, יש גישות שונות בתוך החינוך הדתי, וכל בית ספר מוזמן לעסוק בנושא מתוך תפיסת עולמו.

אינדיווידואליזם – טריילר של הסרט רובינזון קרוזו המזמן דיון בנוגע לאחריות האדם על גורלו וזכותו (ובעיקר חובתו!) להשתמש בשכלו, לגבש דעה עצמאית ולקבוע את עתידו.

אמנה חברתית לביקורת יהודית ושמרנית על תפיסת האמנה החברתית המקובלת כדאי לעיין במאמרו של [הרב חיים נבון](#). לניירות עמדה של מכון תכלית על יישום עקרון האמנה החברתית [בעידן דיגיטלי](#).

הפרדת רשויות – הנושא עמד במרכז השיח בישראל בשנים תשפ"ב-תשפ"ה סביב סוגיית הרפורמה המשפטית, ויש ברשת חומרים רבים מספור בנושא. על הפרדת רשויות בתנ"ך ניתן לקרוא במאמר [מלוכה, שחיתות והמאבק נגדה](#).

דפי חזרה בנושא הנאורות (שימו לב שהעמודים מותאמים למהדורה הקודמת, יש להתאים למהדורה הנוכחית בשעת הצורך).

האבסולוטיזם הנאור – האבסולוטיזם הנאור היה שלב ביניים בין השלטון האבסולוטי, שהתפתחותו תוארה בפרק הראשון, לבין המהפכה האמריקאית והצרפתית. בתוכנית הלימודים ההתמקדות היא בצורה שבה הנאורות באה לידי ביטוי במהפכות. למעוניינים להרחיב בצורה שבה מלכים שונים מימשו בצורה חלקית את עקרונות הנאורות: [פרידריך הגדול](#) (עסקנו בדמותו גם בפרק הראשון), [יוזף השני](#) (בשאלת יחסו ליהודים נדון בפרק העשירי).

הקמת ארצות הברית – הנושא נלמד בכיתה ח' בספר "ניצני גאולה", וכדאי לבדוק אם תלמידים מכירים אותו.

פעמון החירות – כדאי להפנות את תשומת לב התלמידים לשם של קבוצת NBA – [פילדלפיה 76](#) הקרויה על שם שנת 1776 שבה צלצלו תושבי פילדלפיה בפעמון החירות.

ארצות הברית – על מבנה המשטר הפדרלי בארצות הברית: [מגילת העצמאות האמריקאית, החוקה האמריקאית.](#)

המהפכה הצרפתית – הנושא נלמד בכיתה ח' בספר "ניצני גאולה" וכדאי לבדוק אם תלמידים מכירים אותו. אם לא, כדאי להעזר ב"היה היה" [על המהפכה](#) (תלוי רמה וסגנון הכיתה), [לחומרי לימוד של משרד החינוך על המהפכה, לסקירה מתוך הספר "בינה לעיתים"](#). על המושגים ימין ושמאל וגלגוליהם מאז ימי המהפכה הצרפתית עד היום ראו במאמר של [מכון ון ליר](#).

[דף סיכום להשוואה בין המהפכה הצרפתית לאמריקאית,](#)

הטרור היעקוביני – לצד ההבנה שהמהפכה הצרפתית הייתה נקודת ציון מרכזית בהיסטוריה האנושית, חשוב להדגיש גם את העובדה המהפכה הצרפתית הייתה כרוכה [בשפיכות דמים](#) רבה ובהיווצרות המושג "טרור" – שבחסותו ביקשו חסידיה הקנאים של הנאורות לאלץ את כל תושבי צרפת להיות נאמנים באיומי הגיליוטינה לגרסאות הקיצוניות ביותר של "דת התבונה", שיצאה בצורה רדיקלית נגד כל המוסדות המסורתיים.

אל מול הגרסה הצרפתית למהפכה, קיימת הגישה הבריטית להתפתחות הדמוקרטיה ויישום רעיונות הנאורות בצורה הדרגתית. המחלוקת בין שתי הגישות באה לידי ביטוי בהגותו של [ברק](#) (המובא בספר).

להצגת ההבדלים בין שתי הגישות כדאי לראות את [מאמרו של הרב זקס](#) (ניתן גם לחלקו לתלמידים). מנגד, ניתן לצפות (כפוף לצפייה מוקדמת של המורה) בסרטון המסביר את [המשמעות ההיסטורית](#) של המהפכה ולערוך דיון או לבקש מהתלמידים לבצע עבודת חקר על תפיסת "אבולוציה מול רבולוציה".

ביבליוגרפיה

ויליאם דויל, המהפכה הצרפתית מבוא, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 2016.

עמוס הופמן, מהפכה של הרוח: נאורות ומהפכה בצרפת של המאה ה־18. רסלינג, 2012 (אתר כותר).

מיכאל הרסגור, עידן האורות, מבוא לתולדות החברה האירופאית במאה ה־18, הוצאת משרד הבטחון, 1984.

גדי טאוב (עורך) תולדות הרעיונות: הנאורות, הוצאת מוסד ביאליק, תשע"ז (סקירה מקיפה על כל ביטוייה של תנועת הנאורות) (אתר כותר).

ירחמיאל כהן (עורך) המהפכה הצרפתית ורישומה, הוצאת מרכז שז"ר, תשנ"א.

יובל לוין, הפולמוס הגדול, כיצד החלה מלחמת הרעיונות בין הימין לשמאל, הוצאת מרכז שלם, תשע"ח (על המחלוקת בין התפיסות השמרניות למהפכניות) (אתר כותר).

דיוויד מקלו, 1776 המלחמה ששינתה את ההיסטוריה של העולם המערבי, הוצאת אריה ניר, תשס"ו.

וילפרד מ' מקליי, מולדת התקווה, ההיסטוריה מעוררת ההשראה של ארצות הברית, הוצאת סלע מאיר שיבולת, 2021.

משה פלאי, עטרה ליושנה, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תשע"ב, עמ' 1–124 (סקירה מקיפה על רעיונות הנאורות והדאיזם) (אתר כותר).

פרק 3 – המהפכה התעשייתית

פרק קצר זה עוסק במהפכה התעשייתית ובהשלכותיה החברתיות. מלבד חשיבות הכרת הנושא כשלעצמו, הפרק משמש גשר בין לימוד נושא הנאורות, שיישומה אפשר במידה רבה את המהפכה התעשייתית, לבין לימוד על התנועות שהתפתחו בשל השינויים הכלכליים הדרמטיים, ובראשם – התפיסה הקפיטליסטית והסוציאליסטית.

כדאי לנצל את הפרק להבנת משמעויות חברתיות ותרבותיות של שינויים היסטוריים בתחומי הכלכלה, כפי שמתרחש בדורנו בעידן מהפכת המידע. הפרק מאפשר גם הבנה של יתרונותיה הגדולים של המודרנה, שביטוייה הטכנולוגיים והמדעיים הביאו ברכה גדולה לעולם.

דגשים להוראה

← מאפייני התיעוש

← ההשלכות החברתיות של המהפכה: עיור, דמוגרפיה, יצירת מעמדות חדשים – בורגנות ופרולטריון.

← השלכות המהפכה על המדינה: העושר, האימפריאליזם, תהליך ההאחדה המדינית, חברת ההמונים.

על הפעילויות בפרק

מקור חזותי (עמ' 52) – האנציקלופדיה מסמלת את חיפוש הרציונל שבכל תופעה, את חשיבות איסוף הידע ואת הנכונות לחופש ביטוי ויצירה. מאפיינים אלו היו גם הבסיס למהפכה התעשייתית. מחולליה הסתמכו על המצאות שהתאפשרו הודות לחופש הביטוי והמחקר והנכונות החברתית ליישם את הידע שהלך ונצבר. נקודה נוספת שלא קשורה דווקא לאנציקלופדיה היא ההסכמה הציבורית לשמירה על זכות הקניין שאפשרה השקעות בטוחות ליזמים וממציאים.

לדיון (עמ' 52) – הנושא משמש בסיס לדיון, מחד גיסא – על עצם ההתחדשות והשיפור, מאידך גיסא – על תרבות הצריכה ועל השעבוד למודלים החדשים ביותר. כדאי להשתמש בחומר על תפיסת [המינימליזם](#), ומאידך גיסא – במידע על יתרונות [החדשנות בכלכלה ובטכנולוגיה](#). ישנה, כמובן, התייחסות [תורנית לנושא תרבות הצריכה](#) ופעילות של בני עקיבא בנושא.

מקור חזותי (עמ' 53) – שיטת "הסרט הנע" מכונה כיום "שיטת פס יצור", ובדרך כלל, במשמעותה הקלאסית, הכוונה למעבר למיכון והעובדים בשיטה זו הולכים ומתמעטים. השיטה עצמה יעילה במגוון תחומים כמו שרשרת חיול או הזדכות ("טופס טיולים").

לדיון (עמ' 54) – יתרונות העיר והכפר יכולים להיות נושא לדיון מעניין, בעיקר בכיתה הטרוגנית בהקשר זה (וגם לעורר מתיחויות שכדאי להימנע מהן...), ולסייע להבנת משמעות חיי ה"עירוניסטים" לעומת בני היישובים הקטנים. היום התחבורה והתקשורת מהירות, ונוסף לכך, לצד החקלאים, רבים מתושבי היישובים הכפריים (וככל הנראה רובם) עובדים במקצועות דומים לאלו שבהם עובדים תושבי העיר. לכן כיום ההבדלים בין שני סוגי היישובים קטנים בהרבה. כמובן, תמיד ניתן לחזור ל"עכבר הכפר ועכבר העיר".

מקור חזותי (עמ' 55) – העולם החדש נקרא כך גם בגלל העובדה שהתגלה לאירופאים רק במאה ה-15, אך בעיקר בגלל ההבטחה שצפן בחובו לחיי חירות ועושר.

נושא לדיון (עמ' 55) – נושא ההגירה הוא אחד הנושאים המורכבים העומדים על סדר היום העולמי. במידה רבה חלק מהשיקולים שהיו בימי המהפכה התעשייתית עדיין קיימים. המדינות הקולטות שמחות בדרך

כלל לכוח עבודה חדש, שיאפשר את המשך התעצמותו, אך חוששות מאובדן הצביון התרבותי שלהן, והמהגרים מחפשים חיי חופש ועושר. שינוי משמעותי אחד הוא העובדה שבימי המהפכה התעשייתית הייתה הגירה אירופית ("לבנה"), ועם כל ההבדלים היא עדיין השתייכה לתרבות המדינות הקולטות (כמובן למעט ההגירה הכפויה של עבדים מאפריקה). לעומת זאת, כיום מדובר בהגירה מאסיה ומאפריקה, המביאה עימה צביון תרבותי שונה המאיים לדעת חלק מתושבי המדינות הקולטות (בעיקר באירופה) על צביון וביטחון של המדינות הקולטות, עד כדי הגדרתה כ**משבר ההגירה באירופה**.

מקור חזותי (עמ' 57) – בסרט "זמנים מודרניים" העובדים משועבדים לחלוטין לצורך בעמידה בדרישות "הסרט הנע", וכל אחד מהם הופך להיות סוג של בורג קטן חסר משמעות שאין בעבודתו שום יצירתיות ומקוריות. הסרט מדגים גם את התעמרות המנהלים בעובדים הפשוטים ואת ניהול החיים כולם על בסיס יעילות כלכלית.

מקור חזותי (עמ' 57) – ההבדלים הבולטים הם במרווח שבין הבתים, ביופיים ובגודלם, במידת האור והחושך החודרים אליהם ובלבוש האנשים.

לדיון (עמ' 58) – הפערים בין עניים ואמידים (או אצילים וצמיתים) בימי הביניים היו גדולים יותר במידה רבה מהפערים בימי המהפכה התעשייתית. זאת בשל השינוי שהביאה הנאורות – בני האדם לא הסכימו לקבל פערים אלו כסדר טבעי המוכרח להתקיים מסיבות דתיות או אחרות. גם הצפיפות הרבה וחברת ההמונים שנוצרה יצרו חברה שלא הייתה מוכנה לקבל מה שעד עתה היה מובן מאליה.

מקור חזותי (עמ' 59) – הילד סבל מתנאי חיים קשים, כגון מחסור במזון ומים, פציעות עקב עבודתו, עוני והתעללות מצד מעסיקיו. עם זאת המשיך, כילד, לראות את החיים בצורה אופטימית וליהנות מהדברים הקטנים. על **עבודת ילדים כיום בעולם השלישי**.

לדיון (עמ' 59) – דושיח משמש הזדמנות לשיח ראשוני על שאלת הפערים כנתון הנובע מכלכלה חופשית או ממצואות הדורשת שינוי.

לדיון (עמ' 61) – כתבה מעניינת על מורשת **המהפכה התעשייתית בבתי הספר**. ובכל זאת, כדאי לדון על היתרונות והחסרונות בעיצוב הכיתה המסורתית וההבנה שלפעמים אין שום דבר רע בכך שנשארים בשיטות המסורתיות (ניתן כמובן להקביל גם לשיטות הלימוד היהודיות של חברותא או ב"חדר").

מקור חזותי (עמ' 62) – יש הבדלים ניכרים בין תרבות האליטה של האופרה, המחייבת שקט והאזנה, לעומת תרבות ההמון בספורט, המדרבנת מעורבות וחוויה משותפת. ניתן לדון על משמעות תרבות הפנאי ובשאלה אם גם בימינו הפעילויות התרבותיות מאורגנות על בסיס הבדלי מעמדות.

שאלות סיכום

1. תוצאות טכנולוגיות – עידן ההמצאות ושדרוג הרפואה, כלכליות – עליית העושר והמיכון, דמוגרפיות – העלייה המשמעותית בכמות האוכלוסייה, חברתיות – ההיבטים של גידול הפרולטריון לעומת הבורגנות. דומה שלמרות כל הבעיות, המהפכה התעשייתית קידמה רבות את המין האנושי וכולנו נהנים מפירותיה.

2. הפערים החברתיים (לפחות בחברה המערבית) תוקנו במידה רבה. היום, לעומת זאת, אנו מתמודדים עם בעיות אקולוגיות.

3. הנאורות קידשה את החשיבה, החדשנות, החירות והיוזמה. העיקרון שלפיו **האדם אחראי על גורלו** וכן המאפיינים: רציונליזם, ידע וקדמה באו לידי ביטוי במהפכה התעשייתית. הפערים החברתיים והניצול הכלכלי נגדו את עקרון כבוד האדם.

4. המהפכה הצרפתית והאמריקאית שינו את צורת המשטר, ואילו המהפכה התעשייתית שינתה את פני החברה והכלכלה בהיקף עצום, גם אם לא הייתה אירוע נקודתי וחד-פעמי.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

מהפכה ואמונה – דומה שהדברים היום ברורים מאליהם, אבל כדאי להדגיש כי התפתחות המדע והטכנולוגיה אינם עומדים בשום סתירה לאמונה הדתית. לעיתים מתפתחת אצל התלמידים תחושה כאילו התיעוש והטכנולוגיה "מיייתרים" את הצורך באמונה, וכפי שמסופר על פייר סימון לפלס, כאשר נפוליאון שאל: "אבל מר לפלס, מה בדבר אלוהים?", הוא ענה: "אין לי צורך בהיפותזה הזו". כדי להציג את העמדה ההפוכה מוצעת פסקה זו מוויקיפדיה על הטלגרף: "המברק הטלגרפי הראשון נשלח על ידי מורס ב־24 במאי 1844 מוויניגטון לבולטימור, ובו נכתב: 'What hath God wrought!' (מתוך הפסוק 'כי לא נחש בְּיַעֲקֹב, וְלֹא קָסָם בְּיִשְׂרָאֵל. כָּעֵת יֹאמַר לְיַעֲקֹב וְיִשְׂרָאֵל: מֶה פָּעַל אֱלֹהִים, בְּמַדְבַּר כִּג, כִּג). סיפור זה ממחיש את ההבנה שמפתחי הטכנולוגיה לא ראו בהתפתחות הטכנולוגית סתירה לאמונה, אלא אדרבה, מנפלאות הבורא. לדיון מעניין על משמעות המהפכה התעשייתית מבחינה הלכתית ניתן לעיין בספרו של הרב שלמה הכט, עתידין להתחדש – עולם ההלכה במבט אל העתיד, הוצאת ידיעות ספרים, תל אביב, 2025 עמודים 23–26. על ענייני טכנולוגיה והלכה ניתן להיעזר באתר [למעשה](#), באתר מכון [צומת](#), וכמו כן, [מאמר מרתק על השפעת המצאת הרכבת על הדיונים ההלכתיים של פוסקי המאה ה־19](#)

מהפכה תעשייתית – ישנו מגוון של [חומרים של משרד החינוך](#) על המהפכה התעשייתית (מותאמים לחטיבת הביניים אבל ניתנים לשימוש גם בחטיבה העליונה).

[ציר הזמן של המהפכה התעשייתית](#) – ניתן לבצע בכיתה מטלות חקר והשוואה על כל אחת מההתפתחויות הטכנולוגיות המשמעותיות.

[סרטון על הגורמים השונים למהפכה התעשייתית](#) (יש להגדיר כתוביות בעברית). ניתן לשלב עם מטלת צפייה.

[להרחבה בנושא העיר – לפניכם מפה של האורבניזציה באירופה בראשית המאה ה־19.](#)

הערים שבהן יותר מ־200,000 איש מסומנות בעיגול אדום ואלו שיש בהן יותר מ־400,000 איש מסומנות בריבוע אדום.

שאלות:

כמה ערים שבהן יותר מ־200,000 איש היו באירופה בתקופה זו? מה הדבר מלמד על היקף האורבניזציה באירופה בראשית המאה ה־19?

עיינו בטבלה שלהלן המראה את היקף האוכלוסייה בערים הגדולות באירופה בראשית המאה ה־20, יותר ממאה שנה מאז החלה המהפכה התעשייתית.

א. באילו ערים חל שינוי משמעותי לעומת המפה המתארת את ראשית המאה ה־19?

ב. מה הדבר מלמד על תהליך האורבניזציה של אירופה?

בשנת 1850 חיו בחלק הארי של אירופה כ־22% מהאוכלוסייה בערים, ואילו בשנת 1910 שיעורם עלה לכ־44%. מספר הערים הגדולות שאוכלוסייתן הייתה יותר ממאה אלף תושבים גדל כמעט פי ארבעה.

העיר	תר"ע, 1910	העיר	תר"ע, 1910
ברלין	2,071,000	נפולי	723,000
המבורג	932,000	פריס	2,888,000
לונדון	7,256,000	ורשה	856,000
מוסקבה	1,481,000	וינה	2,030,000

[מתוך: אליעזר דומקה, העולם והיהודים בדורות האחרונים, א, עמ' 19]

התפתחות הרפואה – סרטון על המצאת החיסונים בכלל ועל לואי פסטר בפרט (יש להגדיר כתוביות בעברית). הסכת על [ההיסטוריה של החיסונים](#) – ניתן לדון בנושא זה על אודות סוגיית החיסונים בימי הקורונה וראיית הוויכוח בפרספקטיבה של מספר שנים. ניתן לעסוק גם בתגליות הרפואיות המשמעותיות של הרופא [היהודי אינג' זמלוויס](#) ושל [פלורנס נייטינג'יל, מייסדת מקצוע האחות](#).

סרטון קצר (יש להגדיר כתוביות בעברית) על ההגירה לארצות הברית במאה ה־19. ניתן לדון בממדים ובהשפעה של הגירה זו. [מפת ההגירה מאירופה בתקופה זו](#). על ההגירה היהודית נלמד בפרק העשירי.

מעמד הבורגנות – סיור וירטואלי בתערוכת ה**בורגנים**. בעזרת המדריך הקולי והצפייה בתמונות, ניתן לקבל מידע נוסף על חיי המשפחות הבורגניות באירופה במאה ה־17 עד המאה ה־20. מיועד להעשרת המורים או בבחירת תמונה מתאימה, לצפייה והקשבה של התלמידים. על המורה לצפות תחילה בעצמו כדי להחליט אם התמונות מתאימות לתלמידיו.

מעמד הפרולטריון – מהמעמקים (ויליאם בלפור קר).

התמונה מחולקת לשני חלקים וביניהם 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:

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

ב. מה לדעתכם משמעות היד המושטת מלמטה למעלה?

ג. מהו נושא התמונה?

ד. מהו לדעתכם המסר שצייר התמונה ניסה להעביר?

עבודת ילדים – קטעי מידע ותמונות על העסקת ילדים בראשית המאה ה־20. ניתן להיעזר גם בקטעים מתוך ספריו הקלאסיים של צ'רלס דיקנס על הילדים בימי המהפכה התעשייתית, ב**סרטון תקציר עלילת הספר אוליבר טוויסט** (יש להגדיר כתוביות בעברית) וב**מבחר יצירותיו של דיקנס**.

מושג התל"ג – סרטון נחמד המסביר את המושג.

נושא האימפריאליזם – נלמד בהרחבה גם בפרק השביעי כאחת הסיבות למלחמת העולם. לשיקול המורה מתי להתמקד בנושא זה. למעוניינים להרחיב: הסברת המושגים קולוניאליזם ואימפריאליזם דרך [סרטון מצויר](#) העוסק ביתרונות ובחסרונות של תופעות אלו. (מהתחלה עד דקה 5:17 תרגום אוטומטי). 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](#). [מהו קולוניאליזם?](#) מאמר מאת גילי חסקין. השיר [משא האדם הלבן](#) נלמד בכיתה ח' בספר "ניצני גאולה" (עמ' 96–98). למעוניינים לחזור ולהרחיב ניתן לעשות זאת באמצעות [מאמר המתייחס לשיר זה](#) ולדיון העקרוני על אימפריאליזם.

יצירת מערכת החינוך הממלכתית – הנושא נדון גם בפרק הראשון. כתבה מעניינת על [בתי הספר בימי המהפכה התעשייתית](#) ומידע נוסף ניתן למצוא בספר של מרים מצגר קינן, מי המציא את בית הספר, הוצאת רסלינג, 2023.

חברת ההמונים – מצגת של משרד החינוך להבהרת הגורמים להיווצרות חברת ההמונים, למושג חברת ההמונים משמעויות רבות בסוציולוגיה, תקשורת ונושאים נוספים. אנו ממליצים להתמקד [בהגדרות הבסיסיות של המושג](#).

תרבות ההמונים – על הגדרת תרבות גבוהה לעומת תרבות ההמונים (מומלץ לדון בכיתה על חלוקה זו ומשמעויותיה בהמשך לשאלת הדיון המוזכרת בפרק) ומידע מעניין על [תולדות הכדורגל](#).

סיכום הפרק – מבחר דפי סיכום על הפרק (שימו לב כי העמודים מותאמים למהדורה הקודמת) כמו כן, קיים [הסכת](#) של יובל מלחי על הנושא (מותאם לגילים צעירים יותר).

ביבליוגרפיה

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

עודד גלאור, אורי כץ, מסע האנושות: מפץ הציוויליזציות הגדול, הוצאת כנרת זמורה דביר, 2021 (על המצאות וטכנולוגיה).

יעקב מלר, חמש מאות שנות קולוניאליזם, הוצאת רסלינג, 2024.

ניל פרגוסון, אימפריה, עלייתו וגוויעתו של הסדר העולמי הבריטי, הוצאת סלע מאיר, 2021 (אתר כותר).

פרק 4 - הליברליזם

עקרונות הנאורות הפכו במהלך המאה ה־19 לבסיס הרעיוני שעליו הוקמו תנועות רעיוניות ופוליטיות שביקשו לשנות את מבנה החברה והמשטרים. תנועות אלו פיתחו כמה אידאולוגיות, ובפרק זה נתמקד בראשונה שבהם: האידאולוגיה הליברלית.

בשונה מרוב פרקי הספר, העוסקים בפרקי זמן מוגדרים ומסודרים בדרך כלל בסדר כרונולוגי, פרק זה מקיף אירועים ותהליכים הנפרסים על פני קרוב למאתיים שנה – מראשית המאה ה־19 ועד שלהי המאה ה־20. פריסה זו נדרשת כדי להמחיש את מגוון ההיבטים שבהם באה התפיסה הליברלית לידי ביטוי בזמנים, במקומות ובהקשרים שונים בעולם המערבי ומחוצה לו. בפרק זה במיוחד מומלץ להיעזר בצירי זמן ולמקם את התלמידים בהקשר ההיסטורי המדויק כדי למנוע בלבול ובד בבד – להסביר להם את החשיבות בלימוד ההיסטוריה בצורה רוחבית על פי נושאים ולא רק על פי אירועים בסדר הכרונולוגי.

חלק מהנושאים בפרק זה יורחבו בהקשרים מסוימים בפרקים הבאים, כמו זה החברתי והכלכלי – שיורחב בפרק החמישי העוסק בסוציאליזם, נושא זכויות הקבוצה – שיורחב בפרק השביעי בהקשר להסכמי המיעוטים אחרי מלחמת העולם הראשונה, ונושא זכויות הנשים – שעסקנו בו מעט כבר בפרק הראשון.

דגשים להוראה

- ← נאורות מול שמרנות.
- ← משמעות המושגים: אידאולוגיה, עקרון ריבונות היחיד ועקרון ההיזק, רוב מניין ורוב בניין, סופרג'סטיות.
- ← ליברליזם פוליטי: תקופת הרסטורציה, אביב העמים, הזכות לשוויון פוליטי (דמוקרטיה).
- ← ליברליזם חברתי-כלכלי והשפעתו על החברה.
- ← התפתחויות מאוחרות בליברליזם:
- ← העצמת מעמד נושא זכויות האדם.
- ← מאבק לשוויון: האפרו אמריקאים והנשים.
- ← תהליכי הדה קולוניזציה ומתן זכויות למיעוטים ולקבוצות.

על הפעילויות בפרק

איור (עמ' 65) – מעבר לאידאולוגיות המוצגות באיור ניתן להציג בפני [התלמידים אידאולוגיות נוספות](#) או אף לבצע חידון או משחק בהקשר זה.

מקור מילולי (עמ' 67) – עקרון ההיזק, אותו מגדיר מיל, הוא כמובן יחסי ונתון לפרשנויות רבות. ברור שגם על פי מיל יהיו גבולות, וראוי להדגיש כי גם כאשר אדם גורם נזק לעצמו (כמו צריכת סמים או איהקפדה על חוקי התנועה) הוא גורם, במישרין או בעקיפין, נזק גם לחברה – הן בשל הפגיעה הישירה בה והן כאשר הוא עלול להפוך לנטל על החברה. מיל מסייג את דבריו בנוגע לילדים ובנוגע לעמים שמנטלית ותרבותית נתפסים בעיניו כילדים. מחד גיסא, ברור שיש כאן התנשאות תרבותית, אך מאידך גיסא, ברור שיש כאן גם הרבה מן האמת. ניתן להדגים את הדברים ולשאול: האם היה על הבריטים למנוע מעמים ששלטו עליהם באסיה לבצע קניבליזם או לרצוח אלמנות כאשר בעליהן נפטרו? התשובה ברורה יותר כאשר נגמר נזק לאדם אחר (אפילו בהסכמתו) ומורכבת יותר כאשר האדם מבצע פולחנים שונים בעצמו. לדוגמאות לדיון בעקרון הנזק והגבלתו מנקודת מבט ליברלית [ראו כאן בעמ' 33–35](#), (יש לשים לב למורכבות של

דוגמאות אלו מזויות ראייה דתית אמונית). דוגמאות של הגבלות בשם ערכים תרבותיים הן: איסור על פעילות עסקי שעשועים (בתי קולנוע, מסעדות) בימי האבל הלאומיים או קודים של לבוש המקובלים על כלל החברה. בישראל, בשם הערכים הלאומיים, ישנה הגבלה (שההסכמות לגביה כנראה הולכות ופוחתות) על סדרי הנישואים כדי שיהיו כדת משה וישראל.

לגבי תפיסה יהודית בנושא זה – יש לשקול איך להתייחס לנושא גם בתוך הקשר חינוכי רחב. ראוי לזכור כי גם אם המורה מחליט שלא להתעמק בהיבט התורני, הרי בדרך כלל שאלות בנושא יעלו מאליהן לנוכח תפיסתו של מיל או לנוכח דרכי יישום הליברליזם. ראוי להדגיש, ראשית, כי חופש הבחירה הוא יסוד מרכזי ביהדות, והוא הבסיס לעיקרון של שכר ועונש. גם הוגי הנאורות ראו בחירות חלק מאמונתם הדתית. למשל, ג'ון לוק ראה בחירות הביטוי "מתנה אלווקית". כמו כן, יש להדגיש כי ליברליזם בנוי על שתי רגליים: החירות והערכים. בכל תרבות ישנה מערכת ערכים, והיא המגדירה את החירות, כך גם איסור על עירום פומבי ועל ביגמיה ופוליגמיה. אלו איסורים שנובעים ממערכת ערכים, ולא מליברליזם טהור. אפילו ג'ון סטיוארט מיל, שניסה להציב ערכים מנותקים מדת, טען כי יש צורך בחברה מתורבתת על מנת שאפשר יהיה ליישם את הליברליזם. מבחינה זו מערכת הערכים היהודית לא צריכה להיות שונה ממוסכמות שונות שהתקבלו במערב.

עוד על חירות ביהדות [במאמרו של פרופ' אביעד הכהן](#), וסרטון יפה המדגים [תפיסה תורנית](#). להעמקה משמעותית ניתן לעסוק גם בשני [סוגי החירות על פי ישעיה ברלין](#), [ובמאמר זה](#).

דיכוי בשם רעיונות ליברליים (עמ' 68) – עריצים רבים ברחבי העולם התיימרו לדבר בשם החירות. על הטרור שהופעל בשם עקרונות החירות והאחוזה של המהפכה הצרפתית למדנו בפרק השני. גם הוגי ותומכי הקומוניזם, שעליהם נלמד בפרק החמישי ובפרק השמיני, גרמו בשם החירות לשפיכות דמים ולדיכוי. בימינו ישנם הטוענים כי [תרבות ההשתקה או תרבות הביטול](#) שמבצעה נושאים בדרך כלל את שם הליברליזם היא גם סוג של דיכוי ואלימות. [לדוגמאות נוספות היכנסו לקישור](#).

מקור חזותי (עמ' 69) – הקריקטורה יוצאת נגד מעמד המלכים והאצילים הנהנים מתענוגות החיים ומאשרים בעודם מגבילים את חירותם של העמים ששאפו לשוויון, עצמאות וחירות בימי המהפכה ומלחמות נפוליאון.

שאלה להעמקה (עמ' 70) – ברגע שהמלך לואי פיליפ כינה את עצמו "מלך בחדס העם" הוא למעשה נתן לגיטימציה לעם להכריע במידה רבה לגבי המשך שלטונו, ובכך קיבל במידת מה את תפיסות העולם הליברליות הרואות בשלטון כמשרת האזרחים וככזה התלוי באמונם.

מקור חזותי (עמ' 70) – השילוב בין דגלי המהפכה (שהפכו להיות דגלי הציבור הצרפתי) לבין דגלי בית המלוכה נועד לבסס את ריבונות המלך, אך מתוך קשב וקשר לתפיסות הציבור וללגיטימציה שהוא מעניק לו.

השיר עלי בריקדות (עמ' 70) – על השיר ומשמעותו.

שאלה על זכות הבחירה (עמ' 71) – ניתן לבצע מיון גם על בסיס חלוקה למדינות שנתנו זכות בחירה לגברים, לנשים או באופן אוניברסלי. מדינות שחוו מהפכות משמעותיות בסדרי המשטר בדרך כלל היו אלו שהזדרזו להעניק זכויות בחירה. כדאי לשים לב לתקופות שבהן מדינות רבות העניקו זכות בחירה, כמו בימי "אביב העמים" או בתקופת מלחמת העולם הראשונה.

ליברליזם פוליטי וכלכלי (עמ' 73) – בדרך כלל, ליברליזם פוליטי הוא זה שמבטיח ליברליזם כלכלי, שכן אלמלא זכות הבחירה המביאה להגבלת שלטון בעלי ההון, הרי שהמוני העם היו נתונים לשרירות ליבו של השלטון כמעט ללא הגבלה. ליברליזם כלכלי אינו חייב להתקיים בכל מסגרת של ליברליזם פוליטי, כמו למשל במדינות שהונהגה בהן תפיסה סוציאל-דמוקרטית שצמצמה במידה רבה את הליברליזם הכלכלי.

מקור מילולי (עמ' 74) – גם במגילת זכויות האדם מדובר על החירות, השוויון והכבוד לכל אדם. בשונה מקודמותיה, במגילת זכויות האדם של האו"ם מודגש האיסור על אפליה מכל סיבה שהיא.

שאלת מחקר (עמ' 74) – [כמה דוגמאות יוכלו](#) להבהיר את הבעייתיות בשימוש בשם זכויות האדם בידי גופים כמו האו"ם בשנים האחרונות. חשוב להדגיש את הערך החיובי כשלעצמו ואת השימוש הפסול שנעשה בו.

מקור מילולי וחזותי (עמ' 75) – קינג מצטט מתוך מגילת העצמאות האמריקאית. [בסרטון של הנאום](#) נראה לינקולן שהוביל את שחרור העבדים (אם התלמידים לא מכירים את קורות מלחמת האזרחים האמריקאית מומלץ לתאר [בקצרה את האירועים](#), תיאור קצר נמצא בספר "ניצני גאולה" 49–55).

שאלה לדיון (עמ' 76) – לדף מקורות מעניין בנושא [פוליטיקלי קורקט](#) (שימו לב שמקור הביטוי במשטר הטוטליטרי של סין!), על הבעייתיות [שבתפיסת הפוליטיקלי קורקט](#) לדוגמאות [בפעילות של מדרשת אדם](#).

מקור מילולי (עמ' 78) – גם הצהרת סנקה פולס מתחילה בציטוטים מהכרזת העצמאות האמריקאית ומהצהרת זכויות האדם הצרפתית. הנשים מאשימות את הגברים בעושק זכויותיהן, בעריצות, בשעבודן ובהשפלתן, בהעדר מתן ייצוג וזכויות בחירה. לטענתן, לנשים מגיעות זכויות מתוקף היותן בני אדם ומתוקף היותן אזרחיות ארצות הברית.

תהליך הזה קולוניזציה (עמ' 80) – תהליך הזה קולוניזציה הגיע לשיאו בשנים שלאחר מלחמת העולם השנייה. בשנים אלו גברה ההתייחסות לזכויות האדם והתפיסה הגזענית הפכה ללא לגיטימית. גרמו לכך גם תהליכים פוליטיים שעליהם התלמידים טרם למדו, כמו היחלשות מדינות אירופה בעקבות מלחמת העולם השנייה.

שאלות סיכום

1. ליברליזם פוליטי – הדרישה לשוויון זכויות ובהן זכות הצבעה לכול ובחירות חופשיות. דרישה זו הביאה להתקוממויות רבות נגד השלטון. ליברליזם כלכלי – טען בעד זכות הקניין ונגד התערבות המדינה בחיים הכלכליים.

2. יש להבחין בין שמרנים שביקשו שינויים מדורגים לבין אלו שביקשו לשמר את הסדר הישן ולא האמינו בזכות הבחירה והשוויון של נשים וגזעים לא לבנים וביכולתם לקבל הכרעות מושכלות. נושא הליברליזם הכלכלי סבוך יותר, אבל גם כאן – השמרנים ביקשו לשמר את זכויות הקניין, אלא אם כן היו ממעמד המלוכה והשלטון שהיה רגיל לעשות ברכוש האזרחים כבשלו. נושא זכויות המיעוטים מורכב יותר, גם כיום, בהקשר לשאלת הצביון התרבותי של חברת הרוב.

3-4. דוגמאות להתנגשות בין ערכים: ערך השוויון וזכות הצבעה לכול לעומת ערך טובת המדינה ושמירה על ערכים ליברליים (בהנחה כי המוני העם אינם מסוגלים לקבל החלטות מושכלות ולהציב ערכים אלו בראש סדר העדיפויות). דוגמה נוספת – ערך התמיכה ביסודות החלשים בחברה (דרך גביית מיסים למשל) לעומת ערך זכות הקניין. הדיונים בדבר האזון בין זכויות קבוצה, זכויות הפרט הליברליות וזכויות הקניין יילמדו רבות גם בשיעורי האזרחות. חשוב להבהיר את המורכבות בשאלות אלו.

5. מדובר בדיונים על זכות ההצבעה, ונלווה אליה הדיון בשאלה מאיזה גיל ניתן לסמוך על שיקול הדעת של המצביע. [לכתבה](#) על היוזמה להורדת גיל ההצבעה ו**[מידע מונגש ומעניין](#)** המציג נימוקים בעד ונגד הורדת גיל ההצבעה ומבט משווה על גיל ההצבעה בעולם.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

להרחבה על מושג האידאולוגיה

על סוגיית הצנזורה בישראל – מומלץ לערוך השוואה בין צנזורה ביטחונית בת ימינו לצנזורה פוליטית שהייתה נהוגה באירופה בימי הרסטורציה או כיום במדינות לא דמוקרטיות. ניתן לדון במשמעות הביטוי "ללא צנזורה".

הספר עלובי החיים נכתב על רקע תקופת הרסטורציה ומהפכות הנגד בצרפת. בכיתות מתאימות ניתן לבצע בעזרתו משימות כתיבה וחקר שונות. לסצנה מצוינת (מתוך הסרט עלובי החיים) המתארת את ימי אביב העמים ומהפכות של אמצע המאה ה-19. כדאי לשים לב לדגלים המופיעים בסרטון ולמילים "זו המוזיקה של העם שלא יחזור להיות עבדים" על רקע תקופת הרסטורציה.

אביב העמים – כדאי להזכיר את דבריו של הרב קוק שנאמרו בוודאי מתוך הקשר לאירועים ההיסטוריים של "אביב העמים" – "יציאת מצרים תישאר לעד האביב של העולם כולו", ולדון על הקשר בין מורשת החירות של יציאת מצרים למאבק למען החירות באירופה של המאה ה-19. הרחבה וסרטונים על אביב העמים. כדאי לדון בהשראה שנתן השם "אביב העמים" לאירועים אחרים בהיסטוריה כמו "האביב הערבי" או "סתיו העמים" (התפרקות מדינות הגוש הקומוניסטי בסוף המאה ה-20).

דף עבודה בנושא הליברליזם הכלכלי (מותאם לעמודים של המהדורה הקודמת), משחק של מרכז בגין המדגים את ההבדלים בין ליברליזם כלכלי לסוציאליזם, סרטון קצר על הגותו של אדם סמית (להעשרת המורה), על התפיסה הכלכלית של הליברליזם והנאו-ליברליזם – הסוגיה ככלל נלמדת גם במקצוע האזרחות סביב נושא הגישות הכלכליות-חברתיות. לביקורת בת זמננו על תמיכתם של חוגים דתיים בעקרונות הליברליות הכלכלית.

קפיטליזם – הפרקים הראשונים עוסקים בתפיסה הכלכלית הליברלית מתוך הסדרה "קפיטליזם". לביקורת על הסדרה – מומלץ לצפות ולדון.

זכויות האדם – הנושא נדון גם בפרק הראשון ונלמד בהרחבה במסגרת לימודי האזרחות. מגילת זכויות האדם המלאה של האו"ם – ניתן לעבור על סעיפים נבחרים ולראות כיצד הם מבוצעים או לא מבוצעים בפועל על ידי המדינות השונות. למגוון פעילויות בנושא זכויות האדם והרקע ההיסטורי שלהן ניתן להיעזר באתר האגודה לזכויות האזרח.

הסכת (לגיל צעיר יותר) על אלינור רוזוולט.

על מאבק האפרו אמריקאים לשוויון ומרטין לותר קינג – חדשות מהעבר, הנאום המלא "יש לי חלום" (שימו לב לקשר העמוק למורשת התנ"ך). סרט הנאום המלא – כדאי לדון על הסיבה לכך שהנאום הפך לאחד המפורסמים בהיסטוריה. על קורותיה של התנועה האפרו אמריקאית לזכויות האזרח. בארצות הברית מצוין מדי שנה יום מרטין לותר קינג.

מאבק הנשים לשוויון (ניתן להיעזר בחומרים שהופיעו בנושא בפרק השני) צפייה בסרטון: מי הייתה אליזבת קיידי סטנטון.

הסכת על אמלין פנקהרסט מתוך קטעים של יובל מלחי.

צפייה בסרטון The Vote פרק ראשון. 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 נגד 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.

זה קולוניזציה – לסרטון קצר (שלוש הדקות הראשונות) על [הדה קולוניזציה](#) אחרי מלחמת העולם השנייה. שימו לב כי יש לקשר נושא זה לעליית מעמדן של זכויות האדם.

זכויות קבוצה – דוגמאות מאתר הכנסת לזכויות קבוצה הניתנות בכל מיני מקומות בעולם.

ביבליוגרפיה

רוג'ר ברנס, מרטין לותר קינג, ביוגרפיה, רסלינג, 2010.

רוברט היילברונר, הפילוסופים הארציים, חייהם ימיהם ורעיונותיהם של הוגי הכלכלה הגדולים, הוצאת שלם, תשע"ב, עמ' 45–80 (על סמית) (אתר כותר).

סילביה פוגל-ביז'אווי, [דמוקרטיה ופמיניזם: מגדר, אזרחות וזכויות אדם](#). האוניברסיטה הפתוחה, 2011, עמ' 20–50, 219–222 (אתר כותר).

סילביה פוגל-ביז'אווי, ואחרים. [ללמוד פמיניזם: מקראה – מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית](#). מגדרים, 2006, עמ' 31–36 (אתר כותר).

פרק 5 - הסוציאליזם

הפרק עוסק בסוציאליזם, התפיסות השונות שהתגבשו במסגרתו וההתפתחויות החברתיות שהתחוללו בשל הופעתו באירופה של המאה ה-19.

לפני לימוד נושא הסוציאליזם, חיוני להבין את פערי המעמדות שנוצרו במהלך המהפכה התעשייתית (המחצית השנייה של פרק שלישי). כמו כן, נדרש להכיר את הגישה הליברלית הכלכלית-חברתית (קפיטליסטית) המתוארת בפרק הרביעי ולהשוות בינה לבין הגישות הסוציאליסטיות.

הנושא נידון גם במסגרת לימודי האזרחות בפרק העוסק בגישות כלכליות חברתיות. מומלץ להשוות בין האידאולוגיות הכלכליות חברתיות כפי שהתפתחו במאה ה-19, לבין הדרכים שבהן הן באות לידי ביטוי בישראל של היום.

נושא הסוציאליזם והתפיסות הכלכליות חברתיות השונות העסיקו מאוד את חכמי ישראל במאה ה-19 ובימינו. לסקירה מקיפה על ההתייחסות התורנית לנושא בקהילות היהודיות בעולם ניתן [לעין במחקר זה](#).

דגשים להוראה

- ← הגורמים להיווצרות הסוציאליזם.
- ← התפיסות השונות של הסוציאליזם: אוטופי, מרקסיסטי (קומוניסטי-מהפכני), סוציאלי-דמוקרטי.
- ← ליברליזם וסוציאלי-דמוקרטיה.
- ← איגודי עובדים, ארגונים ומפלגות והשפעתם.

על הפעילויות בפרק

לדיון (עמ' 86) – המרקסיזם, הבנוי כולו על תפיסות מטריאליסטיות הרואות את העולם כמתבסס על החומר, כפר בכל רעיון דתי ורוחני וראה בממסד הדתי סוג של עושק ועוול המנוצל בידי בעלי ההון כדי לדכא את הפרולטריון. בהמשך הפרק נכיר את הביטוי "אופיום להמונים". [תפיסות הטוענות כי העולם מונע רק על בסיס אינטרסים כלכליים](#) ובזאת לרעיונות אידאולוגיים ולתפיסה שלפיה אנשים מוכנים לפעול ולהקריב למען ערכים שאינם רק גשמיים, ינסו תמיד לחפש מניעים כלכליים (ובדרך שחיתות וניצול כלכלי בכל מקום). תפיסה זו היא סוג של המשכיות לתפיסות המרקסיסטיות. לצד ההבנה שכדאי תמיד לעמוד על המשמר מפני שחיתות במסווה של אידיאלים, תפיסה הרואה בחשדנות החומרית תכלית הכול לא תביא לחיים של אושר ואמון בבני אדם, בלשון המעטה. על השלכות תפיסה [נאו-מרקסיסטית בהקשר זה בימינו](#).

מקור כתוב (עמ' 88) – הרעיונות הקומוניסטיים התפשטו בכל רחבי אירופה (אף על פי שהוצאו במרבית המדינות מחוץ לחוק) והיו "רוח בלהות" ואיום עבור בעלי ההון, הבורגנות ונציגי הממסד. על פי מרקס ואנגלס חוסר הברירה של הפועלים המנוצלים עד תום בידי בעלי ההון יכריח אותם להתאחד בסופו של דבר למרות כל ההבדלים ביניהם ולפעול למען חירות אמיתית מדלות ומעוני ולמען השגת שוויון. המרקסיזם כופר במשתמע בזכות הקניין ובחירות הכלכלית ודורש לצמצמה למען צמצום פערי המעמדות והשגת שוויון כלכלי וחברתי, שהוא לדעתו החירות האמיתית.

מהסתכלות בפרספקטיבה של כ-150 שנות קומוניזם (וסוציאליזם), ניתן להגיד כי מחד גיסא, אין ספק שהרעיונות המרקסיסטיים סייעו במידת מה בקידום המודעות לצרכים החברתיים. מאידך גיסא, הקפיטליזם (גם אם לא בצורתו המלאה המקורית) הוכיח את יעילותו הכלכלית ואת הצלחתו בכינון

כלכלות שבהן בני האדם בדרך כלל בני חורין יותר ומאושרים יותר. להבדל חזותי מעניין בין כלכלה מרקסיסטית לקפיטליסטית ניתן להראות את צילום הלווין של קוריאנה, ובו החלק הצפוני [הקומוניסטי חשוך כמעט לחלוטין והדרומי מואר באור יקרות](#). התפיסה הטוענת כי [מרקס שגה בכל הנחותיו](#) ומנגד התפיסה הטוענת כי [ההיסטוריה מוכיחה את צדקת מרקס](#) – ניתן להשוות בין המאמרים או לערוך דיבייט בנושא.

שאלת מחקר (עמ' 89) – כל הדגלים הם של מדינות ששולטת בהן כיום מפלגה קומוניסטית ובדגל שלהן [מופיע הכוכב האדום](#), אחד מסמלי המרקסיזם-קומוניזם. בשלב זה התלמידים לא למדו עדיין על הקומוניזם, אך ניתן להסביר להם את השפעתם העצומה של הרעיונות המרקסיסטיים על האנושות, שהגיעו לכך שבמחצית המאה ה-20 רוב בני האדם חיו במדינות שאימצו את האידיאולוגיה המרקסיסטית. [מפה דינמית ההמחישה את התעצמות השליטה הקומוניסטית בעולם](#).

שאלת מקור מילולי (עמ' 90) – [האינטרנציונל](#) (מלווה בתמונות מההיסטוריה של תנועת העבודה הישראלית). עקרונות המרקסיזם הבאים לידי ביטוי בשיר הם: המאבק נגד פערי המעמדות (עם עבדים, מול אויב היכון לקרב), השותפות בין כל הפועלים (אינטרנציונל), המאבק נגד התודעה הכוזבת (לא אֵל, לא מלך, לא גיבור) והבטחת החירות. המרקסיזם טען כי עם תפיסת השלטון בידי הפועלים תגיע לסופה מלחמת המעמדות המלווה את האנושות משחר ההיסטוריה והעולם יגיע לשוויון ואושר. האינטרנציונל יוצא כמובן נגד כל מסורת ובעיקר מסורת דתית (לא כלום אתמוז – מחר הכול) וכופר במשתמע בהימצאות האֵל. על [ההיסטוריה של השיר](#).

שאלת מקור מילולי (עמ' 92) – דרבין טוען שהשימוש באלימות יביא לשפיכות דמים אין סופית ולאלימות מתמדת שלא תאפשר שום הרמוניה שהיא הבסיס לחברה מתוקנת. לדבריו, רק הסדרים כלכליים חברתיים שיגיעו בדרכי שלום יתקבלו על רוב החברה ויוכלו להחזיק מעמד. המרקסיסטים יטענו כנגדו שללא אלימות ומהפכות לא ניתן לבצע שום שינוי מהותי. מומלץ לעסוק בהקשר זה גם בהבדלים בין הגישה לשינוי המשטר, כפי שרווחה בימי המהפכה הצרפתית (שהמרקסיסטים ראו את עצמם כממשיכה), לבין הגישה ההדרגתית אבולוציונית, שרווחה בבריטניה. עסקנו בנושא בפרק הראשון. מומלץ לדון גם כאן בשאלה העקרונית של שינויים נדרשים והדרך הראויה לעשותם בשיטה של אבולוציה או רבולוציה.

מקור חזותי (עמ' 92) – הסמל כולל בתוכו את לפיד החירות ואת החפירה (סמל העובדים עבודה פיזית) והקולמוס (העט של ימינו – סמל העובדים במשרדים) המייצגים את הפועלים לגווניהם. כיום סמל הליבור [שונה](#). ברשימה זו ניתן לראות כיצד הצבע האדום מייצג את כל [מפלגות הפועלים בעולם](#).

לדין (עמ' 94) – לנימוקים [בעד ונגד הפרטה](#). רשימת [הפרטות שבוצעו בישראל](#), [הלאמות](#) שבוצעו (בעיקר בעבר).

שאלות מחקר (עמ' 94) – [רשימת ארגוני העובדים בישראל](#) (כמעט לכולם יש אתרים שאפשר לעקוב בהם אחר פעילותם). על [התנגדות לארגוני עובדים](#). חקיקה סוציאלית ניתן לאתר על פי נושאים/חיפוש באתרי חדשות באתר הכנסת או באתר [כל זכות](#). לצד כל אחד מיתרונות החוק יש להציג לפני התלמידים גם את מחירו ואת ההתנגדות אליו לאור תפיסות ליברליות.

שאלות סיכום

1. הגורמים הם: א. המהפכה התעשייתית – בעקבותיה נוצרו מעמדות חדשים (הבורגנות והפרולטריון), והיו ביניהם פערים קשים ברמת החיים שגרמו להתמרמרות ורצון להביא לידי חברה שוויונית יותר. ב. רעיונות הנאורות, כגון שוויון וכבוד האדם. רעיונות אלו חלחלו בקרב ההמונים וגרמו להם לערער על המציאות הקיימת. הסוציאליזם התפתח דווקא במאה ה-19 על רקע רעיונות הנאורות שהתפשטו במאה זו וכן בעקבות המהפכה התעשייתית שראשיתה במאה זו.

2. המשפט מביא לידי ביטוי את גישתו של מרקס כי כל ההתפתחויות ההיסטוריות בעולם מקורן בכלכלה, במצב החומרי, וכי היחסים בין בני האדם והתנהלותם בכל התחומים נובעים מהווה גשמית (ולא מתוך אידיאלים, ערכים רוחניים וכדו'). מומלץ לדון בכיתה בהקשר זה ביחס לכסף – האם הוא מטרה בפני עצמה? האם הוא תנאי לאושר? האם בכלל קיים קשר בין עושר לאושר? [פרק נפלא](#) בנושא זה מתוך הסדרה "הדרך אל האושר" – בכפוף לצפייה מוקדמת של המורה.

3. ניתן לדון בשאלה זו במסגרת "דיבייט" או לערוך סקר בקרב התלמידים. יש לשים לב שהתלמידים מבינים היטב את ההבדל בין הסוגים/הגישות השונות ומסוגלים לדון בנושא מתוך פרספקטיבה היסטורית – ייתכן כי סוג מסוים של סוציאליזם היה מתאים יותר, לדעתם, בתקופת המהפכה התעשייתית, וכיום – פחות. ניתן להאזין בהקשר זה לרב שרלו בסרטון קצרצר [קפיטליזם או סוציאליזם? לא זה ולא זה – מבט אתי לפרשת ראה](#).

4. בדיון בנושא של חירות מול שוויון יש להתמקד הן בהיבט הערכי העקרוני והן בהיבט התועלתני מבחינה כלכלית (מה עובד יותר).

5. מדינת ישראל הוקמה כמדינה סוציאל-דמוקרטית והוקמה בה מערכת רווחה נרחבת, למרות נטיות ליברליות וצמצומים, ישראל עדיין נוקטת גישות סוציאל-דמוקרטיות בנושאים רבים ואינה מסתפקת במדינת סעד מצומצמת. [לעיסוק בנושא מבחינה ערכית ותורנית על רקע המציאות במדינת ישראל](#).

6. העקרונות המשותפים הם שוויון, אחווה, שיתופיות. באורח החיים היהודי עקרונות אלו באים לידי ביטוי במתנות עניים, שמיטה (קרקע וכספים) שנת היובל, מחצית השקל ועוד. לפי מרקס ואנגלס עקרונות אלו אמורים להתממש בחברה שוויונית שאין בה קניין פרטי וכל אחד עובד בה כפי יכולתו ומקבל על פי צרכיו. יהודים רבים הצטרפו לתנועות סוציאליסטיות מתוך תקווה שהשוויון הכלכלי-חברתי שעומד במוקד האידיאולוגיה הסוציאליסטית יבטל את המתח שעומד בבסיס שונותם כיהודים והאנטישמיות תיכחד מן העולם. בנושא זה ראו: [על הבורחים מעמם](#) (מתוך עיתון "על המשמר" 22.9.1968) ובמאמר [סוציאליזם יהודי – ניתוח שלאחר המוות](#).

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

על סוציאליזם אוטופי – על האוטופיה הסוציאליסטית כדאי לקרוא את מאמרו של [יפתח גולדמן](#), ספרו של יפתח גולדמן "הקיבוץ כאוטופיה", עוסק בניסיון ליישום הסוציאליזם האוטופי בקיבוצים בישראל. כדאי להדגיש בפני התלמידים את ההבדל בין רעיונות הקומונות השיתופיות, שחבריהן פועלים מתוך בחירה, ולבין התפיסות המרקסיסטיות, שביקשו לכפות משטר שוויוני על העולם כולו. ניתן לדון גם על השינויים שחלו בקיבוצים ועל היחלשות התפיסה של הקומונות. [על הקיבוצים הדתיים](#). על [קומונות ברחבי העולם](#).

רוברט אוון – [סרטון \(יש להפעיל כתוביות\) על מפעליו של אוון](#), תפיסתו של אוון, ולפיה אושרם של העובדים מאפשר תפוקה ועבודה טובה יותר, הפכה להיות מקובלת היום על מגזרים כלכליים רבים בעולם, ואפשר [לדון על משמעותה של תופעה זו](#).

קרל מרקס – על דמותו של קרל מרקס נכתבה ספרות ענפה. אנו ממליצים על הביוגרפיה שכתב שלמה אבינרי "קרל מרקס פילוסופיה ומהפכה" (אתר כותר), וכן על תיאורים מעניינים וקריאים מאוד על דמותו בספר "הפילוסופים הארציים" (עמ' 145–181, אתר כותר). ניתן להשתמש בכיתה בקטעים מספרים אלו. [לסרט בעברית על חייו של מרקס](#), מאמר מעניין [ב"סגולה" על קורות חייו של מרקס](#).

תפיסת הסוציאליזם המדעי, המטריאליזם והדטרמיניזם – הנושא מורכב וחשוב מאוד להבנה, לא רק לצורך הבנת אירועי המאה ה-19, אלא גם לצורך הבנת תהליכים המתקיימים גם כיום בחברה המערבית. אל מול גישתו של מרקס, שניסתה ליצור עולם ריק מתפיסות ערכיות ואמוניות, כדאי להדגיש את הבנת החשיבות העצומה בחיים ערכיים שאינם מתמקדים רק בהיבטים כלכליים.

המניפסט הקומוניסטי – לטקסט מלא של המניפסט.

תפיסת מלחמת המעמדות – על השפעת תפיסת מלחמת המעמדות ותפיסת ה"פירוק" על זרמים בני זמננו, על תפיסת [הראי"ה קוק](#) בנוגע למרקסיזם.

[על תורת מרקס בימינו ומאמר ביקורת עליה.](#)

[על היסטוריוגרפיה יהודית מרקסיסטית ניתן לראות דוגמאות רבות במחקר זה,](#) ניתן לבצע בכיתה תרגול של ניתוח תופעות עכשוויות או היסטוריות מוכרות בעיניים מרקסיסטיות. המחקר הורחב בספר "בדיו אדומה" בהוצאת מרכז שז"ר.

על אחד במאי – על [ההיסטוריה של אחד במאי](#) (סרטון) ועל [אחד במאי בחברה הישראלית בעבר.](#)

על האינטרנציונל כתפיסה – הקריאה "פועלי כל העולם התאחדו" שחתמה את "המניפסט הקומוניסטי" שחיברו קרל מרקס ופרידריך אנגלס, מבטאת את תפיסתם, ולפיה הזיקה בין הפועלים בכל העולם חזקה מן ההשתייכות הלאומית או הדתית. [בכרזה חמישה פועלים המייצגים את חמש היבשות אוחזים ידיים ומקיפים את כדור הארץ. הדמות הנשית בכרזה מייצגת את החירות.](#)

הסוציאליזם דמוקרטי – התפיסה הסוציאליזם דמוקרטית בגלגוליה השונים השפיעה בסופו של דבר על כל מדינות העולם כולל ישראל. על מושג [מדינת הרווחה](#) שהתפתח מהסוציאליזם דמוקרטיה, מתוך [ספר לימוד באזרחות על מדינת הרווחה.](#)

שאלה לדיון: בישראל אין רחוב על שם קרל מרקס, אך ישנו רחוב בשם אדוארד ברנשטיין בתל אביב. מדוע?

זכויות עובדים בישראל – ניתן לבחור מגוון של זכויות, לבדוק את התפתחותן ההיסטורית ולדון על משמעות התנועה הסוציאליזם דמוקרטית בנוגע להשגתן. לדיון על מצב זכויות העובדים בישראל ראו גם מאמר של [קרן ברל כצנלסון.](#)

[כרזה](#) הקוראת להצטרף להפגנת פועלים היכולה לשמש כשאלת מקור חזותי לגבי טענות ודרישות מארגני ההפגנה ומאפייני הסוציאליזם הבאים לידי ביטוי בה. נוסף על כך, אפשר לחפש סרטוני פרסומת של איגודים מקצועיים ולשאול את התלמידים כיצד ההגנה על זכויות העובדים באה לידי ביטוי בסרטונים אלו.

סרטונים – [סרטון](#) מצוין של משרד החינוך על פירוש המושג סוציאליזם וסוגיו. כמו כן, ניתן להשתמש [בסרטון העוסק בהצעה להפחתת שכר המינימום](#) על מנת לעודד מעסיקים לקלוט עובדים חדשים המזמן דיון בשאלה: האם הצעה זו פוגעת בציבור השכירים או שמא דווקא נועדה לטובתם?

[לסדרת מאמרים על הגישה הכלכלית היהודית.](#)

לסיכום הפרק – [דף עבודה לסיכום מושגים מרכזיים](#) וכמו כן, ניתן לערוך ויכוח בצורת "דיבייט" – כל צד בוויכוח יציג סוג אחד של שיטה חברתית (קפיטליזם, סוציאליזם אוטופי, סוציאליזם מרקסיסטי, סוציאליזם דמוקרטי חוקתי) ויסביר מדוע לדעתו זוהי השיטה הכלכלית המיטבית.

ביבליוגרפיה

יוסי דהאן, תיאוריות של צדק חברתי, הוצאת משרד הבטחון, 2007.

אבנר דה שליט, סוציאליזם, הוצאת משרד הבטחון, 1984.

פרידריך הייזק, יומרה קטלנית מדוע סוציאליזם אינו יכול לעבוד, הוצאת שיבולת, 2020.

אורי זילברשייד, מרקס ועתיד הסוציאליזם, הוצאת רסלינג, 2020.

[יוסי לונדין, דת חברה וכלכלה, בר אילן, 2017.](#)

פרק 6 – לאומיות

הפרק עוסק באידאולוגיה נוספת שהתפתחה במהלך המאה ה־19: האידאולוגיה הלאומית. הבנת ההגדרות והתהליכים הקשורים לאידאולוגיה זו תאפשר לתלמידים להבין חלק משמעותי מההתפתחויות שפקדו את העולם במאה ה־20 כמו גם את התעוררות התנועה הלאומית היהודית. למותר לציין את חשיבות הבנת הנושא לתלמיד החי במדינת לאום מובהקת ואשר מתמודדת מדי יום עם שאלות הקשורות להגדרתה הלאומית.

חלק מהחומר הוזכר בהקשרים שונים בפרק הראשון (נושא מדינות וסמליהם) ובפרק הרביעי (בהקשר לזכויות קבוצה ומיעוטים).

החומר בפרק זה מתפרס על פני פרקי זמן ארוכים, מראשית המאה ה־19 ועד ערב מלחמת העולם השנייה, ומומלץ להדגיש בפני התלמידים את המעבר בין התקופות והזירות השונות.

הפרק בנוי מהגדרות מופשטות לגבי המושגים הקשורים ללאומיות, צורת היישום של הלאומיות לגווניה ותיאור המחלוקת ההיסטוריוגרפית הקשורה לשאלת הלאומיות. אנו ממליצים להעמיק ולבסס את הבנת המושגים לפני תיאור האירועים ההיסטוריים השונים.

נושא הלאומיות מזוהה בעם ישראל בכלל ובציבור הדתי לאומי בפרט עם הזהות היהודית הדתית. בהמשך המדריך למורה יובאו מקורות העוסקים בנושא.

דגשים להוראה

- ← מושגים הקשורים להבנת הלאומיות (קבוצה אתנית, מדינה, לאום, לאומיות)
- ← סוגי הלאומיות השונים (אתנית היסטורית, ליברלית אזרחית)
- ← התפתחות הלאומיות מבחינה פוליטית ותרבותית
- ← הוויכוח ההיסטוריוגרפי על שורשי הלאומיות (הגישה המודרניסטית מול הגישה הרציפה)

על הפעילויות בפרק

שאלת מחקר (עמ' 98) – הנושא מאפייניה של ישראל כמדינת הלאום של העם היהודי נלמד בהרחבה בלימודי האזרחות, מומלץ לעיין בספרי הלימוד.

שאלת מחקר (עמ' 102) – ניתן להיעזר בערכי ויקיפדיה המתאימים ובסקירה זו [המשווה בין הסמלים הלאומיים של מדינות אירופה](#).

משימת קוד – סרטון: המאפיינים הם: דגל ישראל, המנון המדינה, מדי הספורט בצבעי כחול-לבן.

שאלת מחקר (עמ' 103) – ההבדל בין לאומי ללאומני הוא בדרך כלל בממד האלימות נגד חפים מפשע. בכיתות מתאימות כדאי להתמודד עם הטענה של ארגוני הטרור הערבים שאנשיהם הם "לוחמי חופש" ושלכאורה מה שאנו מכנים אצלם "לאומני" הוא "לאומי" לגיטימי. [להגדרת לאומנות](#), על ההבדלים בין [ארגוני הטרור ללחימה לגיטימית למען הלאום](#). הנושא חשוב מאוד אך מורכב, ויש להיערך לקראת העיסוק בו כראוי. ראו כאן להגדרה תורנית של ההבדל בין [לאומיות ללאומנות](#) ולהגדרות [לאומיות ולאומנות מתוך תפיסה ליברלית](#) (מומלץ לעיין ולהשתמש בגישה ביקורתית).

מקור חזותי (עמ' 103) – הציור מבטא רגשות נפשיים עמוקים אל מול עוצמות הטבע. טבע בציור משמש כמעין ביטוי לנפשו של הטייל. הנוף נתפס כגדול ממדים, "נשגב". על [הזרם הרומנטי באומנות ומאפייניו](#).

שאלת מקור (עמ' 104) – פיכטה מדגיש את היתרונות הגדולים שהיו לגרמנים מתוקף היותם חלק מהאימפריה הרומאית ואת נכונותם לוותר על כל היתרונות הללו כדי לזכות בחרות ולשמור על זהותם הלאומית. אל מול תפיסה זו קיימת התפיסה ה"פוסט לאומית", שהתלמידים מתבקשים לכאורה לטעון בשמה כנגד פיכטה. תפיסה זו תדגיש את קיומו של הפרט בלי קשר מחייב לציבור מסוים ואת היתרונות שבחיים כלכליים טובים יותר וכדומה על פני היצמדות לסמלים ולזהות שהם לכאורה מופשטים (שימו לב לכך שהמרקסיזם הטוען כי העולם מבוסס על החומר, המטריה בלבד, אכן אינו מוצא שום ערך בלאומיות). על העובדה שבכל רחבי העולם גם כיום התפיסה הלאומית [רווחת הרבה יותר מהפוסט לאומית](#) – כך בספורט וכך גם [בפוליטיקה](#). וראו כאן ציטוטים בשבח הלאומיות ונגד [הפוסט לאומיות בדברי בגין](#). ניתן להרחיב את הדיון גם לסוגיות של תרומה לאומה, נכונות לעמוד לצד האומה בכל עימות, נגד ירידה מהארץ וכדומה.

שאלת מקור (עמ' 108-106) – לכאורה מיעוטים יוכלו לחיות בצורה נוחה יותר בלאומיות אזרחית ולא אתנית, אם כי יהודים חיו מצוין במדינות לאומיות אתניות שאימצו גישות של לאומיות ליברלית, כמו למשל איטליה עד עליית הפשיזם. הקטע על ארצות הברית עוסק כמובן בלאומיות אזרחית ("תערובת דמים מוזרה", "התכת אנשים לגזע חדש"), ואילו הקטע האיטלקי עוסק בשורשים המתבססים על העבר ("דם אמי", "לשון דיבורי"). כדאי לנתח גם את משמעות האיוורור המופיע בדף זה, המתאר את סוגי הלאומיות השונים על יתרונותיהם וחסרונותיהם. פיכטה טוען שאנשים נלחמים למען האומה ולא למען ערכים מופשטים, חשובים ככל שיהיו.

חשוב להדגיש כי המשוואה המקובלת לאומיות אתנית=משטר קיצוני ופוגע במיעוטים ולעומתו לאומיות אזרחית היא מופת של זכויות אדם, אינה נכונה בהכרח. רוב מדינות הלאום האתניות בארופה פיתחו תפיסה הומנית ומכילה ביחס לכל תושביהם, בעוד לאומיות אזרחית הייתה כרוכה לעיתים במשטרים רודניים כדוגמת רוסיה הסובייטית.

ניתן לנתח נאומים לפני יציאה לקרב במלחמת חרבות ברזל ולדון מה המוטיבציה המניעה את הלוחמים – היבט לאומי או אזרחי: [נאום לפני המלחמה](#), [נאום אלוף פיקוד דרום](#), [נאום מפקד אוגדה 162](#), [לניתוח מקיף של הנאומים](#). חשוב להדגיש שגם מדינות לאום אזרחי, כמו ארצות הברית, יודעות להילחם בשם החירות והערכים המשותפים, אולם דומה שבדרך כלל שותפות על רקע לאומיות אתנית הינה בעלת חוסן ולכידות משמעותיים יותר בימי משבר זה נכון. [על הלאומיות האתנית כבסיס לגבורה – מאמר חשוב עם מקורות רבים](#).

מקור מילולי (עמ' 109) – אנדרסן טוען כי הלאומיות מפצה על חוסר תחושת השייכות שנעלמה עם שקיעת הדת. הוגים אחרים מדברים על השלכותיו של תהליך העיור – החילון, איחוד השפות ו"תודעה כוזבת" בסגנון מרקס. המשותף לכולם היא ראיית הלאומיות כמציאות של בדיעבד שנגרמה בשל נסיבות חברתיות, וממילא כאשר יתוקנו נסיבות אלו (לדוגמה: אנשים ימצאו מעגלי שייכות בחברה רב-לאומית), הרי שמעמדה של הלאומיות ירד. רבים (בהחלט לא כולם) מתומכי התפיסה המודרניסטית טוענים שלאומיותו של העם היהודי, שהיה חסר טריטוריה וסימני זהות משותפים עוד לפני עידן הלאומיות, היא סוג של פיקציה שנוצרה מסיבות פוליטיות או לכל היותר כתוצאה מרדיפות. [ליחס החוקרים המודרניסטים לסוגיה היהודית \(עמ' 150-160\)](#).

לדוגמה קיצונית של הגישה המודרניסטית בנוגע [ללאומיות היהודית ניתן לראות בספרו של שלמה זנד \(נמצא באתר כותר\)](#), [לביקורת על גישה זו](#) גם [במאמר מצויין זה](#).

כדאי לשוחח עם התלמידים על האיוורור המציג את שני סוגי הלאומיות ולדון על משמעותו.

הלאומיות כתופעה מודרנית	הלאומיות כתופעה רציפה	
התפתחויות במאה ה־19	תמיד הייתה	המקור לתחושה הלאומית
תיעלם	תמיד תהיה	עמיד הלאומיות
אנדרסן	סמית	חוקר מרכזי המצדד בגישה זו

ניתוח מפה (עמ' 112) – ערב מלחמת העולם הראשונה חיו עמים רבים באירופה במדינות רב־לאומיות. לאחר המלחמה, עם התפוררות האימפריות הרב־לאומיות והקמת מדינות לאום שונות, נותרו מיעוטים רבים בתוך מדינות שבהן היה רוב מובהק לאחד הלאומים.

מקור מילולי (עמ' 113) – ההסכם צמצם במידת מה את ריבונות פולין, אך בפועל חייב אותה לאמץ נורמות שהיו מקובלות במידה כזו או אחרת במדינות דמוקרטיות. יש לזכור שבפולין כמות המיעוטים הייתה גדולה בהרבה משאר מדינות אירופה. ההסכם נועד להבטיח למיעוטים שוויון ואפשרות לשמור על השימוש בלשונם, מערכות חינוך עצמאיות ושמירת מצוות הדת. בפועל – לא ניתן שוויון, יהודים הודרו ממערכת ההשכלה הגבוהה או הושפלו בה [בספסלי הנטו](#), ופועלים [יהודים רבים אולצו לעבוד בשבת](#).

שאלות סיכום

1. מושגים אלה כתובים בתחילת הפרק בצורה בהירה ומסודרת. שאלה זו חשובה משום שהיא הבסיס להבנת מושגים נוספים ותהליכים הנלמדים בפרק.

2. סוגי הלאומיות הם: א. אתנית היסטורית ב. ליברלית אזרחית. הלאומיות היהודית משתייכת כמובן ללאומיות האתנית היסטורית ומתבססת על מוצא ועבר משותף, דת ומנהגים, שפה (אם כי במשך מאות בשנים שימשה כשפת קודש בלבד). בנושא זה ניתן לדון [בחוק השבות](#) המביא לידי ביטוי את היותה של מדינת ישראל מדינת לאום העם היהודי (לאומיות אתנית היסטורית).

3. האימפריות הן: א. האוסטרו־הונגרית. ב. העות'מאנית. בשטחי האימפריה האוסטרו־הונגרית לשעבר הוקמו מדינות לאום, כגון אוסטריה, רומניה, הונגריה. היו מדינות, כגון צ'כוסלובקיה ויוגוסלביה, שהורכבו מלאומים שונים ובשנים לאחר מכן התפצלו למדינות לאום קטנות יותר (צ'כוסלובקיה נפרדה לשתי מדינות עצמאיות ב־1993, ויוגוסלביה התפרקה סופית בשנת 2003).

בשטחי האימפריה העות'מאנית הוקמו מדינות לאום, כגון יוון, תימן וטורקיה. שטחים רבים שהיו שייכים בעבר לאימפריה העות'מאנית היו נתונים לאחר מלחמת העולם הראשונה לשליטה או חסות (ברמות אלו ואחרות) בריטית או צרפתית עד להקמת מדינות לאום, כגון עיראק, לבנון וירדן. ישראל, כידוע, קבלה עצמאות רק בשנת 1948.

4. ניתן לענות על שאלה זו בטבלה (כפי שמוצגת בפרק). הדגש בתשובה יהיה על המקור לתחושה הלאומית ועמיד הלאומיות על פי שתי הגישות.

5. הרקע להסכם המיעוטים היה הימצאן של קבוצות מיעוט בתוך אותן מדינות לאום שקמו לאחר מלחמת העולם הראשונה בשטחי האימפריות שהתפרקו או צומצמו ברחבי אירופה, כמו האימפריה האוסטרו־הונגרית והרוסית. הסכם זה נועד להבטיח למיעוטים שוויון ואפשרות לשמור על השימוש בלשונם, מערכות חינוך עצמאיות ושמירת מצוות הדת. כפי שנוכחנו לדעת (בפולין למשל), סעיפי ההסכם לא תמיד כובדו. במדינות בעלות דגם לאומיות ליברלית אזרחית, כגון ארצות הברית, אומנם קיימות [קבוצות אתניות רבות](#), אך הם אינן מוגדרות כמיעוטים, משום שמהות הלאומיות האזרחית היא ההתבססות על ערכים ועמיד משותף, ולא על עבר משותף, מוצא ודת. לאומיות זו מתבטאת במדינת כל אזרחיה ללא הבדל גזע, דת ומוצא, וממילא קיימת הפרדה ברורה בין דת ומדינה למשל.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

פתיחה לנושא הלאומיות – הנושא הלאומי נוכח מאוד בהווה הישראלית בכלל ובקרב תלמידי החמ"ד בפרט. ניתן לפתוח בניתוח השירים הוותיקים יותר ["פתאום קם אדם"](#) (משנת תשל"ג 1973) (מילות [השיר](#)) לעומת שירו של שלום חנוך משנת תשנ"ז 1997, ["אל תקרא לי עם"](#) (מילות [השיר](#)), ולדון על משמעות השירים ועם איזה מהם התלמידים מזדהים יותר. השירים משמשים נקודת פתיחה לדיון מהי לאומיות ומהם יתרונותיה ובעיותיה.

ניתן להשתמש גם בשירים החדשים יותר ["שבט אחים ואחיות"](#), (משנת תשע"ח, 2018 – [מילים](#)), ["מתנות קטנות"](#) (משנת תשע"ד, 2014 – [מילים](#)) ו"[עם ישראל חי](#)" (תשפ"ד, 2023 – [מילים](#)). ניתן לדון איזו מגמה בולטת כיום בהקשר למקומה של הלאומיות בחברה – שירים בסגנון "אל תקרא לי עם" או שמא "פתאום קם אדם".

[להסתכלות תורנית על משמעות הלאומיות \(לאור השיר "פתאום קם אדם"\).](#)

[לסיכום נושא הלאומיות בסרטון שהופק על ידי הפיקוח על ההיסטוריה בחמ"ד](#) (ניתן להשתמש גם כמבוא או כחזרה).

[מאמר על הלאומיות האתנית כמבטיחה את החירות.](#)

בשנים האחרונות חוגים יהודים ליברלים בארצות הברית מעדיפים לדבר על המושג [עמיות](#) במקום לאומיות, ואף מוזיאון העם היהודי שהוקם בתל אביב (לשעבר בית התפוצות) הוקם ברוח זו. על הבעייתיות [שבמושג זה ראו במאמר "עמיות יהודית: מושג במלכודת"](#). למאמר "בזכות העמיות כמכנה משותף של העם היהודי בימינו" ראו – [כאן](#).

הביטויים ההיסטוריים של ההתעוררות הלאומית – בהתאם לתוכנית הלימודים לא נכנסו לפירוט האירועים בכל אחת ממדינות אירופה אלא הצגנו את התופעה ככללה באמצעות מפה. הנה כמה הצעות להרחבה:

ניתן לצפות [בסרטון על מלחמת העצמאות היוונית](#) (יש להגדיר כתוביות בעברית), ולהדגיש שמדובר על שחרור אומה נוצרית משלטון מוסלמי ומעורבות מעצמות אירופה. ניתן לעסוק גם בהשלכות העוינות היוונית-טורקית עד היום. המשורר הבריטי הרומנטי ביירון, שלחם למען עצמאות יוון, [הדנים בשיריו](#) את הקשר בין הזרם הרומנטי ללאומיות.

[על עצמאות איטליה](#) (יש להפעיל כתוביות). או [כאן וכאן](#) על דמותו של גריבלדי.

על איחוד גרמניה – [שיעור מצולם](#), ומידע על אודות [ביסמרק](#) – "קנצלר הברזל" הגרמני.

פולין – בניגוד לשאר המדינות שנאבקו על עצמאותן והוזכרו במפה, פולין קיבלה עצמאות רק לאחר מלחמת העולם הראשונה. על המשורר הפולני [אדם מיצקביץ](#) כמייצג הזרם הרומנטי.

הונגריה – גם היא קיבלה עצמאות רק לאחר מלחמת העולם הראשונה, אולם התסיסה הלאומית גרמה להפיכת [האימפריה ההבסבורגית לאימפריה "האוסטרו-הונגרית"](#) עם משקל משמעותי לאומה ההונגרית. באמצעות המקורות הנ"ל ומקורות נוספים אפשר לערוך עבודות השוואה בין סוגי הלאומיות השונים.

המושגים "זיכרון קולקטיבי" ו"הדת האזרחית", שנוצרו בעיקר בעת החדשה על רקע הלאומיות, חשובים להבנה, וכמובן אפשר לקשר בינם ובין הימים והטקסים הלאומיים במדינת ישראל. על נושא הזיכרון הקולקטיבי כדאי לקרוא את ספרו של יואב גלבר "היסטוריה זיכרון ותעמולה" עמ' 297 ואילך (אתר כותר).

להשוואה בין ציון ימים, אתרים וטקסים לאומיים ברחבי העולם:

קבר החייל האלמוני

על הקשר בין הלאומיות לבתי העלמין הצבאיים (מומלץ לעיין במאמר בצורה ביקורתית) בהתאם לאופי הכיתה. ניתן לדון גם בימי הזיכרון הלאומיים בישראל ומשמעותם. ניתן להיעזר בפעילות על שירים לזכר הנופלים. הנושא צריך להיות נידון כמובן מתוך הקשר לאומי ותורני. הנושא ידון בהרחבה בפרק השביעי.

סרטון קליל ונחמד על ימי עצמאות בעולם – ניתן לבצע עבודות השוואה כיצד ומדוע הם נחגגים בכל מקום.

עבודה על דגלים וסמלים הוצעה בפרק ובמדריך לפרק הראשון.

על השפה – הפילוסוף הגרמני הרדר, שהזכרנו לעיל, עסק רבות בחשיבותה של השפה כמבטאת רוח לאומית ובחשיבות הנאמנות לשפת הלאום כדי לחזק את הזהות הלאומית. בין השאר עסק לא מעט גם בתיאור שבחיה של השפה העברית. קראו את הקטע הבא:

הרדר פיתח פילוסופיה של לשון בזיקה לקבוצה – השבטית, האתנית או הלאומית; הוא ראה באומה מהות חיה היוצרת את לשונה... הלשון המדוברת בפי העם, כמו גם סיפורי העם והמסורות שבעל פה והמנהגים, מאפיינים ומשמרים את רוח האומה... הלשון הילידית היא הביטוי הטהור ביותר של האופי הרוחני של הקבוצה הלאומית. לפיכך לכל אומה זכות מולדת לפתח את תרבותה הלאומית ואת לשונה הסגולית וזכות טבעית למדינה חד-לשונית של עצמה. הפילוסופיה של הלאומיות הלשונית של הרדר קושרת אפוא, בין לשון האבות ובין רצונה של אומה להגן על עצמה ולקיים רציפות לאומית.

(אילן אלדר, תחייתה והתחדשותה של העברית – מחקרים ועיונים, האקדמיה ללשון העברית, 2019, עמ' 70)

א. מה משמר את רוח האומה על פי הרדר?

ב. על פי הרדר, מה אומה צריכה לעשות כדי לשמר את זהותה?

ג. קראו במרשתת על הרקע לכתיבתם של סיפורי "האחים גרים". רבים טוענים כי האחים גרים ביקשו ליישם את רעיונותיו של הרדר. הסבירו מדוע.

ד. אילו מסרים ניתן לדעתכם לקחת מרעיונותיו של הרדר לחברה הישראלית בת ימינו?

לאומיות באה לידי ביטוי גם באימוץ אתרי מורשת לאומית, חיות לאומיות, ספורט לאומי ועוד. כדאי לבצע בכיתה עבודת חקר והשוואה בין ביטויי הלאומיות בעמים השונים.

על איסוף "הסיפור העממי" והשפעתו על הלאומיות, כפי שעשו האחים גרים בגרמניה, ועל ההשפעה של רעיון זה על הספרות היהודית ובעיקר על כתיבת "ספר האגדה" בידי ביאליק, כדאי לעיין בספרו של צבי זבה אלירן זיכרונות חדשים עמ' 21–39 (אתר כותר).

על הוויכוח לגבי הלאומיות כתופעה מודרנית או מאוחרת כדאי לעיין במאמר על משמעותן של מדינות הלאום ועל המשמעויות הערכיות של ויכוח זה. ראו גם את מאמרו החשוב של פרופ' ישראל ברטל.

על המיעוט היהודי בפולין בין מלחמות עולם כדאי לעיין בספרו של משה לנדא "מיעוט יהודי לוחם" (אתר כותר).

סרטון על הסכמי לוזאן והטרנספר ההדדי בין יוון לטורקיה (יש להגדיר כתוביות בעברית).

ביבליוגרפיה

- הרב מרדכי גרינברג, [הלאומיות הישראלית](#), תשפ"ב.
- אדריאן היסטיגינס, התנ"ך ובנייתם של מדינות הלאום, הוצאת שלם, תשס"ח.
- מיכאל וולצר, לאומיות ואוניברסליזם, הוצאת שלם, תשס"ט (אתר כותר).
- אסף מלאך, מהתנ"ך ועד מדינת היהודים, הוצאת ידיעות אחרונות, 2019 (אתר כותר).
- הרב חיים נבון, מכים שורשים, הוצאת ידיעות אחרונות, 2018 (על הוויכוח על הלאומיות).

פרק 7 - מלחמת העולם הראשונה

הפרק עוסק במלחמת העולם הראשונה: בגורמיה ומאפייניה, בתוצאותיה ובהסדרים המדיניים שנקבעו בעקבותיה.

על פי תוכנית הלימודים, הפרק אינו מתמקד בהכרח במהלכים צבאיים ספציפיים אלא בעיקר בתהליכים תרבותיים וחברתיים בעלי השפעה לטווח ארוך שהופיעו כחלק מהגורמים למלחמה, במהלכה וכחלק מתוצאותיה. זאת מתוך הבנה כי חלק מהם משפיעים על החברה המערבית גם כיום.

הפרק מזמן אפשרויות רבות לשימוש במדיה, כמו סרטונים, כרזות, טקסטים ומקורות מילוליים וחזותיים, ומומלץ לנצל את הפרק כדי לתרגל את מיומנות השימוש בהם כמקורות היסטוריים.

חלק מהנושאים נלמדו ברמה נמוכה יותר בספר "ניצני גאולה", ובפרק זה השתמשנו (בהתאמה לנדרש בכיתות י') בחלק מהחומרים שהצענו למורים בכיתה ח'. מומלץ לעיין בספר "ניצני גאולה" ובמדריך למורה בפרק המתאים, להשלמה ולהעשרה.

כמו כן, בפרק משולבות מפות רבות וזוהי הזדמנות לתרגול ולפיתוח מיומנויות בתחום זה.

דגשים להוראה

← הגורמים למלחמה: עליית הרעיונות האנטי-ליברליים, משבר המדינות הרב-לאומיות, המרוץ האימפריאליסטי, מרוץ החימוש, מערכת הבריתות.

← מהלך המלחמה: הצדדים הלוחמים, אזורי לחימה, מאפייני המלחמה (מלחמה טוטאלית, גיוס הכלכלה, תעמולה, הרג המוני ורצח אזרחים).

← היהודים במלחמת העולם הראשונה: חיילים יהודים בצבאות השונים, היישוב היהודי בארץ.

← תוצאות המלחמה: פסימיות חברתית, דה קולוניזציה, עליית הדמוקרטיה החדשות באירופה.

על הפעילויות בפרק

מקור חזותי (עמ' 120) – התערוכה מקרינה עוצמה של פאר והדר. שילוב של מבנים קלאסיים המייצגים את הפאר האירופי עם חידושי הטכנולוגיה והמהפכה התעשייתית, כפי שבא לידי ביטוי במגדל אייפל. דרך האזור משתקפת תחושת השלווה, הביטחון והגאווה שחשו בני התקופה.

לתמונות [נוספות מהתערוכה](#).

מקור חזותי (עמ' 121) – סמל האולימפיאדה משקף את השילוב בין היבשות ובין הצבעים שהופיעו באותה עת בדגלי המדינות ברחבי העולם. האולימפיאדה מסמלת שלום ושיתוף פעולה בין כל חלקי האנושות. במובן זה ביקשו מייסדי האולימפיאדה לשחזר את אוירת השלום ושיתוף הפעולה בין מדינות העולם כפי שהיה נהוג ביוון העתיקה ([לכתבה מעניינת](#) על הקשר בין הסמל לבין הממצאים הארכיאולוגיים שנמצאו ביוון). אפשר להזכיר בהזדמנות זו לתלמידים את הפרת סמלה של האולימפיאדה כסמל השלום באירועי [הרצח של אולימפיאדת מינכן בשנת 1972](#).

שאלת חקר (עמ' 121) – ישראלים זוכי פרס נובל.

מקור מילולי (עמ' 122) – ניטשה רואה ערך משמעותי במלחמה וטוען שאדם זוכה לשלווה נפשית רק כאשר הוא מביא לידי ביטוי את יצר התוקפנות שלו. לטעמו המלחמה מאפשרת פיתוח והתקדמות,

ובאמצעותה מתגבר האדם על אתגרים ומגיע להישגים הרבה יותר מהישגיו בימי שלום (להבהרת תפיסת ניטשה, כדאי לעיין בספרו של דוד אוחנה מסדר הניהלסטים – לידתה של תרבות פוליטית באירופה עמ' 97–99, אתר כותר). הנושא סבוך, אבל חשוב שהתלמידים יבינו את העיקרון של קריאת דרור ליצרים הטבעיים לכאורה של אלימות והרס, ואת ההשלכות של עיקרון זה והמעשים הנובעים ממנו.

מקור מילולי (עמ' 123) – פגי רואה במלחמה אפשרות לתהילה לעומת התקופה חסרת הפשר, ש"הציבור נקעה נפשו" ממנה, של ימי שלום. בניגוד לניטשה, פגי מתאר את ההתפתחויות הרווחות בקרב הציבור, ההמון, ולא בהתפתחויות החלות בנפשו של האדם היחיד. נוסף לכך ניטשה רואה במלחמה אידיאל – משהו שתמיד יש לשאוף אליו, ואילו פגי מתאר את המלחמה כמציאות שיכולה לקרות אבל אינה אידיאל אלא פועל יוצא מנתונים מסוימים, הכרח במצבים מסוימים (אגב, שארל פגי עצמו נהרג בקרבות מלחמת העולם הראשונה).

מקור חזותי (עמ' 124) – (מפות) בשטחי אוסטרו-הונגריה קיימות כיום הונגריה, צ'כיה, סלובקיה, רומניה, פולין, סרביה קרואטיה וסלובניה.

בשטחי האימפריה העות'מאנית של ערב מלחמת העולם הראשונה קיימות כיום קפריסין, סוריה, לבנון, ישראל, ירדן, מצרים, לוב, עיראק וסעודיה.

בשטחי האימפריה הרוסית קיימות כיום פולין, פינלנד, ליטא, לטביה, אסטוניה, אוקראינה, בלארוס.

מקור מילולי (עמ' 129) – מקמילן טוענת כי בסופו של דבר ההיסטוריה נקבעת על פי הכרעותיהם של יחידים הנמצאים בעמדות מפתח. הוויכוח ההיסטוריוסופי על מקומו של היחיד בהיסטוריה ומשמעותו, לעומת תהליכים כלליים ורחבים הוא ויכוח ארוך שנים. [למאמר על התפיסה המצמצמת את מקומה של האישיות בהיסטוריה](#) וכמו כן, [מערכי שיעור של ד"ר גדי ראונר בנושא זה](#).

משימת חקר (עמ' 134) – קרבות נבחרים. ניתן להיעזר בוויקיפדיה ובהסכת של יובל מלחי על מלחמת העולם הראשונה בפרק הרלוונטי. לחומרים רבים, נוספים ומרתקים על מלחמת העולם הראשונה מומלץ להיכנס לאתר [העמותה למורשת מלחמת העולם הראשונה בישראל](#).

כדאי לבצע את המשימה באמצעות חלוקת חומרים בין תלמידי הכיתה ועריכת מיצג שיתופי – וירטואלי או פיזי. כמעט על כל הקרבות ישנם סרטונים מפורטים ביוטיוב (בהפעלת כתוביות במקרים הרלוונטיים), וכדאי להפנות את התלמידים אליהם. כמובן יש להגדיר מראש מדדים ברורים לביצוע המשימה בד בבד עם הכוונה וכתובת הוראות ברורות ומסודרות.

שאלת העמקה (עמ' 135) – אנשי התקופה מיאנו להאמין שיהיו מלחמות דומות למלחמת העולם הראשונה או אף גרועות ממנה והעדיפו לכנות אותה "המלחמה הגדולה", המסמלת את שיא הזוועה שממנו ניתן רק לרדת.

מקור חזותי (עמ' 136) – הכניסה המסיבית של נשים למקומות עבודה שלא היו מקובלים עבורן בעידן המודרני בכלל ומאז המהפכה התעשייתית בפרט, הייתה תקדים לעבודת נשים במגזרים שונים, לעצמאות כלכלית ולמעורבות הולכת וגדלה בענייני ציבור.

מקור חזותי (עמ' 138) – על תפקידי התעמולה בכלל, ובעת מלחמת העולם הראשונה בפרט, כדאי לקרוא במאמר [מלחמת המוחות](#). רוב הכרזות פונות כלפי פנים לצורך עידוד ודרבון האוכלוסייה, אולם יש בהן שנועדו להצדיק את המדיניות המלחמתית של המדינה גם בעיני גורמי חוץ. למשל הכרזות המתארות את הגרמנים בצורה דמונית כדרך קדמוני או כרוצחים סיעו לגיוס דעת הקהל האמריקאית (שהייתה ניטרלית עד 1917) נגד גרמניה. מתגייסים מתייצבים לשירות בדרך כלל כתוצאה מחוק, מפטריוטיזם, מרצון להרפתקנות ולמימוש עצמי או מאווירה חברתית תומכת ([ניתן לדון גם בדומה ובשונה בגיוס לצה"ל](#)). תעמולה נועדה לשמר ולדרבן מניעים אלו גם כאשר הם נשחקים לאורך זמן ובלחץ נסיבות המלחמה. רוב

הכרזות נועדו לדרבון הלוחמים וסביבתם הקרובה, אולם יש כאלו הפונות לעורף ומבקשות ממנו לסייע בגיוס הלוחמים ("נשות בריטניה אומרות לכם – לכו") או מבקשות שלא לבזבז מזון.

מקור חזותי (עמ' 138) – הפגיעה מנשק כימי גרמה, מלבד עצם הפגיעה הקשה, גם בהלה רבה בקרב הכוחות הלוחמים בשל אופייה הקשה, העובדה שהיא איננה נראית או נשמעת והעובדה שהיא מתפשטת במהירות. נוסף על כך, הנשק הכימי היה פחות מוכר והידע על ההתמודדות עימו היה מוגבל.

מקור מילולי (עמ' 139) – קרשו מסביר כי המעצמות ניסו להתיש את כוחות יריביהם כדי לגרום למפנה במלחמה והזרימו עוד ועוד כוחות במגמה לכלות את משאבי כוח האדם של יריביהם. מובן שהלוחמים שהבינו שנועדו להיות סוג של בשר תותחים גילו פחות ופחות רצון להילחם בצורה שכזו. דומה [שתהליכים שונים במלחמת רוסיה אוקראינה](#) שפרצה בשנת 2022 מזכירים מציאות זו ומסבירים בכך את חוסר המוטיבציה לגיוס הרווח בקרב שני הצדדים הלוחמים.

שאלה לדיון בעקבות הטבעת הלואיטניה (עמ' 140) – הטלת מצור כלכלי בעת מלחמה הייתה שיטה מקובלת על כל הצדדים בימי מלחמת העולם הראשונה והשנייה, בוודאי ובוודאי כשמדובר בהובלת נשק. מאז מלחמת העולם השנייה, דיני המלחמה מתנגדים להטלת מצור והרעבת אוכלוסייה אזרחית בעת מלחמה. עם זאת, ההבחנה בין אוכלוסייה לכוחות לוחמים, בוודאי בעידן המלחמות נגד ארגוני הטרור, איננה ברורה ולכן יש הטוענים כי [מצור כלכלי הוא נשק לגיטימי](#) גם בימינו. בימי מלחמת חרבות ברזל נדרשה ישראל על ידי העולם לספק "סיוע הומניטרי" לתושבי עזה, למרות מתקפת הטרור הקשה שאלו ביצעו כלפי ישראל ולמרות החזקת מאות ישראלים בשבי בידי אנשי החמאס. במסגרת הניסיונות לאפשר את הסיוע, עתרו ארגוני [שמאל לבג"צ](#). הסיוע עורר [מחאה נרחבת](#) ודיון ציבורי נוקב. [על הטלת מצור בימינו לאור ההלכה](#).

מקור חזותי (עמ' 141) – התעלמותן של מדינות המערב מהשמדת הארמנים אפיינה את התנהלות המעצמות עד מלחמת העולם השנייה, ובמידה רבה – עד ימינו. בדרך כלל נטות המעצמות להתרכז באינטרסים שלהן ולא מקדישות מאמץ לעצירת פשעים במהלך מלחמות או סכסוכים פנימיים. זו גם הייתה הסיבה (כמו גם אנטישמיות) להתעלמות המעצמות משואת היהודים במלחמת העולם השנייה. טראומת השואה ונגישות התקשורת הביאו למעורבות גוברת והולכת של העולם כדי למנוע רצח עם בעולם שאחרי מלחמת העולם השנייה. עם זאת, עדיין פעמים רבות מדובר בהתערבות צבועה הנובעת מאינטרסים (כמו האשמת ישראל ב"רצח עם") ובאי־מעורבות כאשר היא נדרשת. על עוד [מקרים של רצח עם בעולם](#).

שאלה לדיון (עמ' 142) – על שאלת ההכרה בטבח הארמנים מצד מדינת ישראל ומורכבותה ניתן לעיין [כאן וכאן וכאן](#). ראו כאן על הדיון בסוגיה לאור [התנהלותה העוינת של טורקיה כלפי ישראל במהלך מלחמת חרבות ברזל](#).

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

מקור חזותי (עמ' 143) – הכרוז פורסם על רקע אנטישמיות קשה בגרמניה בזמן המלחמה וגם לאחריה, שהאשימה את היהודים בהשתמטות מגיוס. למפרע, מובן שכרוזים מסוג זה, שמטרתם הייתה להוכיח את נאמנותם והקרבתם לגרמניה, לא סייעו ליהודים.

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 בידי סכום כסף, וגירש אותו מביתו.

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

מקור מילולי (עמ' 143) – הרב חיים סבתו מתאר בספרו את הקושי המשמעותי שחוו היהודים מלבד עצם המלחמה, והוא הכורח להילחם ביהודים מצידו השני של המתרגם. ליהודים אלו לא הייתה אפשרות להימנע מסיטואציות של עימות עם יהודים אחרים, אלא אם 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. במסגרת זו אפשר להדגיש את הטרגיות שבמצבם של יהודי הגולה.

הקטע מדגים את כפל הזהויות. בקטע זה הזהות היהודית גוברת על הזהות הלאומית, וזו הזדמנות לדון עם התלמידים בסוגיית הזהות הכפולה שאיתה מתמודדים לעיתים יהודי הגולה.

דוגמאות ומקורות מעניינים בנוגע לקשיים ולמורכבויות בשירותו של יהודי בצבא זר ובוודאי בעיתות מלחמה ניתן למצוא במאמר [הימים הנוראים של חיילי מלחמת העולם הראשונה](#). כמו כן, ניתן לקרוא קטעים מתוך יומן של חייל יהודי בצבא גרמניה, לקרוא מידע מרתק ולראות תמונות ייחודיות בנוגע לחיילים יהודים בצבא הגרמני באתר [רנעים היסטוריים](#). שימו לב לתמונה המתארת תפילת יום כיפור בכנסייה (ניתן לדון במסירות הנדרשת לקיום מצוות במציאות מלחמה בכלל ובמסגרת השירות בצבא שאינו יהודי, בפרט).

על התפילה המשותפת שנערכה לחיילים יהודים מצרפת ומגרמניה במהלך קרבות בוורדן בשנת תרע"ו (1916) ניתן לשמוע [בפודקאסט](#) (מדקה 12 ואילך).

שאלת העמקה (עמ' 144) – וילסון ביקש להתמודד עם בעיית המדינות הרב-לאומיות (באמצעות מתן הגדרה עצמית לכל הלאומים באירופה), עם מערכת הבריתות שנאסרו (ומעתה הדיונים הבין-לאומיים היו אמורים להתקיים במסגרת האו"ם) ועם האימפריאליזם (באמצעות משטר המנדטים שהחל בעצם בדה לגיטימציה של האימפריאליזם). וילסון לא התייחס בתוכניתו למניעים התרבותיים שהיו בין הגורמים למלחמה. העיקרון שלפיו יש לתת הגדרה עצמית (כלומר מדינה עצמאית) לכל לאום המעוניין בכך, הוא עיקרון שדרכי יישומו היו קשות לפני מאה וקשות גם כיום. לדוגמאות לעמים הדורשים עצמאות ועל הבעייתיות הנובעת מכך גם כיום ראו [בכתבה זו](#). ניתן לבקש מהתלמידים לעשות פעילות חקר בנושא. מומלץ למורים לתכנן היטב התייחסות לסוגיה העלולה גם להגיע לשאלת הלאומיות הפלסטינית על מורכבותה ולהיערך בהתאם.

שאלת מקור חזותי (עמ' 145) – פירוק הנשק היה כמובן סוג של טראומה לגרמניה ולכבוד הלאומי שלה. בפועל, פירוק הנשק לא נאכף. כלומר המעצמות גרמו תסכול והתמרמרות וגם לא אכפו את החלטותיהן.

שאלת מקור מילוי וחזותי (עמ' 146) – המאפיין הבולט ביותר בבתי הקברות הצבאיים הוא אחידות המצבות, וכפי שכתב סטפן צוויג – הן ממחישות את היות הלוחמים חלק מהאומה. היחס המקודש לנופלים מבטא את רעיון הלאומיות, הרואה במי שהקריבו את חייהם למען הכלל והמולדת את האנשים הראויים להערכה הרבה ביותר ומחנכת ללכת לאורם.

מוזיאון יפה המנציח את תרבות הזיכרון בבתי הקברות הבריטיים הוא מוזיאון אנז'ק בבאר שבע. ניתן לתאם ביקור במוזיאון. בתי קברות בריטים הפתוחים לביקור נמצאים גם ברמלה, הר הצופים ובחיה. מדריך לסיור ברמלה נמצא בחוברת של אריאל – "אור חדש על הר הבית" עמ' 90 (אתר כותר).

על המורה לוודא מראש רגישות לנושא בכיתתו ולהיערך בהתאם, מפני שלצערנו חלק מתלמידינו הם בני משפחת השכול.

ניתן לדון בהשפעתם של דפוסי הזיכרון לנופלים שהתעצבו לאחר מלחמת העולם הראשונה על דפוסי הזיכרון לנופלים בחברה הישראלית. בין השאר השפיעו דפוסי הזיכרון של הבריטים על רעיון פרח "דם המכבים", על עיצוב בתי הקברות הצבאיים בישראל. (על הדומה והשונה בין בתי העלמין הצבאיים הבריטיים לאלו שהוקמו בארץ ניתן לקרוא במאמרו של [מעוז עזריהו עמ' 32-39](#). על יום הזיכרון [בבריטניה](#). על הדומה והשונה בין ימי הזיכרון הממלכתיים בעולם ליום הזיכרון לחללי צה"ל. על המשמעות המשמעות ההלכתית והאמונית של יום הזכרון.

שאלה לדין (עמ' 147) – נושא ההתייחסות החברתית והלאומית לנפילת חיילים הוא כמובן רגיש ויש לדון בו בכיתה בהתאם. המתח בין ראיית חללים כמי שלכאורה "נפלו לשווא" או בשל החלטות מוטעות/ רעות של מנהיגות, לעומת התפיסה הרואה בחללים מי שמסרו את עצמם למען האומה ומאפשרים את המשך קיומה, הוא נושא חינוכי חשוב שראוי לדון בו גם בהקשר ההיסטורי וגם בהקשר של ימי הזיכרון והעצמאות. לדוגמאות לשירים [בראשם "מגש הכסף" המדגישים את הגישה השנייה](#). להספד של [אם שכולה המדגיש מסר זה](#).

קטע מילולי (עמ' 148) – רמרק יוצא בחריפות נגד ערכי הלאומיות, הפטריסיות והציות לשלטון, אותם הקנו לו מוריו (במקום אחר בספרו הוא יוצא במפורש כנגד המורים להיסטוריה כסוכני הלאומיות). לדבריו, חינוכו אותו לציות חסר פשר וביטול אישיות (גרוע מהיחס ל"סוסים בקרקס"). רמרק וחבריו יבקשו לכאורה לבנות עולם אל-לאומי שבו הטכנולוגיה לא תגרום נזקים איומים כל כך בשל שימושיה הצבאיים (כפי שניתן לראות בכריכת הספר) אלא תסייע בקדמה ובשלום. על רקע ספרו של רמרק וספרים אחרים נוצרה תנועה פציפיסטית שחבריה ביקשו להימנע ממלחמה בכל מחיר. הרעיון כשלעצמו הוא כמובן חיובי. הבעיה נוצרה כאשר לא כל מדינות העולם מחויבות לפציפיזם. כך אפשרה התנועה הפציפיסטית שפעלה בבריטניה ודרשה "שלום בכל מחיר" את עלייתם של הנאצים והתעצמותם. נעסוק בכך בפרק השמיני. ניתן לדון בכיתה על המשמעויות האקטואליות של תפיסות אלו.

על הבדל ראוי בין מלחמות שתכופות הן אכן חסרת פשר לבין מלחמות מוצדקות, ניתן לראות בשני שיריו של נתן אלתרמן – "[אל תתנו להם רובים](#)", הפציפיסטי, ו"[שלום על הרובים](#)", שבו קרא להתחמשות היישוב היהודי. פעילות על שני שירים אלו תמצאו בספר "ניצני גאולה" בעמ' 228. [על היחס למלחמה ולפציפיזם במשנת הראי"ה קוק](#).

על ספרות פציפיסטית בעקבות מלחמת העולם הראשונה. טריילרים לסרטים בעלי מסר פציפיסטי על מלחמת העולם הראשונה שיצאו בשנים האחרונות (וניתנים לצפייה או לעבודה מונחית בכפוף לצפייה מוקדמת ושיקולים חינוכיים) – [1917, סוס מלחמה, ובמערב אין כל חדש](#).

שאלה לדין (עמ' 149) – האמרה המקובלת "אין אתאיסטים בשוחות" מיוחסת ככל הנראה למלחמת העולם הראשונה. באירופה ההתעוררות הדתית בדרך כלל לא החזיקה מעמד בימי שגרה (הזדמנות חינוכית לשוחח על אמונה המגיעה רק מתוך תחושות של פחד בתקופה מסוימת, תפילה בהקשר זה

וכדומה). בארץ, בשנים האחרונות דומה שמערכות ישראל מביאות לחיזוק דתי, לא רק במובן הפחד המביא לתפילה אלא [בהקשר לחיזוק הזהות היהודית](#).

קטע מילולי (עמ' 150) – קרשו מתאר את תסכולם הרב של החיילים שראו את עצמם כשליחי האומה ועתה הפכו לעניים ולחסרי מעמד. אזרחים שהסתכלו על מעמדם של החיילים יכלו להבין את כפיות הטובה מצד החברה כלפי מי שלחמו למענה, והדבר השליך, מן הסתם, על המוטיבציה של חלקם לשרת את המדינה.

מקור חזותי (עמ' 150) – הציור מדגים גם הוא את הנתק והניגוד בין מעמדם ומסירותם של החיילים במלחמה לבין המציאות הכלכלית חברתית שלאחריה. דומה שמלחמת העולם הראשונה, שהייתה כרוכה בגיוס חובה המוני ודרבנה את הרגשות הלאומיים, יצרה ציפייה להתייחסות שונה למגויסים, יחסית למלחמות שקדמו לה.

מקור מילולי (עמ' 151-152) – סדר העדיפות המשפחתי היה שמירת מקורות הפרנסה (נסיעות לעבודה), דיו, שכר לימוד, ביגוד ותספורת, ורק לאחר מכן מזון (דומה שניתן ללמוד לא מעט מסדר עדיפות זה). האינפלציה כילתה את ערך הכסף במהירות. להסבר בסיסי [על מושג האינפלציה](#). אי־היציבות הכלכלית ערערה את האמון במוסדות השלטון בגרמניה והביאה לעליית כוחות קיצוניים כמו הנאצים. עם זאת, יש לזכור שגם מדינות אחרות סבלו מאינפלציה, ובכל זאת הדבר לא הביא בהכרח לערעור המשטר הדמוקרטי.

שאלה לדיון (עמ' 153) – [לסקירה מעניינת על ועדת המנדטים](#). בפועל, דומה שלא היו קריטריונים קבועים למתן עצמאות, אבל הדבר מאפשר דיון על תנאים להקמת מדינה אפקטיבית (מוסדות שלטון עצמי, זהות לאומית מוגדרת, גבולות מוגדרים, קיומה של מנהיגות, יציבות ביטחונית פנימית, מערכות כלכלה חינוך ובריאות וכדומה). מובן שדיון בנושא בנוגע לעמים אחרים נוגע בסוג של פטרונות. בפועל, אוכלוסיות המבקשות זהות לאומית נאבקות עליה ותכופות משיגות אותה, גם אם אינן עומדות בכל המדדים הנ"ל.

שאלת העמקה (עמ' 154) – מנדט הוא סוג של ייפוי כוח, הן במובן של ייפוי כוח ממדינות העולם למעצמות לשלוט באזורים מסוימים והן במובן של הציבור לייפות את כוחם של נציגיו לפעול בשמו. זוהי הזדמנות להדגיש את היות חברי הכנסת נציגי ציבור הנשלחים ופועלים בשמו.

שאלת חקר במפה (עמ' 154) – [לרשימת המנדטים בעולם](#).

שאלת מקור חזותי (עמ' 157) – היהודי מואשם בבגידה בצבא בסיום המלחמה שהביאה לכניעת גרמניה. העוינות כלפי היהודים בלטה הן בשל אנטישמיות כללית והן בשל יהודים בולטים שפעלו בשורות המחנה הליברלי והקומוניסטי שביקשו לסיים את המלחמה ולהציל את גרמניה בדרכם. ניתן להתייחס, כמובן, לדמותו הנלעגת של היהודי, הכוללת מאפיינים שאנו מכירים מקריקטורות שפורסמו בתקופות מאוחרות יותר (אף גדול, חיוך זדוני, חלקי גוף גדולים ומעוותים וסממנים יהודיים, כגון מגן דוד, פאות). קריקטורה היא כלי שימושי להעברת מסרים [בצורה מוקצנת מתוחכמת וחזוניתית](#).

שאלת חקר (עמ' 158) – ספרטקוס, מנהיג מרד העבדים באימפריה הרומאית, שימש סמל של מאבק המשועבדים במנצלים גם במאה ה־20. הקומוניסטים בגרמניה, שביקשו לנצל את אירועי המלחמה לשינוי הסדר החברתי, ראו את עצמם כמורדים בכוחות הבורגנות והשלטון המנצלים את הפועלים באכזריות.

שאלות מקור מילולי (עמ' 159) – ויימאר אכן נולדה מתוך התבוסה, אולם יש לזכור שלמרות תקופותיה הקשות היא ידעה גם תקופות של יציבות ופריחה. בזיכרון ההיסטורי מזהה ויימאר עם קריסה מתמשכת שהביאה בסופה לעליית הנאצים. מושג [הדמוקרטיה המתגוננת](#) נלמד בהרחבה בשיעורי האזרחות והוא מזהה עם ויימאר, שכדמוקרטיה לא השכילה למנוע את עלייתם של כוחות אנטי־דמוקרטיים שהביאו לבסוף לקריסתה.

שאלות לסיכום

1. יש לשים לב כי כאשר מילות ההוראה בשאלה הן "צינו והציגו" יש לכתוב את שם הגורם (עליית הרעיונות האנטי־ליברליים, משבר המדינות הרב־לאומיות, המרוץ האימפריאליסטי, מרוץ החימוש, מערכת הבריתות) ולאחר מכן להרחיב על אודותיו בשורה אחת או שתיים. כמו כן, יש לשים לב שהתלמיד יסביר בצורה לוגית את הקשר בין הסעיף בתוכנית וילסון שבחר לציין לבין הגורם למלחמה, כפי שנדרש בשאלה.

2. ישנם מאפיינים רבים המשותפים לשתי מלחמות העולם. ההיקף העצום של הלחימה והאבדות, כלכלת המלחמה, התעמולה, וכמובן – ביצוע רצח עם במכוון, הם מן הבולטים שבהם. [\[נקודות דמיון והשוואה בין מלחמת העולם הראשונה והשנייה\]](#) ו**[לכתבה מעניינת](#)** בנוגע לאחת ההגדרות של מלחמת עולם ולמלחמות נוספות בהיסטוריה שנכללות בהגדרה זו. ניתן להתייחס ל**[כרזות תעמולה ממלחמת העולם השנייה](#)** ולערוך השוואה בין המסרים העולים מהכרזות.

3. המלחמה השפיעה על גורלם של עשרות אלפי יהודים שגויסו לצבאות השונים וספגו אבדות קשות, תוך כדי מקרים טרגיים של לחימה זה בזה. כמו כן, מאות אלפי יהודים נרצחו במזרח אירופה ורבים הפכו פליטים במהלך מלחמת האזרחים ברוסיה, שהחלה תוך כדי מלחמת העולם (פרעות אלו כונו בשם **[פרעות פטליורה](#)** על שם העומד בראשם). היישוב היהודי בארץ ספג התנכלויות ופגיעות קשות של השלטון העות'מאני. במהלך המלחמה, הוקמו יחידות צבאיות וארגונים ששמו להם למטרה לסייע לבריטים בכיבוש הארץ.

4. תוצאות המלחמה, ובהן המציאות הכלכלית והחברתית המורכבת ואובדן האמונה בערכי הקדמה, באו לידי ביטוי ברפובליקת ויימאר במציאות של אי־יציבות פוליטית (שכללו רציחות על רקע זה), אבטלה ואינפלציה חסרת תקדים. כל אלה נגרמו, בין היתר, בשל הפיצויים שגרמניה נדרשה לשלם על פי חוזה ורסאי, פלישת הצרפתים לחבל הרור עתיר המשאבים וכמובן נפילת הבורסה בארצות הברית ב־1929, שהביאה למשבר כלכלי חמור נוסף בגרמניה. על מנת להתמודד עם אתגרים אלו, הקימו כוחות מימין מפלגות וארגונים ואף גדודי מתנדבים בעלי אופי צבאי (הפרייקור), במטרה להפיל את השלטון הדמוקרטי, תוך כדי שהם מדגישים את ערכי הלאומיות, הפטריוטיות ועימם גם גזענות ואנטישמיות. מפלגות ותנועות משמאל ניסו אף הן לתפוס את השלטון (ואף נחלו הצלחה לזמן מה). **[\[סרטון על הסכם ורסאי ורפובליקת ויימאר, סרטון מבית יד ושם וסרטון אנימציה\]](#)**.

5. לנושא המיעוטים התייחסו גם בפרק השישי, וכדאי לעיין גם שם ובמדריך למורה על הפרק. אין ספק כי השלטון החדש בפולין נאלץ להתמודד עם מציאות מורכבת בעוד שלישי מאוכלוסיית פולין הורכב מבני מיעוטים שונים, דבר שהקשה על הפולנים לעצב לעצמם אופי לאומי ייחודי וליצור אחדות לאומית. המיעוטים עצמם התמודדו עם הקושי להזדהות עם אופי מדינת הלאום שחיו בה, וחלקם שאפו לעצמאות. הסכם המיעוטים שנחתם ושנועד להבטיח את זכויות המיעוטים, ובהן – הגנה, שוויון זכויות, חופש חינוך ודת, לא תמיד תרם להפגת המתחים, והוא אף הביא לניסיונות לערער על סמכות השלטון. עם עליית פילסודסקי לשלטון, אשר מחד גיסא דגל במתן זכויות נרחבות למיעוטים, ומאידך גיסא נטל לעצמו סמכויות רבות והנהיג משטר שמרני, חלה יציבות מסוימת. **[\[מידע על מעמדם של היהודים בפולין לאחר מלחמת העולם הראשונה ותחת שלטונו של פילסודסקי\]](#)** ובספרו של משה לנדא מיעוט יהודי לוחם: מאבק יהודי פולין בשנים 1918–1928 (שנת הוצאה 1986) **[באתר כותר](#)**.

הצעות לפעילויות העשרה והעמקה

משברי המודרנה – הפרק פותח את העיסוק במשברי המודרנה ומדגים את העובדה שההתפתחות הטכנולוגית והחברתית לא מביאה בהכרח רק למימוש של רעיון הקדמה אלא לעיתים להרס ולחורבן. דומה שהדבר תלוי גם בהקשרים המוסריים, הערכיים והדתיים העומדים מאחורי התקדמות העולם, ובהעדרם עלול להתחולל חורבן.

על [אמנת האג והמשפט הבין-לאומי הנוגע לדיני מלחמה ביחס לישראל](#).

מכלול סיבות כגורמים לאירועים שונים בהיסטוריה – מומלץ לצפות בסרטון זה 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.

האימפריאליזם – מקורות להרחבה במדריך למורה בפרק השלישי עמ' 20.

מרוץ החימוש – על מרוץ [החימוש בין המעצמות](#) בימינו. כדאי להסביר לתלמידים בקצרה גם את מרוץ החימוש של המלחמה הקרה. כדאי לדון על השונה והדומה בין מרוץ החימוש בימינו לבין זה שהיה בעולם ערב מלחמת העולם הראשונה.

פרוץ המלחמה – ניתן לבצע משחק תפקידים ולהדגים את הדילמות שעמדו בפני המעצמות עם ראשית המלחמה: התלמידים יתחלקו לקבוצות קטנות, וכל קבוצה תייצג מעצמה מרכזית במלחמה (בריטניה, גרמניה, רוסיה, צרפת, אוסטרו-הונגריה). כל קבוצה תקבל חומר רקע על המדינה שהיא מייצגת – אינטרסים, יריבויות, שאיפות טריטוריאליזם וכלכליות וכו'. המורה ידמה להיות ה"מזכיר" של ועידה בין-לאומית בקיץ 1914, אחרי רצח נסיך הירושה האוסטרי. המשימה של כל קבוצה היא לייצג את האינטרסים של המדינה שלה בצורה הטובה ביותר בוועידה. הוועידה תיפתח בסבב של נאומים קצרים מכל מדינה על רקע האירועים. לאחר מכן, תיערך הצבעה בשאלה: האם לצאת למלחמה או להימנע ממנה. התלמידים יצטרכו לנהל משא ומתן, להציע ברית או פשרות כדי להשיג את יעדיהם.

התמונות המלוות את תיאור מהלך המלחמה – התמונות מתארות את היקף המלחמה ועוצמתה. ניתן לבקש מהתלמידים למקם את התמונות על המפה ולשלב אותן בעבודות שיגישו על הקרבות השונים.

מושג המלחמה הטוטאלית – להרחבה על משמעויותיה השונות של המלחמה [כמלחמה טוטאלית](#), על גיוס המדע [למלחמת העולם הראשונה](#), על התפשטות [המלחמה מסביב לעולם](#) (כדאי להריץ במהירות גבוהה תוך כדי הסבר ולדון על המשמעויות של המלחמה בכל רחבי העולם).

על השריון במהלך המלחמה – על הטנקים במלחמת העולם ניתן לצפות [כאן](#). המצאת [הטנק](#) מאפשרת לדון במשמעות של כלי נשק כיוצר שינוי מציאות אסטרטגי ועל חשיבות ההגנה על חיי אדם במלחמה.

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

[מידע מעניין וסרטונים](#) על חילות האוויר במלחמה.

[סרטון מרתק](#) על לוחמת הצוללות בימי מלחמת העולם הראשונה (יש להגדיר כתוביות בעברית).

הצטרפות ארצות הברית למלחמה – פרק [בהסכת של יובל מלחי בנושא](#). ניתן לבצע סוג של דיבייט על טיעונים בעד ונגד ההחלטה האמריקאית.

יהודים במלחמה – 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. ניתן לקרוא מתוך זיכרונותיו של הסופר היהודי אביגדור המאירי מימי המלחמה בספרו [ה"שגעון הגדול"](#).

[על המערכה בארץ ישראל בימי מלחמת העולם הראשונה](#) – כאמור, ההשפעה של המלחמה על יהודי הארץ ועל התנועה הציונית תילמד בספר "השיבה לציון".

הסכמי ורסאי – ניתן לבצע סימולציה של הדיונים בהסכמי 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](#).

סוגיית הים הקרב – יש לדון בכיתה ברגישות הראויה, בשל העובדה שייתכן שהתלמידים מכירים את המושג ברמה המשפחתית. עם זאת, הבנת המושג בהקשרו ההיסטורי עשויה לסייע במתן הלגיטימציה להכרה מכובדת בנושא זה. לסרט [בנושא בסדרה "טאבו"](#) (להקרנה לאחר צפייה מוקדמת ובדיקת התאמה). הדיון הציבורי בנושא ערני מאוד בשנים האחרונות וכדאי לעסוק בו מעט.

על העיסוק בעלי־טבעי לאחר המלחמה – יש מאמר חשוב של עשהאל אבלמן בגיליון סגולה 59 (2014) בנושא אימה מיסטיקה ומשיחיות לאחר מלחמת העולם הראשונה. המאמר חשוב ומעניין ולצערנו איננו זמין במרשתת.

שיטת המנדטים – להדגמת משמעות המנדט – [כתב המנדט על ארץ ישראל](#) (המנדט בהקשר של היסטוריה יהודית יילמד בספר השיבה לציון).

[על הבאואהאוס בתל אביב](#) והקשר לשיר [עיר לבנה](#). לסרטון מעניין בנושא זה – [העיר הלבנה](#).

סרטונים נוספים להעשרה:

[מלחמת החפירות](#) (חובה לצפות קודם ולבדוק את מידת התאמת הסרטון לתלמידים).

[סרטון סיכום על מלחמת העולם הראשונה](#).

[סרטון של הפיקוח על ההיסטוריה בחמ"ד על המלחמה](#).

[פרק מהסדרה "חדשות העבר"](#) – על הגורמים למלחמה. מתאימה לחטיבת הביניים. החלטה של המורה אם וכמה להשתמש (יש לשים לב שלעיתים יש לדייק את המידע בעת הצפייה בפרקים מתוך הסדרה, אולם הסדרה מצליחה להעביר בצורה מרתקת את השתלשלות האירועים).

ביבליוגרפיה

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

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

מקס הייסטגינס, פורענות: 1914, אירופה יוצאת למלחמה, מודן, 2014.

מרגט מקמילן, המלחמה ששמה קץ לשלום, עם עובד, 2014.

איאן קרשו, לגיהינום ובחזרה אירופה 1914–1949, עם עובד, 2015 (אתר כותר).

פרק 8 - משטרים טוטליטריים

הפרק עוסק בשלושת המשטרים הטוטליטריים שפעלו באירופה בין שתי מלחמות עולם: הקומוניזם, הפשיזם והנאציזם.

מדובר בנושא חשוב המשפיע עד היום על העולם המערבי, ובהיבטים שונים – גם על החברה היהודית והישראלית, וחשוב להכירו. יש לציין כי היבטים שונים של הנושא הם חלק מתוכנית הלימודים בכיתות ח' וכדאי לבדוק אם ניתן להסתמך על הידע שצברו התלמידים בתחום.

על בסיס תוכנית הלימודים פתחנו בתיאור כללי של המשטר הטוטליטרי, ולאחר מכן עסקנו במאפיינים שמקובל לייחס לו. בהמשך תיארנו בקצרה את קורותיו של כל אחד המשטרים ואת הצורה שבה המאפיינים הטוטליטריים באו לידי ביטוי בהתפתחותו ובמדיניותו.

יש לציין כי חלק מנושא הנאציזם – בעיקר בנוגע לאידאולוגיה האנטישמית-הנאצית, יילמד בהמשך במסגרת הספר "חורבן וגבורה". כדאי לעיין בו כדי להבין את התמונה הכוללת. כמו כן, תיאור קורותיה של רפובליקת ויימאר, שבמסגרתה התפתח הנאציזם, מופיע בפרק השביעי העוסק באירועי מלחמת העולם הראשונה.

הפרק משופע באירועים ובאישים שונים ומומלץ להיעזר בציר הזמן כדי למקד את התלמידים.

דגשים להוראה

← הטוטליטריות – הגדרתה, הסיבות לעלייתה ומאפייניה (אידאולוגיה רשמית מחייבת, מפלגה אחת, הערצת המנהיג, טרור, תעמולה, מונופול על הכלכלה ועל הנשק, אימפריאליזם)

← הטוטליטריות כתופעה מודרנית

← נסיבות עלייתם של המשטרים הטוטליטריים באירופה במאה ה-20 ומאפייניהם:

← הקומוניזם

← הפשיזם

← הנאציזם

← יחסו של המשטר הקומוניסטי ליהדות וליהודים – המחלקה היהודית (ה"בסקציה").

על הפעילויות בפרק

מקור מילולי (עמ' 169) – שביד מדגיש את תחושת הלוחמים שהמלחמה הייתה חסרת פשר וללא טעם. נוסף לכך, התשתית הרציונלית והרומנטית של תנועות, כגון הליברליות והלאומיות, שהבטיחו בשם המודרנה קדמה ושלום, הפכו ללעג בתקופת המלחמה ולאחריה. מוטיבציית הנקם נפוצה בעיקר במדינות שהובסו במלחמה, כמו מדינות ההסכמה, והיא התגברה כאשר נראה היה שאין שום שיפור במאבקים החברתיים ובתיקון העוולות השונות בעקבות המלחמה.

דיון (עמ' 170) – מנהיג במדינה דמוקרטית נבחר על ידי העם, נתון לביקורת ומוחלף לעיתים תכופות. במדינה דיקטטורית או טוטליטרית מובן שמציאות זו שונה לחלוטין. ביהדות המנהיג הוא המלך וישנן מצוות המוטלות עליו, שמטרתן ריסונו והגבלתו. המלך לא יכול לעשות כרצונו, אם כי חובה על הציבור

לכבדו. למעוניינים להרחיב [על מנהיגים ומנהיגות בתנ"ך](#) וכמו כן, [מאמר מרתק](#), על [אודות המשטר המדיני על פי התורה](#).

הרחבה ומקור חזותי (עמ' 169) – התחושה של פיקוח תמידי על כל מעשה מרתיעה כמובן את הציבור מלעסוק בביקורת השלטון ומבטיחה חיים של פחד וחוסר חירות. אמצעי הבקרה הנתונים היום גם בידי מדינות דמוקרטיות (מצלמות, מאגרי תקשוב, יכולות האזנה, תעודות זהות ביומטריות) מעלים חשש מפני שליטה נרחבת הרבה יותר של השלטון על האוכלוסייה. עם זאת, במשטרים דמוקרטיים ישנם מנגנוני בקרה ופיקוח המנסים לרסן את השלטון מלנצל לרעה את שליטתו במאגרי המידע השונים על האוכלוסייה. ראו כאן על [ויכוחים שונים שהיו בנושא](#) (תוך שימוש תכוף בביטוי "האח הגדול"), וכן על השימוש בביטוי "[משטרת המחשבות](#)" [בימינו](#). ישנן דוגמאות רבות לשימוש במושג זה מימין ומשמאל, ואפשר לבקש מהתלמידים להביא דוגמאות מעצמם. חשוב לזכור שיכולות הפיקוח והבקרה אינן בהכרח שליליות ויכולות לסייע באיתור נעדרים ותפיסת פושעים.

דיון (עמ' 170) – במדינות דמוקרטיות התעמולה הממשלתית נתונה לבקרה ולהתנגדות מצד האופוזיציה וגופי תקשורת, מה שכמובן לא קיים במדינות טוטליטריות שמטריהן אינם מאפשרים שום תעמולה נגדית. תעמולה במדינות דמוקרטיות אמורה גם להימנע משקרים, השמצות והסתה, אך כידוע לעיתים היא מתקשה לעמוד במגבלות אלו. זוהי הזדמנות לשוחח עם תלמידים על משמעות תעמולה, הסתה, "שטיפת מוח" ושאר אמצעים המופעלים על ידי גופים מסחריים ופוליטיים בעולם. על [מאפייני התעמולה של גבלס](#) שנחשב "אשף" התעמולה במשטרים טוטליטריים.

חקר (עמ' 171) – ברשת ובספרות יש חומרים רבים על איראן וצפון קוריאה, וכדאי להפנות את התלמידים לחיפוש דגשים לאור מאפייני הטוטליטריות (לדוגמה [על צפון קוריאה](#) או על [איראן](#)).

מקור חזותי (עמ' 172) – השומרים הסובייטים הם גם חיילים וגם אזרחים המגיעים ממעמדות חברתיים שונים. רובם נראים כפועלים. אין ביניהם בעלי דרגות קצונה או בעלי סממנים דתיים או מאפיינים של בעלי הון.

מקור מילולי (עמ' 172) – הקומוניסטים קוראים לשוויון ולביטול הקניין הפרטי, בדיוק כפי שמרקס ביקש לעשות. בין החתומים על ההודעה לא נמצאים בעלי הקרקעות, הבורגנים או אנשי השלטון (שיש להם הרבה מה להפסיד אם ימומשו המטרות המוצגות בהודעה).

מקור חזותי (עמ' 173) – במקור נראים פשוטי העם המעודדים (בנתינת פרחים ומחוות תמיכה) את הלוחמים הקומוניסטים נגד כוחות הבורגנות והמשטר הישן (ה"לבנים"). [עוד על כרזות מימי מלחמת האזרחים](#).

משימת חקר (עמ' 174) – ניתן לחפש גם על בסיס המילה סובייטים והטיותיה השונות. לצד אזכורים היסטוריים מוצג הקומוניזם תכופות כמילת גנאי, אך יש גם המבקשים לשוב לתפיסה זו.

משימת חקר (עמ' 176) – אוונגרד הוא למעשה המקור לביטוי העברי "חלוץ" כפי שהשתמש בו אנשי העלייה השלישית. הרעיון של קבוצה נחושה המבקשת למשוך אחריה את כל המחנה היה נכון בימי החלוצים הסוציאליסטים כמו גם בידי מייסדי הישיבות, ראשוני המתיישבים ביהודה ושומרון ומובילי רעיונות תרבותיים ורוחניים חדשים. הבעייתיות באוונגרד נוצרת כאשר הוא מתנתק מרוב הציבור או שהוא מבקש לכפות את דעתו על רוב הציבור. על תפיסות של אוונגרד [בתנועות יהודיות חלוציות](#), על גוש אמונים [כתנועת אוונגרד](#). יש המתארים תנועות רוחניות כתנועות אוונגרד, כמו בספרו של רוני אילן, אמונה רדיקלית: אוונגרד האמונה של רבי נחמן מברסלב (אתר כותר).

מקור חזותי (עמ' 177) – כל הספרים והתמונות מתארים את סטליון, לנין, או נושאים שהמשטר חפץ ביקרם, כמו עבודה חקלאית משותפת. אין מקום לנושאים שהמשטר לא מעוניין לעסוק בהם. החברה חיה בשילוב של פחד יחד עם התלהבות רבה כתוצאה מהתעמולה ומפולחן האישיות.

עבודת חקר (עמ' 177) – פולחן האישיות של סטלין – בא לידי ביטוי בפסלים, תמונות, שמות ערים, פרסומי עיתונות וסרטים, פרסים על שמו, יצירת דימויו כאבי האומה. כמו כן, היו מתושבי רוסיה שנהגו להתלבש כמוהו, לקיים "חדר סטלין" בבתיהם, הכנסת שמו להמנון הלאומי ועוד. כדאי להתעכב גם על האירור בספר המתאר את פולחן האישיות. כל הביטויים המופיעים באירור לקוחים ממודעות האבל שפורסמו [בעיתונות השמאל הישראלי עם מות סטלין](#) בשנת תשי"ג 1953. כדאי לדון עם התלמידים על היקף [פולחן האישיות](#) ומשמעותו, ולהסביר כיצד ילדי רוסיה ראו בסטלין את דמות האב שלהם (למעוניינים ובכפוף להכנה מתאימה – ספרו של אסף ענברי "הספר האדום" ממחיש היטב את רוח ההערצה לסטליניזם בקיבוצים הישראליים בראשית שנות החמישים).

קטע מילולי (עמ' 178) – על פי אנשי המשטרה החשאית מוצאו של אדם ממעמד בורגני / מקורב לשלטון הופך אותו חשוד ואשם. מציאות זו, שבה אין קשר ממשי בין פעולותיו של אדם למידת אשמתו, הפילה טרור ואימה על אזרחי ברית המועצות.

קטע מילולי (עמ' 179) – המשטר הקומוניסטי תגמל בפרסים ובמתן כבוד את המלשינים על הוריהם, מוריהם וחבריהם. החינוך הקומוניסטי, שבו נקראו הילדים להעדיף את הנאמנות למפלגה על פני הנאמנות להוריהם או לחבריהם, הביא להתפררות מסגרות משפחתיות ולחיים המבוססים על חשדנות ופחד שבהם בני הבית לא יכלו לבצע מעשים או לומר אמירות הנוגדות את רוח השלטון גם בתוך כותלי ביתם. על החיים הפרטיים בימי סטלין מומלץ לעיין בספרו של אורלנדו פיגס, "המלחשים" (הוצאת מגנס).

מקור חזותי (עמ' 180) – הקומוניסטים טיפחו את החינוך המדעי הן מתוך רצון להפוך במהירות למעצמה טכנולוגית והן מתוך התפיסה המטריאליסטית, הרואה במדע את חזות הכול מתוך התנגדות לכל תפיסה טבעית או רוחנית. עוד על [החינוך המדעי ברוסיה](#).

דיון (עמ' 180) – החינוך הרוסי, שעדיין מתבסס על מורשת החינוך הסובייטי, נודע כחינוך תובעני המחנך למציאות בעיקר בתחומי המדעים והתרבות הקלאסית. על [מאפייני החינוך הסובייטי](#). מנגד, עולה הטענה כי חינוך סמכותי מדי מנע התפתחות עצמאית ותחושות של יצירתיות וחופש בקרב התלמידים. אם יש תלמידים או אנשי צוות שמשפחותיהם חוו חינוך מסוג זה, כדאי לשחק אותם ולספר בשיעור את סיפורם. על גני הילדים ברוסיה הסובייטית. לדיון מעניין על אודות [יחסם של יוצאי רוסיה לחינוך הסובייטי](#).

חקר (עמ' 182) – על דחיית הטענה על הזהות בין השמאל הישראלי לבולשביקים ראו [במאמר זה](#).

דיון (עמ' 182) – הקומוניזם נתפס כיום כמשטר של רשע, ששלל חירות וגרם דיכוי נורא ובד בבד לא היה יעיל כלכלית והתמוטט לבסוף. עם זאת הוא אפשר פיתוח התקדמות ושוויון לרבים שלא היו זוכים לכך בלעדיו. על [התייחסות שלילית לקומוניזם](#), על [הבעייתיות הכלכלית שבו](#).

מקור מילולי (עמ' 184) – פסח היה גם החג שבו נהגו אנשי האינקוויזיציה בספרד לרדוף את האנוסים היהודים, ועלילות הדם לאורך כל השנים התמקדו בחג זה. הסיבה לכך היא שפסח הוא אחד הסמלים היהודיים המרכזיים שמצריך גם פעילות יהודית קהילתית משמעותית (ליל הסדר) ובעלת עוצמה שהיא לצנינים בעיני אויבי היהדות. חוגגי הסדר יכלו להשיב, מלבד הנאמנות לזהותם היהודית והדתית, כי פסח הוא החג שבישר גם את תום השעבוד ואת התקוממות העבדים כנגד אדוניהם, שאיפה שהקומוניזם אמור להיות שותף לה בכל עוצמתו.

מקור חזותי (עמ' 184) – החינוך החילוני והסובייטי נתפס כמוזרני, עשיר, מתקדם ומבטיח, בעוד החינוך המסורתי נראה מיושן ודל. יהודים שהמשיכו לדבוק בחינוך המסורתי למרות הכול העדיפו את זהותם היהודית גם במחיר פגיעה בעתידם הכלכלי או אף בחירותם.

מקור מילולי (עמ' 188) – פרנקו מתקבל על ידי ההמון בהתלהבות ובהצדעה ואף במעין טקס דתי על ידי בעלי גלימות (אולי כמרים) המלווים אותו ומדגישים את פולחן המנהיג הנתפס כמושיע בתפיסה הפשיסטית.

מקור מילולי (עמ' 190) – הלאומיות המסורתית רואה חשיבות בהיות האדם חלק מהמסגרת של הלאום, אך אינה תולה בזה את חייו, ואילו ג'נטילה מדגיש שאדם מקבל משמעות לחייו רק בהיותו חלק מהאומה והנאמנות למולדת. בעולם שלאחר מלחמת העולם, כאשר רבים התאכזבו מהתפיסה הליברלית והחברה נתפסה כמפוררת, הייתה נאמנות־העל ללאום מסגרת המעניקה משמעות ועוצמה.

חשוב להבחין בין נאמנות למולדת והקרבה למען האומה, שהן חיוביות, לבין שאר עקרונות הפשיזם הבעייתיים. לכן מצד אחד ג'נטילה צודק, ומצד שני יש לקחת את דבריו בעירבון מוגבל ולא להצדיק את שלילת חירויות הפרט בשם הדבר הזה. ראו בהמשך בהתייחס לשימוש במושג "פשיזם" בימינו.

שאלת הלאומיות הראויה מול הפשיזם היא שאלה חשובה (נתייחס אליה גם באחת המשימות הבאות בנוגע לשימוש במילה פשיזם כיום). נוסף על הנאמר לעיל, חשוב להדגיש כי הפשיזם מצדיק, מתוך מחויבותו הטוטלית ללאום, גם שימוש בכוח ובאלימות ותחושת עליונות כלפי לאומים אחרים, מה שלא בהכרח מתרחש בלאומיות רגילה. כדאי לעיין במקורות השונים שבהם עסקנו בנושא הלאומיות בפרק החמישי בספר ובמדריך למורה.

משימת חקר (עמ' 190) – סמל הפשיזם היה אחד מסמלי השלטון ברומא העתיקה שמוסוליני, כפשיסט, ביקש לשחזר את תפארתה. הסמל מסמל גם את "אחדות העצים", כלומר אחדות האומה. ניתן [לקבל מידע נוסף הכולל הסבר מפורט ותמונות בנושא](#).

מקור מילולי (עמ' 191) – הפשיזם מעריץ את המלחמה ורואה בה הזדמנות לתחייה אישית ולאומית. מלחמת העולם הראשונה הביאה עימה תחושות כישלון וחורבן, אך לצידם (בוודאי שבמישורים האישיים) חוו חיילים רבים תחושות של שליחות, רעות והתרוממות רוח. התבוסה (או חוסר ההישגים במקרה של איטליה), דרבנו את הפשיסטים לטעון שהמלחמה היא כשלעצמה חיובית ותורמת, ורק התנהלותה הקלוקלת בגלל הליברלים/קומוניסטים וכו' הביאה לתוצאות עגומות, וכעת יש לתקן.

מקור חזותי (עמ' 191) – אימונים בנשק לנוער נפוצים בקרב תנועות לאומיות הנאבקות לעצמאות או בקרב תנועות לאומיות המקדשות את הצבא והמלחמה, ולעיתים גם את הרצח, גם לאחר הגעה לעצמאות. [על החינוך ברצועת עזה ושטחי הרשות הפלסטינית](#).

מקור מילולי (עמ' 193) – לדעת מוסוליני כדי שאומה תוכל להגיע להישגים משמעותיים, היא חייבת להעמיד בראשה מנהיג מוכשר שיידע לנווט את עוצמתה ולמקד את המאמץ. הניסיון ליצור שוויון ולכונן צורת משטר הנבחר על ידי העם, ולא לתת לעילית להוביל ללא הפרעה, מונע את הגשמת ההישגים של האומה.

דיון (עמ' 193) – חינוך לצייתנות ולהתבטלות בפני המנהיג מגיל צעיר השפיע על התלמידים לראות במוסוליני דמות שאינה טועה. בעולם דמוקרטי, שבו התקשורת שהתלמידים חשופים לה מבקרת ללא הרף את המנהיגות, סיכויי השפעתו של שליט שכזה על התלמידים נמוכים בהרבה.

נאום מוסוליני (עמ' 194) – בקטע הקצר רואים את מוסוליני הניצב גבוה מאוד מעל ההמונים, לבוש מדים, מדבר בכריזמה ובצורה תיאטרלית (שימו לב להבעות פניו ולתנועות גופו), ולמטה ניצבים כחצי מיליון איש נלהבים המריעים לדבריו ללא סוג של ביקורת ומתוך התלהבות וציות.

מקור חזותי (עמ' 195) – מוסוליני כמנהיג צבאי או בלבוש איטלקי עתיק, המזכיר את הנסיכים בימי הביניים, מפגין בפני הילדים האיטלקים את עוצמתו כמוביל המדינה למאבקים ולהישגים צבאיים ואת דמותו כממשיכה של הלאומיות והמסורת האיטלקית העתיקה.

שאלת חקר (עמ' 196) – ההשוואה לפשיזם מקובלת מאוד בשיח העולמי בכלל והישראלי בפרט, ובדרך כלל היא מופנית כלפי הימין והציבור הדתי בישראל. בדיון בכיתה כדאי לחדד את ההבדל בין גאווה לאומית בריאה ונאמנות למדינה, מתוך נכונות למסירות למען הכלל, שהן תכונות חיוביות (גם אם אומצו בצורה

קיצונית בידי הפשיזם), בעוד המוטיבים של סגידה לאלים ולמלחמה והערצת מנהיג ללא שום בקרה, טיפוח תחושת עליונות ולגיטימציה להתפשטות טריטוריאלית בד בבד עם רמיסת חירותם וזכויותיהם של לאומים אחרים, הם תכונות שליליות וסוג של פשיזם מסוכן, ולא משנה אם הן מופיעות במחנה הימין או השמאל. ראוי להדגיש גם את היסודות המהפכניים המרקסיסטיים בפשיזם.

על הדיון בשיח העולמי והישראלי ראה בהרחבה [בספר "למי קראת פשיסט"](#) של ג'ונה גולדברג, למאמר מעניין בנושא זה עם [דוגמאות רבות מההיסטוריה הישראלית](#), כך גם במאמרו המעניין [של פרופ' רון שפירא](#), מאמר של אנשי "חירות" משנות [החמישים על האשמת האצ"ל והלח"י בפשיזם](#).

על האשמת השמאל בידי הימין על כך שהוא מתנהל בצורה פשיסטית, [ראו בכתבה זו](#) וכן.

על האשמת הימין בידי השמאל בהתנהלות פשיסטית: [בטענות סביב תוכניות לימודים אותן מקדם לכאורה בימין, באידאולוגיה הציונית דתית](#) או בהאשמת [נבחר ציבור בפשיזם](#) (למעוניינים, בעיתון הארץ ישנן כתבות ומאמרים רבים מאוד המאשימים את הימין הישראלי בפשיזם. ניתן למוצאם באתר העיתון. יש לציין כי האתר פתוח למנויים בלבד).

בכל אחד מהמקרים (ובמקרים נוספים שהתלמידים יכולים למצוא ברשת) ניתן לדון בשאלה מה הבסיס להשוואה שנעשית בין התנהלות פוליטית בישראל לפשיזם ומדוע ברוב המקרים השוואה זו היא רחוקה מהמציאות. חשוב להדגיש לתלמידים כי בשדה האידאולוגי קיים מנעד רחב של השקפות עולם וכי בכל אחד מהצדדים ישנו חשש של גלישה לקיצוניות מזיקה לצד תפיסות לגיטימיות בנושאים שונים. בכל מקרה ובכל הצדדים של המפה הפוליטית חשוב להבדיל בין ההשקפות השונות זו מזו לבין ביטוייהן הקיצוניים והבעייתיים.

על [המושג אסלאמו־פשיזם לתיאור ההתנהלות של ארגוני הג'יהאד בעולם](#).

מקור חזותי (עמ' 198) – על כניסת הנאצים לאוסטריה. לאוסטריה ולגרמניה היו עוד מימי הביניים קשרים היסטוריים והם חלקו מרכיבים תרבותיים משותפים. כזכור, היטלר עצמו נולד וגדל בה. עובדה זו הביאה להתפתחותה של תנועה נאצית חזקה מאוד באוסטריה, ואנשיה קיבלו בברכה את הגרמנים. עם זאת היו באוסטריה כוחות ליברליים וקומוניסטיים שהתנגדו לתפיסה הנאצית, אך הם לא עמדו מול הנחשול הנאצי. על [הוויכוח הציבורי על אודות יחסם של האוסטרים ל"אנשלוס"](#) וכתבה על אודות [יחסם של האוסטרים להיטלר כיום](#).

מקור חזותי (עמ' 199) – היטלר זכה לפופולריות עצומה בקרב העם הגרמני, לאחר שלנוכח נרפות המעצמות המערביות הצליח להגיע להישגים מדיניים משמעותיים ללא יריה אחת.

דיון (עמ' 200) – הפציפיזם והפייסנות של מדינות המערב נבעו בראש ובראשונה מטראומת מלחמת העולם הראשונה ומהרצון להימנע ממלחמה נוספת. כמו כן, ייתכן כי היו אלו שסברו שהצעדים שננקטו נגד גרמניה לאחר מלחמת העולם הראשונה היו קיצוניים מדי ולא מוצדקים. 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. כדאי לדון ברעיונותיו של צ'רצ'יל בדגש על "יכולתם לבחור בין חרפה למלחמה" ובהשלכותיו העכשוויות מול מעצמות מחרחרות מלחמה בימינו כמו איראן למשל. הלך בדבר היכולת לעצור מעצמות שכאלו בשעה שכוחן עוד קטן חשוב גם הוא. חשוב לדון גם בעמדותיהם של אנשי "הפייסנות", הן בהקשר לעצם רדיפת השלום והן בשאלת מוכנותה של בריטניה למלחמה, ואפשר לערוך בכיתה דיבייט בנושא. להצגת הטענות של תומכי הפייסנות ניתן לעיין בספרו של איאן קרשו "לגיהנום ובחזרה" (מופיע באתר כותר) בעמ' 320–325.

כדאי לקרוא על [שבועת אוקספורד](#), שהייתה בין הגורמים המרכזיים לתחושת הביטחון של הנאצים כי לא יופרעו במעשיהם.

מקור מילולי (עמ' 202) – על פי הנאצים, בעלי המום מעכבים את התפתחותה של האומה, והורים הנחושים לגדל אותם (אותם אנו רואים בדרך כלל כהורים בעלי מסירות, הקרבה וחסד) הם אנוכיים המפריעים להתפתחות בריאה של הגזע. מובן שתפיסה שכזו סותרת מניה וביה תפיסות של עם שאנשיו אמורים להיות "רחמנים, בישנים וגומלי חסדים". הנאצים המשיכו, במידת מה, את דרכם של תושבי ספרטה העתיקה, שלפחות לפי המיתוס הרווח [הפקירו למוות את התינוקות הפגומים ואף רצחו אותם בצורה אקטיבית](#). פחות ידועה העובדה שבתחילת המאה ה־20 הייתה מדיניות של עיקור כפוי במדינות רבות באירופה ובארצות הברית.

דיון (עמ' 203) – בפועל גם דיקטטורים מעוניינים בלגיטימציה ונרתעים בדרך כלל מפעילות כאשר דעת הקהל יוצאת נגדם.

מקור חזותי (עמ' 204) – הנאצים מדגישים את ההוצאה הכספית הניכרת הנדרשת לטיפול בחולים. גרמניה של שנות השלושים, שהייתה נתונה עדיין להשפעות המשבר הכלכלי הגדול, הייתה רגישה לנושא זה של הוצאות שניתן לכאורה לחסוך בהן.

מקור חזותי (עמ' 206) – הן בקרב הנאצים והן אצל הפשיסטים ניתן מקום משמעותי לריכוז המונים, לסמלים רבים המלווים את האספות ולמיקומו של המנהיג הכריזמטי מעל הקהל. כל אלו אמורים היו לתת לציבור תחושות של עוצמה, שותפות והשתייכות, הנובעות מציות לאידאולוגיה ולמנהיג.

מקור חזותי (סרטים עמ' 206) – הנאום של היטלר מלווה במפגנים רבי־רושם ועוצמה של תומכי הנאצים. היטלר עצמו, המופיע מעל מבנה עצום הנישא מעל ההמון, משתמש פעמים רבות בהרמת קול, צעקות ועידוד הקהל להצטרף אליו בתמיכה ועידוד. (על [היטלר כנאום](#)). צ'רלי צ'פלין [לועג בסרט הדיקטטור הגדול](#) לכריזמה כביכול של היטלר, לצרחותיו, לזעמו על היהודים, לשאיפתו לכבוש את העולם ולהסוואה (שאותה מייצג המתורגמן) של כוונותיו האמיתיות, לאנשיו ובעיקר לציבור הגרמני הנלהב לשמע כל מילה היוצאת מפיו של היטלר. על [הסרט ומשמעותו ההיסטורית](#). [לניתוח הנאומים שבסרט](#).

מקור חזותי (עמ' 208) – כל האסירים גולחו, הולבשו בתלבושת אחידה והועמדו במסדרים בצורה משפילה ומרתיעה כדי למחוק כל שריד של כבוד עצמי וזהות אינדיווידואלית וכדי לזרוע בקרב האסירים פחד ואימה מפני השלטון. שיטות אלו, שהופעלו לראשונה בדכאן, היו לימים ל"אב טיפוס" של המדיניות בכל רחבי אימפריית מחנות הריכוז הנאצית.

מקור מילולי (עמ' 210) – התעמולה, שיצרה תחושה של סדר וארגון, עוצמה, כוח וגאוה לאומית, יצרה סוג של אופוריה ברחבי גרמניה, שפיתתה רבים מתושביה לצעוד בעקבות מה שנתפס כהצלחה וכ"גן עדן". אלתרמן (שמומלץ להציג אותו בפני התלמידים), האיש הגדול של הספרות והשירה, הזדעזע ממה שעשה מיניסטריון התעמולה הגרמני לספרות ולשירה. לדבריו, התמיכה הגרמנית בהיטלר לא מגיעה בשל הטרור או הצלחות חומריות (שבשלב זה טרם באו לידי ביטוי), אלא בשל הנהייה של רבים אחרי התעמולה ומסריה.

מקור מילולי (עמ' 212) – היסטוריה היא תמיד מכונן זהות לאומי משמעותי, וממילא היא חשובה לכל שלטון, ובוודאי לשלטון טוטליטרי. בעוד בחינוך דמוקרטי ישנו, לצד גיבוש זהות והעברת ידע, מקום לביקורת ולשאלת שאלות, הרי בגרמניה הנאצית המסרים היו ברורים ומדויקים ללא שום מקום לביקורת. חיסול הזמן הפנוי והכנסת הרוח הצבאית לכיתות יצרו אווירה שמנעה התארגנות לחשיבה שיכלה להיות ביקורתית נגד השלטון.

לדיון (עמ' 214) – למאמר [חשוב ומעניין של הרב ד"ר מיכאל אברהם בסוגיה](#). כדאי גם ללמוד אותו בצורה מלאה או חלקית עם התלמידים בהכנה מתאימה.

שאלות לסיכום הפרק:

1. משטר "טוטליטרי", כשמו כן הוא – טוטלי, מוחלט וכוללני, העוסק בכל תחומי החיים של האזרחים וכולל אידאולוגיה רשמית המחייבת את כלל האזרחים. הרקע לעליית הפשיזם באיטליה היה המצב הקשה שבו היה נתון העם האיטלקי לאחר מלחמת העולם הראשונה, הן בתחום הפוליטי והן בתחום הכלכלי והחברתי. האיטלקים חשו מושפלים וממורמרים, והחזון של המפלגה הפאשיסטית בדבר השבתה של איטליה לימי הזוהר של הקיסרות הרומאית סחף את ההמונים. הרקע לעליית הנאציזם בגרמניה קשור גם הוא למשברים שפקדו את גרמניה לאחר מלחמת העולם הראשונה במגוון תחומים, ולכך שאף ממשלה מאלו שקמו ונפלו בזו אחר זו לא הצליחה לפתור את אתגרי התקופה. היטלר הצליח לגייס את תמיכתם של הגרמנים בכך שהבטיח להחזיר את הכבוד הלאומי ולשקם את הכלכלה באי-ציות להגבלות שהוטלו על גרמניה במסגרת הסכמי ורסאי, חוזה שנתפס בעיני הגרמנים כמשפיל ולא צודק.

2. רעיונות הקומוניזם נפוצו בקרב בני העם הרוסי עוד בימי שלטון הצארים בסוף המאה ה-19 ותפסו תאוצה בעקבות המצב ברוסיה לקראת סוף מלחמת העולם הראשונה. הרוסים סבלו מאבדות רבות בשדה הקרב, המדינה איבדה שטחים רבים, והמצב הכלכלי היה קשה ביותר. הממשלה שקמה לאחר התפטרותו של הצאר תכננה להמשיך במלחמה נגד גרמניה, והדבר עורר זעם רב ברחבי המדינה. אנשי המפלגה הקומוניסטית-בולשביקית, בראשותו של לֵנִין, ניצלו את המצב שנוצר. מייד עם עליית הקומוניסטים לשלטון, הם החלו לממש את האידאולוגיה הקומוניסטית. הם ביטלו את הבעלות הפרטית והלאימו עסקים, קרקעות ושירותים נוספים. תוצרת חקלאית נמסרה בכפייה לידי הממשלה ונאסר על קיום שבתות. כמו כן, הופעלה מדיניות של קולקטיביזציה – הקמת משקים שיתופיים (קולחוזים) שתושביהם היו תלויים באופן מוחלט בממשלה. נוצרה מציאות שבה מחד גיסא כל אדם קיבל את המינימום הדרוש למחיתו – קורת גג מעל ראשו, מזון לקיומו והשכלה לילדיו (גרסה מצומצמת של הסיסמה הקומוניסטית – "לכל אחד לפי צרכיו"), ומאידך גיסא, המוטיבציה להשקיע בעבודה ירדה פלאים (וכך לא התממש חלקה הראשון של הסיסמה – "כל אחד כפי יכולתו").

3. מטרה אחת של היבסקציה הייתה הנחלת האידאולוגיה הקומוניסטית להמוני היהודים תוך כדי מלחמת חורמה בדת היהודית ובתנועה הציונית. חברי היבסקציה סגרו בתי כנסת, ישיבות ותלמודי תורה והגלו רבנים לסיביר. כמו כן, הם הביאו לסגירתם של המפלגות והמוסדות הציוניים. מנהיגים ציונים נכלאו, ולימוד השפה העברית והוצאת ספרים בעברית נאסרו. מטרה נוספת של היבסקציה הייתה יצירת תרבות יהודית חילונית שהידיש במרכזה, כתחליף לדת היהודית. חברי היבסקציה יזמו הוצאת עיתונים ביידיש, ספרות ביידיש והקמת תיאטראות שהעלו הצגות ביידיש. חסידות חב"ד, בראשות הרבי יוסף יצחק שניאורסון, נאבקה במגמות אלו. למרות הסכנה הרבה, ומתוך מסירות נפש, הקרבה ודבקות במטרה, הקים הרבי רשת מחתרית של תלמודי תורה וישיבות ברחבי ברית המועצות.

4. לקומוניזם, פשיזם ונאציזם מספר מאפיינים משותפים מעצם היותם משטרים טוטליטריים, והבולטים בהם הם – מפלגה אחת ואידאולוגיה רשמית מחייבת, שימוש מרכזי בטרור ובתעמולה ופולחן אישיות סביב דמותו של המנהיג. עם זאת, כל משטר נשא דגל ייחודי: הקומוניזם הרים על נס את השוויון המעמדי, ועיקר מדיניותו סבבה סביב הנושא הכלכלי חברתי, שהתבטא, בין השאר, בהלאמת רכוש בעוד הלאומיות כמעט שלא תפסה בו מקום. זאת בניגוד לפשיזם, שבו הנאמנות למדינה ולאומה (אם כי חשוב להדגיש כי מדובר בלאומיות אזרחית פוליטית) הן ערך עליון, גם על חשבון זכויות הפרט. כמו כן, הפשיזם מתנגד באופן עקרוני לעקרון השוויון וטוען כי הוא מוטעה מיסודו. הנאציזם השתית את מדיניותו על תורת הגזע, שהייתה המרכיב המשמעותי ביותר באידאולוגיה הנאצית, ולפיכך המאפיין הגזעי היה משמעותי יותר אף יותר מהמאפיין הלאומי (כמו בפשיזם). [על הבדלים נוספים בין המשטרים השונים](#). כידוע, היריבות האידאולוגית בין הקומוניזם לפשיזם ולנאציזם על רקע הנ"ל באה לידי ביטוי בצורה החדה ביותר במלחמת העולם השנייה.

5. על פי האידאולוגיה הנאצית, שימור טוהר הגזע הארי יתבצע על ידי הקפדה על נישואין בין בני הגזע הארי, ונישואים בין גזעיים "מרעילים" את דמו של הארי והם המקור ל"אבדון". כמו כן, השמירה על טוהר הגזע נעשית על ידי גידולו וטיפוחו של אדם בריא וחזק, ומנגד – מניעת הולדתם של ילדים שאינם בריאים, ומאוחר יותר אף רציחתם של בעלי מומים למיניהם.

6. בני הגזע הארי הם יצריים, טובים וחזקים. על פי התמונה

האידאולוגיה הנאצית הופצה באספות ובעצרות, בעיתונות, ברדיו ובקולנוע וכן בספרי לימוד ובספרים לילדים, לנוער ולמבוגרים, במוסדות החינוך והתרבות ובתנועות הנוער.

על תעמולה נאצית בספרי ילדים בסרטי קולנוע ואף בספורט. להרחבה על אודות סרט התעמולה הידוע ניצחון הרצון ועל בימאית הסרט לני ריפנשטאהל. על ההשפעה של התעמולה הנאצית על ילדי גרמניה.

הן המשטר הקומוניסטי והן המשטר הפשיסטי השתמש באמצעים אלו, ובתי הספר ותנועות הנוער היו המרחב המרכזי להפצת האידאולוגיה של המשטר.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה:

על ההבדל בין משטר דמוקרטי וטוטליטרי – סרטון של יד ושם (טוב לפתיחה או לסיכום).

על מושג הדמוקרטיה הטוטליטרית, והטוטליטריות כהמשך לחלק מתפיסות הנאורות – על שורשי הטוטליטריות והסיבות להופעתה ישנו מחקר רב ומעמיק. בין השאר מומלץ להכיר ולו ברמה הבסיסית את טיעוניה של חנה ארנדט בספרה "יסודות הטוטליטריות" ולאחרונה יצא לאור ספרו של מתיאס דרוסט "הפסיכולוגיה של הטוטליטריות" (אתר כותר).

מאפייני המשטר הטוטליטרי:

על פולחן האישיות – דיון בנושא פולחן אישיות הוא מורכב וחיוני. ניתן לבקש מהתלמידים להגדיר בעצמם במה מדובר ולתת דוגמאות (רצוי ניטרליות) למקרים של פולחן אישיות כלפי כוכבי תרבות או ספורט שהם מכירים. חשוב להגיע עם התלמידים להבנה מה הבעייתיות הכרוכה בפולחן אישיות ולגבש עימם קריטריונים – מתי כן ניתן להעריך אישיות דגולה ומתי יש להיזהר מסחף חסר בקרה אחרי הנהגתה והתנהגותה. ניתן להיעזר בכרזות ובתמונות המופיעות בסרטון. על פולחן האישיות הסטליניסטי הניתן לניתוח דומה וכן בכתבה על פולחן אישיות בצפון קוריאה.

על מושג הטרור – הבהרנו בפרק השני כיצד בימי המהפכה הצרפתית הופעל הטרור לראשונה בידי המשטר כחלק מתפיסה אידאולוגית.

מונופול על הנשק – בשל העובדה שכמעט בכל מדינה יש לשלטון מונופול על הנשק, מאפיין זה, וכן האימפריאליזם, שנויים במחלוקת בין החוקרים בשאלה אם הם נחשבים מאפייני טוטליטריות קלאסית או לא.

המשטר הקומוניסטי – על ברית המועצות של סטאלין כחברה טוטליטרית.

על המהפכה הקומוניסטית ומלחמת האזרחים וההקשר היהודי – אף על פי שהפרק לא עוסק בהיסטוריה היהודית, בהחלט זה המקום להתייחס לפרעות פטליוורה.

להעמקה והרחבה בתולדות המהפכה הקומוניסטית לשלביה השונים. ככלל, הספר המקיף ביותר על הקומוניזם שמנסה גם להסביר את הסיבות לנפילתו הוא "עלייתו וירידתו של הקומוניזם" של ארצ'י בראון. כדי להבין את נפילת הקומוניזם יש להכיר את אירועי המלחמה הקרה ואירועים נוספים שלא עסקנו בהם

בספר זה, אם כי כדאי לציין את התמוטטות המשטר ולדון מדוע מבין שלושת המשטרים הטוטליטריים הוא המשטר שהחזיק מעמד יותר מכולם.

[לחומרי לימוד נוספים על המהפכה הקומוניסטית](#), על הספר ["אפלה בצהריים"](#) של ארתור קסטלר, שמתאר את המשטר הסטליניסטי.

יוסף סטאלין – [על הטרור בימיו](#) (מומלץ לבצע צפייה מוקדמת), [ופרק בסדרת "חדשות העבר"](#) על דמותו ופועלו.

הביטוי קומוניסטים כמייצג השתלטות של השלטון על תחומים שונים כמו בצבא והתרבות משמש גם בשיח הישראלי להתקפות על מה שנתפס כפעילות של השתלטות ומניעת חופש ביטוי [משמאל ומימין](#).

על מיסוד ["קציני התרבות והמורשת"](#) בצה"ל (שלימים הפכו לקציני חינוך) בהשראת רעיון ה"קומוניסטים", על אבא קובנר כקצין התרבות ולמעשה "הקומוניסט" של [חטיבת גבעתי](#) ועל בני מהרשק [כ"פוליטרוק" של הפלמ"ח](#). ניתן לדון עם התלמידים על תפקידם של קציני חינוך / רבנים צבאיים בטיפוח רוח הלחימה בצבא ועל ההבדל בינם לבין הקומוניסטים והפוליטרוקים הסובייטים.

[על טרורצקי והשפעתו](#) – [ובכתבה זו](#) והסיפור [המעניין על נינו](#). כדאי להדגיש בפני התלמידים את ההתלהבות והמסירות העצומה של יהודים רבים למען הקומוניזם, את פעילותם למענו ואת סופם המר של רבים מהם. ניתן להבין [מקטע זה](#) את עוצמת המסירות של הקומוניסטים היהודים ואת הנזק שהם גרמו לעמם.

היהודים תחת השלטון הסובייטי – להדגמת מצבם של היהודים תחת השלטון הקומוניסטי ניתן להשתמש במקורות הרבים המופיעים בספרו של מיכאל בייזר "יהודי לנינגרד" (אתר כותר). ככלל, שאלת מאבקם של יהודי ברית המועצות לזהות יהודית ולעלייה לארץ לאחר מלחמת ששת הימים תידון בספר "השיבה לציון".

[על היבסקציה](#), ועל [תופעת האנטישמיות](#) בברית המועצות (אף על פי שמבחינה רשמית היא נאסרה). סרט לנוער ["שמי ברזל"](#) המתאר את מאבקה של היבסקציה ביהודים שומרי תורה ומצוות. [על מאבקם של אנשי חב"ד ביבסקציה](#). וכן סיפור מרתק על [פעילותו של הרבי מלויבאוויטש, מעצרו ושחרורו](#).

המשטר הפשיסטי –

[סרטון קצר ומצוין](#) על הרקע לעליית מוסוליני לשלטון ו[סרטון נוסף](#) על האידאולוגיה הפשיסטית.

[פרק בסדרת "חדשות העבר"](#) על מוסוליני ומפלגתו ו[הרצאה על אודות דמותו](#).

מלחמת האזרחים בספרד – מידע על המלחמה זו ניתן למצוא [בכתבה זו](#). ניתן לדבר גם על הקישור בין שמם של הכוחות הפשיסטים בספרד לבין שמם של [הכוחות הנוצרים בלבנון](#) (שהיו גם בעלי גוון פשיסטי מסוים).. מידע וסיפורים מעניינים על אודות מלחמת האזרחים בספרד ועל מעורבות של מתנדבים יהודים מרחבי העולם, כולל מארץ ישראל, במלחמת האזרחים בספרד ניתן לקרוא [כאן](#).

אף שיהודים רבים מצאו מסתור בספרד בתקופת השואה והיא שימשה פעמים רבות כתחנת מעבר, מתברר שיחסו של פרנקו ליהודים היה נגוע באנטישמיות, והיא באה לידי ביטוי גם במדיניותו בתקופה זו. כתבה מרתקת על [התעמולה האנטישמית בספרד של פרנקו](#) ועל [מדיניותו כלפי פליטים יהודים](#).

המשטר הנאצי – כפי שהגדרנו בפתיחה, נושא זה, בהקשר היהודי שלו, יילמד בעיקר בשנה הבאה.

מבחר סרטונים בנושא עליית הנאצים לשלטון – [הרקע לעליית הנאצים לשלטון](#) ו[סרטון אנימציה](#) (יש להגדיר כתוביות בעברית) [ומקומה של האנטישמיות בעליית הנאצים לשלטון](#).

[מאמר מעניין](#) על אודות שיקום הכלכלה ו[סרטון מרתק](#) על אודות שריפת הרייכסטאג.

סרטון על אודות [האידיאולוגיה הנאצית](#) וסרטונים קצרים על אודות [תורת הגזע](#) ועל תורת הגזע [בדגש על הניגוד בין הגזע הארי ליהודים](#) לפי [האידיאולוגיה הנאצית](#), עקרון [מרחב המחיה](#) ו**עיקרון המנהיג**, ומאמר על ["מיין קאמפף"](#).

על ניתוח המסרים של התעמולה הנאצית ודרכי השפעתם בסרטי הקולנוע ניתן לקרוא במאמר [תיעוד ועיצוב של תודעה היסטורית בסרטי תעמולה](#) ובמאמר [העוסק בתעמולה נאצית](#) וגם [כתבה מעניינת בנושא](#).

ניסיון להבין את יכולות ההשפעה של האידיאולוגיה הנאצית נעשה [בסרט "הנחשול"](#). הסרט אומנם ישן, אך הוא מעביר את המסר בצורה טובה (יש לשים לב שבתחילת הסרט יש תמונות קשות לצפייה ועל כן יש לדלג על הדקה הראשונה בסרט). מידע על אודות הרקע האמיתי למקרה תוכלו לקרוא ב**"הגל השלישי"** ו**בניסוי החברתי**, כמו גם על [הצגה ופעילות](#) שנעשתה בעקבותיו בארץ. **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 בהן חשוב כשלעצמו. ואולם הנאציזם היה הרבה מעבר לכך, ולא כל תנועת המונים הנסחפת אחרי מנהיג ואידיאולוגיה מגיעה לרצח עם. יתרה מכך, אימוץ מלא של תאוריית הנחשול עלול להביא להתנגדות לכל מציאות של אידיאולוגיה מגייסת, רוח לאומית ושאר נושאים שיש בהם גם הרבה מן החיוב. מומלץ לעסוק בכיתה בנושא בהתאם להנחות היסוד הנ"ל. יש לשים לב כי גיוס נוער לאידיאולוגיה נחושה ואלימה ללא כל ביקורת יכול להתרחש [מכל הצדדים של המפה הפוליטית](#).

ישנה אפשרות לגשת לנושא זה גם דרך סרטונים כגון ["יומנו של ילד גרמני"](#) ו**"וידיו של נער היטלראי"** המתארים את המציאות והשפעות התעמולה מנקודת מבט של ילדים גרמנים בני התקופה.

ולסיום – "באבוד רשעים רינה" – [מאמר מעניין](#) על אודות מותם של שלושת הדיקטטורים בעיתונות העברית.

ביבליוגרפיה

- ארצ' בראון, עלייתו ונפילתו של הקומוניזם. עם עובד, 2012, עמ' 25–45.
- בנימין נויברגר, דיקטטורות. האוניברסיטה הפתוחה, תשס"ה, עמ' 9–20.
- בנימין נויברגר, איטליה הפאשיסטית. האוניברסיטה הפתוחה, תשס"ט.
- בעז נוימן, נאציזם. משרד הביטחון, 2007.
- טים בוברי, לפייס את היטלר, צ'מברליין, צ'רצ'יל והדרך אל המלחמה: עם עובד 2023.
- עודד ערן, ברית המועצות בתקופת סטלין, משטר טוטליטרי קומוניסטי, האוניברסיטה הפתוחה, תשס"ד.
- קוין פסמור, פאשיזם: מבוא. רסלינג, 2006.
- רוברט פקסטון, האנטומיה של הפאשיזם. ידיעות אחרונות, 2006.
- ריצ'ארד אוברי, הדיקטטורים: גרמניה של היטלר, רוסיה של סטלין. עם עובד, 2006.

פרק 9 - שינויים במעמד היהודים בעת החדשה | משלהי המאה ה־18 עד ראשית המאה ה־20

פרק זה עוסק במתן האמנציפציה ליהודים באירופה במאה ה־18 וה־19 ומציג את השפעתה על חיי היהודים והשינויים שהתחוללו בחיי הפרט והקהילה בעקבותיה. הפרק פותח במעמד היהודים קודם מתן האמנציפציה ומציג את הגורמים שהביאו לשינוי מעמדם המשפטי, כפי שנראה להלן, בחלק מהמדינות לווה מתן האמנציפציה בהתנגדות מצד גורמים בחברה הסובבת ואף מצד גורמים בחברה היהודית. במקרים רבים על אף שוויון הזכויות המשפטי נתקלו היהודים בחוסר שוויון חברתי, והדבר הביא לנישואי תערובת ואף להתנצרות. בפרק נלמד על ההבדלים בין מתן האמנציפציה במקומות השונים, נבחן את הגורמים והתוצאות ובעיקר נדון במגוון הדרכים והצורות שבהן השפיעה האמנציפציה על חיי היהודים כפרט וכקהילה. הפרק נלמד לאחר שהכרנו את תופעת הנאורות והליברליזם והשפעתה על התרבות והחברה האירופית. כדאי לציין בפני התלמידים הקשר זה. חלק מהנושאים בפרק יורחבו בפרקים הבאים כמו נושא האנטישמיות (בפרק השלושה עשר) או התגובות היהודיות לאמנציפציה (בפרק האחד עשר והשנים עשר).

דגשים להוראה

- ← מעמד היהודים בארצות הנצרות והאסלאם לפני מתן האמנציפציה.
 - ← הגורמים למתן האמנציפציה במקומות השונים – בדגש על ההבדלים בין ארצות הברית, מדינות אירופה (ובראשן צרפת) מזרח אירופה וארצות האסלאם.
 - ← יחסו של נפוליאון ליהודים: "הסנהדרין של פריז" ו"הפקודה המחפירה".
 - ← השפעת האמנציפציה על חיי היהודים כפרט וכחברה.
 - ← יחס החברה הסובבת ליהודים לאחר מתן האמנציפציה – "תקרת הזכוכית" והשלכותיה.
- שימו לב שהפרק כולל מספר תחומים של השוואה בהם יש לעסוק בהרחבה בכיתה, כגון השוואה בין תקופות (לפני מתן האמנציפציה ולאחריה), מקומות (ארצות הנצרות והאסלאם), גורמים, תוצאות ועוד.

על הפעילויות שבפרק

מקור מילולי (עמ' 222) – על פי וולטר תכונותיו של העם היהודי הן בערות, קמצנות, מאמין באמונות טפלות ושנאה לעמים (חוסר הכרת תודה). גם וולטר, שהיה מגדולי הוגי הנאורות, לא הצליח לעקור מליבו את הדעות הקדומות בנוגע ליהודים, אף על פי שדגל בערכים של שוויון וכבוד לכל אדם באשר הוא (עם זאת, יש לציין שהוא מוכן לסבול את היהודים על אף סלידתו מהם, זאת בניגוד לדעות של מי שאינם נאורים שהיו מעדיפים "להעלות את היהודים על המוקד").

הדבר מלמד על השנאה והדחייה כלפי היהודים, שהיו מושרשות בקרב החברה הנוצרית, וכפי שנראה גם האמנציפציה לא תצליח לעקור אותן מן היסוד.

כדאי להרחיב גם מדברי וולטר:

אך מה עלי לומר לאחי היהודי. האם להזמין לסעוד אתי? כן, אך בתנאי שבמשך הסעודה לא יעלה על דעת אתונו של בלעם לנעור, שיחזקאל לא יערבב את ארוחת הבוקר שלו בסעודתו, שדג לא יבוא לבלוע את אחד האורחים ולהחזיק אותו בבטנו שלושה ימים, שנחש לא יתערב בשיחה לפתות

את אשתי... ועל הכול, ששום יהודי לא יקיף את ביתי בתקיעת שופר, להרוס את חומות הבית, להרוג אותי, את אבי, את אמי, את אשתי, את ילדי, את חתולי וכלבי, בהתאם למנהג הישן של היהודים."

(מתוך יעקב כץ, שנאת ישראל משנאת הדת לשלילת הגזע, הוצאת כתר, 1979, עמ' 43)

מה מייחד את ביקורתו של וולטר על העם היהודי מהתפיסה הנוצרית המקובלת? האם וולטר תוקף רק את המסורת היהודית או את כל היהודים באשר הם?

מקור חזותי ומילולי (עמ' 224) – ביקורו של נשיא ארצות הברית בבית הכנסת היה הכרה בזכויותיהם הדתיות והעניק ליהודים תחושת תקווה וביטחון להמשך קיומם כאזרחים שווים בארצות הברית. המכתב מבטיח את הגנתם של היהודים ומכיר בתרומתם למדינה. מן המכתב ניתן ללמוד על ערכים המאפיינים את ארצות הברית כמו סובלנות דתית, שוויון, אמונה בא"ל ואמונה ביכולתו של האדם להיות תורם ומועיל. מתפללי בית הכנסת כיום משלבים בין נאמנותם לארצות הברית להזדהותם עם מדינת ישראל. מידע נוסף ומעניין על [בית הכנסת "טורו"](#) מהיוסדו ועד היום.

סיפור מעניין על הקשר בין וושינגטון ליהדות ארצות הברית [בימי מלחמת העצמאות האמריקאית](#). חשוב לציין כי ככל הנראה מדובר בסיפור שלא אירע בפועל, אם כי הפך לסוג של מיתוס בהווה היהודית-אמריקאית. ניתן לקרוא עוד על [גלגולי הסיפור](#).

מקור מילולי (עמ' 225) – קלרמון טונר דורש מן היהודים לוותר על האוטונומיה היהודית: השיפוט הנפרד וחוקי הקהילה. עליהם להיות אזרחים פרטיים ולא גוף שעומד בפני עצמו. לקהילה הספרדית, אשר הייתה מקורבת לציבור הצרפתי ומעורה בו, הייתה מוטיבציה גבוהה יותר לקבל את האמנציפציה וממילא לוותר על האוטונומיה הקהילתית.

מקור מילולי (עמ' 228) – השלטון האוסטרי היה מעוניין, במסגרת האבסולוטיזם הנאור, כי אזרחי הממלכה יהיו מועילים למדינה. צו הסובלנות מכון להפיכת היהודים למועילים לממלכה בעזרת פתיחת החינוך הכללי ומתן אפשרויות מקצועיות חדשות עבורם. הצו מקל על היהודים מבחינה כלכלית וחברתית-תרבותית, אולם הוא עלול להביא להשתלבות יתר – התבוללות של היהודים, וכן לקנאה ושנאה מצד האוכלוסייה המקומית.

מקור מילולי (עמ' 229) – בעקבות כיבושי נפוליאון הפכו היהודים לאזרחים ונפתחו בפניהם אפשרויות חדשות. השינויים התבטאו בתחומי הלימוד והעיסוק, השפה והמנהגים וביחס החברה הסובבת (אם כי, כפי שנראה בהמשך, יחס זה היה מורכב יותר). שימו לב, בשאלה מעין זו הדורשת התייחסות לשינויים יש לכוון את התלמידים לערוך השוואה הכוללת את התחומים השונים, כפי שפורטו לעיל, והתייחסות לתקופות השונות (לפני מתן האמנציפציה ואחריה). הכותב מביע התרגשות והתלהבות לנוכח השינויים המשמעותיים שהתחוללו בחיי היהודים ובעיקר ביחס החברה הסובבת אליהם, זאת לאחר מאות שנות השפלה ודיכוי. (וכמובן יש לשוב להדגיש כי הדברים נכתבו לפני האכזבה מהאמנציפציה.)

משימת קוד – שיר על האמנציפציה (עמ' 230) – על פי השיר היהודים חיו לפני מתן האמנציפציה במצב קשה המתואר כ"אבל" ו"בכי". הם היו מסוגרים "בין חומותים" במעין "כלא". הדוכס נותן הזכויות מתואר בשיר כ"אוהב הצדק" מכיוון שהוציא בצדק את ישראל לחופשי. היהודי כותב השיר רואה את האמנציפציה כאור, כפלא שהופיע ליהודים והוציא אותם מאפלה לאורה.

מקור מילולי (עמ' 232) – מטרת הגבלות הלבוש שהוטלו על היהודים הייתה בעיקר השפלתם ובידודם מן החברה המוסלמית באמצעות זיהויים והיותם מושא לפגיעה ולהשפלה. לבוש זה השפיע על היחסים בין היהודים והמוסלמים שכן הוא שימש תזכורת מתמדת לשונותם ולנחיתותם.

משימת קוד – אנוסי משהד (עמ' 233) – היחס ליהודים הושפע מהזרם שאליו השתייך שליט המקום: כאשר השליט היה שיעי, היחס הוחמר והתבטא, בין היתר, בהגבלות במקום המגורים. ואילו כאשר השליט

היה סוני, היחס ליהודים הוקל והם אף מונו לתפקידים בכירים. קהילת משהד האנוסה הצליחה לשמור על אורחות החיים היהודים בעיקר בזכות נשות הקהילה שסיכנו את עצמן בהעברת תשמישי קדושה ובשר כשר תחת בגדיהן, כמו גם באפיית מצות בהיחבא ובהקפדה על טהרת המשפחה. סיפורה של קהילת משהד מזכיר את סיפורם של אנוסי ספרד ופורטוגל מסוף המאה ה־15, שחיו כנוצרים למראית עין ושמרו על מצוות היהדות בסתר. [לסרטון על אנוסי משהד](#).

מקור מילולי (עמ' 235) – יהודי פרנקפורט חיו בגטו בתנאים קשים ביותר: הבתים היו צפופים והרחובות מזוהמים ומלוכלכים. המקום היה אפלולי ומוזנח והשרה תחושת מחנק. בעקבות מתן האמנציפציה יפתחו בפני היהודים אופציות חדשות, ובהן הזכות להתגורר בכל מקום שירצו. כיבושי נפוליאון אפשרו ליהודי פרנקפורט "לטעום" את טעם החופש והדבר יכול לשמש זרז לפעילות היהודים להחזרתו.

מקור מילולי (עמ' 236) – השימוש בשמות המקובלים בחברה הסובבת (ופחות בחברה היהודית) מבטא את רצון היהודים להיטמע בחברה. ניתן לדון בכיתה על תופעה מסוג זה בימינו, הן בקרב יהודים בחו"ל והן להבדיל בקרב עולים המבקשים להתערות בחברה הישראלית.

מקור חזותי (עמ' 237) – הלבוש התוניסאי המסורתי: מכנסיים, חולצה, חגורה עבה, גלימה ותרבוש, הוחלף בלבוש מערבי של חליפה ועניבה.

מקור מילולי (עמ' 238) – גוטליב עבר מהפך בעקבות אמירה מבזה של חברו ללימודים שביטאה את העובדה כי יחס חבריו הגויים אליו לא השתנה והוא נותר בזוי בעיניהם. תחושה זו הובילה אותו להזדהות ועשייה למען העם היהודי. ניתן להבין מכך כי החברה הגויית לא שינתה את יחסה השלילי ליהודים גם לאחר מתן האמנציפציה. גם כיום ניתן לראות את האנטישמיות ושנאת היהודים כגורם להתעוררות הרגש היהודי. נוסף על כך, ניתן למנות אירועים שקורים לעם היהודי בעולם ובעיקר בישראל, אירועי שבר בצד אירועי ניצחון, כמעוררים את הרגש היהודי.

מקור חזותי (עמ' 238) – הציור מבטא את החיבור העמוק של גוטליב לזהותו היהודית למרות השינויים שעבר הוא ועברה החברה היהודית כולה. [להרחבה](#) מרתקת על יצירתו של גוטליב [וסרטון קצרצר](#) המתאר את שחזור ציורו של גוטליב כתצלום.

מקור מילולי (עמ' 239) – החברה הסובבת לא התייחסה להתנצרותם של היהודים כפעולה שיש בה שינוי מהותי בזהותם וזהות זו המשיכה לשמש מוקד מרכזי ביחס אליהם. ברנה ציפה שיפסיקו להתייחס אליו כאל יהודי או כאל יהודי לשעבר, אך בפועל יהדותו המשיכה "לשחק תפקיד" משמעותי ומרכזי ביחס אליו.

משימת קוד – (קריקטורה עמ' 240) – גם לאחר מתן האמנציפציה חוו היהודים קשיים בקבלת משרות ציבוריות, וזאת משום ששוויון הזכויות המשפטי לא תמיד יושם בפועל ולא לווה בשוויון חברתי. ניתן לראות בקריקטורה את ריסר, שדרכו אל כס המשפט כרוכה בכריעה על ברכיו ושבירת הקיר (כי לא ניתן לעבור בדרך הקלה, דרך הדלת), וכמו כן ניתן לראות את מבטיהם המודאגים של השופטים הלא יהודים שחוששים שהדבר ישמש תקדים. הקושי של היהודים להשתלב בחברה הסובבת נבע מדעות קדומות ומסטראוטיפים שליליים שרווחו מאות בשנים כלפיהם וכמו כן קנאה מצד החברה הסובבת והחשש מתחרות כלכלית. הדבר הביא להיטמעות עמוקה יותר ואף להתנצרות של חלק מהיהודים על מנת להסיר כל חיץ אפשרי בינם לבין החברה הסובבת (יותר מאוחר, היו אלו שנואשו מהשתלבות ופנו לאפיקים אחרים, כגון הציונות). היהודים נתקלו ב"תקרת זכוכית", מחסום בלתי נראה שמונע ממיעוטים להתקדם בסולם החברתי ללא קשר לכישרונותיהם או להישגיהם. גם בשנים שלאחר מתן האמנציפציה נותרה בחברה האירופית "תקרת זכוכית" שמנעה מהיהודים להציג את יכולותיהם הכלכליות והחברתיות בכך שלא אפשרה להם לכהן בתפקידים מסוימים.

מקור מילולי (עמ' 241) – עם מתן האמנציפציה נלקחו מן הקהילה היהודית סמכויות האכיפה והשיפוט ובקהילות מסוימות גם חובת ההשתייכות לקהילה. ביטול הסמכות הקהילתית הקל על הפרט לסטות מאורח החיים המסורתי שכן לא היו עוד אמצעים חיצוניים כמו חרם, מלקות וכדומה שיכפו על הפרט והציבור לנהל אורח חיים יהודי. אורח החיים המסורתי היה נתון עתה לבחירה של הפרט.

שאלות לסיכום הפרק

1. א. הכרה בערך האדם / האדם נברא בצלם אלוקים / שוויון / הכרה בכבוד האדם וזכויותיו. – האדם הוא יצור אוטונומי השולט בחייו / האחראי לגורלו / לגורל החברה. – האמונה שלכל אדם יש זכות לחירות / קניין / אושר / זכויות טבעיות. – קריאה לסובלנות / לזכויות פוליטיות לפרטים. – אמנה חברתית בין הפרטים השונים המרכיבים את החברה. – התייחסות לכל אדם כפרט יחיד ועצמאי / עקרון האינדיבידואליזם. – הפרדת הכנסייה מן המדינה / הממסד הדתי לא יהיה חלק מן המדינה / ספקנות וחילון. שימוש בכוח התבונה כדי להכיר את המציאות / עקרון הרציונליזם. (מתוך מחוון חורף תשפ"ג)

ב. במקרים רבים, שוויון הזכויות המשפטי לא לווה בשוויון חברתי בפועל. היהודים נתקלו ב"תקרת זכוכית" שמנעה מהם להביא לידי ביטוי את יכולותיהם וכישוריהם משום שהחברה התקשתה לקבלם כשווים בפועל (כתוצאה מדעות קדומות, קנאה וחשש מתחרות כלכלית).

2. א. הגורמים למתן האמנציפציה בצרפת היו: השפעת רעיונות הנאורות – הזכויות הטבעיות / שוויון. השפעת המהפכה הצרפתית / הצהרת זכויות האדם והאזרח. עליית החילון וירידת ההשפעה של הדת. אישים שתמכו באמנציפציה ופעלו לקידומה / ערכי שוויון שיושמו על ידי השליטים.

הגורמים למתן האמנציפציה באלג'יר היו: הקולוניאליזם האירופי / הכיבוש של אלג'יריה על ידי צרפת. פעילותם של יהודי אירופה למען אחיהם / פעילותו של אדולף כרמייה. חוגים ליברלים צרפתים ראו באמנציפציה של יהודי אלג'יריה המשך טבעי לאמנציפציה של יהודי צרפת / היו מעוניינים להגדיל את מספר האזרחים הצרפתים.

בעקבות מתן האמנציפציה בצרפת, מעמד היהודים השתווה למעמד האזרחים הצרפתים ובקרב חיי הפרט והקהילה התחוללו שינויים רבים במספר תחומים שהביאו להשתלבות היהודים בחברה הסובבת ולתופעות של התבוללות.

בעקבות מתן האמנציפציה באלג'יריה, מעמד היהודים עלה והיה גבוה ממעמד המוסלמים. גם כאן התחוללו שינויים בחיי הפרט והקהילה, אך בניגוד לצרפת, היהודים באלג'יר לא התבוללו בחברה המוסלמית הסובבת, אלא שאפו להידמות לחברה הצרפתית השלטת.

ב. ניתן להציג את מתן האמנציפציה בארצות הברית בעקבות החוקה האמריקאית, או אזורים בגרמניה בעקבות כיבושי נפוליאון או כל מדינה אחרת. יש לכוון את התלמידים לבחור במדינה שיש עליה מספיק מידע על מנת לענות תשובה מספקת.

3. א. שינויים בחיי היחיד: פתיחת אפשרויות מקצועיות חדשות, אפשרויות להתקדם מבחינה כלכלית וחברתית, אפשרויות חדשות למגורים ולהשכלה. התבוללות והשתלבות שבאו לידי ביטוי בשינוי השם, הלבוש, שפת הדיבור ואף בנישואי תערובת ובהתנצרות.

ב. שינויים בחיי הקהילה: ביטול האוטונומיה הקהילתית, ביטול סמכויות השיפוט והאכיפה של הקהילה, ביטול חובת ההשתייכות לקהילה ועזיבת הקהילות, ירידה במעמד בעלי התפקידים בקהילה – הרבנים והדיינים.

4. א. בעקבות מתן האמנציפציה ניתנה ליהודים האפשרות להשתלב ולהתבולל בחברה הכללית אך גם ניטלו מידי הקהילה היהודית סמכויות שיפוט וענישה ולא היה ביכולתה לחייב את היהודים לדבוק

ביהדותם. לכן תקופה זו הייתה אתגר עצום בפני היהודים ופתחה בפניהם אפשרויות בחירה שלא היו קיימות קודם לכן.

ב. בתשובה זו ניתן להתייחס הן להשפעת האמנציפציה על היהודים – עלייה במעמדם ופתיחת אופציות רבות כמו גם לתופעות של התבוללות על כל המשתמע מכך, והן ליחס החברה הסובבת ו"תקרת הזכוכית". ניתן לקבל כל עמדה בתנאי שהיא מבוססת ומנומקת היטב. לגבי היחס לאמנציפציה והשפעתה על הציונות ניתן לקרוא במאמר [אנטישמיות ואמנציפציה](#).

5. הגורמים להתבוללות בעקבות מתן האמנציפציה: פתיחת האפשרויות הרבות בפני היהודים בתחומי ההשכלה, מקצוע ומגורים הביאה לקרבה בין יהודים לגויים ולשאיפת היהודים להשתלב בחברה הכללית. כמו כן, ביטול האוטונומיה הקהילתית הותיר את היהודים ללא אמצעים שיגנו עליהם מפני התבוללות. סיבה נוספת היא חוסר השוויון החברתי שבו נתקלו היהודים שהביא לרצון להיטמע עוד יותר, לעיתים עד כדי המרת דת.

6. על פי דבריו של בר יצחק בר, המהפכה ביטלה את האוטונומיה הקהילתית והדבר פגע בצביון ההלכתי ובשמירה על אורח החיים המסורתי. לאור הנלמד בפרק, ניתן בהחלט להבין את חששותיו. בתקופת נפוליאון האמנציפציה שניתנה ליהודים הועמדה למבחן שוב ושוב. ה"פקודה המחפירה" שהוציא נפוליאון (תקס"ח, 1808) פגעה בשוויון הזכויות שניתן ליהודים. ככלל, יחסו של נפוליאון ליהודים הוא נושא שנידון רבות וניתן להרחיב על אודותיו [במידע ובהרצאה](#).

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

על מעמד היהודים בארצות הנצרות בימי הביניים נלמד בהרחבה בספר "מגליות לתגליות". [לסקירה קצרה על הנושא](#).

יש לזכור כי **משמעות האמנציפציה היא שחרור**. דווקא לאור שחרורן של קבוצות מקופחות חברתית, (כמו נשים, עבדים), התעוררה השאלה האם גם את היהודים יש לשחרר. כך נולדה ה"בעיה היהודית".

כדאי ללוות את כל לימוד בפרק בעזרת **המפה המדגימה את תהליך האמנציפציה**.

פעילות ניתוח מפה – על תהליך מתן האמנציפציה באירופה נוכל ללמוד [על ידי מפה](#) המתארת תהליך זה באופן חזותי. (משימה זו יכולה לשמש גם כשאלה במבחן).

בסיום הפרק על התלמידים לבצע את המשימות הבאות:

א. לאור ההתבוננות במפה, חלקו את מדינות אירופה לקבוצות לפי המאות שבהן ניתנה אמנציפציה ליהודים. הסבירו מדוע במזרח אירופה קיבלו היהודים אמנציפציה רק במאה ה-20.

ב. בחרו שלוש מדינות המיוצגות במפה וכתבו מה היו הגורמים למתן האמנציפציה בהן.

ג. האם ישנו נתון במפה שמפתיע אתכם? כתבו מהו והסבירו מדוע הוא הפתיע אתכם.

הגטו בפרנקפורט – קטעי קריאה. בספר "אהבתה של גברת רוטשילד" (שרה אהרונ, הוצאת ידיעות ספרים 2015) ניתן למצוא קטעים רבים שמתארים את החיים ברחוב היהודים בפרנקפורט לפני מתן האמנציפציה, את ההגבלות שמהן סבלו יהודי פרנקפורט ואת השאיפה לצאת מבין שערי הגטו אל העולם שבחוץ. שאלות בעקבות הקריאה: מאילו גזרות סבלו יהודי פרנקפורט ואילו הגבלות הוטלו עליהם? במה שונים החיים בתוך הגטו לחיים מחוצה לו?

להרחבה על יחסו של נפוליאון ליהודים ועל [הסנהדרין של פריז](#).

לסרטון על תהליך האמנציפציה ועל השפעתו על האנטישמיות (שלוש הדקות האחרונות רלוונטיות יותר לפרק השלושה עשר).

על שיבת היהודים לאנגליה: הסכת על מנשה בן ישראל, על האמנציפציה ליהודי אנגליה.

קראו את נאומו של יושב ראש הכנסת המתייחס לסיפור השבועתו של רוטשילד בפרלמנט הבריטי. מה סימל אירוע זה עבור יהודי העולם באותה עת?

הציגו בפני התלמידים אירוע זה בן זמננו והסבירו כיצד הוא קשור להסכמתו של הפרלמנט הבריטי לכך שרוטשילד יישבע על התנ"ך ולא יחויב בשבועה נוצרית.

צפייה בסרטון – השפעת האמנציפציה המתאר שינויים שעוברים על משפחה יהודית הונגרית בעקבות האמנציפציה. במה בא לידי ביטוי אורח החיים היהודי של משפחת זוננשיין? במה באה לידי ביטוי השתלבותם בחברה הכללית? מהו המחיר של ההשתלבות בחברה הכללית שנאלצים בני המשפחה לשלם? האם זהו מחיר כבד בעיניהם? ובעיניכם? נמקו את עמדתכם.

פעילות: על מנת לחדד את ההבדלים בחיי היהודים לפני קבלת האמנציפציה ולאחריה ניתן לפזר בכיתה תמונות המתארות את החיים בשתי התקופות. על התלמידים למיין את התמונות לשתי קבוצות ולדון בהיבטים השונים בחיי היהודים שעברו שינוי.

פעילות: בימת דיון: הכיתה תערוך ויכוח בסגנון "דיבייט" בשאלה – האמנציפציה: טוב או רע? על כל צד להציג את עמדתו ולהביא טיעונים משכנעים. ניתן לערוך מעין "משחק תפקידים" – כל זוג תלמידים מקבל כרטיס בו כתובה דמות (כגון רב הקהילה / נער יהודי תאב דעת / בחורה בעלת כישרון מוזיקלי / דיין וכד') ועל התלמידים לשער מה תהיה עמדתם בנוגע למתן האמנציפציה.

מעמד היהודים בארצות האסלאם – על היחס ליהודים עד התקופה המודרנית (סרטון).

האמנציפציה בארצות האסלאם – **קטע קריאה:** אלבר ממי (נולד כמרדכי אלכסנדר בנילוש, התרפ"א, 1920 – התש"פ, 2020). סופר, סוציולוג, אינטלקטואל ופילוסוף יהודי-צרפתי ממוצא תוניסאי. מתאר בספרו "נציב המלח" משבר זהות של נער, בוגר בית הספר של כ"ח, שמתבגר בקהילה יהודית בתוניסיה שחוזה השכלה וחילון. הנער בוחר בדרך עצמאית ולבסוף מוצא את עצמו תלוש מכל העולמות. "אני, ארץ מולדתי לא תכירני ואין אני יודע שום ארץ זולתה, תרבותי שאולה ולשון אמי רעועה, שוב אין אתי אמונות, לא דת, לא מסורות [...] הנני בן תרבות צרפת, אולם תוניסאי [...] הנני תוניסאי, אולם יהודי [...] יהודי אבל יהודי שניתק עצמו מן הדת היהודית ומן הגטו [...] "א' ממי, נציב המלח, עם עובד תל אביב, 1993, עמ' 231–232)

על פי מקור זה, כיצד השפיעו על היהודים השינויים שהביאו עימם הצרפתים לארצות האסלאם?

צפייה בסרטון: לאן יהודים, לאן? – זהות יהודית.

הסרטון (מדקה 11:54 עד דקה 18:18) עוסק במתן האמנציפציה ליהודים החל מן המהפכה הצרפתית, במאבק לאמנציפציה, ביתרונות ובחסרונות שלה ובהשפעתה על הזהות היהודית. כמו כן מובא סיפורו של היינריך היינה. ניתן להשתמש גם בחלקים נוספים מן הסרטון. אילו נימוקים בעד ונגד מתן אמנציפציה ליהודים מופיעים בסרטון? אילו נימוקים בעד ונגד קבלת האמנציפציה על ידי היהודים מופיעים בסרטון? מה ניתן ללמוד מתולדות חייו של היינריך היינה על השתלבות היהודים בחברה הכללית?

דיון דילמה – המקרה: בעקבות האמנציפציה, וולף יעקובוביץ, יהודי גרמני שמקיים אורח חיים יהודי, הצליח לאחר מאמצים רבים להצטרף כעורך דין למשרד מכובד. הוא הזמין על ידי המנהל הגוי לנשף שכולל גם ארוחה ויתקיים בערב שבת. בנשף אמורים להשתתף עורכי דין ושופטים ידועים מן המערכת המשפטית הגרמנית, וההיכרות איתם יכולה לקדם את מעמדו של וולף.

הדילמה: האם על וולף יעקובוביץ ללכת לאירוע?

אפשרות א': כל תלמיד יציע פתרון כיצד והאם ללכת וינמק את החלטתו. במליאה אספו את הדעות השונות וערכו הצבעה בין התלמידים.

אפשרות ב': הכיתה תתחלק לקבוצות של שלושה תלמידים. כל קבוצה מקבלת את הדילמה וכרטיסים ובהם אפשרויות שונות. כל תלמיד מקבל שלושה כרטיסים באופן מקרי, ואת שאר הכרטיסים מניחים בערמה. כל תלמיד צריך שיהיו בידיו שלושה כרטיסים שהוא שלם פחות או יותר עם ההחלטה שכתובה בהם. אם הכרטיס לא מתאים לו הוא מניח אותו בערמה ולוקח כרטיס חדש. התור עובר לתלמיד הבא. המשחק מסתיים כאשר בידי כל אחד מן התלמידים שלושה כרטיסים המתאימים לעמדותיו. במליאה התלמידים יציגו את בחירתם ואת נימוקיהם לבחירה.

הכינו לפחות 15 החלטות שונות. דוגמאות לכרטיסים: 1. וולף יימנע מללכת לאירוע ולא יאמר דבר למנהל. 2. וולף יימנע מללכת לאירוע ולאחר מכן יספר שלא חש בטוב. 3. וולף יימנע מללכת לאירוע ויודיע מראש למנהל שיש לו התחייבות קודמת. 4. וולף יימנע מללכת לאירוע ויסביר למנהל כי חוקי הדת לא מתירים לו להשתתף באירוע של יהודים וגויים שיש בו ריקודים ואוכל לא כשר. 5. וולף יימנע מללכת לאירוע וידרוש מן המנהל שלהבא לא יביך אותו בהזמנות לא מתאימות. 6. וולף יגיע לאירוע לאחר שיסיים את סעודת השבת ויימנע ככל האפשר מחילול שבת ומלעבור על מצוות היהדות. 7. וולף יגיע לאירוע לזמן קצר בלבד. 8. וולף יגיע לאירוע, אך לא יטעם דבר מן הסעודה. 9. וולף יגיע לאירוע וינסה להתנהג בהתאם לכללי המקום כדי שלא יאמרו דברים רעים על היהודים. 10. וולף יגיע לאירוע ויאכל רק מה שמותר לו. 11. וולף יגיע לאירוע וינסה למצוא שם יהודים נוספים כדי להתערבב כמה שפחות עם הגויים. 12. וולף יתייעץ עם רב שמקורב אליו איך ניתן להגיע לאירוע. 13. וולף יימנע מללכת לאירוע. 14. וולף יגיע לאירוע מכיוון שזהו אירוע חשוב מאוד לעתידו המקצועי. 15. וולף יבקש מאחד מעוזריו להסביר למנהל שהוא אינו יכול להגיע לאירוע. 16. וולף יתנצל בכל לשון בפני המנהל שהוא אינו יכול להגיע לאירוע, בגלל אורח חייו, אף על פי שהיה רוצה מאוד. 17. וולף לא יגיע לאירוע וימתין לאירוע אחר שיש בו פחות אתגרים מבחינה דתית.

ניתן לתת לכל קבוצה דילמה שונה.

משחק סיכום נוסף – כל קבוצה מקבלת דמות אחת: אמא מתוניס, נער בגיל 17 מצרפת, נערה בת עשר מארצות הברית, אבא מרוסיה. כל קבוצה צריכה להמחיש את השינוי שחל בחיי הדמות בעקבות האמנציפציה. אפשר להתייחס ללימודים, חיי חברה, עבודה, יחסי הורים ילדים, חיי יום-יום, יחסים עם הגויים ועוד. דיון: א. כיצד השפיעה האמנציפציה על היהודים? ב. מהם היתרונות והחסרונות בקבלת האמנציפציה? ג. מה היה קורה לולא היו מקבלים אמנציפציה?

נשים יהודיות והאמנציפציה: הנשים היהודיות בארצות שזכו להגנה חוקית חוו שני שינויים: א. תהליך האמנציפציה ככל היהודים ב. תהליך מתן הזכויות לנשים כפי שלמדנו בפרק הרביעי. לדוגמאות בספרה של פולה היימן "האשה היהודיה בסבך הקידמה" (אתר כותר)

תופעת ההתבוללות: תופעת ההתבוללות הלכה והתעצמה בארצות מערב אירופה ומרכז, מקום שם חשו היהודים כי הם יכולים להשתלב בחברה, והיא מתקיימת בארצות המערב גם בימינו. על [מצב ההתבוללות בעולם בימינו](#). ניתן לדון בכיתה, לאור התקדימים ההיסטוריים, כיצד ניתן למנוע זאת? בעבר היו ראשי ממשלה בישראל כמו גולדה מאיר שכינו את ההתבוללות בשם "השוואה השקטה" – האם אתם מסכימים להגדרה זו?

סרטונים לצפייה: באתר [לומדים היסטוריה](#) ובאתר [נוסף של משרד החינוך](#) ישנם מספר סרטונים הקשורים לפרק העוסקים, בין היתר, ברקע למתן האמנציפציה בגרמניה, השפעת האמנציפציה על חיי היהודים ומעמד היהודים באלג'יר לפני מתן האמנציפציה ואחריה.

ביבליוגרפיה

- אליעזר בן רפאל, ליאור בן חיים, זהויות יהודיות בעידן המודרני, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 2006, עמ' 57–89 (אתר כותר).
- מרדכי ברויאר ומיכאל גרץ, תולדות יהודי גרמניה בעת החדשה – כרך א: מסורת והשכלה 1600–1780, עורך: מיכאל מאיר, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, ירושלים תשס"א (אתר כותר).
- חיים ברקוביץ, מסורת ומהפכה: תרבות יהודית בצרפת בראשית העת החדשה, ירושלים, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, 2007.
- נורמן לברכט, גאונות וחרדה: כיצד שינו היהודים את העולם 1847–1947, הוצאת דביר, 2020 (על היהודים שהשתלבו בעולם המערבי) (אתר כותר).
- ברנרד לואיס, היהודים בעולם האסלאם, מרכז זלמן שזר, 1984, פרק 3–4 (על היהודים בעידן המודרני) (אתר כותר).
- רוברט ליברלס, סטיבן מ' לובנשטיין, מריון קפלן וטרודה מאור, קיום בעידן של תמורות: חיי יום-יום של היהודים בגרמניה 1618–1945, ירושלים, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, תשס"ח, 2008 (אתר כותר).

פרק 10 – השפעת התיעוש על החברה היהודית

השינויים שהתרחשו בעולם בעקבות המהפכה התעשייתית לא פסחו על החברה היהודית. שינויים אלו באו לידי ביטוי בגידול האוכלוסייה היהודית, עיור והגירה, פרולטיזציה והתאגדות מקצועית. אורח חייהם של יהודים רבים השתנה לבלי הכר. כדי להבין את התהליכים המתוארים בפרק זה חשוב להכיר היטב את האירועים המוזכרים בפרק השלישי בנוגע לאוכלוסייה הכללית וההתפתחויות שחלו בקרבה עקב המהפכה התעשייתית.

דגשים להוראה

- ← גידול האוכלוסייה היהודית – נתונים וגורמים.
- ← תהליכי עיור בחברה היהודית, פרולטריזציה והתאגדות מקצועית: ההבדלים בין מזרח אירופה ומערבה.
- ← הגירת יהודים: נתונים, גורמים ויעדים.
- ← השפעת ההגירה על החברה היהודית מבחינה דמוגרפית, כלכלית, חברתית ודתית תרבותית.

על הפעילויות שבפרק

מקור מילולי (עמ' 246) – אוכלוסיית יהודי רוסיה גדלה בכמעט פי ארבעה בשנים שבין 1825 ל־1914. בעקבות הגידול העצום במספר היהודים נוצרו קשיים של מציאת מקומות תעסוקה ומקומות מגורים ליהודים ובעקבותיהם עוני רב ומצוקה כלכלית קשה.

מקור מילולי (עמ' 247) – מצבה הקשה של המשפחה הוא תוצאה של חוסר התאמה בין מספר הנפשות הגבוה לכושר ההשתכרות של אבי המשפחה. ההגבלות שהוטלו על היהודים הקשו עליהם מבחינה כלכלית וגרמו עוני רב. על מנת לשפר את מצבם יש לדאוג למקומות עבודה חדשים שיתאימו ליהודים ולהכשיר אותם לעבודה במקצועות חדשים. כמו כן יש לפעול להסרת ההגבלות על מקומות המגורים ולאפשר ליהודים להתגורר בכל מקום שבו יוכלו למצוא פרנסה.

מקור חזותי (עמ' 247) – בעקבות מתן האמנציפציה ליהודי מערב אירופה ומרכז, נפתחו בפניהם מגוון מקורות תעסוקה ומגוון אפשרויות למגורים. ניתנה להם ההזדמנות להתקדם בסולם הכלכלי והחברתי, זאת בניגוד להעדר ההזדמנויות של יהודי מזרח אירופה.

מקור מילולי וחזותי (עמ' 249) – גורמי הדחייה: מצוקה כלכלית, העדר ביטחון, גזרות ורדיפות על רקע דתי, חוסר אפשרות להשתלב מבחינה חברתית. גורמי משיכה: חופש וביטחון, מדיניות של סובלנות דתית וחברתית, הזדמנויות כלכליות, האפשרות לקיים אורח חיים על פי אמונתם ורצונם. החידושים בתחבורה הקלו על המהגרים להגר בתוך היבשת ומחוצה לה, שכן המסע ארך זמן קצר יותר מבעבר והיה בטוח יותר. החידושים בתחבורה הקלו על הגירת משפחות ולא רק הגירה של גברים צעירים שמסוגלים לעמוד בקשיי הדרך.

הגורם להגירת יהודים כפי שמתואר ["כנר על הגג"](#) הוא האנטישמיות שרווחה במזרח אירופה. (במקרה זה – פגיעה ממוסדת, מטעם השלטונות ובעידודם). עבור יהודים אלה ארצות הברית הייתה יעד מועדף להגירה, משום שחרתה על דגלה את חופש הדת ויהודים יכלו לחיות שם בביטחון.

מקור מילולי (עמ' 250) – מטרות ההגירה של משפחת קהלת הן ביטחוניות וכלכליות. הם מחפשים "חיים שקטים ושבעים", "מקום בטוח ואיתן". על פי המכתב הם חשו במקום מגוריהם שהם אינם רצויים. נראה שסבלו משנאת הגויים וייתכן שגם מקשיים כלכליים. על פי המכתב עמדה בפני המהגרים האפשרות

להגר לפלשתינה (א"י) או לארצות אחרות. מטרת המכתב היא לברר אם בארץ ישראל "נמצא את אשר אנו מבקשים", דהיינו – אפשרות מגורים ותעסוקה, או שעליהם לחפש ארץ אחרת להגר אליה.

פעילות חקר (עמ' 250) – כדי למצוא [באתר הסוכנות היהודית](#) את התפלגות יהודי העולם יש להקליד בחיפוש שבראש דף הבית את המילים "מספר היהודים בעולם" ולעבור לתוצאה המתאימה.

מקור חזותי (עמ' 251) – הסמלים שמעל ראשי האנשים מסמלים מדינות: מצד ימין – סמלה של רוסיה הצארית, ומצד שמאל – סמל העיט של ארצות הברית. בצד ימין עומדים המהגרים ממזרח אירופה, ומצד שמאל – תושבי ארצות הברית הוותיקים המקבלים את המהגרים החדשים. המהגרים לבושים בלבוש מסורתי ואוחזים בחפצים המעטים שלקחו לדרך. עמידתם כפופה. לעומתם, תושבי ארצות הברית ניצבים לבושים בבגדים הדורים, שמחים וזקופים ומושיטים את ידיהם בברכה לעבר המהגרים החדשים. הגלויה באה להעביר מסר של תקווה והתחלה חדשה, כמו גם ערבות ועזרה הדדית בין המהגרים ה"ותיקים" למהגרים החדשים. על פי הגלויה, נראה כי המהגרים שהגיעו לארצות הברית עברו שינוי: הם התעשרו, לבושם השתנה, הם קיבלו ביטחון והפכו שמחים בחלקם. הים המפריד בין שתי הקבוצות מסמל את המעבר המפריד בין עבר לעתיד, בין חיים של צער וסבל לחיים של תקווה, ביטחון ושמחה (וניתן גם מעבר מאורח חיים מסורתי לכזה שאינו).

מקור מילולי (עמ' 252) – התהליך שעבר על רבים מיהודי ארצות הברית היה תהליך של חילון, עזיבת הדת ואורח החיים היהודי המסורתי. כדי לשמור על אורח החיים היהודי המסורתי היה על היהודים ליצור לעצמם קהילות דתיות שיחזקו את המחויבות הדתית ואת האפשרויות לשמור על הדת, כמו למשל זמיונות של שוחט יהודי, להתגורר יחד בשכונות יהודיות וליצור מקומות עבודה אצל יהודים שלא יחייבו אותם לעבוד בשבת. בעניין זה, על התמודדות הרבנים עם קשיי המהגרים הדתיים ניתן לקרוא בספרו של קימי קפלן, "אורתודוקסיה בעולם החדש".

צפייה בסרטון: שינוי השם מפלוצקי לפיטרסון נעשה במטרה להפוך את משפחת המהגרים למשפחה אמריקאית ולעזור לה להשתלב בארץ החדשה. הארץ הישנה היא הארץ שממנה היגר הסבא, מעבר לים (ניתן לשער שממזרח אירופה). הסבא מתייחס אל הארץ הישנה כמשהו שאבד. הסבא שנראה כמי ששייך לדור הקודם, יושב ומאזין לרדיו, גאה בשם שהיה לו בעבר ומצטער על אובדנו, בעוד הנכד האמריקאי מסתובב וקופצני ומחפש את הכפפה שאבדה לו ואינו מבין את המשמעות של העבר, של החלפת השם. הסבא עבר תהליכי הגירה בחייו ויודע להתמודד איתם, לעומת הילד שזהו לו המעבר הראשון. הסרטון מאפשר הזדמנות לשוחח גם על תהליך שינוי השם הנעשה בארץ (בדרך כלל [לעברות](#)) ועל הדומה והשונה בין תהליך זה לבין התהליך שעבר בנושא זה על יהודי אמריקה. ניתן לבקש מהתלמידים לבדוק את שמות משפחותיהם המקוריים, אם שונו, ולהסביר מה היה המניע לשינוי (כמובן ברגישות הראויה).

שאלות לסיכום הפרק

1. ההגירה הביאה לחילון, רבים מן היהודים המסורתיים שהיגרו עזבו את אורח החיים הדתי. ההגירה הביאה לעזיבה של הקהילות המסורתיות והשתלבות בחברה האמריקאית, הן מבחינת מקומות המגורים והן מבחינת התאמה לאורח החיים של המדינות החדשות. בביטוי "שקטה" מתכוון הכותב לכך שהמהפכה נעשתה על ידי מיליוני פרטים בודדים שעשו את דרכם לבד ללא הנהגה סוחפת. זאת לעומת מהפכות אחרות שנעשו בעזרת מנהיגים שסחפו אחריהם את ההמונים באלימות ובכוח.

2. המהפכה התעשייתית הביאה לידי גידול משמעותי במספר היהודים בעולם. היא גרמה להגירה רבה ושינוי של מרכזי הכובד של תפוצת היהודים בעולם. המהפכה הובילה גם לתהליך של עיור שהיהודים היו שותפים לו ולשינוי מעמדי והיווצרות מעמדות חדשים בקרב החברה היהודית.

3. יהודים בחרו להגר ממזרח אירופה בשל מצב כלכלי קשה ביותר, מחסור במקומות עבודה וחוסר אפשרות לפרנס את בני המשפחה. גורם נוסף היה הגבלות על מקום המגורים, שיחד עם הריבוי הטבעי

הגבוה יצר גם הוא מצוקה קשה. גורם משמעותי נוסף היה יחס השלטון והחברה הרוסית ליהודים שבא לידי ביטוי בחוסר ביטחון, חוקים אנטי־יהודיים, גזרות ופוגרומים. ארצות הברית הפכה יעד מועדף, מכיוון שהיו בה הזדמנויות חדשות להתפרנס, חיי חופש וביטחון.

4. התהליכים שעברו על העם היהודי בעקבות התיעוש מכונים על ידי חלק מהחוקרים "מהפכה דמוגרפית", וזאת מכיוון שהשפעתם הייתה על אוכלוסייה גדולה, בתחומים רבים ולטווח ארוך. למשל, ההגירה הובילה יהודים רבים אל מחוץ למזרח אירופה ויצרה מרכז חדש ליהודים בארצות הברית שהשפעתו מורגשת עד ימינו אלה.

5. הגירה פנימית אירעה במדינת ישראל ב"תוכנית ההתנתקות" (גירוש תושבי גוש קטיף), ובמלחמת חרבות ברזל. בשני המקרים, ההגירה הייתה כפויה ולא נבעה מרצונם של התושבים. הגדרתם כ"מפונים" ולא כמהגרים משקפת את נסיבות הגירתם. יש לשער כי בניגוד למהגרים מרצון אשר חשים תקווה וציפייה, המפונים חשים אכזבה, בלבול וקשיים רבים בשל הנסיבות.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

השפעת התיעוש – התלמידים יכנסו ל**אתר אנו, הקהילות היהודיות באוסטריה** ויבצעו את המשימה הבאה: בעמוד זה מוצגים פרטים על יהודים שחיו בעבר בקהילות היהודיות באוסטריה והפכו לדמויות מפורסמות.

א. עליכם למצוא בעזרת הסינון של "עיסוק" לפחות שתי דמויות של יהודים שחיו חלק ניכר מחייהם במאה ה־19 (ולא במאה ה־20) והשתלבו במקצועות הקשורים במהפכה התעשייתית. ציינו את שמם, באיזה מקצוע עסקו ופרט חשוב נוסף שקשור בהשתלבותם במהפכה התעשייתית.

ב. אילו מקצועות שבהם עסקו יהודי אוסטריה "הפתיעו" אתכם? מדוע?

דמוגרפיה יהודית – לאורך ההיסטוריה, **נתונים באתר זה לגרף המדגים היטב** את הנושא (באנגלית)

ההגירה – מקור ספרותי: קטעים מתוך השיר אחותי רוחמה שכתב יהודה לייב גורדון. מתוך אתר **פריקט בן יהודה**.

[...] כָּל חֶמֶס וְשֹׁד נִשְׁאַתִּי סִבְלָתִי,	קוֹמִי נִלְכָּה! בְּמָקוֹם אֹרֵךְ הַחֶפֶשׁ
אֶרְצִי לֹא זִנְחֹתִי, לְטוֹב יִחְלָתִי,	יֵזְרַח עַל כָּל בֶּשֶׂר יֵאִיר כָּל נֶפֶשׁ,
[...]	בְּמָקוֹם חֲבִיב כָּל הַנִּבְרָא בְּצֶלֶם,
אִם אֵין לָנוּ וּבִבְיָתָה לֹא נִגְוָה –	עַל עַמּוֹ וְאַלְהֵיוּ אִישׁ לֹא יִכְלֵם –
לְמִלּוֹן אוֹרְחִים אַחֵר לָלוֹן נִסְוָה,	שֶׁם לֹא יַעֲשֶׂקוּךָ זָדִים; שֶׁם נִכְלָמָה
[...]	לֹא תִהְיֶינָם אֲתָּה, אֲחוֹתִי רַחֲמָה

לאור שיר זה, כיצד חשבו היהודים לפתור את בעיית הפוגרומים? לפי השיר, מה הן הציפיות של המהגרים היהודים מאמריקה שאליה הם מהגרים?

סרטונים – **ההיסטוריה של חיי היהודים באמריקה**.

ניתן לצרף מטלת צפייה עם השאלות הבאות:

(שאלה טרם הצפייה) מה היו ציפיותיהם של המהגרים לארצות הברית?

צפו בסרטון וכתבו אם ציפיות אלו התממשו. נמקו את תשובתכם.

[החלום האמריקאי](#) פרק בסדרה "לאן יהודים לאן" העוסק בזרמים ביהדות האמריקאית ובהשתלבות המהגרים בחברה ובכלכלה האמריקאית (יש לבדוק התאמה לפני הקרנה).

ההגירה – מפה: צפו [במפה המתארת את הגירת היהודים ממזרח אירופה](#):

א. מה מסמלים החיצים במפה? מה מסמל עובי החץ במפה?

ב. ערכו רשימה של המדינות שאליהן היגרו היהודים וסדרו אותה על פי כמות היהודים שהיגרו לשם.

ג. לאילו יבשות היהודים בחרו שלא להגר? שערו מדוע.

[כרזות, תמונות וחומר עשיר נוסף](#) ניתן למצוא באתר הספרייה הלאומית.

ביבליוגרפיה

נחום גרוס (עורך), יהודים בכלכלה: קובץ מאמרים, ירושלים, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, תשמ"ה.

חסיה ר' דיינר, יהודי ארצות הברית 1654–2000, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2015.

יורי זסלקין, המאה היהודית, הוצאת אוניברסיטת תל אביב, 2009.

פרק 11 – תנועת ההשכלה

הפרק עוסק בתנועת ההשכלה היהודית שהביאה לתוככי החברה היהודית את רוחות הנאורות. בשל כך הפרק מחייב היכרות עם עקרונות הנאורות כפי שבאו לידי ביטוי בפרק השני. במקביל יש להדגיש את העובדה כי לתנועת ההשכלה בקרב היהודים, שחיו בכל מיני אזורים, היו מאפיינים שונים זה מזה. מאפיינים אלו יובנו על רקע ההיכרות עם מצב היהודים באזורים אלו, ובעיקר – היקף האמנציפציה שניתנה להם, כפי שנלמד בפרק התשיעי.

תנועת ההשכלה מעמידה בפני תלמידי החמ"ד דילמה. מחד גיסא, עצם רעיון ההשכלה, הכולל השכלה כללית והכרת תחומי המדע והתרבות השונים בעולם, הוא רעיון מבורך שהיה מקובל על גדולי ישראל במשך הדורות ועל כך פירטנו בראשית הפרק. מאידך גיסא, חלק מרעיונות הנאורות ורצונם של יהודים להידמות לבני החברה הסובבת הביא רבים מהמשכילים להסתייגות מחיי תורה ומצוות במובנם המסורתי, ובהמשך הביא לעיתים לחילון ולכפירה. לכן קבוצות מבין שומרי התורה והמצוות הסתייגו מכל אוריינטציה "משכילית" והתנגדו ללימודי חול ולהכרת המדע והתרבות. החינוך לדרך המשלבת בין היופי והאפשרויות הרבות הגנוזות בתקופת ההשכלה והתפתחות המדע והתרבות לבין עמידה זקופת קומה על כל דקדוקיה של תורת ישראל הוא משימה חינוכית, חיונית ומורכבת, והפרק הוא הזדמנות חשובה לעסוק בכך.

דגשים להוראה

- ← היחס להשכלה בקרב חכמי ישראל לאורך הדורות.
- ← תנועת ההשכלה במערב אירופה ובמרכז: משה מנדלסון – הגותו ופועלו, תחומי פעילותם של תלמידיו ומשבר ההשכלה.
- ← תנועת ההשכלה במזרח אירופה: מקס לילינטל ו"ההשכלה מטעם". הדור השני להשכלה.
- ← היחס לתנועת ההשכלה במזרח התיכון ובארצות האסלאם: הקמת בתי הספר של כ"ח.
- ← המחלוקת בין ה"דרדעים" ל"עקשים" בתימן ומשמעותה.

על הפעילויות בפרק

שאלת חקר (עמ' 255) – על חכמי ישראל שעסקו ברפואה, ובהם הרמב"ם, שכידוע היה פילוסוף ורופא, וכן **על חכמי ישראל ואסטרנומיה**. יחס התורה והמדע הוא נושא מורכב. [מקורות על יחס החיובי של חכמי ישראל למדע](#), ועל [גדולי ישראל שעסקו בפילוסופיה בימי הביניים](#).

מקור מילולי (עמ' 256) – טוביה מדגיש את תדמיתם הירודה של היהודים בעיני הגויים בשל בורות היהודים בענייני השכלה ותרבות. בדורות שקדמו לתקופת הנאורות הידע המדעי כמעט שלא היה נגיש וממילא לא היה נושא לשיחה ולדיון, ולכן לשיקול זה הייתה משמעות פחותה בהרבה לעומת ימי הנאורות, שבהם כל השיח סבב סביב התפתחות המדע והפילוסופיה.

לנימוק נוסף לעיסוק בהשכלה –

בדברים הבאים, מתוך יומנו של היעב"ץ [הרב יעקב בן צבי] מעמדיו, נוכל לראות את התשוקה האדירה שהייתה לו לעולם החוכמה, למאגר הידע האנושי כולו.

הרב יעקב מעמדיו (1698–1776, תנ"ח–תקל"ו). מגדולי גרמניה במאה ה־18. חיבר ספרים רבים בתחומי ההלכה והמחשבה. היה תקיף מאוד במלחמתו בפוגעים ביהדות, ובתוכם נודעה בעיקר התנגדותו לרב יהונתן אייבשיץ, שחשד כי הוא קשור לתנועה השבתאית.

"ולבי היה נוטה תמיד לדעת לחקור גם כן ענייני העולם והאומות והאמונות ומידותיהם ודעותיהם וקורותיהם וחוכמותיהם, שלא יודעו עניינם מתוך ספרינו הקדושים... כל אלה חשקה נפשי לדעת מתוך ספריהם העצמיים. ולא מצאתי דרך ואופן להגיע אל זה, כי לא הרשיתי עצמי לשכור לי מלמד קריאת ספרי לעז, כי יראתי מביטול גדול. ... והנה ידעתי נער אחד מן המשרתים לומד כתיבה וקריאה בלשון לעז... וביקשתי ממנו שיראה לי צורת האותיות של א"ב של לעז... עם כל זה מיהרתי לקרוא בכל ספרי דפוס שלהם... לעמוד על כל דעות אנשי העולם באמונות, בדתות ומנהגים, ולחשוף מחשבותיהם עלינו ועל אמונתנו הקדושה. גם נכספה כלתה נפשי לדעת ולהבין ישוב כדור הארצי כמבואר בספריהם מתנועת גרם השמימי, עם היותו מבואר בספרינו הוא דרך קצר מאוד. גם חפצתי לדעת ולהשכיל בדברים הטבעיים, וטבע המחצבים וסגולות צמחים ועשבים, וחוכמת הרפואה בייחוד, והנהגות המדינות והמלכים והמלחמות, וסיפורי דברי הימים שלהם... ומלאכת מחשבת ואומנויות... וסיפורי הבלים בהמצאות בדויות – את כל אלה ראתה עיני בספריהם, בקי אני בהם ובמעשיהם, וכל מחשבותיהם, זיופיהם וטובותיהם – את הכול ידעתי וגלוי לפני, שלא להיות ערום מחוכמת אנשי עולם. אבל נזהר אני שלא לקרותן ולעיין בהם אלא במקום שאסור להרהר בדברי תורה, לא זולת כלל. אכן כמה פעמים הוצאתי מתוך מעז, ודבש שמצאתי בהם רדיתי אל כפי, להשתמש בו למלאכת הקודש, בכמה עניינים סתומים וחתומים. ועל כולם עלתה בידי על ידי כך לידע להשיב, וגם שלא להיחשב סכל בעיניהם".

(מגילת ספר, רבי יעקב עמדין (היעב"ץ), ורשא תרנ"ז עמ' 96–98).

1. היעב"ץ מוסיף שלוש תועלות שיוצאות מלימוד החוכמות. מהן?

2. א. היעב"ץ כותב שנמנע בתחילה מללמוד דברים אלו מחשש "לביטול גדול". למה כוונתו? (היעזרו במשפט המודגש בהמשך הקטע).

ב. איך פתר היעב"ץ בעיה זו, כשהחל לעסוק בחוכמות אלו?

מקור מילולי (עמ' 257) – רבי ברוך משקלוב (בשם הגר"א), מדגיש את הנימוק שלפיו המדע יסייע בהבנה מעמיקה של התורה, זאת לצד הנימוק שמביא טוביה הכהן – כדי למנוע זלזול ביהודים מצד הגויים. ההבדל בין הנימוקים יהיה בשאלת המוטיבציה (לימוד תורה מחייב יותר מאשר שאלות תדמית), ובמקרים שמדובר בנושאים שאין בהם צורך להפגין ידיעות בפני העמים.

מקור מילולי (עמ' 258) – על פי פיינר, מחד גיסא, ההשכלה אימצה את עקרונות הנאורות ויצאה נגד המסורת והמוסדות המסורתיים, מאידך גיסא, היא לא קיבלה את האינדיווידואליזם ודגלה בנאמנות לקולקטיב היהודי ולסולידריות היהודית.

מקור חזותי (עמ' 259) – מנדלסון לבוש בלבוש מערבי בן התקופה ונעדר זקן. כמו כן, ניתן לראות במשחק השחמט ובספריו הרבים (שחלקם, ניתן להסיק, הם ספרי חול) וכן במפגשיו עם אנשי רוח לא יהודים את הרצון להשתלב בתרבות ובחברה הסובבת. לסינג עצמו הוא דמות "ניטרלית" בוויכוח בין מנדלסון ללאופטר.

עוד על לסינג ועל הוויכוח. אגב, הוויכוח לא התקיים בפועל מעולם, ואופנהיים הצייר ביקש להמחיש את הוויכוח (שבפועל התנהל רק מעל דפי העיתונים והספרים) ביניהם.

מקור מילולי (עמ' 260) – מנדלסון מדגיש את עקרונות חופש הדת וטוען שאין שום עניין לכפות אמונות דתיות על האנשים כנגד רצונם וזאת בניגוד לחוקי המדינה. תפיסה זו תואמת את עקרונות הנאורות, שלחמה למען חופש דת. **התפיסה היהודית מורכבת יותר ויש בה ממד של כפייה,** אם כי רק בשעה שכל הציבור מקבל כפיה שכזו.

מקור חזותי (עמ' 260) – ראשית תרגם מנדלסון את העברית ליידיש, הלשון המדוברת, ולאחר מכן תרגם לגרמנית באותיות עבריות, כדי שהיהודים יוכלו לפחות לדבר בגרמנית. רק מאה שנה מאוחר יותר הוסיף רש"ר הירש את הכיתוב בגרמנית, וזאת לאחר שנוצר מצב הפוך – רבים מיהודי גרמניה הכירו היטב גרמנית, אך לא שלטו בעברית וביידיש.

מקור מילולי (עמ' 261) – מנדלסון הדגיש במכתביו ליהודים את החשיבות של תרגום נאמן למסורת וזאת כדי למנוע מהיהודים להסתמך על תרגומים נוצריים ולחזק בכך את המסורת היהודית. כאיש ההשכלה, הוא מדגיש במכתבו לידיד נוצרי את התרגום כאמצעי לשכנע את היהודים ללמוד גרמנית ובכך להיות חלק מהתרבות בת הזמן. הוא העדיף לא להציג מניע זה בפני היהודים כדי לא לעורר אנטגוניזם. הנימוקים משלימים במידה רבה, אך יש מקרים שיינוצר ביניהם ניגוד ותעלה שאלת התעדות בין הנאמנות למסורת לבין ההשתלבות בתרבות הסובבת. "הנודע ביהודה" דן אומנם את מנדלסון לכף זכות כאיש ירא שמיים, אולם טוען שכתוצאה מהתרגום עיקר הלימוד יהיה לא להבנת התורה אלא להבנת השפה הגרמנית, וממנה – להתבוללות.

שאלה לדין (עמ' 263) – על [היחס בציבור הדתי והחרדי לדמותו של מנדלסון](#). אפשר להשתמש במאמר זה כבסיס לדין או לויכוח בסגנון "דיבייט".

מקור חזותי (עמ' 264) – כל המשכילים אמצו לבוש מערבי וגילו את זקנם כמקובל במערב באותה עת. על היחס ללבוש היהודים כמאפיין המודרנה כדאי לעיין בספר "זמן יהודי חדש", כרך א' עמ' 331 (אתר כותר).

שאלת חקר (עמ' 264) – על [המאסף ומשמעותו](#), באתר [העיתונות היהודית](#). כדאי לשים לב לנושאים, לגופן, ולמסרים של המאמרים המדגימים את השינוי שחל בעיתון ובקבוצת המשכילים שעמדה מאחוריו במשך השנים (ניתן לעשות זאת באמצעות חלוקות הגיליונות בין התלמידים).

שאלת מקור (עמ' 264) – וייזל טוען כי תורת האדם היא חיונית ובסיסית, בבחינת "דרך ארץ קדמה לתורה", וכל מי שאינו יודע "תורת האדם" הרי "נבלה טובה הימנו". ההסתייגות מדברי וייזל הייתה רבה יותר בשל האמירה הברורה של העדפת לימודי חול ולא רק תרגום התורה לגרמנית כפי שעשה מנדלסון. השילוב בין לימודי הקודש לחול עומד בבסיס החמ"ד, ושאלת האיזון ביניהם כמו גם ראיית החול כיונק מהקודש עומדת כל העת לדין. [על לימודי חול בישיבה תיכונית](#) ומאמרו של הרב יהודה ברנדס על [שילוב תורה וחוכמה](#) – גישתם של הראי"ה ורא"ם ליפשיץ.

מקור חזותי (עמ' 266) – סמל בית הספר מורכב מספרי לימוד, מחברות וכלי כתיבה כחלק מהשאיפה להשכלה. על בית הספר ניתן לקרוא במאמרו של שמואל פיינר המופיע בקובץ "חינוך והיסטוריה" מעמ' 247 ואילך (אתר כותר).

מקור חזותי (עמ' 267) – ה"משך חכמה" מתייחס למשכילים שנטשו את היהדות, שעשו אמנם חיל בחוכמתם אך התנתקו מעם ישראל וחשבו כי ברלין היא ירושלים. המשך ידוע...

מקור מילולי (עמ' 269) – ההשכלה מטעם נועדה לנתק את היהודים מ"האמונות הטפלות" המקובלות לכאורה בתלמוד ולקרבתם לתרבות ולדת הנוצרית. בשונה מגרמניה, שם צמחה יוזמת ההשכלה מתוך הקהילה היהודית, כאן נעשה ניסיון חיצוני, בכפייה, לשנות תרבות. הניסיון נכשל, כפי שסביר שייכשל כל ניסיון שכזה.

מקור מילולי (עמ' 270) – משכילי ווהלין ביקשו לשנות את הלבוש היהודי במגמה למנוע את ביזוי היהודים בעיני הגוים וליצור זהות דומה, ולו חיצונית, בינם ובין החברה הסובבת. הביצוע האגרסיבי של החוק, שהיה כרוך בכאב ובהשפלה, היה פחות מקובל על "עמי הארץ" שקידשו את מנהג אבותיהם והקפידו על לבושם היהודי.

מקור מילולי (עמ' 271) – שירו של יל"ג, [הקיצה עמי](#), נחשב המנון ההשכלה. מודגשת בו הנאורות, הגאווה להיות חלק מהתרבות האירופית המתקדמת, הקריאה להשכלה ולתחושת אחווה עם בני האומות שהעניקו אמנציפציה, הקריאה לפרודוקטיביזציה בכל התחומים, נאמנות לשלטון ולצבא וכמובן הסיסמה "היה אדם בצאתך ויהודי באוהלך", שכדאי לדון על משמעותה ודרכי יישומה. [על יל"ג עצמו](#), להרחבה על דמותו [כאיש ההשכלה הרדיקלית](#).

משימת חקר (עמ' 271) – עיתון [המליץ](#). כדאי לקבוע קריטריונים להשוואה בינו לבין "המאסף". מה הנושאים, הסגנון, השפה, צורת השער והגופן. [למידע על העיתון עצמו](#).

מקור חזותי (עמ' 272) – סמל כי"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 בזה".

מקור מילולי (עמ' 273) – הרב פלאג'י מבטא התרגשות עצומה ושמחה ומדגיש לא רק את היתרון שבעצם הידע, אלא גם את היתרון שבפתיחת אפשרויות למקורות פרנסה נוספים והעלאת תדמיתם של היהודים בעיני הנוכרים וגם בעיני יהודי אירופה. בסלונקי התנגדו החוגים הדתיים ("המכחישים") לפתיחת בית ספר על ידי כי"ח, ואלו איימו בלחץ שתפעיל ממשלת צרפת על השלטון המקומי. השימוש בתאריך הלוועזי לעומת העברי מדגים את נקודת הייחוס של הרב פלאג'י לעומת אנשי כי"ח.

שאלה לדין (עמ' 275) – אין ספק כי הכיתובים השונים מייצגים את רוח העיר וערכיה המרכזיים. סרטון על [פרשת הדרדעים](#), על הוויכוח על [הרחובות בבני ברק בירושלים](#) (בקטע השני).

שאלות סיכום

1. חשוב להדגיש בפני התלמידים בנוגע לשאלה זו, כי עם יחסו החיובי של מנדלסון לאמנציפציה, להשתלבות בחברה הסובבת ולהשכלה (ופעלו למען קידומן), מנדלסון ראה את עצמו מחויב באופן מלא לקיום תורה ומצוות (אם כי טען שאין לכפות את הדת). זו גם ההזדמנות לדון בסיבות לכך שתלמידיו וממשיכי דרכו שפעלו בתחומי החינוך, העיסוק, השפה והלבוש, לא הצליחו לשלב בין הדברים, בדומה למקרים רבים, שבהם חלה הקצנה או שינוי בין "דור המייסדים" לממשיכי דרכם. על מנדלסון, הגותו ופעלו ניתן ללמוד מהרצאותיו של פרופ' פיינר ביוטיוב (יש מספר פרקים בסדרת הרצאות זו). גם כיום פועלת בברלין הגימנסיה היהודית על שם משה מנדלסון. ניתן להיכנס לאתר הגימנסיה ולדון אם תוכנית הלימודים, הרכב התלמידים והמסרים החינוכיים במקום תואמים את דרכו של מנדלסון כפי שנלמד בפרק.

2. שאלה זו היא הזדמנות מצוינת להציג בפני התלמידים כלי שיסייע להם בארגון התשובה: עליהם ליצור תרשים חזותי שיורכב מכותרת (תנועת ההשכלה) ומתחתיה שלושה מלבנים זהים זה לצד זה. כל מלבן יכלול את הכיתובים: שם הדמות, עמדתה בנוגע לתנועת ההשכלה, טיעונים שבהם השתמשה לביסוס עמדתה. לאחר שהתלמידים ימלאו את התרשים, הם יכתבו בתחתית הדף את התשובה בנוגע לעמדה שעימה הם מזדהים. יש להדגיש לתלמידים כי בתשובתם עליהם "להיכנס לנעליהם" של בני התקופה, להכיר את האתגרים שעמדו בפניהם בתקופה ובמקום שבו הם חיו ופעלו ורק אז יוכלו לבחור בדרך מושכלת את העמדה שעימה הם מזדהים.

3. ההבדלים הבולטים ביותר בין ההשכלה במערב אירופה לזו שבמזרח נוגעים כמובן למטרות שהציבו האישים שעסקו בכך, למקור ההשכלה – בגרמניה היא צמחה מתוך הקהילה היהודית עצמה (מרצון), ובמזרח אירופה – מהשלטון העוין (מבחוץ, בכפייה) ולאור זאת, גם תוצאותיה היו שונות: בעוד בגרמניה ההשכלה סחפה יהודים רבים, במזרח אירופה היא נתקלה בהתנגדות.

4. מאחר שבארצות האסלאם רעיונות הנאורות וההשכלה לא חדרו לחברה הכללית, הרי שממילא לא צמחה במקום תנועת השכלה יהודית. רעיונות ההשכלה הגיעו, לבסוף, על ידי בתי הספר של כי"ח,

שבהם התנהלו הלימודים בשפה הצרפתית והושם דגש על לימודים כלליים ורכישת מקצועות ברוח רעיונות הנאורות. מאפיין נוסף של ההשכלה בארצות האסלאם קשור לתוצאותיה – בעוד במערב אירופה ההשכלה הביאה (או לפחות תרמה) לתופעת ההתבוללות וההתערות העמוקה בחברה הסובבת, הרי שבארצות האסלאם היא הביאה לחילון (וחשוב להדגיש כי החברה היהודית בארצות אלו נשארה ככלל מסורתית ברובה עד אמצע המאה ה־20).

5. המחלוקת שפרצה בתימן הייתה על רקע הדגשת הרציונליזם בקיום אורח החיים היהודי (בדומה להשכלה באירופה), כפי שטענו ה"דרדעים", לעומת ה"עקשים" שטענו אחרת, ומכאן גם נגזר היחס של שניהם ללימוד קבלה ולמנהגים שונים. בשונה מאירופה, שבה רוב מחנה המשכילים התרחק מן הדת היהודית, בתימן שני המחנות גם יחד היו נאמנים לחלוטין למסורת, והמחלוקת נגעה רק לאופן הבנת המסורת היהודית.

6. דבריו של האדמו"ר נכתבו על רקע תופעות החילון וההתבוללות שהיה עד להם. על פי הנלמד בפרק, לא בכל המקומות הביאה ההשכלה להתרחקות מן המסורת היהודית. הדבר היה תלוי, מן הסתם, בגורמים רבים. ניתן לדון עם התלמידים בגורמים אלו ובתנאים הנדרשים לשילוב מוצלח בין השתיים.

7. ברטל חולק על גישתם של היסטוריונים אחרים בנוגע למידת השפעתה של תנועת ההשכלה על החברה היהודית. בניגוד לתפיסה שטיפחו המשכילים, שראו בהשכלה הגורם המרכזי לשינוי החיובי שחל לדעתם בחברה היהודית, ובניגוד לתפיסת החוגים הדתיים, שהאשימו את ההשכלה במה שנתפס בעיניהם כשינוי שלילי, ברטל טוען כי השינויים המרכזיים נבעו מתהליכים כלכליים וחברתיים ששינו את פני החברה ושההשכלה הייתה אחת מתוצאותיהם, אך ודאי לא הגורם העיקרי לשינוי.

שאלה זו היא הזדמנות מצוינת לדון עם התלמידים על ויכוחים בין היסטוריונים בנוגע לגורמים ולתוצאות הנובעים מגישות ומהשקפות עולם שונות. עסקנו בנושא במדריך למורה לפרק החמישי, שבו הצגנו את ההיסטוריונים המרקסיסטיים שביקשו לראות באירועים כמו מרד החשמונאים ותנועת החסידות אירועים שהיו ביטוי למצב כלכלי חברתי ולא מאבק רעיוני דתי כפי שמקובל לטעון. (ברטל מצטרף במידה רבה בדבריו לתפיסה הרואה בנושאים הכלכליים את המניע המרכזי בהיסטוריה). ניתן ליישם את הדברים גם על אירועים בני זמננו – למשל אמרתו של קסינג'ר ולפיה "לישראל אין מדיניות חוץ אלא מדיניות פנים", כלומר השיקולים המשפיעים על סוגיות צבאיות כאלה ואחרות אינם בהכרח השיקולים הצבאיים. הדברים נכונים גם לגבי ארצות הברית עצמה, שמהלכיה במזרח התיכון הושפעו פעמים רבות לא משיקולים הקשורים להיבטים אסטרטגיים או מדיניים אלא משיקולי בחירות פנימיים.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

על היחס למדעים במסורת היהודית – על סוגיות בנות זמננו בענייני יחס למדע ולתורה.

על האסטרונם היהודי מימי הביניים אברהם זכות.

על חוג המהר"ל והקשר בינו לבין המדע בן התקופה, הסכת על הצמח דוד.

משה מנדלסון –

מפעל התרגום והביאור – ניתן לערוך בכיתה דיון בסגנון "דיבייט" בנוגע למפעל זה. על כל צד להציג את עמדתו (בעד או נגד) וטיעונו, בהתבסס על המידע והדעות השונות המובאות בספר. ניתן להיעזר ב**סרטון קצר** (גם כפתיחה לשיעור) שהוא חלק מ"מונולוג" של מנדלסון.

על **פרשת הלנת המת ומנדלסון** – (המאמר כתוב מזווית חרדית וכדאי להמליץ על קריאה ביקורתית). ניתן לבקש מהתלמידים להציג את הסיטואציה ולדון במשמעותה.

שאלות לסיכום הנושא – ניתן להיעזר בשאלות להלן בשיעור עצמו או במבחן:

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

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

נפתלי הרץ וייזל – סרטון מתוך תוכנית באר של משרד החינוך, על אודות רעיונותיו ופועלו וקשריו עם מנדלסון.

בני הדור השני והשלישי להשכלה – הקטע להלן לקוח מתוך מסמך שכתב אברהם מנדלסון, בנו של משה מנדלסון, ובו הוא מסביר לילדיו מדוע החליטה המשפחה להתנצר:

"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".

ניתן לדון עם התלמידים בנוגע למניעים להמרת הדת המופיעים בקטע ולשתפם במידע על אודות [צאצאי משפחת מנדלסון](#), המביא לידי ביטוי את משבר הדור השני להשכלה.

חכמת ישראל – חלק מתנועת ההשכלה הייתה התנועה שנקראה 'חכמת ישראל', אשר עסקה בחקר היהדות בכלים מדעיים וביקורתיים ובשאיפה להתאים את היהדות ל"רוח הזמן". [למידע על תנועת חכמת ישראל](#). 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.

ההשכלה היהודית במזרח אירופה:

[סרטון](#) מסדרת "לומדים היסטוריה" של משרד החינוך. על [מקס לילינטל וההשכלה ברוסיה](#) באתר פרויקט בן יהודה.

ההשכלה בארצות המזרח:

ארגון כי"ח (אליאנס) – באתר [אליאנסטורי](#) ניתן למצוא מידע הכולל תמונות וסיפורים על אודות בתי הספר של ארגון כי"ח (אליאנס).

דיונים על היחס לכי"ח ולפעילותה ניתן למצוא גם בפרק העשירי ובפרק השנים עשר, וכדאי לעיין במקום. סרטון על [ההשכלה בארצות האסלאם](#) מסדרת "לומדים היסטוריה" של משרד החינוך. [פרק מסדרת "חדשות העבר"](#) על ארגון כי"ח ובעיקר בתי הספר שייסדו.

ר' יצחק מרעלי ופועלו – [סיפורו של חכם יצחק מרעלי ובית הספר המתחדש באלג'יריה](#) באתר אליאנסטורי.

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

[שליח כי"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 שגשג מטעם כ"ח, רבני הקהילה והמלמד בתלמוד תורה.

- ♦ מטרות בתי הספר של כ"ח והמקצועות 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 נא 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, וזרזים 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, החפשויות 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 בצל"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.

ההשכלה בתימן:

[סרטון](#) מסדרת "לומדים היסטוריה" של משרד החינוך. כאשר עוסקים ב"דרדעים", זוהי גם הזדמנות [לעסוק במשפחת קאפח](#) ובמעשיה בארץ (בני הזוג היחידים שקיבלו פרס ישראל). [למקורות](#) על [אודות המחלוקת בין "דרדעים" ו"עקשים"](#).

פעילות לסיכום הנושא

המורה יתלה על הלוח שלושה כרטיסים גדולים. בכל כרטיס רשומה אחת מהכותרות שלהלן: ההשכלה במערב ובמרכז אירופה, ההשכלה במזרח אירופה, ההשכלה בארצות האסלאם. כל תלמיד יקבל מספר כרטיסיות, ובכל כרטיסיה יהיה כתוב מושג – שם של דמות/ מסמך/ ארגון/ מקום וכדו'. על התלמיד למקם כל כרטיסיה מתחת לכותרת המתאימה.

שימו לב שהפרק מזמן השוואות רבות, לדוגמה הגורמים להשכלה, מאפייניה ותוצאותיה במקומות השונים, אישים שונים ועמדתם כלפי ההשכלה ועוד. זוהי הזדמנות מצוינת ללמד את התלמידים להיעזר בכלים שונים שיסייעו להם לזכור הבדלים אלו (טבלה, ראשי תיבות, שיר ועוד).

ביבליוגרפיה

עמנואל אטקס (עורך), הדת והחיים: תנועת ההשכלה היהודית במזרח אירופה, ירושלים תשנ"ג.
מרדכי ברויאר ומיכאל גרץ (עורכים). "מסורת והשכלה 1600–1780". תולדות יהודי גרמניה בעת החדשה, כרך א. מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל, תשס"א (כותר).

שמואל פיינר. משה מנדלסון. מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל, 2005 (כותר).

משה פלאי, עטרה ליושנה: המאבק ליצירת יהדות ההשכלה, בני ברק תשע"ב.

זוהר שביט, [ההביטוס היהודי של תנועת ההשכלה](#).

[על תנועת ההשכלה](#) (מתוך בינה לעיתים בהוצאת הר ברכה).

פרק 12 – תנועות וזרמים יהודים במאה ה-19 וה-20

אחד הפרקים החשובים בתולדות עם ישראל בדורות האחרונים הוא זה העוסק בהיווצרותם של הזרמים היהודיים במהלך המפגש של העם היהודי עם אתגרי המודרנה.

המודרנה, כזכור, הביאה ברכה גדולה לעולם ולעם ישראל, אך בד בבד גרמה לרבים מהיהודים לבחור באפשרות של נטישת חיי התורה והמצוות ואף נטישת עם ישראל באמצעות התבוללות. אל מול תהליך זה, נוצרו בעם היהודי זרמים שונים שב"גלגולים" כאלו ואחרים קיימים עד היום ומשפיעים על חיינו וחיי תלמידינו.

תלמידי החמ"ד משתייכים רובם ככולם לזרם האורתודוקסי לגונוי השונים, וממילא עיקר העיסוק בפרק יהיה בזרם זה לגונוי. עם זאת, בעיקר בארצות הגולה, ישנה נוכחות משמעותית לזרמים הרפורמיים והקונסרבטיביים, וכדאי שתלמידינו יכירו אותם על מורכבותם ובעיותיהם ולא יסתפקו באמירת סיסמאות שטחיות בנושא.

בכל בית ספר ניתן להדגיש היבטים כאלו ואחרים בזרמים האורתודוקסיים, בהתאם לנטיית המקום. כולם כאחד תורמים כיום לבניית העולם הרוחני של יהודים שומרי תורה ומצוות.

כהקדמה לפרק חיוני להכיר את תהליכי האמנציפציה ותנועת ההשכלה, כפי שתוארו בפרק העשירי והאחד עשר, ולהבליט את העובדה שכל הזרמים התמודדו עם הזרם החזק ביותר ששטף את יהדות אירופה (ולצערנו הוא קיים בעוצמה רבה עד היום) – זרם ההתבוללות. ראוי להדגיש כי התפתחות הזרמים היהודיים התרחשה בעיקר בארצות אירופה שהיו חשופות למשבר המודרנה ופחות בארצות המזרח.

נושא החסידות נלמד בהרחבה בספר "מגליות לתגליות", וניתן להיעזר בחומרים השונים המופיעים בו.

דגשים להוראה

- ← דרכי ההתמודדות השונות של זרמים ותנועות בעם היהודי עם אתגרי המודרנה.
- ← הרקע לתנועות התיקונים בדת והיווצרות התנועה הרפורמית והתנועה הקונסרבטיבית.
- ← אורתודוקסיה: הגדרת המושג.
- ← הגותו ופעלו של החת"ם סופר,
- ← האולטרה-אורתודוקסיה – תלמידיו וממשיכי דרכו של החת"ם סופר ותפיסת "חדש אסור מן התורה".
- ← "תורה עם דרך ארץ" – הגותו ופעלו של רש"י הירש והנאו-אורתודוקסיה.
- ← החסידות: הרקע להקמתה, יסודות רעיוניים ומושגים מרכזיים.
- ← ישיבות ליטא: הגר"א וההתנגדות לחסידות, "אם הישיבות" – ישיבת וולוז'ין.
- ← תנועת המוסר: הגותו של רבי ישראל סלנטר ופעלם של תלמידיו.
- ← רבני ארצות האסלאם: היחס לשינויים ולמוסדות החינוך של כ"ח.

על הפעילויות בפרק

מקור חזותי (עמ' 280) – בטמפל הבמה צמודה להיכל כמנהג הרפורמים (בדומה לכנסייה). ניתן להבחין גם בלבוש המערבי ובלבוש המיוחד לחזנים, שגם הוא אומץ מהכנסייה (אם כי היו [גם בתי כנסת אורתודוקסיים שאימצו לבוש זה בשלב מסוים](#)).

ניתן לדון גם בהבדלים במראה של [בתי הכנסת הרפורמיים](#) או [הקונסרוטיביים](#) לבין בתי הכנסת המסורתיים.

מקור מילולי (עמ' 280) – החזן התעטף, אומנם, בטלית ונשא את "ספר המזמורים", אך גם השתמש בעוגב וחיקה לבוש של כמרים. כל טקסי התפילה הרפורמיים הושפעו באופן מובהק מהכנסיות השכנות ונועדו להמחיש כי התרבות היהודית בעלת אסתטיקה ואפיונים מודרניים לא פחות מהכנסיות, ובכך ל"הותיר" את היהודים בתוך תחומי הקהילה. בית הכנסת כמרכז החיים היהודים היה המקום האולטימטיבי לפעילות זו.

שאלת העמקה (עמ' 281) – בשנים הראשונות הרפורמים לא פגעו בליבת ההלכה אלא במנהגים שונים שנתפסו בעיניהם כנוגדים את התרבות הגרמנית בת התקופה.

מקור מילולי (עמ' 281) – הרפורמים ביקשו לבטל את הייחוד הלאומי והעבירו את כל הברכות להיבטים אוניברסליים. כמו כן, הם העלימו את בקשת השיבה לציון ולכן ביטלו את תפילת מוסף והפכו את ארון הקודש לעגול במקום הפנייה למזרח. כל מה שנתפס כמבדיל בין ישראל לעמים, כמו למשל תפילת "עלינו לשבח" (שיש בה אמירות נגד הגויים) בוטל בידי הרפורמים.

על פי שיקול דעת המורה, ניתן לצפות בסרטון על [תפילה רפורמית](#) ולדון, לאור הסרטון, בהבדלים בין הסידור והתפילה הרפורמית לבין הסידור המקובל שבידינו והתפילה המסורתית.

מקור מילולי (עמ' 282) – טענתם המרכזית של הרפורמים במאה ה-19 ועד היום היא שהם משמשים תריס בפני התבוללות ומאפשרים ליהודים שעד כה נמנעו מלהגיע לבתי הכנסת להתחבר לזהות היהודית, ולו באופן מינימלי. הטענה נגד הרפורמים (מלבד העובדה שמעשיהם נוגדים לחלוטין את ההלכה) היא שבפועל הלגיטימציה שהם נותנים לזהות יהודית הכפופה לשינויי הזמן לא מאפשרת חינוך לנאמנות יהודית למורשת, ובסופו של דבר רבים מהם מגיעים [לרמות כאלו ואחרות של התבוללות](#). חשוב להדגיש כי גם כיום רואים הרפורמים בפעילותם תריס בפני התבוללות מוחלטת ולדעתם דרכם חיונית להמשך קיומו של העם היהודי.

מקור חזותי (עמ' 282) – המנהיגים הרפורמים כולם נטולי זקן ודומים בכך לאנשי ההשכלה שבהם עסקנו בפרק הקודם. כולם ביקשו לבטל את הייחוד היהודי הבולט ולהידמות לאופנת הלבוש המערבית בת זמנם.

מקור מילולי (עמ' 283) – גייגר מדמה את התורה לאוצר המורשת היהודית, שהיהודים יכולים לעשות בו כרצונם בהתאם לצורכי התקופה וממילא – לשנותה ולהתאימה בהתאם לנדרש לפי דעתו. כחומר רקע על גייגר ניתן לצפות [בסרטון זה \(יש להפעיל כתוביות\)](#).

מקור מילולי (עמ' 284) – ייתכן שבארצות הברית, שבה הוקמו הקהילות היהודיות יש מאין ללא מורשת מקובלת, אפשרה אווירת החדשנות והחירות להגיע לתפיסות קיצוניות בהרבה מאלו של הרפורמים בגרמניה, שקבוצת הייחוס שלהם עדיין הייתה הקהילות המסורתיות. הרפורמים בארצות הברית מסתייגים כמעט לחלוטין ממצוות שבין אדם למקום, מבטלים את כל ההיבטים הלאומיים הייחודיים של תורת ישראל ומבטלים את התקווה המשיחית.

לדין (עמ' 285) – בארץ, הזהות היהודית נוכחת בכל מקום ומאפשרת לכל יהודי להרגיש את יהדותו, גם אם הוא חילוני או מסורתי, ואם הוא מחפש את המסורת – הוא הולך בדרך כלל למקור. "בית הכנסת שאינני הולך אליו הוא אורתודוקסי" (אמרה המיוחסת לאישים חילונים שונים כמו עמוס עוז). בגולה, מקום ההזדהות היחיד עם היהדות הוא בבית הכנסת, וממילא מי שלא מוכנים לקבל את התורה והמצוות,

מחפשים תחליף "קליל" יותר ומגיעים לבתי הכנסת הרפורמיים או הקונסרוטיביים. בשנים האחרונות יש עלייה מסוימת (קטנה) בהזדהות עם הרפורמים בארץ, אך הדבר נעשה בעיקר מצד [חילונים המבקשים להתריס נגד הציבור הדתי](#).

מקור מילולי (עמ' 286) – במצע סן פרנסיסקו מדגישים הרפורמים כי השואה ושאר המשברים שפקדו את תרבות המערב במאה ה-20 מזה, והקמתה של מדינת ישראל מזה, הדגימו את הצורך להסתמך פחות על תרבות המערב ולחזור למסורת היהודית ולו במידת מה, ככזו המאפשרת חיבור לשורשים ובכך הענקת סוג של עמוד שדרה והתמודדות עם הריקנות שפשתה לדבריהם במערב. יש לציין כי מאז כתיבת המצע חלו שינויים רבים בתנועה הרפורמית. מחד גיסא, רבים מצעיריה התחברו לרוחות הפרוגרסיביזם הקיצוני ושב ומהרחקו מכל זהות יהודית ולו החלולה ביותר, מאידך גיסא, גלי אנטישמיות שונים והמשך הקשר למדינת ישראל הביאו להמשך העשייה הציונית, אם כי זו פחתה בשל הזדהות עם השמאל הליברלי, [שהפך ברובו לעוין למדינת ישראל מאז 1967](#).

מקור מילולי (עמ' 283) – פרנקל יצא נגד קידוש החדש באשר הוא חדש, וטען כי התורה היא מעל השכל האנושי וככזו אינה מחויבת להתפתחות העולם והאנושות. פרנקל היה בעד תיקונים בדת כל עוד אינם גורמים נתק משמעותי במסורת היהודית.

דיון (עמ' 288) – ישנה ירידה יחסית במספר החברים בתנועה הקונסרוטיבית, משום שיהודים רבים מעדיפים את שני הקצוות: או קיום תורה ומצוות כהלכתם במסגרת אורתודוקסית או התרחקות מזהות יהודית בכלל / בחירה בזהות מינימלית וגמישה כמו הרפורמים.

מקור מילולי (עמ' 289) – האורתודוקסיה שוללת עקרונית כל ניסיון לערער את דת ישראל, ועם זאת, היא מבקשת דרכים חדשות להתמודד עם אתגרי המודרנה. החיים הדתיים לאומיים בארץ, המשמשים מודל של שילוב תורה ודרך ארץ בכל תחומי החיים ופעילות במסגרת מדינת הלאום היהודית בהתאם לתורה ולמצוות, הם דוגמה לפעילות זו. גם הדרך החרדית, שעליה נלמד בהמשך, היא סוג של דרך חדשה (הסתגרות) להתמודדות עם אתגרי המודרנה יחד עם שמירת דת ישראל.

מקור חזותי (עמ' 289) – המשותף לכל התמונות (והתלמידים יכולים להביא גם דוגמאות משלהם) הוא הסמלים המבטאים נאמנות למסורת ישראל (תפילה, לימוד), יחד עם השתלבות והתמודדות עם החיים המודרניים. כמובן ישנם הבדלים בין דרכי ההתמודדות, בדגש על ההבדל בין הציבור החרדי לדתי.

מקור חזותי (עמ' 290) – בטמפל נעשו שינויים בסדרי התפילה, השתמשו בגרמנית ונעשה שימוש בשבת בכלי נגינה. כותבי הספר מתייחסים באופן ישיר לשינויים המוקדמים שהנהיגו הרפורמים, ותגובתם מעידה על התגבשותו של זרם חדש המתנגד לתיקונים אלו – הזרם האורתודוקסי.

מלבד הספר, לפניכם להלן שתיים מהתגובות של מנהיגי הציבור המסורתי לפתיחת בית הכנסת.

הראשונה היא של [רבי יעקב מליסא](#):

כאשר נתחיל להרשות עצמינו לשנות ממנהג אבותינו ... מי ימחה ביד כל אחד מאתנו לעשות את אשר יחפוץ, היום יאמר זה כך, ומחר בא רעהו וחקרו כך, אחת לאחת אבד יאבדון קבלת אבותינו עד תומה, והנה אבדה האמונה ונכרתה מפינו חס וחלילה והתחלת השינוי היא בפריצת גדר, שחותרין (=חופרים) בו מעט מעט עד היותו אח"כ לפרוץ חיות ומרמס שור ושה" (=נהרס לחלוטין)

התגובה השנייה של הרב עקיבא איגר:

"הלא זה הוא הריסת ועקירת הדת... כי הנוגע בדברי רבותינו הקדושים (פוגע) ביסוד אמונתנו בתורה שבכתב ותורה שבעל פה... ומי מישראל שאינו מאמין בזה הוא אפיקורס (=כופר)

(משה פלאי, עטרה ליושנה: המאבק ליצירת יהדות ההשכלה, הקיבוץ המאוחד, תשע"ב, עמ' 394)

שאלת חקר (עמ' 291) – במקור איסור חדש הוא איסור אכילת תבואה חדשה, העשויה מאחד מחמשת מיני דגן, לפני הקרבת מנחת העומר (בט"ז בניסן), ואיסור קצירת תבואה חדשה, העשויה מאחד מחמשת מיני דגן, לפני קצירת העומר.

החת"ם סופר התייחס לנושא כאשר נדרש לשאלתו של רב שבני קהילתו ביקשו לבצע שינויים בבית הכנסת. ניתן להשתמש בכיתה במקור זה ובשאלות על אודותיו:

על דבר בית הכנסת ישנה שסתרו אנשי הקהל קדש והרחיבו בנין החדשה לרומם בית אלקינו ורוצים להעמיד הבימה שקורים בתורה בסוף בית הכנסת סמוך לארון הקודש ולא באמצע כמו שהיה מקדמת דנא {מתמיד} באמרם שיהיה נוי והרוחה יותר בבית הכנסת מאשר תעמוד באמצע, ונפשו היפה בשאלתו אי שפיר דמי לשנויי או לא: [האם ניתן לשנות או לא] והכלל החדש אסור מן התורה בכל מקום ורומם מעלתו מקומו מוזכר לו לטובה למחות בחזקת יד להעמיד הדבר על מכונו וגם כל העם הזה על מקומו יבוא בשלום."

(שו"ת חתם סופר א, כח)

1. מה הייתה השאלה שנשאל החת"ם סופר ומה היה המענה?

2. מדוע אסר החת"ם סופר על השינוי? היעזרו במה שלמדתם לעיל על התנועה הרפורמית.

לאחר פטירת החת"ס ולאחר שתלמידיו הרבו להשתמש בעיקרון זה הפכה תפיסת "חדש – אסור מן התורה" לסיסמה המזוהה ביותר עם החת"ס סופר ועם ההולכים בדרכו. בשם עיקרון זה התנגדו החת"ס סופר ותלמידיו לכל שינוי, ולו הקטן ביותר, בסדרי החיים היהודים, גם שינויים שאין לכאורה בעיה הלכתית משמעותית לגביהם, וזאת כדי למנוע שינויים ו"תיקונים" שיערערו את יסודות הדת.

חלק מתלמידיו פרסמו בשנת תרכ"ז (1867) פסק דין שנקרא בשם פסק דין מיכאלוביץ (על שם העיירה בהונגריה שבה נכתב):

"אסור ללמד לא חכמה לא כתב ולא לשון כשדים (=לשון של גוים כמו גרמנית) שהוא בכלל יהרג ואל יעבור (=אסור לעשות אותו בכל מחיר). אסור לשנות ממנהגי אבות המקובלים. אסור להיכנס לביכנ"ס הנקרא קאהר שול (=רפורמים). יש להקפיד על המחיצה בעזרת נשים, שלא יוכלו גברים להסתכל בנשים. אסור לשליח הציבור ... ללבוש בגדים מיוחדים הדומים לשאר נימוסי הדתות (=כמו הכמרים הנוצרים). אסור לכנוס ולהתפלל בבית הכנסת אשר אין לה בימה באמצע (=כמו המנהג המסורתי). אסור לדרוש ולשמוע בלשון אומות העולם, אלא בלשון יהודית."

(מתוך יעקב כץ, הקרע שלא נתאחה, מרכז שזר, תשס"ז, עמ' 93, אתר כותר)

ניתן להשתמש גם במקור זה כדי להדגים את תפיסת "חדש אסור מן התורה" שהרחיבו תלמידי החת"ס סופר.

דיון (עמ' 292) – בדיון על כלי הנגינה – מחד גיסא, ישנם הטוענים כי מדובר במנהג מחודש שאף מזכיר את מנהגי הרפורמים, ומאידך גיסא, יש האומרים כי כלי הנגינה תורמים לאווירת התפילה ונעשים כהלכה וחבל לבטלם רק בשל חשש רחוק של חיקוי הרפורמים או הימנעות מכל שינוי שהוא.

קטע מילולי (עמ' 292) – החת"ס סופר מגלה התנגדות לרפורמים ול"תיקונים" שעשו (ובתוכם שינוי סדרי בית הכנסת), לתנועת ההשכלה ולכל שינוי בשפה ובלבוש. בנוגע לרפורמים משתמש חת"ס בביטויים – "פועלי אוון... מקרוב נתרחקו..." ומצווה: "אל תדורו בשכנותם". בנוגע למשכילים מצווה החת"ס – "בספרי רמ"ד אל תשלחו יד", וממילא זהו יחסו לכל למשכילים (ראוי לציין כי יש גרסה שאומרת שבצוואה נכתב "בספרי חמד", כלומר ספרים לא צנועים, אל תשלחו יד – ולא בספרי רמ"ד, אך הפרשנות המקובלת היא התרחקות ממנדלסון, כתביו ותלמידיו). התנגדות לשינוי השם, מניעה מהליכה לתיאטרות – "חלילה

וחלילה". בנוגע לבתי הכנסת כותב חת"ס – "כאשר היה כן יהיה". הציבור החרדי מנסה לקיים בכל אורחותיו את צוואת החת"ס וזו הזדמנות לדבר על תפיסתו ועל דרכי יישומה. כדאי לנצל את הקטע הכתוב בסגנון מעניין כדי לתרגל את השימוש בשפה המיוחדת של החת"ס סופר.

קטע מילולי (עמ' 293) – החולים הם הרפורמים, שאומנם אהובים (בת המלך), אך מחלתם כבר אנושה ואין להם מרפא ולא נותר אלא להתרחק מהם כדי שלא ידביקו את מי שעדיין שומר על דרכי התורה והמצוות. מדובר במשל קשה מאוד המחייב התרחקות מחלקים בעם ישראל וגם ניסיון לשמור על הנותרים כדי שלא יפלו גם הם חלל לרפורמה ולחילון. [למקורות נוספים על יחסו של החת"ס סופר לרפורמים \(בעיקר מעמ' 2 ואילך\)](#)

קטע מילולי (עמ' 294) – החת"ס סופר משווה את עבודת האדמה ושאר אומנויות בארץ ישראל להנחת תפילין (!) ומדגיש כי אדם לא צריך לומר ש"לא יאסוף דגנו... מפני עסק התורה". חשוב להדגיש את אהבתו הגדולה של החת"ס (שרבים מתלמידיו עלו לארץ ישראל) לארץ ולעבודת האדמה. הזיהוי המאוחר יותר בין עבודת האדמה לציונות החילונית הביא ציבור חרדי בן זמננו "לצנזר" את דברי החת"ס. בהתאם להחלטת המורה, ניתן לדון על תופעת ה"צנזורה" בספרות החרדית (עוד דוגמה לצנזורה על "[מסרים ציונים](#)"). עוד על יחסו של החת"ס [סופר לארץ ישראל](#) ועל [עליית תלמידיו לארץ](#). חשוב להבהיר לתלמידים כי החת"ס וגדולי ישראל אחרים, לצד תפיסתם השמרנית ולפיה "חדש אסור מן התורה", ראו חשיבות עצומה בעלייה לארץ וההתיישבות בה.

שאלת חקר (עמ' 295) – על ייחודו והשפעתו של פירוש רש"ר הירש על יהדות גרמניה [כפי שתיאר הרב ברויאר](#). הפירוש עם מעוף רב מאוד, משתמש בכל מושגי התרבות והמוסר המודרני (לפחות בני זמנו) כדי להסביר את מסרי התורה לדורו שהיה שקוע בתרבות הגרמנית. על [מאפייני הפירוש](#), על ספרי [הרש"ר הירש](#).

לדוגמה, ניתן להציג בפני התלמידים קטע מפירושו של רש"ר הירש על בראשית כז, פס' ב-ד, המתייחסים לבקשת יצחק מעשו – "...צוֹדָה לִי, צִידָה (צִיד) וְעֵשָׂה-לִי מִטְעָמִים כְּאֲשֶׁר אֶהְיֶה".

וכך כותב רש"ר:

"יצחק רצה לברך את עשו ברוח ייעודו של עתיד... יש להעלות את מלאכת הצייד האכזרית ולעשותה כלי שרת למטרה אנושית נעלה. נפשו חשקה בצייד, בדם המהביל, בהתגברות על כוח החיה. אך לא היה זה ממידותיו של עשו לצוד ציד עבור חולה שנחלש... "שֶׁאֵין כָּלִי, וְצוֹדָה לִי צִיד וְעֵשָׂה לִי מִטְעָמִים" – אתה עצמך, השתמש הפעם בכלי אומנותך, כדי לעשות חסד... כדי לסעוד את לבבו של זקן. תחוש גם אתה בסיפוק הבא לו לאדם בשעה שהוא מהנה את זולתו".

נשאל את התלמידים – מהו המסר לחיים אותו ניתן ללמוד מפירוש זה? האם מסר זה תואם או מזכיר את גישתו של רש"ר הירש בנוגע ליחס הראוי לתופעות וכוחות (במקרה זה – הנטייה להרג) ולדרכי ההתמודדות עימם?

תשובה: גם בפירוש זה משתקפת גישתו של רש"ר הירש לראות בכל כוח, תכונה או תופעה – אתגר, אשר בעזרת ניתוב, הכוונה ויחס נכון יכולים לשמש להתקדמות ולהתעלות, הן בפן הפרטי והן בפן הכללי. מסרים אלו תואמים את תפיסת הנאורות שרווחה בגרמניה ואת השפה והשיח התרבותי שהיו מקובלים על היהודים בתקופה זו.

מקור מילולי (עמ' 296) – רש"ר מדמה את מצב היהדות בדורו לחבלי לידה, שאומנם קשים וכואבים, אך בסופם מופיעה מציאות חדשה, שמחה וטובה יותר. רש"ר משתמש בביטוי "יהדות היודעת את עצמה" במובן יהדות המכירה היטב הן את התרבות המערבית והן את מקורותיה ומתוך רצון ובחירה נאמנה לזהותה.

מקור מילולי (עמ' 297) – מנדלסון וויזל ראו בחיוב את לימודי החול והתרבות המערבית, אבל לא ייחסו לה קדושה מיוחדת וראו בה יותר היבט פרקטי שאמור לנווט את החיים ("תורת האדם קודמת לתורת האלוקים"). רש"ר רואה [בתרבות המערבית סוג של גילוי אלוקי](#), הן ככזה המאפשר להבין יותר טוב את התורה והן כהתפתחות עולמית מבורכת. סביר להניח שהתרבות הגרמנית של המאה ה-20 הייתה נחשבת פחות אלוקית בעיני רש"ר.

שאלת חקר (עמ' 298) – זוהי הזדמנות לעסוק בספרות ילדים ונוער, הן בעצם החשיבות בקריאתה והן בשאלה מה לקרוא ומה לא ואם יש צורך בספרות ייחודית לנוער דתי או חרדי.

שאלת מקור מילולי (עמ' 298) – רש"ר רואה באמנציפציה מבחן קשה יותר מתקופות הגזרות והרדיפות, זאת בשל הפיתוי שהיא מציבה בפני היהודים להתבולל או לעזוב את דרך אבותיהם. עם זאת, לפי רש"ר האמנציפציה מאפשרת את היכולת להגיע למילוי מלא וקל יותר של ייעוד היהדות בחיים, הן מצד היכולת לחיות כיהודים ללא לחץ הרדיפות והן בשל ההזדמנויות החדשות להפיץ את מוסר היהדות בעולם. לפי רש"ר, האמנציפציה היא מבורכת כאשר היא משמשת אמצעי לכל אלו ואינה מטרה בפני עצמה (בניגוד לגישת הרפורמים בנושא זה).

שאלת דיון (עמ' 299) – אתגר היישום של "תורה עם דרך ארץ" עודנו קשה ומורכב, אולם בוודאי שאפשר לראות בדורות האחרונים ובוודאי במדינת ישראל כיצד יישום זה מאפשר לשומרי התורה והמצוות להגיע להישגים ולהתפתחות חיובית בדמותם התורנית והכללית.

מקור מילולי (עמ' 301) – רש"ר מכנה כ"מין" כל יהודי שכופר עקרונית בתורה ובמצוות וטוען שכפי שבעבר התרחקו מהקראים ומכיתות אחרות שכפרו בתורה ובמצוות, כך יש להתייחס לרפורמים. הרב במברגר טוען כי הרפורמים אינם כופרים עקרונית אלא "התבלבלו בהבנת פסוקים", או כפי שאנו מגדירים זאת היום – "תינוקות שנשבּו", וכי רצונם להיות חלק מעם ישראל ואף להגיע לפשרה עם האורתודוקסים. בארץ, כיום, בוודאי שמדובר פעמים רבות על "תינוקות שנשבּו" וכולם רוצים להיות חלק מעם ישראל ואף נלחמים למענו. בפועל, יוזמת הפרדת הקהילות בארץ נכשלה כישלון חרוץ. בין השאר בשל התנגדות [הראי"ה קוק](#). במזרח אירופה התנגדו ליוזמה זו רבים [ממנהיגי החסידות](#), ובארצות המזרח העניין כלל לא עלה על הפרק. הנושא משמש הזדמנות לעסוק בקשר עם יהודים שאינם שומרי תורה ומצוות בדורנו ועל מורכבותו.

מקור מילולי (עמ' 302) – רש"ר מתנגד לפעילות אקטיבית להבאת הגאולה בשל רצונו להמשיך במסורת היהודית של ציפייה לגאולה ותפילה למענה ולא לנקוט פעילות ממשית שבה לא נהגו אבותינו.

מקור מילולי (עמ' 304) – מטרת הדבקות בצדיק על פי רבי יעקב יוסף היא להתחבר למעין צינור שדרכו ניתן להתקרב לעבודת האל, ובמקביל ממנו מגיע גם השפע האלוהי.

משימת חקר (עמ' 304) – עיון בחומר על [החצרות החסידיות השונות](#). כדאי להכין משימה זו בצורת מצגת שיתופית ולציין את מקומן ההיסטורי והעכשווי של חסידויות אלה על מפות מתאימות.

שאלת חקר (עמ' 305) – ההסכת [הללו](#). כדאי לבצע פעילות משותפת בסגנון ערב ניגונים או מעין טיש ובו התלמידים יספרו על הניגונים או ינגנו את הניגונים שבחרו.

מקור מילולי (עמ' 305) – המחלוקת בין ראשי החסידות על השאלה אם האמנציפציה טובה או רעה ליהודים מקבילה כמעט אחד לאחד למחלוקת בין תפיסת החת"ס, שיתכן שהיה מעדיף לוותר על האמנציפציה והעדיף להסתגר בפני השפעותיה, לעומת רש"ר הירש שראה בה ברכה. על [האגדות החסידיות סביב מלחמות נפוליאון](#).

מקור מילולי (עמ' 307) – ברסלב העלתה על נס את עקרון האמונה התמימה והתמימות אל מול הרציונליות – "מלכת" הנאורות. נדמה כי תומכי הנאו־אורתודוקסיה, שקיבלה את עקרונות הנאורות

במידה רבה, הסתייגו מתפיסה זו. סביר שגם תומכי האורתודוקסיה, שדגלה בהסתגרות אך בהיצמדות לכללי התורה, הסתייגו מתפיסת ברסלב שהייתה אנטי־ממסדית. ואולם היום מתייחסים אליה בצורה חיובית יותר, קרנה של ברסלב עלתה דווקא על רקע משבר המודרניות והתחושה של רבים כי הנאורות לגלגוליה הביאה רבים לתחושות של ריקנות ומשבר. לסדרה של כאן 11 (לצפייה ביקורתית) על [ברסלב ומשמעותה לדורנו](#). להסבר של אחד הזרמים של חסידות ברסלב על עקרונות [תורתו של רבי נחמן ומשמעותם לימינו](#). חשוב להבהיר לתלמידים את שיטת ברסלב (כמו גם את שאר השיטות שהתפתחו בתקופה זו) בהקשר ההיסטורי.

מקור מילולי (עמ' 309) – המחבר התרשם עמוקות מהקולות ששמע, קולות של המולת לימוד, שמחה וחדוות הלומדים. מובן שעל רקע תנועת ההשכלה, שסחפה אחריה את הנוער, היה מפתיע לשמוע קולות אלו שהשרו במחבר תחושת עוצמה.

שאלות לדין (עמ' 310) – הן בחסידות והן בעולם הישיבות נוצרו מסגרות חברתיות חדשות שאפשרו ליחיד – שחי בקהילות שהלכו והתפוררו מבחינה רוחנית – לחיות בתוך עוצמה יהודית של אמונה ויראת שמיים. החסידים עשו זאת במסגרת החצר החסידית, שהייתה מבוססת על המוני העם ועל דפוסי הקשר עם הצדיק, ואילו בישיבות נוצרה חברה אליטיסטית, שחיו בה נערים מוכשרים למשך כמה שנים אינטנסיביות, וכך היו אמורים להישאר נאמנים לעולם התורה. על השפעתה של וולז'ין על הישיבות בימינו [באמרו של הרב ליכטנשטיין](#).

מקור מילולי (עמ' 311) – החפץ חיים מתאר מציאות של נטישת מוסדות החינוך הדתיים והישיבות. כחינוך וולז'ין שהאמין שכל העולם, ובוודאי האומה, מבוססים על לימוד התורה, הוא חרד מאוד ממצאות זאת. ניתן להשוות את דבריו לדברי ביאליק [בשיר "לבדי"](#).

משימת חקר (עמ' 311) – [רשימת ספרי המוסר](#). יש להתמקד כמובן בספרים שנכתבו עד המאה ה־19. ספרים אלו עוסקים ביסודות האמונה והמוסר היהודי, ורבי ישראל סלנטר קיווה שהם יחזקו את אמונתם ואישיותם של הלומדים מעבר ללימוד הרגיל בגמרא ובהלכה.

מקור מילולי (עמ' 312) – רבי ישראל סלנטר הדגיש דווקא את הנושאים שבין אדם לחברו, בשל תחושתו כי בני עולם התורה נזהרים היטב במצוות בין אדם למקום, אך אינם שמים לב לבעיות חברתיות ומוסריות. טענת "ההעדפה" של מצוות בין אדם למקום על פני מצוות בין אדם לחברו הייתה אחת מטענותיה של תנועת ההשכלה (ובמידה רבה של ממשיכה עד היום).

שאלת חקר (עמ' 312) – [אמרות רבי ישראל סלנטר](#). גם כאן כדאי לנסות להבין כמה מאמרות אלו בהקשרן ההיסטורי.

מקור מילולי (עמ' 315) – הבן איש חי רואה בלימודי החול הכרח כדי לאפשר לתלמידים חיים ופרנסה מכובדת. עם זאת, הוא מדגיש את החובה "לקשור אהבת התורה ומשפטיה בלב הילדים", מה שבפועל לא תמיד התרחש במוסדות כ"ח. [לסרטון](#) על דמותו הייחודית של הבן איש חי, מנהיגה המיתולוגי של יהדות בגדד במשך עשרות שנים. לעוד [סרטונים וסיפורים על דמותו](#).

מקור מילולי (עמ' 315) – בג'רבה התנגד הרב כלפון הכהן ללימודי כ"ח בטענה שהם מביאים להתבוללות ויש להתרחק מהם בכל מחיר. [על הרב כלפון ודמותו](#).

ככלל, ניתן לערוך השוואה בין התנהלותם של שומרי תורה ומצוות בכל האזורים אל מול המודרנה – אלו שביקשו לנקוט בשיטת החת"ם סופר (בעל התניא, רבי כלפון), לעומת אלו שקידמו בשמחה את האמנציפציה (רש"ר הירש, בן איש חי).

שאלות לסיכום הפרק

1. ניתן כמובן לענות על שאלה זו בטבלה, שדרכה יוצגו בצורה חזותית, מאורגנת ומסודרת ההבדלים בין הזרמים והתנועות בנוגע לקריטריונים השונים. ואולם על מנת להרגיל את התלמידים לענות על שאלות השוואה כגון זו שלא באמצעות טבלה (וכפי הנדרש בבחינות הבגרות), כדאי להמליץ להם על סימון כל מרכיבי השאלה (עדיף בצבעים שונים), כך שהתשובה תכלול, בסופו של דבר, את שלושת הזרמים והתנועות שנשאלו עליהם וכן את כל הקריטריונים להשוואה. בדרך זו אף מרכיב אינו "הולך לאיבוד" והתלמידים יוכלו לבדוק, לפני הגשת המבחן, אם אכן ענו על כל מרכיבי השאלה.

2. התנועה הרפורמית ראתה בתורה שבכתב ובעל פה יצירה אנושית, ועל כן ניתן לערוך בה שינויים על מנת להתאימה לרוח הזמן והמקום. לאור זאת, ערכו הרפורמים שינויים בסידור התפילה ובסדרי בית הכנסת, ואף שינויים רדיקליים יותר, כגון התרת מלאכות מסוימות בשבת ואף נישואי תערובת. הקונסרווטיבים, שהאמינו בהתגלות האלוהית של התורה שבכתב, יצאו נגד התפיסה הרפורמית והשינויים הרדיקליים שחוללו ראשי התנועה. הם טענו כי יש להבחין בין תיקונים מוצדקים לכאלו שאינם מוצדקים, וכתוצאה מכך השינויים שיצרו היו מתונים יותר (בהתאם לתפיסה כי יש לעצב את התורה שבע"פ בהתאם להתפתחות ההיסטורית). מייסד התנועה זכריה פרנקל אף הקים בברסלאו בית מדרש לרבנים שהכשיר דור חדש של רבנים מודרנים.

3. שאלה זו היא הזדמנות מצוינת לעסוק בשאלת היחס לאתגרים רוחניים הן ברובד הכללי – כחברה, והן ברובד האישי. גישתו של רש"י גורסת כי יש לראות בכל התפתחות היסטורית אתגר המשמש הזדמנות לבירור עמוק ומשמעותי בנוגע לזהות האמונית והאישית, וכי על היהודי מוטלת החובה להבחין ולהפריד בין טוב ורע, ו"לאמץ" את החיובי על מנת להתקדם ולהתעלות ולהיות ליהודי טוב יותר. גישה זו רלוונטית כמובן, גם לימינו, ואין ספק שתלמידינו נפגשים עם אתגרים בתחום זה (גם אם שונים – בהתאם לתקופה ולמקום), וניתן לקיים דיון עמוק ומשמעותי בנושא.

לגבי זרמים נוספים – כדאי להדריך את התלמידים להתחיל את התשובה בציון שם הזרם שבחרו, לאחר מכן לכתוב מהו היחס או העמדה בנוגע לנושא הנדרש (המתח בין מסורת ומודרנה), ולאחר מכן לתת דוגמה מעשית (אמירה, מעשה או פעולה וכדו') המבטאת את היחס או העמדה. ניתן להיעזר בסיכום הפרק כבסיס לתשובה, אך יש לשים לב לא להסתפק באמירות כלליות בלבד.

4. יש הרואים באורתודוקסיה המשך ישיר של החברה היהודית המסורתית זה דורי דורות, אולם יש הרואים בה תגובה לתנועה הרפורמית ולשינויים שערכו, ואם כך, הרי שהיא בעלת מאפיינים חדשים. זאת משום שהיא נוצרה כתוצאה מתופעה שראתה בה איום ונקטה בהתאם לכך צעדים שכללו הסתגרות והתנגדות לכל דבר שמזכיר, ולו במעט, את הרפורמים. מומלץ לצפות [בשיחה קצרה של אבי רט והרב חיים נבון](#) על [אודות נושא זה](#) (ערוץ אורות).

5. שלושתם צמחו במזרח אירופה והציבור שהשתייך אליהם היה שומר תורה ומצוות. שלושתם ניסו לתת מענה במסגרת ההלכה ועל ידי נתינת דגשים בעבודת ה'. תנועות אלו יצרו מסגרות חברתיות חדשות שאפשרו ליחיד – שחי בקהילות שהלכו והתפוררו מבחינה רוחנית – לחיות בתוך עוצמה יהודית של אמונה ויראת שמיים. החסידות פנתה להמוני העם, בעוד ישיבות ליטא ותנועת המוסר (גם אם לא זו הייתה הכוונה מלכתחילה) יועדו לתלמידי ישיבה. הדגשים בעבודת ה' היו שונים בכל תנועה: החסידות – הדגש על הדבקות בצדיק, ישיבות ליטא – הדגש על לימוד התורה, תנועת המוסר – הדגש על עבודת המידות.

6. גם על שאלה זו ניתן לענות בצורה טבלה (וראו בתשובה לשאלה 1 הדרכה כיצד לענות על שאלות השוואה). יש לשים לב, כמובן, לגורמים להבדלים ולא רק להבדלים עצמם, וכמו כן, יש להפנות את תשומת לב התלמידים לכך שצריך להיות קשר ישיר בין ההבדל שבחרו לציין לבין הגורם להבדל זה – קשר של סיבה ותוצאה.

7. בשאלת הבעת דעה כגון זו יש להנחות את התלמידים להציג את דעתם/עמדתם בנושא ולאחר מכן לבסס אותה על ידי טיעונים בעלי משקל המתבססים על המידע הנלמד על אודות הזרם שבו בחרו. נכון שבמובנים מסוימים (בנוגע להשכלה ולמודרנה בכלל) תלמידינו הם ממשיכי דרכו של רש"ר הירש, אך במובנים אחרים (בכל הנוגע ליחס לעלייה לארץ ולעבודת האדמה) ניתן לראות בהם ממשיכי דרכו של החת"ם סופר. וכך לגבי תנועת החסידות, המוסר ועולם הישיבות – מסתמא התלמידים יזהו בכל תנועה או זרם מרכיב כזה או אחר התואם את אורח חייהם כיום (ואין ספק שהם צודקים!), אולם יש לכוון את התלמידים לבחור בזרם אחד, כנדרש בשאלה, על מנת לא "להתפזר" יותר מדי וכן על מנת לעמוד בזמן הקצוב בבחינה.

8. החסידות הציעה דרכים חדשות בעבודת ה' והדגישה את חשיבותן ומרכזיותן. כך יכלו גם המוני העם הפשוטים לחוש התעלות וקרבה לבורא עולם. החסידים, תלמידי החכמים ופשוטי העם, התלכדו יחד סביב דמותו של הצדיק, וכך הפכה "החצר" החסידית למסגרת חברתית איתנה שכללה בתוכה את מסגרות החינוך וחיי הפנאי והעניקה לחבריה תחושת שייכות ויציבות.

ראשי ישיבות ליטא יצרו חבורת לומדים אליטיסטית שליקטה אליה את עילית הנוער היהודי מרחבי העולם. התלמידים, שחונכו להתמדה עצומה בלימוד התורה, למדו בצורה מעמיקה ורחבת היקף ושמעו שיעורים מפי גדולי תורה, וכך הפכה הישיבה למסגרת שהייתה מעין "עולם סגור" ומילאה את תלמידיה בתחושת שייכות וגאווה יחידה.

תנועת המוסר שילבה בלימוד התורה את עולם החוויה והרגש וטיפחה את תחושות הערך העצמי של חבריה. ההתנהלות המכבדת של חברי התנועה, שכללה הקפדה על מצוות שבין אדם לחברו ולבוש מכבד, גרמה, בין היתר, להעלאת כבודם בעיני הסביבה היהודית. כך העניקה התנועה לחבריה תחושת גאווה ושייכות.

על טיפוח גאווה יחידה ותחושת שייכות לנוער דתי בימינו, ראו [בחברת תיקון עולם](#) ובשיחה של הרב יונה גודמן על [חינוך לעצמיות רוחנית](#) (ישנם סרטונים נוספים של הרב גודמן שקשורים לנושא של חינוך, העצמה ובניית זהות).

נקודות להרחבה ולהעמקה

מתבוללים – ראוי לזכור (כפי שכבר ראינו בפרק העשירי) שלצד הזרמים היהודיים השונים שנסקרו בפרק זה היו קבוצות הולכות וגדלות של יהודים שביקשו להתנתק מהעם היהודי ולהתבולל. למעשה, צעדיו הראשונים של דוד פרידלנדר, ממייסדי הרפורמה, היו בכיוון זה.

ניתן לעיין במכתב זה ששלח פרידלנדר לראשי הכנסייה ולדון בו בכיתה לאור השאלות המובאות להלן.

"אדון נכבד מאוד, אוהב אדם נערץ!

... אנו בנים להורים יהודים וחונכנו על ברכי הדת היהודית... בבית האב קוימו המצוות בקפדנות יתרה. הן הפכו אותנו לזרים במעגל החיים הרגיל; הקפדה על מנהגים חסרי תוכן אלה – שלא השפיעה על שאר עיסוקינו – הביאה רק לכך שהביכה אותנו וגרמה לנו לעתים הרגשת אי נוחות בחברת אנשים בני דת אחרת, אפילו משרתים... אין אנו מהססים להודות בכך באופן גלוי, שלבדיקה יסודית של תורות דת בכלל ושל העקרונות עליהם מושתתת תורת משה בפרט גרמה גם סיבה אחרת, נוספת, לעניין שיש לנו באמת הצרופה. מעמדם המדיני של אחינו, כמעט בכל אזורי אירופה, תרם לא מעט לכך... מדכא הבוז שהם סובלים ממנו, פעמים יותר ופעמים פחות, אשר בהכרח מכאיב את הלב כבר מגיל צעיר וזורע מרירות בנפש. בהתבוננות אובייקטיבית אין אנו יכולים להתעלם מכך שהתנהגות זו כלפינו, שהיא כמעט נחלת הכלל, איננה רק תוצאה חד צדדית של שנאה דתית נוצרית ודעות קדומות נוצריות המושרשות עמוק. אין צורך בהתבוננות מעמיקה על מנת לראות

שיש לזקוף חלק מן האשמה על חשבון דעות קדומות שלנו עצמנו... וביחוד על חשבון מצוות הדת שלנו, המנהגים והנהגים שבחלקם הם מפחידים ובחלקם דוחים, ההבדלות שהתורה דורשת והפוגעת ביחסים חברתיים... כל זה הביא אותנו בדרך הטבע לבדיקה של תורת משה, של רוחה ומטרותיה ושל התאמתה למנהגינו, לאקלים ולסדרי השלטון של ימינו..."

(דויד פרידלנדר, אגרת להוד מעלתו האדון טלר, מהדורה מצולמת של דפוס ראשון, ברלין 1799 תקנ"ט, בתרגומה של מרים דינור ובצרוף מבוא מאת ירחמיאל כהן, מרכז שז"ר, ירושלים תשל"ו, עמ' 3-8)

שאלות:

1. מהם ההסברים שנותן פרידלנדר לרצונו להתנתק מהיהדות בצורתה המסורתית?
2. כיצד לדעת פרידלנדר תפתור ההצטרפות לכנסייה את בעיות היהודים?
3. מדוע, לדעתכם, דחה הכומר מכל וכל הצעה זו?
4. בתור יהודים הנאמנים למסורת אבותיהם – נסחו מכתב תגובה לפרידלנדר והתייחסו בו לטענותיו ולפתרון שהציע.

רפורמים – בשנים האחרונות מתנהל שיח מעניין בעולם הרבני בשאלה כיצד יש להתייחס לתנועה הרפורמית והקונסרוטיבית. בכיתות מתאימות, על פי שיקולי המורה ולאור הבנת הרקע ההיסטורי, ניתן לעסוק במאמרים שונים בנושא זה ואף לעודד דיון/דיבייט בנושא. בין השאר כדאי לקרוא את מאמריהם של [הרב שמואל אריאל](#), [הרב אליעזר מלמד](#), [הרב בנימין טבדי](#) ו[הרב אבינר](#).

לסקירה על התפיסה הרפורמית בנוגע לתפילת נשים בימי [פולמוס ההיכל](#).

החת"ם סופר – להלן קטעי מקורות נוספים מכתביו של החת"ם סופר:

♦ ביחס לשאלת השמירה על מנהגי ישראל

אבל יחיד בדורו אפילו הוא חסון כאלונים וכגובה ארזים גבהו ודבריו כראי מוצקים, לא יהיו להתיר אפילו מנהג קטן ממנהגי ישראל, היום יאמר הוא כך וידפיסנו ויפרסמנו ומחר יאמר אחר כך בסברות חלשות צנומות דקות, עד שיתירו איסור דאורייתא, כאשר אירע בעוונותינו הרבים בזמנינו כי רבו פריצי הדור.

(שו"ת חת"ם סופר, אורח חיים, קנ"ד)

1. למי מתכוון החת"ם סופר בדבריו על "יחיד בדורו אפילו הוא חסון כאלונים"?
2. מי הם "פריצי הדור" לדברי החת"ם סופר?
3. מהם הנימוקים שנותן החת"ם סופר לדרישתו למנוע שינויים במנהגי ישראל?

♦ בדבר היחס לאמנציפציה:

"בשנת תקצ"ג, כאשר ישבו שרי המדינה במושב הוועד הגדול (רייכסטאג) בפרעשבורג אשר הי' מקום הוועד מאות בשנים התווכחו על מעמד היהודים במדינתנו, ונמנו וכמעט גמרו החוק ליתן גם לאחב"י [=לאחינו בית ישראל] כל החירות אשר לשאר תושבי המדינה (עמאנציפאצין). ואז באו אלופי הקהל אל זקני צ"ל (הכוונה לחת"ם סופר) ובקשו יען כי דבר גדול הוא מה שנמנו עליהם שרי המדינה והמה יושבים בעירנו ע"כ מן הראוי ליתן תודה... וזקני צ"ל היטה להם אוזן קשבת ודרש בש"ק [=בשבת קודש] בבהכ"נ [=בבית הכנסת] הגדולה ובסיום הדרשה היטה למשל אוזנו ופיו פתח בחוכמה:

משל לבני מלך שגלו מעל שולחן אביהם והלכו מגולה אל גולה וסבלו צרות הרבה וקבלו הכול באהבה בידעם כי סופם לחזור לגדולתם... ויהי כאשר עברו עליהם ימים רבים של צער, והאב נכמרו רחמיו עליהם שלח להם בעלי מלאכה שיבנו להם בית מלכות בגולה שלהם ושלח להם ממון רב. הבנים המשכילים האלה קבלו את הממון ואת בעלי המלאכות, וגם כתבו להאב כתב תודה ושבח על כל הטובה. אך במסתרים בכתה נפשם בכה רב. ושאלו להם: על מה נהפכה שמחתכם לרועץ? והשיבו: הלוא כל הצרות שעברו עלינו עד עתה אינן שקולות כצרה הגדולה הזאת. הנה אנחנו גולים וסורים זה זמן רב וסבלנו הכול בטוב, כי חשבנו, קרבה שנת פדותנו וגאולתנו. והנה אחרי כל הצרות האלה שולח לנו אבינו לבנות טירת מלכים בגולה. ועד מתי נהיה עוד פזורים? וכי מפני זמן מועט שולח לנו ממון הרבה ובנה פלטרין? אין זה כי אם ח"ו דעתו להזניחנו בגולה!

כן אנחנו בעוה"ר [=בעוונותינו הרבים] סבלנו גלויות ושמדות וצרות רבות ורעות זה קרוב לאלפיים שנה, והכול סבלנו, כי אמרנו: קרוב קץ פדות נפשנו. והנה עכשיו היטה ה' עלינו חסד בעיני שרים ומלכים בכול העולם, ולחדש עלינו גזירות טובות. נודה לה' על כל הטוב, ונודה למלכי העמים אשר אנו יושבים בצלם. אבל במסתרים תבכה נפשנו, ועד מתי עוד נהיה פזורים ולא נקווה לשוב לציון? הלוא רק שם בארצנו ציווה ה' את הברכה האמיתית, ברכת הנפש והחיים עד העולם. רבותי, לא אוכל עוד לשום מעצור לרוחי, נאלצתי להטיח דברים כלפי מעלה. מה לו לאב שהגלה את בניו? מה חסר לו לאבינו שבשמיים? אשרי למלך שמקלסין אותו בביתו כך – בתורה ובתפילה – ומה גם בארץ נוכריה? אבל, אוי להם לבנים שגלו מעל שולחן אביהם! ונעה בבכי, ונמס כל לב. וסיים דרושו לזאת: אחי ועמי, נשא לבבנו וכפינו יהי' שטוחות אל אבינו שבשמים, נא תרחם עלינו להחזיר אותנו לארצנו, שמה נהיה סמוך על שולחן אבינו. כי לא יזנח לעולם ה' ונצח ישראל לא ישקר ובא לציון גואל בב"א [=במהרה בימינו אמן]."

(הפתיחה והסיום (מהמילה "רבותי") – ספר חוט המשולש, הרב שלמה סופר, בלייער עט קאהן מונקאטש, תרנ"ד, עמ' ל"ב:–ל"ג. החלק האמצעי עפ"י לשונו של החת"ם סופר בדברשותיו, צוטט בתוך: החת"ם סופר ותלמידיו: יחסם לארץ ישראל, וינגרטן, שמואל הכהן, הוצאת המחלקה לענייני נוער – המדור הדתי של ההסתדרות הציונית בסיוע מוסד הרב קוק, ירושלים תש"ה, עמ' 40–42).

1. למה ממשיך החת"ם סופר את האמנציפציה?

2. מה ניתן ללמוד מכך?

3. הסבירו מדוע מתנגד החת"ם סופר לאמנציפציה, על פי המשל והנמשל?

♦ על הקהילות הנפרדות: מזיכרונותיו של יעקב כץ, שגדל בהונגריה, בה הגיע משטר הקהילות הנפרדות לשיא התפתחותו:

בדור השלישי לפילוג לכל המאוחר, היינו בימיהם של ילידי העשור הראשון של המאה העשרים... כבר פעלו האורתודוקסים והנאולוגים בשתי חטיבות חברתיות נפרדות, בשל כפיפותם לעקרונות שונים ולאורח חיים דתי נבדל. גם מי שגדל כמוני במשפחה אורתודוקסית, לאו דווקא קיצונית או קנאית, למד לראות בציבור הנאולוגי עדה דתית זרה. יכול אני להעיד, שהכניסה לבית כנסת נאולוגי נחשבה בחוגינו לטאבו לא פחות מאשר ביקור בכנסייה הקתולית. התנכרות זו הייתה תוצאה של מאבק, חינוך ותעמולה של שני דורות.

(יעקב כץ, הקרע שלא נתאחה, מרכז שזר, ירושלים, 1995, עמ' 279)

1. מה היה יחסה של משפחתו של הכותב לבית הכנסת הנאולוגי?

2. על מה לדעתכם מלמדת העובדה כי יחס זה הגיע ממשפחה שעל פי עדותו של הכותב הייתה "לאו דווקא קיצונית או קנאית"?

בארץ ישראל היה ניסיון דומה של יוצאי יהדות הונגריה להוביל להפרדת קהילות בין חילונים לדתיים. ניסיון זה נכשל. נסו לשער מדוע.

הנאו־אורתודוקסיה – סרטון על הנאו־אורתודוקסיה ועל ההיסטוריה של בית הספר "חורב" המבטא את גישת "תורה עם דרך ארץ". **מאמר** על **נחמה ליבוביץ** כמבטאת שיטת "תורה עם דרך ארץ".

ליסיכום נושא זרמים ותנועות:

ניתן לחלק לתלמידים היגדים המאפיינים אחד מהזרמים או אחת מהתנועות שנלמדו בפרק. על התלמידים לשייך כל היגד לזרם או לתנועה המתאימים. מומלץ לבקש מהתלמידים לחבר בעצמם היגדים על סמך הנלמד בפרק.

היגדים לדוגמה:

- ♦ יש לבחור בדברים הטובים שבמודרנה ולשלבם בחיים היהודיים (נאו־אורתודוקסיה)
- ♦ "ליגון" ולעבודת ה' בשמחה יש חשיבות עצומה בעבודת ה' (חסידות)
- ♦ ר' ישראל סלנטר ייסד תנועה זו (תנועת המוסר)
- ♦ אנו לא לאום אלא עדה דתית השואפת להשתלב בחברה הסובבת ולפיכך אין אנו מצפים לשיבה לארץ ישראל (רפורמים)

חסידות – לפעילות פתיחה בנושא זה, ניתן לחלק לכל קבוצת תלמידים כרטיס ובו סיפור חסידי. על התלמידים להציג בפני הכיתה מהו המסר/העיקרון העולה מן הסיפור (אפשר כמובן גם להציג את הסיפור עצמו). כמו כן, ניתן לחלק לתלמידים כרטיסים – בכמה מהם יהיה רשום שם של מושג הקשור לחסידות (חצר, צדיק, הבעש"ט, קוויטל ועוד) ובאחרים יירשמו ההסברים של המושגים. כל תלמיד צריך למצוא את "החצי השני" של הכרטיס שלו (המושג או ההסבר).

סרטון נחמד על הלבוש בחברה החסידית. **מידע על החסידויות השונות.** על **תולדות גדולי החסידות וסיפורי חסידים.**

עולם הישיבות – ניתן להרחיב בסוגים השונים של עולם הישיבות בן זמננו והדומה והשונה בינו לבין המודל של ישיבות ליטא. חשוב לציין גם את התפתחותו של לימוד התורה הנשי ביובל השנים האחרון, וגם במקרה זה לדון על הדומה והשונה למוסדות הישיבה הקלאסית.

על ישיבת נובהרדוק (אחת מישיבות המוסר) נכתב כך:

בנובהרדוק נהגו... 'קבלות' שאדם מקבל על עצמו, בדרך כלל בחודש אלול. אם נגיד, תלמיד הרגיש שהוא נהנה יותר מדי מן האוכל – והאוכל של הישיבה ממש לא היה של מסעדת גורמה – הוא קיבל על עצמו שלא לגמור את המנה, ולפעמים אפילו לא לבלוע את האוכל שלקח לפיו. בישיבות נובהרדוק נהגו גם לחלק את השנה ל'תקופות', כשבכל תקופה עובדים על מידה אחרת. הכי ידועות הן 'תקופת הביטחון' ו'תקופת האמיצות' (או ה'השתוות').

ב'תקופת הביטחון' – והכוונה כמובן לביטחון בה' – יצאו תלמידי נובהרדוק למקומות נידחים ומרוחקים בלי אוכל או שתייה, למעשה בלי שום צידה לדרך, והיו שוהים שם כמה ימים. ממה חיו? מן הביטחון. לפי הסבא {רבי יוסף ויזל הורביץ, ראש ישיבת נובהרדוק שכונה הסבא מנוברדוק} מי שבטח בה', לא זקוק ל'השתדלות', לפעילות אנושית ארצית, כדי להשיג את מזונותיו; ...בתקופת האמיצות נהגו התלמידים לצאת ולעשות לרחוב ולעשות דברים לא מקובלים, כדי שבני־האדם יסתכלו עליהם כעל מוזרים, וכך הם יתחשלו מפני השפעת הציבור. תמיד מספרים על תלמידי נובהרדוק שנכנסו לבית־המרקחת וביקשו לקנות מסמרים או שניגשו אל אנשים ברחוב ושאלו

אותם מהי פרשת השבוע. למעשים האלה היה גם שם בנובהרדוק: 'פרטים', דהיינו, מעשים פרטיים שאמורים לחזק את העבודה הכללית של 'שבירת המידות'. (בנימין בראון, תנועת המוסר הליטאית, הוצאת משרד הבטחון, 2014, עמ' 104)

1. אילו שיטות מוסריות נהגו בנוברדהוק, על פי הקטע, כדי לשפר את מידותיו של האדם?
2. כיצד עשויות היו שיטות אלו לסייע לתלמידי הישיבה בהתמודדותם עם רוח תנועת ההשכלה?
3. מה דעתכם על שיטות אלו ועל התאמתם לעולם החינוכי של מדינת ישראל כיום?

הרצאה מרתקת על סיפורה של שרה שניר

שאלת אתגר לסיכום הנושא:

שאלת אתגר:

הרב קוק שהיה גם חניך ישיבת וולז'ין וגם מקורב לעולם החסידות, כתב בספרו אדר היקר על תנועת החסידות וההתנגדות לחסידות (ישיבות ליטא) ויחסם לתנועת ההשכלה:

קראו את דבריו וענו על השאלות:

נביט על תכונת הדור ההוא נכיר את יד ד' הנוהגת בשלשלת התולדה, לפני בא הירידה הרוחנית שבדורנו התגברה התנועה הרוחנית במחנה ישראל. הקדושה, החסידות, אהבת תורה ויראת שמים, התרחבה, ביחוד בין לומדי התורה, במדה גדולה ונפלאה כדי לצבור בר לשני הרעב אשר החלו לבוא אחריהם.

החסידות, שבאה לרומם קדושת המדות, קדושת האמונה, ההכרה הכללית בקדושתם של ישראל ומעלתם, להגדיל את רגשי הקדש, הנרדמים בלב בטבע, ע"י רוממות ערך התפלה, ולעומתה ההתנגדות הכללית, שדאגה הרבה ליסוד המעשי שלא יתמוטט ע"י ההתגברות של הנטיה אל הרגש, ... ועל כח הדמיון, המתעורר גם ע"י התרגשות של הרגשות טובות, קדושות ואמיתיות, שלא יעבור את גבולו, ויביא תוצאות רעות ומרות לכלל האומה לדורות הבאים.

שני הכחות הללו התחרו זה בזה, לנטע כל אחד את הטוב אשר יראה בחבירו עפ"י אותו הצביון המיוחד לו, ושניהם יחד היו חמושים נגד ההשכלה הברלינית,

ואם היתה אותה ההשכלה שומרת את תפקידה, שלא להתנשא במקום אידיאל כללי, ע"י התעטפות בטלית של תכלת, לא היתה מוצאת כ"כ מכשולים על דרכה. אבל היא התנשאה מיד לתפוס את רסן האומה בידה, ולשפוך במקום ממשלה חומרית, ממשלה רוחנית על בני הנעורים, ע"כ היה הדבר מוכרח להעמיד לה מתוך האומה כחות גדולים לבצר את כחה ולהשפיל גאותה, בקרב העם פנימה, ע"י הגדלת הכחות הפנימיים הבאים מקדושת ישראל העצמית, ... השתוקף של הכחות לשלילת השלילה, המתפרצת לבוא אז ע"י התנועה הברלינית הזרה, הגדיל את היחס בין החסידות וההתנגדות, עד שאף טרם שנפסק זרם הנגוד בפועל, כבר החלו הכחות לפעול זה על זה באופן חיובי. החסידות התאמצה גם היא ביותר לדאוג הרבה בעד קיום התורה בפועל, לשמירת הפרטים ורוממות הערך של עיון ההלכה והרחבתה, הכל אמנם ברוח החסידות ובמטבע העקרית שלה, להיות הרגש של הקדושה הפנימית השלהבת העולה מאליה מכל אלה. וההתנגדות התגברה ג"כ להכניס ביותר את כל הכח של נטית הקדושה באהבתה של תורה, ובשקיפה עליה מאהבה, ותראה להגביר את יסוד שקידת התורה, בגרסא ובעיון, במדה גדולה כ"כ עד שהיא בעצמה תתן מזון נפשי, גם אל הרגש הפנימי, ותשפיע על קדושת המדות ורוממות המוסר בכלליו.

(אדר היקר פרק ב)

- א. לדברי הרב קוק, מדוע דאג הקב"ה להופעתם של החסידות וההתנגדות לפני הופעת תנועת ההשכלה?
- ב. מה היתרונות ומה החסרונות לפי הראי"ה בכל אחת משיטות אלו?
- ג. איזה יתרון יש ל"השכלת ברלין" ומה הבעיה בהשכלה על פי הרב קוק?
- ד. כיצד התאזנו החסידות וההתנגדות נוכח אתגר ההשכלה וכיצד התמודדו עימו לפי הרב קוק?

ביבליוגרפיה

- עמנואל אטקס, שלמה טיקוצ'נסקי, הוצאת מרכז שזר, 2004.
- בנימין בראון, תנועת המוסר הליטאית, הוצאת מודן, משרד הבטחון, 2014.
- חזי כהן, שערי חיים בעקבות תורתו של הבן איש חי, הוצאת ידיעות ספרים, 2019.
- יעקב כץ, הקרע שלא התאחה, מרכז שזר, תשס"ז (על הזרמים וסוגיית הפרדת הקהילות) (אתר כותר).
- אריאל פיקאר, לראות את הקולות, הוצאת ידיעות אחרונות, תשס"ו, עמ' 217–243 (על הזרמים).
- [הסכת קדמא](#), פרקים על החסידים והמתנגדים.
- אבי רט, באמת ובאהבה, הוצאת ידיעות אחרונות, 2015.
- הרב שמעון שוב. "המורשת של רבי שמשון רפאל הירש זצ"ל." [המעין](#), טבת תשס"ט.
- יוסף שלמון, ובחוקותיהם לא תלכו, נתיבות בחקר האורתודוקסיה, הוצאת מוסד ביאליק, 2019 (אתר כותר).

פרק 13 – ההתעוררות הלאומית היהודית המודרנית

הפרק עוסק בהתעוררות הלאומיות היהודית המודרנית אך לא בפתרון הציוני, שבו מתמקד הפרק הארבעה עשר. ראוי להדגיש כי הכוונה בהתעוררות לאומית היא שרבים מהיהודים ראו את עצמם כחלק ממסגרת לאומית אחת ולא כ"גרמנים בני דת משה". מובן שהחידוש בהתעוררות הלאומית ובהבנה כי היהודים הם עם אחד היה בעיקר בקרב הציבור שהיה בתהליכים כאלו ואחרים של איבוד הזהות היהודית, ולא בקרב שומרי המסורת, שכתמיד ראו את עצמם בראש ובראשונה יהודים. בציבור המסורתי ה"חידוש" הלאומי היה בהיכרות עם דרכי פעולה פוליטיות מודרניות שבהן השתמשו העמים באירופה לצורך קידום מטרותיהם הלאומיות ואימוץ של דרכים אלה.

מחציתו הראשונה של הפרק מציגה את התופעות והגורמים שהובילו את היהודים דווקא בתקופה זו להתעוררות לאומית: דחיית היהודים מהחברה האירופית, צמיחתה של האנטישמיות המודרנית, על גרמיה וביטוייה השונים, המשך קיומה של האנטישמיות המסורתית וקבלת השראה מתופעות של התעוררות לאומית באירופה. חציו השני של הפרק עוסק בגופים, ארגונים ותנועות לאומיות יהודיות, שדאגו לחיזוק הקשר והעזרה ההדדית בין היהודים בגולה, כמו ארגון כ"ח וארגונים אחרים (למשל תנועת הבונד) שהציגו מגוון פתרונות לקשיים של העם היהודי בגולה.

פרק זה מתקשר לפרקים הקודמים: המיכון והתיעוש (פרק שלישי) בהקשר של הפצת עיתונות והתפתחות התחבורה והתקשורת כאמצעי קשר עם יהודי העולם; הסוציאליזם (פרק חמישי) בהקשר של הבונד; הלאומיות (פרק שישי) בהקשר של זכויות מיעוטים שהאוטונומיסטים תבעו; השינוי במעמד המשפטי של היהודים (פרק תשיעי) בהקשר של יכולת השפעת יהודי מערב אירופה ומרכז לטובת יהודים במצוקה.

דגשים להוראה

- ← התגובות של היהודים ושל החברה הכללית לאמנציפציה.
- ← ההבדלים בין שנאת ישראל המסורתית לאנטישמיות המודרנית.
- ← ביטויי אנטישמיות במערב אירופה ומזרחה ובארצות האסלאם, מתוך התייחסות לנקודות שוני ודמיון בין האזורים השונים.
- ← סולידריות יהודית – אישים וארגונים שפעלו בתקופה זו לטובת העם היהודי.
- ← העיתונות היהודית כגורם מאחד.
- ← הפתרונות להמשך הקיום היהודי: הבונד, האוטונומיסטים, הטריטוריאליסטים.

על הפעילויות שבפרק

מקור חזותי עמ' 320 (כל נדרי לפני הקרב, מץ, 1870) – התמונה ממחישה את העובדה שרבים מיהודי גרמניה בתקופה זו זיהו את עצמם כבני הלאום הגרמני וחשו חובה ובעיקר זכות לשרת את גרמניה מולדתם (הציור הוא מימי מלחמת [פרוסיה צרפת](#)).

מקור חזותי עמ' 321 (מהומות בברלין במהלך אביב העמים) – בימי "אביב העמים" נערכו פרעות רבות ביהודים, זאת מאחר שהיהודים זוהו על ידי המוני העם כתומכי המשטרים המלוכניים אשר העניקו להם אמנציפציה וממילא כמתנגדים לכל ביטוי של מרד, דבר שהציב אותם ואת המוני העם משני צידי המתרס. כמו כן, מרידות ומהומות אלו היו קשורות בקשר ישיר להתעוררות הלאומית באותה תקופה, אשר חידדה, במקרים רבים, את התפיסה שהיהודים זרים ואינם חלק אורגני מן האומה.

מקור חזותי עמ' 322 (האקלזיה והסינגוגה) – הנצרות התייחסה ליהדות בימי הביניים כאל דת שאיבדה את בכורתה ונגזר עליה להיות מושפלת ובזויה. ניתן לראות זאת במרכיבי דמות הסינגוגה – מבטה מושפל, כתרה שמוט, ולוחות הברית שבידה שבורים, בעוד האקלזיה מוצגת כמלכה הניצבת זקופה וגאה וכתרה על ראשה. הדבר מבטא את עליונותה וצדקתה, לכאורה, של הנצרות ואת מעמדה כדת הנבחרת על ידי האל. בשנים האחרונות היו גורמים ליברליים שביקשו לתאר את שתי הדתות כסוג של ידידות, וכך הוקם פסל [אקלזיה וסינגוגה](#) בפנסילבניה שבארצות הברית.

שאלת העמקה (עמ' 323) – עם ירידת כוחה של הדת בעת החדשה, היינו מצפים שהיחס ליהדות ישתנה לטובה או, לכל הפחות, שהתפיסה הדתית בדבר נחיתותם של היהודים לא תעמוד במוקד המתח בין נוצרים ויהודים.

מקור חזותי עמ' 324 (רוטשילד אוזח את העולם בידיו) – [אתר מורשת רוטשילד](#).

האנטישמיות ראו את בני משפחת רוטשילד כשטן, או יצור דמוני, השואף להשתלט על העולם ולשלוט בו. ערכי היסוד של בני משפחת רוטשילד היו: אחדות, חריצות ויושרה. בני משפחת רוטשילד יראו בערכים אלה את הבסיס להצלחתם הכלכלית: היותם מאוחדים ותומכים זה בזה, היותם חרוצים ופועלים ביושרה ובצדק. האנטישמיות, לעומת זאת, יראו בבני משפחת רוטשילד משפחה אשר הצלחתה הכלכלית באה לה בעורמה ובמרמה, באמצעות שימוש בקשרים משפחתיים וניצול הציבור הלא יהודי.

מקור מילולי עמ' 326 (אמיל זולא) – על פי זולא, הנפגעת העיקרית מהאשמתו של דרייפוס תהיה צרפת, שכן בהאשמת שווא זו ישנה פגיעה בערכי הליברליזם וזכויות האדם שעליהם מושתתת צרפת. זולא הדגיש שהוא פועל בשם ערכי האמת והצדק, שעליהם הוא חוזר פעמיים, ובשם זכויות האדם והליברליזם. צרפת היא המדינה הראשונה באירופה שבה ניתנו זכויות האדם והאזרח, ועל כן יש חשיבות לשמירה על זכויות אלו דווקא בה.

כלי התקשורת יכולים להשפיע על תופעות כמו אנטישמיות על ידי הפצת מידע על התופעה וביטוייה ובהצגת עמדות המתנגדות לתופעה זו, וכמו כן על ידי פנייה דרכם לפוליטיקאים להבעת עמדה והפעלת לחץ תקשורתי על מנת שיביאו לחקיקת חוקים שיטפלו בתופעות אלו. התקשורת יכולה לסקר גופים שפועלים נגד התופעה ובכך להביא להצטרפות הציבור לפעילותם.

ה"עמדה אבודה" שהרצל מדבר עליה היא התפיסה בדבר יכולתם של היהודים להשתלב באופן מלא בציבור הכללי ולהיות חלק מן החברה האירופית. משפט דרייפוס משקף את המפנה בגישתו של הרצל לגבי הבעיה היהודית. בעקבות האשמתו של דרייפוס, היהודי המתבולל, באשמת שווא של ריגול, הבין הרצל כי האמנציפציה איננה הפתרון לבעיית העם היהודי וכי יש לחפש פתרון אחר.

מקור חזותי עמ' 329 (פגיעה בספרי התורה בפרעות קישינב) – הפגיעה בספרי התורה מסמלת את הפגיעה בדבר הקדוש והיקר ליהודים. זוהי למעשה פגיעה בסמל המגדיר את זהותם ומייחד אותם.

מקור מילולי עמ' 330 (בעיר ההרנה) – המראות שנגלו לעיניו של ביאליק היו מראות של שבר והרס, שרפה, חורבן ועזובה. הפורעים כילו את חמתם במבנים עצמם ובחפצים שבתוכם – אבנים, תנורים, כלים, כרים וכסתות, ספרים וכתבים. מוטיב ההאנשה מתבטא, בין היתר, במילים: "מַחֲשֵׁף הָאֶבֶן הַשְּׁחֵרָה וְעֵרֹת הַלְּבָנָה הַשְּׁרוּפָה, וְהֵם נִרְאִים כְּפִיּוֹת פְּתוּחִים שֶׁל-פְּצָעִים אֲנוֹשִׁים וְשִׁחְרִים" או "וְתַבּוּסֵת סְפָרִים וְגִילִים". בעזרת מוטיב זה, ביאליק הופך את החפצים לעדים חיים אשר ראו, שמעו וחשו את מוראות הפוגרום. על ידי האנשה זו מתעצמת תחושת הזוועה, האימה וחוסר האונים נוכח המאורעות ותוצאותיהם.

ביאליק מבקר את היהודים שלא יצאו להגן על עצמם ועל בני משפחותיהם, זאת על ידי כינויים כ"בני בניהם של המכבים" – כינוי שיש בו מן הציניות, שהרי היה מצופה מצאצאי המכבים לאחוז בתכונות אבותיהם, לגלות גבורה ולהתנגד בצורה אקטיבית נגד הפורעים.

יצירה ספרותית יכולה לשמש מקור היסטורי, אולם על הקורא לדעת להבחין בין העובדות ההיסטוריות ובין הבדיון וידו החופשית של הסופר בכתיבת היצירה הספרותית.

בעקבות אירועי שמחת תורה תשפ"ד (7.10.23), נעשו פעולות רבות של תיעוד. לדוגמה: אתר [עדות 710](#), [מאגר הזיכרון הלאומי של הספרייה הלאומית](#) ועוד. חשיבות התיעוד היא ביצירת זיכרון קולקטיבי לדורות הבאים, ביצירת זיכרון אישי של הנרצחים עבור יקיריהם, בחשיפת האירועים בפני העולם, בהסקת מסקנות אישיות, מדיניות, ביטחוניות ועוד.

ברקוד עמ' 331 (הפרוטוקולים של זקני ציון) – היהודי מצטייר כדמות חייתית, אל־אנושית, בעלת מרכיבים שטניים, השואפת להשתלט על העולם ולהרע לאנושות כולה.

תכונות היהודים על פי התמונות הן: שתלטנות, שטניות ואכזריות. הספר זכה לתפוצה רבה שמשקפת את האנטישמיות הרבה שקיימת בעולם, בארצות שונות בעלות שפות שונות ובתקופות שונות. חמאס משתמש בפרוטוקולים של זקני ציון כדי להסביר את המדיניות הציונית. לדבריהם, ההשתלטות על ארץ ישראל היא שלב אחד בתוכנית הציונית להשתלט על העולם.

מקור מילולי עמ' 333 (משה הס מתוך רומי וירושלים) – האירועים שעמדו לנגד עיניו של משה הס היו מהפכות אביב העמים: איחוד איטליה ומלחמות יוון, פולין והונגריה לעצמאות לאומית. בדומה לעמים האחרים, עם ישראל עובר עתה תהליך של תחייה והתעוררות לאומית. על פי קטע זה, מאפייני הלאום היהודי הם עבר משותף, עתיד משותף וטריטוריה משותפת. בשם הספר "רומי וירושלים" משתקפת ההשוואה בין העם האיטלקי לעם היהודי והציפייה שכשם שהעם האיטלקי עובר תהליך של איחוד ועצמאות לאומית כך יקרה גם לעם היהודי.

משימת חקר (עיתונות יהודית היסטורית): יש צורך לכוון את התלמידים כיצד לחפש [באתר זה](#), וכדאי להשתמש בו במשימות חקר שונות. ישנה [הדרכה](#) מפורטת כיצד להשתמש באתר.

מקור מילולי עמ' 336 (עלילת דמשק) – הביקורת שמעלה כרמיה נגד העיתונים הצרפתיים היא שהם קבלו את עלילת דמשק כעובדה מבלי שהפעילו את כלי הביקורת וההיגיון כפי שמצופה מהם. בכך לא מילאה העיתונות את תפקידה להילחם למען חשיפת האמת. המשותף לביקורת של אמיל זולא בפרשת דרייפוס ולביקורת של אדולף כרמיה בעלילת דמשק הוא – האכזבה מכך שהערכים הצרפתיים של קדמה, ליברליזם, רדיפה אחר האמת וזכויות אדם, נזנחו לטובת רדיפה אנטישמית חסרת בסיס. תפקיד העיתונות, על פי כרמיה, הוא להיאבק "למען הציוויליזציה והאמת", להילחם בדעות קדומות ובשקר.

בעיתון ה"אוניברס" היהודים מואשמים בכך שהם שולטים כמעט בכל עיתוני אירופה באמצעות כספם, דבר המביא לכך שהעיתונות מגויסת לטובתם. ניתן לראות בהאשמה זו משמעות חיובית, אם נאמר שהיא משמשת למעשה כעדות לכך שערכי האחדות, החיבור, התמיכה והערבות ההדדית קיימים בעם היהודי בצורה משמעותית.

מקור מילולי עמ' 339 (פרעות ברובע היהודי בכרמאנשאה) – מנהל בית הספר של כ"ח (אליאנס) פנה באופן מיידי לוועד המרכזי של אליאנס בדיווח על הפרעות. הוועד פנה לשגריר צרפת בטהרן על מנת שיפעל להגנת היהודים (פעילות דיפלומטית). הוועד המרכזי של אליאנס העביר עזרה כספית ליהודי כרמאנשאה ומצרכי מזון ליהודים גם בערים אחרות.

תרומתו של ארגון אליאנס בתחום הכלכלי והחברתי התבטאה בכך שהארגון ייסד בתי ספר בארצות האסלאם ובהם למדו לימודי חול (בדגש על רכישת מקצוע). כמו כן, הושם דגש על הקניית התרבות הצרפתית בקרב התלמידים. דבר זה הביא לפתיחת ולהרחבת הזדמנויות התעסוקה שעמדו בפני היהודים ותרם לעליית מעמדם בחברה.

מקור מילולי עמ' 340 (הג'וינט) – הדיון על הצורך בארגון הג'וינט גם בימינו: ניתן להעלות בדיון גם את שאלת ההשקעה של ממשלת ישראל מול ההשקעה של ארגונים אזרחיים. על מי מוטלת החובה לעזור ליהודי הארץ והעולם? האם מדינת ישראל יכולה לעמוד לבדה בכל המשימות? נקודה נוספת בדיון זה היא – השותפות שבין ישראל והתפוצות להשגת מטרות משותפות.

מקור חזותי ומילולי עמ' 341 (הבונד) – העובדה שהבונד הוא ארגון לא ציוני באה לידי ביטוי בכותרת הכרזה: "המקום שבו אנו חיים, שם ארצנו". אילו הבונד היה ארגון ציוני, הרי שבכרזה היה נכתב "ארץ ישראל היא ארצנו" וכדומה. מאפייני הבונד כפי שבאים לידי ביטוי בכרזה ובהמנון: הכרזה כתובה ביידיש, שפת הבונד. השאיפה לאוטונומיה יהודית תרבותית בגולה באה לידי ביטוי בכותרת: "המקום שבו אנו חיים, שם ארצנו". משמעות כותרת זו היא שאין לבונד שאיפה לטריטוריה אחת לעם היהודי. הצבע האדום בכרזה מזוהה עם הסוציאליזם ומעמד הפועלים. ההמנון קורא למלחמה למען השגת שוויון בין המעמדות, זוהי האידאולוגיה שבה האמינו אנשי הבונד.

מקור מילולי עמ' 344 (טריטוריאליזם) – מדינת אררט באה לענות על הצורך המיידי של היהודים במקלט בטוח שיגן על הנפש, הרכוש והזכויות של היהודים. מטרה משמעותית נוספת היא הכשרת העם היהודי לשלטון עצמי בארץ ישראל. ההבדל העקרוני בין פתרונו של דובנוב לפתרון שהציע נוח בנוגע לארץ ישראל הוא: על פי דובנוב אין לארץ ישראל חשיבות ייחודית, אלא היא מקום אחד מני רבים שבו היהודים יכולים להתיישב ולחיות באוטונומיה תרבותית. לעומת זאת, נוח רואה בארץ ישראל את התכלית הסופית של ההתיישבות היהודית, ואילו ההתיישבות בטריטוריה אחרת היא התיישבות זמנית בלבד.

משימה יצירתית עמ' 345 – מפת המקומות שהוצעו לצורך הקמת מדינה יהודית.

מקור מילולי עמ' 345 (ישראל זנגויל) – זנגויל לא רואה את תנועתו כאידיאל, שהרי הוא מחפש אחר "ארץ ישראל זמנית" ולא מקום קבע. ההצדקה לקיומה של התנועה היא הרצון להציל את גופם ונפשם של היהודים הסובלים כרגע מאנטישמיות ומהתבוללות.

שאלות לסיכום הפרק

1. את ההשוואה בין מאפייני האנטישמיות במערב ומרכז אירופה לבין זו שבמזרח ניתן לערוך בטבלה, ובה תהיה התייחסות לשורשי האנטישמיות, לגורמים ולביטוייה, ליחס הגורמים השונים אליה (ממשל, עיתונות ועוד), השפעתה על היהודים ותגובת היהודים אליה.
2. יהודים רבים הצטרפו (ומצטרפים גם היום לתנועות לתיקון עולם) בהשפעת ערכי היהדות – חירות, כבוד האדם, שוויון ועוד.
3. זנגויל מציין בדבריו מהם התנאים השונים שצריכים להתקיים על מנת שהפתרון הטריטוריאלי יצלח. התנאי הבסיסי של רצון היהודים להגיע אל הטריטוריה הנבחרת צלח רק בארץ ישראל, מולדתו ההיסטורית של העם היהודי.
4. בשאלה זו ניתן לעסוק ביתרונות ובחסרונות של כל אחד מן הפתרונות שהוצעו ליהודים.

הצעות לפעילויות העשרה והעמקה

שאלת הזהות היהודית הייתה רלוונטית לכל היהודים, אולם כאמור הפכה דומיננטית מאוד בקרב היהודים שוויתרו על מחויבותם הדתית וממילא זיהו את עצמם יותר ויותר כאזרחי מדינותיהם ולא כיהודים.

היהודים בין השתלבות בחברה הסובבת לבין דחייה – שאלה לדיון – להיות יהודי: מה הופך אותנו ליהודים? האם רק סיבה שלילית, אנטישמיות, או גם סיבה חיובית (אחוות מוצא, תרבות, דת)? במושגים של הרב סולוביצ'יק – האם אנו יהודים רק בגלל "ברית גורל" או גם בגלל "ברית ייעוד"? הנושא רחב מאוד

ולשיקול המורה כמה לעסוק בו (ניתן בתיאום עם המורים למחשבת ישראל וכדומה). ניתן לעיין, בין השאר, בשירו של [יורם טהרלב](#), ובתשובה [שהציע הרב זקס](#).

למעוניינים להרחיב, יש דמיון רב (כמו גם שוני משמעותי) בין שאלת זהותם של יהודי ארצות הברית הלא אורתודוקסים כיום, לבין רבים מיהודי מרכז אירופה ומערבה בסוף המאה ה-19. להבנת שאלות הזהות של יהודי אמריקה ניתן לעיין במאמר – [היבטים של זהות והזדהות יהודית באמריקה: דת, אתניות, ישראל והעם היהודי](#).

שאלה לדיון – האם ללאומיות יש ערך עצמי או שהיא רק תחליף לדת?

אנטישמיות מודרנית – השפעת האמנציפציה על תופעת האנטישמיות המודרנית. סרטון קצר ומעניין של "יד ושם" המנתח לעומק את השפעת מתן האמנציפציה ליהודים על התפתחות האנטישמיות בעת החדשה. על עומק הזהותם של יהודי גרמניה עם התרבות הגרמנית כדאי לקרוא את ספרו הקלאסי של עמוס אילון "[רקוויאם גרמני](#)".

ניתן לצפות עם התלמידים בסרטון על [אנטישמיות במהלך הדורות ועד ימינו](#).

שנאת ישראל בארצות האסלאם – יהודים בארצות האסלאם סבלו בתקופה המודרנית בשל ארבע סיבות: א. שנאת ישראל הקלאסית של האסלאם כלפי היהדות והיהודים ככופרים. ב. אנטישמיות מודרנית שהביאו עימם המתיישבים האירופאים בארצות צפון אפריקה (בעיקר באלג'יריה). ג. שנאה/קנאה של המוסלמים ביהודים שמעמדם באזורים מסוימים (כמו באלג'יריה) עלה בתקופה הקולוניאלית על מעמד המוסלמים. ד. מאוחר יותר – שנאה שהתעצמה בשל הסכסוך בארץ ישראל. כדאי להדגיש כי האכזבה מהאמנציפציה כמעט שלא הייתה קיימת בקרב יהדות ארצות האסלאם, בשל העובדה שלמעט שכבת משכילים צרה בצפון אפריקה (ומאוחר יותר בעיראק), נושא ההשתלבות בחברה הכללית לא היה רלוונטי במיוחד לרוב הציבור היהודי.

מומלץ מאוד לעסוק בכיתה בצורות שונות בסוגיית האנטישמיות, סיבותיה, גילוייה העכשוויים והדומה והשונה בין המצב הנוכחי. כדאי לעשות זאת באמצעות איתור קטעי מידע על אודות אירועים אנטישמיים שונים והכנת תערוכה פיזית או וירטואלית של תיאור האנטישמיות בעולם או פעילות קבוצתית בכיתה. כדאי להיעזר [בפעילות המובאת כאן ובקישור שלצידה](#). כמו כן, [הסרטון הדן באנטישמיות בימי מלחמת חרבות ברזל](#) יכול לשמש בסיס לדיון על האירועים העכשוויים.

[אנטישמיות היא לא דעה](#) – דפי מידע של משרד החינוך העוסקים בשאלה מהי אנטישמיות, תמונת מצב של האנטישמיות (לא מעודכן), קריקטורות אנטישמיות והמאבק באנטישמיות. דפי המידע מכילים קטעי מידע, מקור ופעילויות.

כדאי להשתמש באיור המציג את מגוון התירוצים לשנאת ישראל (ולדון אילו תירוצים חדשים נוספו בדורנו) ולדון בכיתה על סיבותיה האמיתיות של האנטישמיות. בכיתה ניתן להשתמש גם בביטויים "[הלכה בידוע](#)" [שעשיו שונא ליעקב](#)" ו"שנאת עולם לעם עולם" (כשם ספרו של נחום סוקולוב) ולדון על היחס לאומות השונות, מתוך מודעות לאנטישמיות מזה ולאובה ישראל מזה.

תורת הגזע – ניתן להרחיב על הנושא בספר ניצני גאולה בעמ' 99–102 ובספר חורבן וגבורה בעמ' 15–16 ובמדריכים למורה על ספרים אלו. ניתן לדון על הגדרת הגזענות והשלכותיה העכשוויות. ראו לדוגמה במאמר זה [על בעיית הגזענות באינטרנט ובמאמר זה](#).

משפחת רוטשילד – ניתן להסתייע בביקור ברמת הנדיב ובאתר [מורשת רוטשילד](#). חשוב להדגיש את יכולת השימוש בעושר למטרות של בניין ונתינה.

עלילות הדם – מאמר להרחבה על ההיסטוריה של עלילות הדם. כדאי לציין גם כיצד הפך הביטוי לכינוי כלל עלילת שקר בדרך כלל בהקשר הלאומי והדתי.

פרשת דרייפוס – יש להדגיש כי פרשת דרייפוס הייתה קו פרשת מים בתולדות צרפת כולה במסגרת המאבק בין כוחות ליברליים לכוחות שמרניים. להמחשת הקרע בחברה הצרפתית ניתן להשתמש (תוך בדיקת התאמה) בטרילר של הסרט [קצין ומרגל](#).

פרשת דרייפוס – [סרטון של "יד ושם"](#) העוסק בפרשה זו ובייחודיותה של האנטישמיות בצרפת ומנתח אותן על רקע המהפכה הצרפתית והאמנציפציה.

[קטע מתוך סרט עלילתי](#) שהופק על פרשת דרייפוס המתאר את הטקס שבו נשללו מדרייפוס דרגותיו והוא הושפל בפומבי. ניתן לדון עם התלמידים בתחושותיו של דרייפוס, משפחתו ויהודי צרפת בכללם לנוכח האירוע, וכן כדאי להסב את תשומת ליבם של התלמידים להמון הצופה בטקס, ובייחוד לאנשי הצבא הנמצאים במקום – כיצד הם מגיבים? מה מלמד הדבר על חזון השתלבות היהודים בחברה האירופית בתקופה זו? ניתן לדון בהשפעת הפרשה על הציבור הצרפתי כפי שהדבר בא לידי ביטוי [בקריקטורה זו](#).

על מצבם של יהודי רוסיה – ניתן להראות לתלמידים קטע מהסרטון "[לאן יהודים לאן – צרת הצאר](#)", החל מדקה 9:04, העוסק במדיניות הצאר בנוגע ליהודים. על ההיבטים השונים באנטישמיות הרוסית ישנם מבחר מאמרים בספרו של איליה לוריא על תולדות יהודי רוסיה (אתר כותר), וכמו כן יש סרטון על [חוקי מאי](#) (יש להפעיל כתוביות).

פוגרומים – הקטע הקלאסי מ"כנר על הגג" [המתאר את הפוגרומים](#). בישראל שאחרי 7.10 ניתן להסביר לתלמידים שמדובר בתיאור "צמחוני" למדי ושרוב הפוגרומים היו דומים למה שחוותה ישראל ביישובי עוטף עזה בעת מתקפת הרצח של ארגון חמאס. יש לדון בנושא כמובן כפוף לשיקול דעת פדגוגי ולעסוק בדומה, בשונה ובמשמעות האירועים בהקשרם ההיסטורי. ניתן לדון גם בהקשר לשימוש במילה פוגרום גם לוויכוחים פנים-יהודיים או לצורך סתם תיאור "בלגן".

[פרעות קישינב 1903](#) – מתוך הסדרה "עמוד האש". סרטון קצר. חלק מן הסרטון קשה לצפייה ולכן ניתן להאזין בלי לצפות בחלק זה. מה ההבדל בין קריאת מידע על פרעות קישינב לצפייה בתמונות של הפרעות? כיצד תורם הסרטון להבנת האירוע ההיסטורי? מהי חשיבות התיעוד?

[תיאורים ספרותיים נוספים](#) בעקבות פוגרום קישינב, באתר הספרייה הלאומית. על ההגנה העצמית היהודית שהתארגנה בעקבות הפרעות והייתה אחד היסודות לבניין הכוח העברי בארץ ישראל [ראו בכתבה זו](#).

[הפרוטוקולים של זקני ציון](#) – סרטון המשמש בסיס לדיון: מהו הסטראוטיפ של היהודים שבא לידי ביטוי בפרוטוקולים של זקני ציון? כיצד הפרוטוקולים של זקני ציון משמשים הצדקה לרדיפת היהודים?

[משפט בייליס](#) – סרטון של "יד ושם". יש להפעיל כתוביות בעברית.

על משה הס – נרחיב בפרק הבא.

סולידריות יהודית כנגד האנטישמיות – שאלה לדיון: מהם היחסים הראויים בין ישראל לתפוצות בימינו.

להלן שני סרטונים מתוך הסדרה "לאן יהודים לאן" – הראשון, [ליבי במזרח](#), עוסק בעלילת דמשק ובפועלם של אדולף כרמיה וארגון כ"ח ומשה מונטיפיורי. השני – [צרת הצאר](#), אותו כבר הזכרנו, העוסק במדיניות הממשל הרוסי נגד היהודים ותגובות היהודים למדיניות זו.

כדאי לדון בכיתה גם על שאלת הסולידריות היהודית בימינו, הן מצד יהודי הגולה למדינת ישראל והן בכיוון ההפוך. ניתן להציג את מהפכת הרשתות החברתיות והקשר שהן מאפשרות בין חלקי העם היהודי למהפכת העיתונות של המאה ה-19.

[חדשות מהעבר – כל ישראל חברים](#) – סרטון המתאר מנקודת מבט חיובית ולא ביקורתית את דמותו של כרמיה, פעילותו למען היהודים בעלילת דמשק, ייסוד חברת כ"ח, מטרותיה ופעילותה החינוכית בארץ ובעולם. כמו כן, ניתן להפנות את התלמידים [לאתר כ"ח](#) על מנת להתרשם מפעילות הארגון במקומות השונים ובתקופות השונות וכן על מנת להשוות את פעילות הארגון אז והיום. ניתן להתייחס גם למורכבות ביחס לכ"ח, מחד גיסא – הגנה על יהודי העולם, מאידך גיסא – מערכת החינוך שלה קדמה את ערכי הנאורות הצרפתית על חשבון החינוך המסורתי. בפרק שנים עשר עסקנו בהתייחסות המורכבת של הרבנים לסוגיה זו.

[יהורם גאון – השר משה מונטיפיורי](#) – מתוך הסרט "אני ירושלמי". קליפ לשיר. מילות השיר מופיעות מתחת לסרטון. כיצד הסולידריות היהודית באה לידי ביטוי במעשיו של השר משה מונטיפיורי? להעשרה – על פעילותו של מונטיפיורי [הביקורת שלעיתים נמתחה עליה](#).

סרטון קצר על תנועת הבונד. ניתן לשלב את הסרטון עם מטלת צפייה שתכלול עריכת "תעודת זהות" לתנועה – שנת הקמתה, מטרותיה, הרכב וכמות החברים בה, יחסה לציונות, התרבות שדגלה בה ועוד.

במאמר [סוציאליזם יהודי: ניתוח של אחר המוות מאת רות וייס](#), מופיע "שיר חדש" שכתב המשורר אנ-סקי (שכתב את המנון הבונד "השבועה"), לאחר שהתפכח מהבונד והתנועה המהפכנית וקרא לשיבה לארץ ישראל.

על שמעון דובנוב ראו [בערך על אודותיו](#).

הסכת: האזנה להסכת [הגיבורים הנשכחים : חוזה המדינה הראשון נח מרדכי](#).

סרטון על המושבות היהודיות שניסה [הברון הירש לקדם בארגנטינה](#).

ומידע על [ישראל זנגויל ופועלו](#).

פתרונות להמשך הקיום היהודי – שאלה לדיון: האם מימוש הלאומיות היהודית יכול להתקיים רק בארץ ישראל או גם בארצות אחרות? מה מוכיח הניסיון ההיסטורי?

פעילות יצירתית: צרו ספריית הסכתים כיתתית. חלקו את התלמידים לקבוצות. כל קבוצה תקבל נושא ותכין עליו הסכת קצר וממצה. דוגמאות לנושאים: עלילת דמשק, פרשת דרייפוס, פרעות קישינב, דמויות בפרק וכדומה.

פעילות יצירתית: התלמידים יכינו כרזות באחד מן הנושאים שלמדו בפרק. למשל: אוטונומיה, טריטוריאליזם, סולידריות יהודית, כרזות בעד המאבק באנטישמיות בימינו ועוד.

ישנם בארץ מספר מוזיאונים המתארים את קורותיהן של הקהילות היהודיות בעולם, בעיקר בעידן המודרני. כדאי לשלב סיור באחד מהם או יותר במסגרת הוראת הנושא. בין השאר ניתן להמליץ על [בקעת הקהילות ב"יד ושם"](#) והמיצג המוקדן בה, [מוזיאון יהדות תימן](#), [מוזיאון יהדות בבלי](#) וכן אתרים דומים ברחבי הארץ.

ביבליוגרפיה

- שמואל אלמוג (עורך) שנאת ישראל לדורותיה, הוצאת מרכז שז"ר, תש"ם (אתר כותר).
- הדסה בן עתו, השקר מסרב למות, מאה שנות פרטוקולים של זקני ציון, הוצאת דביר, תשנ"ח.
- אליעזר בן רפאל, ליאור בין חיים, זהויות יהודיות בעידן רב מודרני, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 2006, עמ' 147-117 (על הבונד) (אתר כותר).
- ישראל ברטל, מאומה ללאום, יהודי מזרח אירופה 1881-1772, הוצאת משרד הביטחון, 2002 (על שנאת ישראל ברוסיה).
- מיכאל ברנר, שטפי ירש-ונצל ומיכאל מאיר, תולדות יהודי גרמניה בעת החדשה – כרך ב: אמנציפציה ואקולטורציה 1871-1780, ירושלים, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי 2000 (אתר כותר).
- פייר אנדריי טאניף, היהודופוביה החדשה, הוצאת בית ראובן מס, תש"ע (על האנטישמיות בימינו) (אתר כותר).
- אורי טקוט, גיא מרון (עורכים) אנטישמיות בין מושג היסטורי לשיח ציבורי, ציון, פ"ה א-ד, תש"פ.
- חיים סעדון, לשרת את עמם בדרכם – כ"ח וקידום הקהילות היהודיות בארצות האסלאם, ירושלים, יד יצחק בן-צבי, 2021 (אתר כותר).
- יונתן פרנקל, דם ופוליטיקה: עלילת דמשק, היהודים והעולם, ירושלים, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, תשס"ג – 2003 (אתר כותר).
- יהודה ריינהרץ, גדעון שמעוני, שמואל אלמוג, לאומיות ופוליטיקה יהודית, פרספקטיבות חדשות, הוצאת מרכז שז"ר, תשנ"א, עמ' 9-91 (על שורשי הלאומיות היהודית) (אתר כותר).
- סרטונים בנושא האנטישמיות, יד ושם.

פרק 14 – ייחודו של הפתרון הציוני

במשך כמעט אלפיים שנה המשיך העם היהודי לשאוף לחזרתו לארצו, אולם רק התנועה הציונית הצליחה בסופו של דבר להביא לשיבה משמעותית של יהודים לציון ולהקמת מדינה יהודית בארץ ישראל. פרק זה מתאר את התפתחותה של התנועה הציונית, החל בעליות המערביות, החסידיים ותלמידי הגר"א שהגיעו לארץ במהלך המאה ה-18 וה-19, דרך מבשרי הציונות, שבישרו על בוא התנועה והחלו בפעילות רעיונית למען חזון שיבת היהודים לארצם וכינון מדינה, חובבי ציון ותנועת חיבת ציון, שהחלו בפעילות מעשית של התיישבות בארץ ישראל ואף יצרו בסיס ראשוני לתנועה לאומית יהודית, וכלה בהרצל, חוזה מדינת היהודים, אבי הציונות המדינית ומייסדה של התנועה הציונית. התנועה הציונית כללה מפלגות וזרמים בעלי עמדות מנוגדות בשאלות יסודיות. הפרק מתאר את האידאולוגיה של זרמים אלה, את האישים שהובילו אותם ואת עמדותיהם. הפרק מביא גם את האידאולוגיה שעמדה מאחורי קבוצות בציבור היהודי שהתנגדו לציונות ויצאו נגדה.

חשוב להדגיש כי תוכנית הלימודים מחלקת בין העיסוק בהקמת התנועה הציונית ובפעולותיה הנדונות ביחידת לימודים זו (ובהתאמה בספר זה), לבין עצם העליות לארץ מימי היישוב הישן והעלייה הראשונה ואילך, הנדונות ביחידה הבאה ובספר השיבה לציון. מטבע הדברים הזכרנו מפעם לפעם נקודות הנוגעות גם לפעילותם של חובבי ציון או התנועה הציונית בארץ, אולם יש לשים לב כי עיקר העיסוק בנעשה בארץ מתקיים בספר הלימוד "השיבה לציון".

דגשים להוראה

- ← גלי העלייה לארץ ישראל בתקופה המודרנית.
- ← מבשרי הציונות: רעיונותיהם הייחודיים ופעולותיהם למימוש חזונם.
- ← חיבת ציון: תנועת חובבי ציון, י"ל פינסקר (אוטואמנציפציה), אישים נוספים שפעלו במסגרת תנועות אלו, דתיים וחילוניים בתנועת חובבי ציון, ועידת קטוביץ, הישגי התנועה והקשיים שבהם נתקלה.
- ← התנועה הציונית:
- ♦ ב"ז הרצל: תולדות חייו, הרקע למשנתו הלאומית, פעילותו המדינית, חיבוריו – "מדינת היהודים" ו"אלטנוילנד".
- ♦ הקונגרס הציוני: תוכנית בזל, מוסדות התנועה, פרשת אוגנדה.
- ♦ התבססות התנועה הציונית עד מלחמת העולם השנייה ברחבי העולם.
- ♦ מפלגות וזרמים בציונות: הדעות השונות בדבר הדרך להשגת המדינה ותפקידי התנועה הציונית.
- ← ציונות דתית – הרקע להקמת המזרחי, הרב ריינס והרב מימון – דמותם, פועלם, יחסם לתנועה הציונית ועמדתם בנושאים שונים.
- ← ההתנגדות לציונות: מתבוללים, רפורמים, האורתודוקסיה הלא ציונית.

על הפעילויות שבפרק

משימה (מהי ציונות?) עמ' 349

ניתן להיעזר בדוגמאות להגדרות להלן:

מתוך מילון אבניאון: ציונות - 1. תנועה לאומית יהודית שקמה בסוף המאה התשע-עשרה לתחיית עם ישראל בארצו. 2. השקפה המבטאת בעת החדשה את שאיפתו של העם היהודי להקים מדינה יהודית עצמאית בארץ ישראל ולכונן בה חיים עצמאיים.

מתוך דבריו של בן גוריון:

"להיות ציוני, לפי דעתי, פירושו שאדם קושר גורלו האישי עם גורל הארץ, ולא רק גורלו בלבד – אלא גורל משפחתו ובניו. רק מי שחי ועובד בארץ ומחנך בניו ובנותיו בארץ לבנותה ולהגן עליה, הוא ציוני. המבחן הציוני – הוא לא רק למות על הארץ אלא לחיות בה, לעשות עבודתה, לדבר בלשונה ולהקים בה משפחה... הציונות של היום היא ציונות המאמינה בעם, נאמנה למדינה, ומוכנה לגדולות ולנצורות".

(מתוך: ציונות של אתמול וציונות של היום, דוד בן גוריון, באתר פרויקט בן יהודה)

במאמר זה מובאות הגדרות נוספות למושג.

הגדרתו של פרופ' גדי טאוב:

"זכותם של היהודים להיות אנשים 'עומדים ברשות עצמם' – כניסוחו של דוד בן גוריון – מבלי שיצטרכו לוותר על יהדותם"

(מתוך החוברת [מהי ציונות עמ' 15](#)).

ניתן לעסוק רבות בהגדרת המושג, הנקודה החשובה היא **שהציונות (במובנה ההיסטורי) היא לא עצם הזיקה לארץ ישראל או העלייה אליה, אלא הרצון להקים בה מסגרת יהודית ריבונית, ולאחר הקמתה – לפעול למען העצמתה ושגשוגה.**

מקור מילולי עמ' 350 (הרב אלקלעי) – התשובה שעליה מדבר הרב אלקלעי היא שיבת בני ישראל לארצם, כדי להמליך את ה' עליהם בארץ ישראל. גם הגר"א וגם הרב אלקלעי מדברים על שלב ראשון של פעילות אנושית שתתחיל מלמטה – על ידי עלייה והתיישבות בארץ ישראל, שיביאו לפעילות מלמעלה – להשראת שכינת ה' ולגאולה.

היישוב אור יהודה נקרא ע"ש הרב אלקלעי.

מקור מילולי עמ' 351 (הרב קלישר) – הרב קלישר יצא כנגד הגישה שלפיה הגאולה תבוא באופן פתאומי מן השמיים. "אל יחשוב החושב כי פתאום ירד ה' יתברך שמו משמים ארץ, לאמר לעמו צאו, או ישלח את משיחו כרגע מן השמים לתקוע בשופר גדול על נדחי ישראל ויקבצם ירושליימה..." החידוש בגישתו הוא כי הגאולה היא תהליך איטי שמתחיל בהתעוררות מלמטה – פעילות אנושית של עלייה לארץ. לדעת הרב קלישר, האמנציפציה שינתה את מעמד היהודים בין האומות לטובה, ואחד הביטויים לכך הוא שישנם יהודים בעלי מעמד חברתי-כלכלי גבוה, אשר יכולים לפעול בגלוי ובראש מורם למען השגת מטרה זו.

על שמו של הרב קלישר נקרא קיבוץ טירת צבי.

מקור מילולי עמ' 352 (משה הס) – זיכרונות ילדותו השפיעו על הס למצוא פתרון לעם היהודי דווקא בארץ ישראל, המולדת שהוגלה ממנה.

כפר הס שבשרון נקרא על שם משה הס.

פעילות חקר עמ' 353 – מבשרי ציונות נוספים: ניתן להכין את המשימה בקבוצות ולהציג אותה כסרטון קצר, כהסכת או במצגת שיתופית. חשוב להדגיש כי בכל תפוצות ישראל פעלו אישים שניתן להגדירם כמבשרי הציונות.

שאלה עמ' 354 (פינסקר) – היישוב שהפך לשכונה בראשון לציון ונקרא על שמו של פינסקר הוא: נחלת יהודה. החידוש בניתוח תופעת האנטישמיות על ידי פינסקר הוא בראיית האנטישמיות כמחלה נפשית, חשוכת מרפא, הנובעת מפחד מן היהודים. מחלה שגם האמנציפציה לא יכולה לרפא. על כן, הפתרון היחיד הוא פתרון לאומי-טריטוריאלי, בכך ישוו היהודים לעמים אחרים ותיפתר גם בעיית האנטישמיות. ההיגד "אם אין לי מי לי" מבטא את המסר שהעביר פינסקר בספרו "אוטואמנציפציה" – על היהודים לדאוג לעצמם. ניתן לומר שפינסקר לא צדק באבחנתו. ניתן לדון בהרחבה בשאלה מה שינתה הקמת מדינת ישראל בהקשר של האנטישמיות. ברור שמדינת ישראל נתפסת גם כיום אצל חלק מן האומות כגורם חזק, משמעותי ומסוכן, ובמידה רבה האנטישמיות הוחלפה היום במושג אנטי-ציוניות או אנטי-מדינת ישראל.

מקור מילולי עמ' 355 (השיר "שאו ציונה") – השיר פונה ליהודי הגולה בקריאה להתאחד ולעלות לארץ ישראל כדי להיות בה שוב לעם אחד. מקור הביטוי הוא בירמיהו ד, ו: "שאו נס ציונה", ומשמעותו – הרימו דגל, התאספו ללכת לציון. ניתן להבין כי מדובר באנשים בעלי ערכים דתיים (שוכן ערבות – השוכן בשמיים), ולאומיים – שואפים לשוב לציון ולהיות בה לעם. בשיר נכתב: "אֶז אֶךְ שְׁחֹק יִמְלֵא פִינוּ, וְלִשְׁוֹנֵנוּ רָנָה". זהו אזכור מתוך שיר המעלות, תהילים קכו, המתאר את הגאולה: "בשוב ה' את שיבת ציון... אֶז יִמְלֵא שְׁחֹק, פִינוּ וְלִשְׁוֹנֵנוּ רָנָה".

מקור מילולי עמ' 355 – קוד [שאו ציונה](#):

זהו שיר לכת בעל מקצב המתאים למצעדים. תוכנו מתאים למורשת הציונית, והוא היה בעבר המנון ציוני שהושר במסגרות שונות. על כן נוהגים לנגן אותו בטקסי צה"ל ובטקס הדלקת המשואות ביום העצמאות.

מקור מילולי עמ' 358 (מדינת היהודים) – הביקורת על יציאה איטית של היהודים להתיישבות בארץ ישראל יכולה לבוא מצד היהודים שסובלים בארצותיהם מאנטישמיות וזקוקים לפתרון מיידי ומהיר. הרצל התייחס בספרו לקבוצות השונות ולמניעי עלייתם: העניים, שסובלים ממצוקה כלכלית בגולה ומיואשים ממצבם, יעלו ראשונים. בארץ ישראל הם ימצאו עבודה והצלחה כלכלית. האנשים האמידים יעלו בעקבותיהם מסיבות של לחץ אנטישמי. קבוצה נוספת היא קבוצת המשכילים, שתעלה ממניעים לאומיים, והרבנים – שיעלו כנראה ממניעים דתיים. הבסיס העיקרי לעלייה הם העניים, שיש להם מוטיבציה לעזוב את מקומות מושבם ולהגיע לארץ ישראל בשל מצבם הקשה והמייאש בגולה. לדעת הרצל, לא יהיה קשה לשכנע אותם לעלות ארצה, שכן אין להם מה להפסיד. הרצל צדק באופן חלקי, שכן רבים מן היהודים העניים העדיפו להגר לאמריקה, חלק מן הציבור הדתי התנגד לציונות, וחלק ממשכילי מערב אירופה העדיפו לדבוק באמנציפציה.

מקור חזותי עמ' 359 (די וועלט) – שמו של העיתון וסמלו מעידים של מטרתו של הרצל לעורר את העולם היהודי ולאחדו תחת הרעיון הציוני ולפנות אל העולם כולו על מנת שייסע בהגשמת רעיון זה. הרצל הסביר את בחירתו בצבע הצהוב ברצונו להפוך את הצבע הצהוב מאות קלון לאות כבוד.

מקור מילולי עמ' 360 (הזמנה לקונגרס הציוני הראשון) – מטרת הקונגרס הן: בירור מצב הקהילות היהודיות והפעילות הציונית ברחבי העולם, הצגת דרישות התנועה הציונית לפעילים הציוניים ואיחוד כל הפעילים הציוניים תחת הנהגה אחת לפעולה אחידה. הרצל עונה ליהודים החוששים מפגיעה באמנציפציה שבקונגרס "לא תהיה שום התנגדות לחוקי איזו ארץ ולחובותינו האזרחיים". כמו כן, הרצל ענה למתנגדים לתוכניתו ש"הקונגרס שואף למטרות קרובות ואפשריות", כלומר תוכניות הניתנות להגשמה. הרצל הבטיח לחובבי ציון מרוסיה – "אנחנו ערבים בזה, שכל מעשי האספה יהיו באופן מקובל ומרוצה לחו"צ ברוסיה

ולממשלתם הרוממה" וכי לא תהיה פגיעה בחוקי ארץ כלשהי. הוא פונה אל חובבי ציון מרוסיה ומעיד על כך שיש חשיבות רבה בהשתתפותם.

דיון עמ' 361 – ההבדלים בין הכינוס בבזל לכינוס בקטוביץ: הכינוס בקטוביץ נעשה באופן זהיר מבלי לגלות את מטרותיו האמיתיים של הכינוס מחשש מהשלטונות הרוסיים. בניגוד לכך, הקונגרס בבזל נעשה בגלוי במטרה לפרסם את קיום הקונגרס הציוני בעולם. משתתפי ועידת קטוביץ הגיעו ממזרח אירופה, בעוד משתתפי הקונגרס הציוני הגיעו מקהילות רבות בעולם, ממזרח וממערב. מטרת הכינוס בקטוביץ הייתה לאגד את כל אגודות חובבי ציון תחת קורת גג אחת והנהגה אחת ובכך ליצור תנועה שתוכל לממש את מטרות אגודות חובבי ציון. מטרות הקונגרס הציוני היו: הקמת התנועה הציונית, ניסוח מטרותיה ודרכי פעולתה והקמת מוסדות התנועה. מטרה נוספת הייתה ללכד את העם היהודי סביב הרעיון הציוני, לגייס את ההמון לרעיון זה ולהעלות את הציונות על המפה העולמית כדי שהמעצמות יעזרו לציונות להגשים את מטרותיה.

משימה ברשת קטעים מתוך הספר אלטנוילנד עמ' 366 – למאמרים המשווים בין אלטנוילנד למציאות ימינו ראו במאמרו של פרופ' שלמה אבינרי "[אלטנוילנד" של הרצל: ראי לחברה הישראלית](#) וכן בכתבה [אלטנוילנד תל אביב ואוטופיה בירושלים](#).

מקור מילולי עמ' 369 (פרשת אונגדה) – תומכי הצעת אונגדה הם: הרצל, ויצמן ונורדאו. מתנגדי הצעת אונגדה הם: לוין וציר בקונגרס. נימוקי התומכים: הרצל – ההכרה הבריטית יוצרת תקדים וזו הזדמנות לצבירת ניסיון בניהול מדינה. ויצמן: ההכרה הבריטית היא תקדים שאין לוותר עליו. נורדאו: יש צורך במקלט ליהודים. המתנגדים: יש חשש שאם נקבל את אונגדה, לא נקבל את ארץ ישראל. ציר בקונגרס: זוהי בגידה ברעיון הציוני.

בפרק הקודם הוזכרו אררט, ארגנטינה ועוד. היהודים לא באו בהמוניהם להתיישב במקומות אלה והתוכניות לא יצאו אל הפועל.

קוד השיר הרצל: מילים לשיר הרצל – להקת גייסות השריון – שירונט mako.co.il

פועלו של הרצל כפי שבא לידי ביטוי בשיר: ייסוד מדינת היהודים, פעילות דיפלומטית, השקעה כספית, פנייה לעשירי היהודים. קשייו של הרצל: התנגדות לדרכו, אכזבות, מחיר משפחתי, השקעה אינסופית.

תכונותיו: "נתן את הלב" – מסירות, חריצות, עקשנות, אמונה בצדקת דרכו, השקעה, מוכנות לעשות הכול למען המטרה.

שאלת אתגר: עמ' 369 – מדובר במבצע אנטבה (מבצע יהונתן) תשל"ו, 1976, לשחרור חטופים יהודים וישראלים מאונגדה שנחטפו ממטוס אייר פראנס על ידי טרוריסטים גרמנים ופלסטינים.

מקור מילולי עמ' 371 (הציונות בקרב יהודי ארצות האסלאם) – הסיבות להצלחת התנועה הציונית באירופה הן: היכולת לפעול ללא חשש מתגובה שלילית של השלטון במדינה, העובדה שהציונות נתנה מענה לתחושתם של יהודים רבים שהאמנציפציה לא מצליחה לאפשר ליהודים השתלבות מלאה בקרב בעמים, תנועות ותופעות אנטישמיות משמעותיות שהביאו את היהודים לחשוב על פתרון אחר ל"בעיה היהודית", הריחוק מהדת שהביאו יהודים רבים לחפש השתייכות מסגרתית שונה מהמסגרת הדתית. לעומת זאת, בארצות האסלאם השלטונות היו מגיבים בצורה שלילית על פעילות ציונית בשטחיהן. נוסף על כך, בארצות אלו לא הייתה בדרך כלל אמנציפציה וממילא היא גם לא נכשלה. כמו כן, בארצות האסלאם בדרך כלל לא הייתה אנטישמיות ממוסדת ולא נוצר בהן מתח בין אורתודוקסיה יהודית לבין חילוניות יהודית – יהודי ארצות האסלאם לא חשו צורך לחפש מסגרת מחוץ למסגרת הקהילתית-דתית.

מקור מילולי עמ' 374 (אחד העם) – התקומה הלאומית תיעשה בשלבים. בשלב הראשון – קבוצה קטנה של יהודים תתיישב בארץ ישראל ותיצור בה מרכז תרבותי. רק לאחר שהתרבות הלאומית תהיה

מפותחת, יתאפשר להקים מדינה יהודית. הדבר יקרה דווקא בארץ ישראל, מכיוון שהיא המרכז ההיסטורי של עם ישראל. מדינה יהודית הינה מדינה שבה חיים אנשים יהודים על פי מוצאם, אולם התרבות שבה יכולה להיות כל תרבות אחרת. מדינה יהודית היא מדינה שבה התרבות היהודית היא השלטת.

מקור מילולי עמ' 377 (הרב ריינס) – לפי הרב ריינס, אנשים דתיים יכולים להצטרף לתנועה הציונית, מכיוון שהצטרפותם היא הצטרפות אמצעית ולא תכליתית. כלומר ההצטרפות היא למען להשגת מטרה משותפת ולא על מנת להיות מושפעים, מתוך הבנה שאין אחדות מלאה במטרות וביעדים.

מקור מילולי עמ' 379 (קול קורא להקמת המזרח"י) – התנועה הציונית היא "כלי מחזיק ברכה" – אמצעי למטרה מבורכת. הברכה שמביאה התנועה הציונית היא איחוד בין בנים ואבות וקישור בין תפוצות ישראל, וכן, התנועה חפצה לשוב לארץ ישראל שבה ישמרו היהודים את התורה והמצוות. הכינויים שבהם מכנה הרב ריינס את התנועה הציונית: כלי מחזיק ברכה ומשמר לתורתנו הקדושה, ערובה נאמנה להשיב לב בנים על אבות, מעצור שיעצור את רגלי הבנים ממלכת בדרכים זרות. הרב ריינס תומך בציונות מכיוון שהיא משמשת מחסום בפני התבוללות ומאפשרת את קיום התורה והמצוות. הציונות גורמת ליהודים להתגאות ביהדות ולא לחפש את עצמם במקומות זרים. הרב ריינס טען שאין סתירה בין ההיבט הדתי וההיבט הציוני. ארץ ישראל ותורת ישראל הם יסודות שמשלימים אחד את השני. זהו רעיון מהפכני כלפי הציבור האורתודוקסי שלא תמך בפעולה הציונית ולא הכיר בחשיבות העלייה לארץ מחד גיסא, ומאידך גיסא, כלפי התנועה הציונית שראתה את עצמה כתנועה חדשה בעוד המזרח"י ראתה את הציונות כתנועה של המשך ותחייה של רעיונות קודמים.

שאלה עמ' 380 (שאלת הפרישה מהתנועה הציונית 1911) – נימוקי המצדדים בפרישה יכולים להיות: ההחלטה לעסוק בענייני חינוך מתוך טיפוח חינוך לאומי ברוח חילונית מבטאת את היות התנועה מנוגדת לערכי ישראל סבא. כמו כן, חוסר היכולת של חברי התנועה להשפיע מ"בפנים" על הנעשה בנושא זה, מביאים למסקנה כי יש לפרוש מן התנועה ולהקים גוף נפרד. נימוקי המצדדים בעד הישארות בתנועה יכולים להיות: נושא החינוך אינו הנושא העיקרי שבו התנועה עוסקת ועל כן יש להישאר ולקדם יחד מטרות אחרות ובראשן – הקמת מדינה יהודית. נוסף על כך, דווקא בגלל העיסוק בחינוך ברוח חילונית, יש להישאר ולהיאבק להשגת מסגרות מתאימות לציבור הדתי וכן לנסות ולחזק את ערכי המסורת בתוך התנועה.

מקור מילולי עמ' 382 (רבנים המתנגדים לציונות) – הכותבים מאשימים את הציונות ברצון לעקור את חוקי התורה והמצוות בשם הלאומיות ומתוך מסווה של דאגה חומרית ליהודים. הכותבים מכנים את הציונות בשם משיח שקר חדש ומסתמכים כתקדים על התנועות הסוציאליסטיות שטענו שהסוציאליזם הוא הפתרון למצוקת היהודים בכל העולם. תנועות אלה משכו אליהן יהודים רבים וגרמו להתרחקותם מהדת. לעומתם, אנשי הציונות הדתית יאמרו כי הציונות היא תריס בפני התבוללות והיא המאפשרת את קיום התורה והמצוות בארץ ישראל.

מקור מילולי עמ' 383 (התנגדות חוגים ליברלים לציונות) – הסיבה המרכזית להתנגדות הרפורמים לציונות היא שהציונות חולקת על העיקרון המרכזי והמשמעותי ביותר של היהדות הליברלית, שהוא היותו של היהודי חלק מהקהילה האוניברסלית ויכולתו להשתלב בכל מקום שבו הוא נמצא. הרפורמים הציעו לשלול את האזרחות הגרמנית מן הציונים מכיוון שהם (הציונים) רואים את יהדותם כלאום ולא כדת ולכן לא מזדהים עם הלאום הגרמני.

שאלות לסיכום הפרק

1. פיתוח ארץ ישראל – הציונות המעשית; הסכמת הממשלות – ציונות מדינית; הגברת הרגש הלאומי-יהודי וההכרה הלאומית יהודית – ציונות רוחנית.
2. בסופו של דבר, הקרבה בין הזרמים הדתיים והחילוניים בבניין הארץ הביאה לא רק לחיבור לשם בניית מטרה משותפת אלא גם לקרבה משמעותית. מה ההיקף של קרבה זו ומה משמעותה – זו סוגיה שרבים מבני הציונות הדתית טרודים בה.
3. מדבריו של אוסישקין עולה כי הוא תמך בציונות המעשית. היתרונות של גישתו: הוא מציע פתרון מהיר לבעיית היהודים (בניגוד לגישה המדינית הגורסת שיש לחכות לאישור מן המעצמות – דבר שיכול לארוך זמן), וכמו כן, קביעת העובדות בשטח יכול לזרז את מתן אישורן והסכמתן של אומות העולם.
- החסרונות בגישתו: ללא הסכמה בין-לאומית, הפעילות המעשית בארץ חסרת השפעה ממשית ואף יכולה לעורר את זעמה של דעת הקהל העולמית ואת זעמו של השלטון העות'מאני שעלול לפגוע בהתיישבות הלא מאושרת. כמו כן, דרך זו חסרה את "הכשרת הלבבות" שעליה דיבר אחד העם – פיתוח ההכרה הלאומית והחייאת התרבות והמורשת היהודית.
4. חשיבות שיתוף הפעולה עם התנועה הציונית נבעה מהכרה בערך החשוב של יישוב ארץ ישראל בזמן הזה, בגלל הצורך בהצלת היהודים (פיזית ורוחנית). סיעת המזרח"י הוקמה על מנת לעצור את מגמת הסיעה הדמוקרטית לקדם פעילות חינוכית-תרבותית חילונית בתנועה הציונית וכדי להפיץ את הציונות בקרב הציבור האורתודוקסי.
5. פינסקר האמין בתחילה בשמירה על הלאום היהודי בד בבד עם השתלבות בחיים ברוסיה. בעקבות "הסופות בנגב" שינה פינסקר את עמדתו למציאת פתרון לאומי יהודי בטרטוריה אחרת מחוץ לרוסיה. ממשיכי דרכו האמינו בציונות המעשית – עלייה והתיישבות דווקא בארץ ישראל (אף על פי שפינסקר לא דיבר על ארץ ישראל דווקא), המקום שאליו העם היהודי מחובר דתית והיסטורית. הם גרסו כי השעה דוחקת ויש לקבוע עובדות בשטח ולא להמתין לאישור המעצמות, דבר אשר יכול לארוך זמן.

הצעה לפעילויות העשרה והעמקה

על הקשר בין העם היהודי לארץ ישראל ועל העלויות לארץ בעת החדשה – מומלץ מאוד להשתמש בספרו של הרב נחמיה לביא הי"ד "ארץ חמדת אבות". הספר נערך במקורו כתוכנית לימודים וגדוש בקטעים רלוונטיים.

עליית תלמידי הגר"א – צפייה בסרטון: [אדמה הסרט המלא](#), מכון התורה והארץ, תשס"א. הסרטון מתאר את הקשיים שעמים התמודדו העולים והניסיון להיאחז בארץ.

ישנו ויכוח היסטוריוגרפי ארוך שנים בשאלה האם ניתן להגדיר את עליית תלמידי הגר"א כעלייה "ציונית" שהחלה לפעול למען תקומת ישראל, כפי שמקובל לטעון היום בחוגים דתיים לאומיים, או שמא מדובר בעוד אחת משרשרת ארוכה של עליות מסורתיות שעניינן היה תפילה ולימוד בארץ. הנושא נידון גם בספר "השיבה לציון". ניתן לעיין [בסקירה על תפיסתו של ד"ר מורגנשטרן](#) שהקדיש את מחקריו לבירור הנושא. לתפיסה מנוגדת בנושא ראו במאמר [מלחמתו של עמנואל אטקס באתוס המשיחי היהודי](#).

למאמרו הקלאסי של פרופ' יעקב כץ על הגדרת המושג מבשרי הציונות ניתן לעיין במחקרים בתולדות ישראל בעת החדשה ב' עמ' 355 (אתר כותר).

מבשרי הציונות – צפייה בסרטונים: פרק מתוך "[חדשות העבר](#)" העוסק ברב אלקלעי. ניתן לשלב עם מסלול 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 [העוסק ברעיונותיהם הייחודיים של מבשרי הציונות](#) וסרטון נוסף העוסק ב**קשר בין מבשרי הציונות להרצל ולתנועה הציונית**. הפתיח לסרטון יכול לשמש בסיס מצוין לדיון – מדוע הרצל מזוהה באופן גורף עם תחילת הציונות ולא מבשרי הציונות ותנועת חיבת ציון?

חובבי ציון – מקומה של יהדות רומניה נפקד בדרך כלל מספרי ההיסטוריה העוסקים בחיבת ציון. חשוב להכיר את סיפור [הקונגרס בפוקשאן](#).

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, להגר לארצות אחרות כדוגמת ארצות הברית או לעלות לארץ?

החלטות ועידת קטוביץ – למעוניינים להרחיב:

א. מטרת חובבי ציון היא להשיב לפחות חלק מהיהודים לעבודת אדמה בארץ הקודש. הארגון הכללי ייקרא על שם משה מונטיפיורי, וזה שמו מעתה: "מעשה הצדקה למזכרת השר משה בארץ הקודש".

ב. אגודות חובבי ציון כולן תתרכזנה תחת הארגון הכללי הזה, שבראשו יעמדו אנשים נבחרים.

ג. על מנת שגם יהודי רוסיה יוכלו להשתתף במעשה הצדקה הזה, לסייע ליהודים שירצו להתפרנס בכבוד על ידי עבודת האדמה והמלאכה בארץ הקודש, נבחרו אנשים נכבדים המוכשרים להשתדל לקבלת רישיון מממשלת רוסיה להשתתפות בפעילות הארגון.

ד. מכיוון שהאימפריה העות'מאנית מונעת הקמת יישובים חדשים ומעמידה מכשולים רבים בפניהם, תתמוך האגודה רק ביישובים קיימים, הזקוקים לסיוע, כיוון שיישובים אלה הם הבסיס שכל בניין היישוב בעתיד תלוי בו.

ה. תשלח משלחת לבדיקת התנאים בארץ: אלו מושבות זקוקות ביותר לסיוע, ואם ניתן להתגבר על מכשולי האימפריה העות'מאנית, ולהשתדל אצלם שיסירו את ההגבלות.

(סיכום ההחלטות שהודפסו בעיתון המגיד, ב' כסלו תרמ"ה, עמ' 1)

שאלות לדיון:

1. אילו הייתם נמנים על אחת מאגודות חובבי ציון, האם החלטות הוועדה היו מספקות אתכם? נמקו את עמדתכם. אילו החלטות נוספות הייתם מצפים לקבל בוועידה?

2. אילו קשיים של חובבי ציון באים לידי ביטוי בהחלטות אלה?

סיור: מזכרת בתיה ומוזיאון הרב מוהליבר, בעקבות חובבי ציון והרב מוהליבר.

לאחרונה יצא ספר חדש הסוקר את הגותו כתביו ופעלו של הרב מוהליבר – דמות שחשוב להכירה כאחד מאבות הציונות הדתית – [ברית האהבה והשלום](#).

על המתח וצורת העבודה המשותפת למרות הכל בין **דתיים וחילוניים בתנועת חיבת ציון** כדאי לעיין בספרו של פרופ' אהוד לוז "מקבילים נפגשים". להיכרות והעמקה עם אישים נוספים בתנועה זו, ניתן להיעזר במצגת על [מנהיגים דתיים וחילוניים בתנועת חיבת ציון](#).

[הרצל](#)

סיור: מרכז הרצל בירושלים – יש לשקול היטב את התאמת המקום לתלמידי חמ"ד.

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 חזון המדינה היהודית.

על קורות חייו של הרצל נכתבו ביוגרפיות רבות. ראו בקישורים על ביוגרפיה מתוך [זווית ראייה אמונית](#), על הקשר בין הרצל [לעולם הרבני](#) ועל יחס [תורני אליו](#). וכן, [מה חשבו על הרצל רבני דורו](#). ההתייחסות להרצל מבחינה תורנית היא נושא מורכב ויש לשקול את התאמתו לכיתה. למעוניינים להעמיק מאוד בנושא, כדאי להיעזר בהספדו המפורסם של הראי"ה קוק על הרצל, "[המספד בירושלים](#)", ובביאורים הרבים עליו ברשת.

פעילויות שונות [ליום הרצל](#)

[בנימין זאב הרצל](#) בספרייה הלאומית: מקורות, כתבות ופעילויות.

מקור חזותי: בנימין זאב הרצל [כרזה](#). מתי, לערך, יצאה הכרזה לאור? מהי מטרתה? מי היו המתנגדים להרצל? מדוע, על פי הכרזה, חזונו של הרצל לא התגשם? כיצד משתמשת הכרזה בדמותו של הרצל להשגת מטרותיהם?

קטעי קריאה ומקורות חזותיים על הרצל: [הרצל אמר? הרצל כתב](#), [הפרזנטור של הציונות](#), [הזה או חוזה?](#) [האיש שנתן למדינה את הלב](#).

על מדינת היהודים והשאלה אם הרצל רצה מדינה יהודית או "מדינת היהודים" – מומלץ מאוד להיעזר בספרו החשוב והמקיף של יורם חזוני "מדינה יהודית". [לסקירה](#) על הספר.

הקונגרס הציוני – ניתוח כרזה: [100 שנה לקונגרס הציוני הראשון](#). מהי הציונות על פי הכרזה? אילו מן המשימות הציוניות שמופיעות בכרזה באו לידי ביטוי בקונגרס הציוני הראשון ובתוכנית בזל? אילו מן המשימות הציוניות רלוונטיות גם לימינו? הכרזות מציגות תחומים שיש בהם גאווה לאומית יהודית. באילו תחומים, על פי הכרזות, הרצל יכול היה להתגאות?

על הקונגרסים הציונים ותולדותיהם ניתן להיעזר באתר [הארכיון הציוני](#).

על גלגלי [הדגל של התנועה הציונית](#), ומאמר [עם מקורות בנושא](#).

על פעילותו המדינית של הרצל ניתן להזכיר את סיפור צילום פגישתו עם קיסר גרמניה בכניסה למקווה ישראל:

ניסיונותיו של הרצל לקבל את תמיכת גרמניה בתוכנית הציונית, הביאו בשנת תרנ"ח, 1898, להזמנתו של הרצל לפגישה עם הקיסר הגרמני וילהלם השני בירושלים. הרצל קיווה שהקיסר הגרמני ישכנע את הסולטאן העות'מאני לאפשר ליהודים להתיישב באופן אוטונומי בארץ ישראל. הרצל יצא עם משלחת ציונית לארץ ישראל והתעתד לעלות לירושלים להיפגש עם הקיסר. הרצל החליט להמתין לקיסר בצומת מקווה ישראל, שם צפוי היה הקיסר לרכוב עם פמלייתו בדרכם לירושלים. ואכן הקיסר, שכבר פגש בהרצל באופן חשאי, זיהה את הרצל שבירך אותו מרחוק. הקיסר התקדם לעבר הרצל, ובין השניים התפתחה שיחה קצרה. אכן, היה זה רגע היסטורי שאף הונצח בתצלום מפורסם. אלא שתצלום זה כלל לא צולם כך, והוא מעשה של פוטומונטז'.¹ דוד וולפסון, שאמור היה לצלם את המפגש החשוב במצלמה, החמיץ את הרצל. בתמונה שהתקבלה נראה קיסר גרמניה על סוסו הלבן מביט לעבר רגלו של הרצל,

1 הרכבה של תצלומים שונים.

וגופו של הרצל נותר מחוץ לתמונה. הרצל צולם מחדש במקום אחר והודבק בתמונה. הסוס הלבן נמחק, ותמונת הקיסר הועברה לסוס השחור. וכך נולד התצלום המפורסם

צילום הרצל מצטלם לשם [שחזור המפגש, הצילום המקורי, התמונה המשוחזרת](#).

לבחינה מעניינת של תפיסתו הציונית והלאומית של הרצל ראו באתר [קן ברל כצלסון](#).

מערך שיעור בנושא "פרשת אוגנדה" באתר לב לדעת: [סיפורו של קונגרס הדמעות](#).

למעוניינים ניתן להרחיב בפעילות סביב השיר "[למה לא אוגנדה](#)". האומנם – "למה לא אוגנדה ונפתרו כל הבעיות"? (יש לצפות בסרטון קודם הקרנתו לבדיקת התאמתו לכיתה).

פעילות באתר: [נבחרת הכוכבים של הציונות](#) – אישים וארגונים שסייעו לפעילות הציונית. מקור חזותי, מידע מילולי ופעילות קצרה.

על התפתחות הציונות בכל רחבי העולם מומלץ מאוד לעיין בשלושת הכרכים של הספר בעריכת אלון גל, "הציונות לאזוריה" בהוצאת מרכז שז"ר, הסוקר את התפתחות הציונות בכל אחת מהקהילות היהודיות בעולם ומביא מקורות ונושאים חשובים לדיון ולהשוואה.

[זרמים בציונות](#)

ציונות מדינית ומעשית – ניתן לדון גם על שאלת היתרונות והחסרונות של השימוש בשיטה המדינית ובשיטה המעשית גם בימינו. לדוגמה – למעוניינים לקדם את ההתיישבות היהודית באזורים שונים בארץ, האם יש להשקיע את המאמץ בקביעת עובדות בשטח על ידי הקמת יישובים או שיש לעשות מאמץ להשיג הכרה מדינית בשיטה על שטחים אלו? הפתרון המומלץ הוא כמובן בסגנון הציונות הסינתטית.

אחד העם – אחד העם מייצג במידה רבה את זרם החילוניות הרואה ביהדות מקור תרבותי שאינו מחייב בהגדרותיו ההלכתיות, אך יש חשיבות רבה להכירו בהקשר ההיסטורי והתרבותי.

קטע מקור: יחסו של אחד העם לשבת –

מאמר זה של אחד העם נכתב כתגובה להצעה של הציונים הלא דתיים להחליף את השבת ביום המנוחה הנהוג בעולם המערבי הנוצרי, יום ראשון.

"אין צורך להיות ציוני או מדקדק במצות בשביל להכיר ערך השבת [...] מי שמרגיש בלבו קשר אמיתי עם חיי האומה בכל הדורות, הוא לא יוכל בשום אופן – אפילו אם אינו מודה לא בעולם הבא ולא במדינת היהודים – לצייר לו מציאות עם ישראל בלי "שבת מלכתא". אפשר לאמור בלי שום הפרזה, כי יותר משישראל שמרו את השבת שמרה השבת אותם, ולולא היא שהחזירה להם "נשמתם" וחדשה את חיי רוחם בכל שבוע, היו התלאות של "ימי המעשה" מושכות אותם יותר ויותר כלפי מטה, עד שהיו יורדים לבסוף לדיוטא האחרונה של "חמירות" ושפלות מוסרית ושכלית. ועל כן בודאי אין צורך להיות ציוני בשביל להרגיש כל הדר הקדושה ההיסטורית, החופפת על "מתנה טובה" זו, ולהתקומם בכל עוז נגד כל הנוגע בה."

(השלח" כרך ג' חוב' ו' (סיון תרנ"ח). מופיע באתר [פריקט בן יהודה](#))

1. כיצד שמרה השבת על היהודים, על פי אחד העם?

2. על פי אחד העם, ערכה של השבת אינו ערך דתי. אם כן, איזה ערך יש לשבת על פי הקטע?

3. האם לדעתכם תפיסות אלו של אחד העם בנוגע למורשת ולמסורת מקובלות גם כיום על דמויות תרבותיות מובילות בציבור החילוני בישראל? מדוע?

להרחבה נוספת על אחד העם: [מאמר על הציונות הרוחנית של אחד העם](#) וכן, על [השפעתו של אחד העם על מערכת החינוך](#). על אחד העם כהוגה הזהות החילונית ליברלית ראו מאמרו של [אריק גלסנר](#).

ציונות סוציאליסטית – הנושא נדון בהרחבה בספר "השיבה לציון" במסגרת הפרקים העוסקים בתנועת העבודה.

קטעי קריאה ומקורות חזותיים: [הציונות פינת המייסדים](#), על הזרמים בציונות.

הציונות הדתית – נושא הציונות הדתית הוא כמובן נושא מרכזי ומכונן בבתי הספר של החמ"ד, ובמקומות רבים יש תוכניות לימודים ייחודיות המתמקדות בתולדות הציונות הדתית ובערכיה. במסגרת זו אנו מתמקדים אך ורק בהקשר ההיסטורי של ייסוד התנועה. להרחבה – [תוכנית העוסקת בענייני הציונות הדתית](#).

[לסרטון על היווצרות תנועת המזרחי](#).

הרב ריינס – שיחה מעניינת של [הרב חיים סבתו על הרב ריינס](#), ושיחה של [הרב אהרן איזנטל על ההבדלים בין תפיסת הרב קוק לרב ריינס](#).

קטע מקור: הרב ריינס.

הרב ריינס, שהיה "חובב ציון" פעיל, לא הצטרף לתנועה הציונית מייד עם הקמתה, אלא בקונגרס השלישי. את הסיבה לכך הוא מתאר בספרו:

כאשר החל להשמע בעולם מרעיון הציוני בשנת תרנ"ז שאז היה הקונגרס הראשון, היו גם כמה רבנים שלקחו חלק בהתנועה הזאת [...] ואנכי לא לקחתי עוד כל חלק בזה, ועמדי מרחוק, כי זה דרכי מעודי לבלי לעשות דבר, כל עוד שלא אחקור ואתבונן מעצמי על כל פרט ופרט מפרטי הדבר ומה גם בענין כזה העומד ברומו של עולם היהודים והיהדות. כלל גדול הוא אצלי, כל אלה שדרכם להמסר לאיזה ענין חדש או לאיזו תנועה הדשה בשעה קלה בלא ישוב הדעת מאלה אין מה לקוות הרבה, אבל אלה שאינם נמסרים לאיזו תנועה הדשה במהירות ובחפזון, רק אהרי הישוב במתינות, מאלה יש לקוות, כי הם יהיו תמיד מנושאי דגלה; מודעת שיש שני מיני תנורים, יש תנורים שכותליהם דקים והם מתחממים במהירות, ויש תנורים שכותליהם עבים והם אינם מתחממים במהירות ורק אחרי עת ידועה, וכל מה שהם עבים ביותר שוהים יותר מלהתחמם. אמנם התנורים הדקים כשם שהם מתלהבים ומתחממים במהרה, כן גם הם מתקררים במהרה וחומם אינו מתקיים זמן רב, אולם-העבים שאינם מתחממים במהרה לא יתקררו גם כן במהרה, כל מה ששוהים יותר מלהתחמם חומם מתקיים יותר, כן הוא בזה. [...] מיום עמדי על דעתי התנהגתי כן, לא עשיתי מעולם דבר בעצמי, ולא לקחתי מעולם חלק באיזה ענין, כל עוד שלא בחנתי וביקרתי כל חלקי הענין, וכל פרטיו ופרטי פרטיו. וגם בנוגע לתנועה הציונית הזאת התנהגתי כן, ושתי שנים עברו עד שנתקרבתי אליה, ובכל שתי השנים האלה לא הסחתי דעתי ממנה, חקרתי והתבוננתי על כל פרטיה, הן מנקודת מבט הדתי, הן מנקודת מבט השכלי, גם דרשתי וחקרתי אחרי האיש העומד בראש התנועה הזאת, לדעת אם הוא איש כזה הראוי לעמוד בראש תנועה עממית כזאת וכמה שיש לסמוך עליו, וכמה שהוא מוכשר לזה, ואחר שתוצאת כל חקירותי ודרישותי היו לחיוב, רק אז נמשכתי אליה והחילתי לקחת בה חלק גם במעשה: נסעתי לכל האספות הציוניות ולהקונגרסים.

(הרב ריינס, שני המאורות, ח"ב, פיטרקוב, תרע"ג, עמ' 20)

א. הסבירו את המשל והנמשל של הרב ריינס.

ב. מהם הדברים אותם חקר ובדק הרב ריינס טרם החלטתו להצטרף לתנועה?

ג. מה ניתן ללמוד מקטע זה על היחסים שבין הרב ריינס והתנועה הציונית על פי המשל שהביא?

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?

במאמר [כשהרב ריינס קרא להקים מדינה יהודית באוגדה](#) 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 באוגדה (אם כי יש להדגיש שהרב ריינס עצמו נמנע בהצבעה).

הרב זאב יעבץ – כדאי לעיין בספרו של אסף ידידיה "לגדל תרבות עבריה" (נמצא באתר כותר) על דמותו הייחודית.

הרב מימון – סרט על [דמותו ופעלו של הרב מימון](#).

סיור: [בית הציונות הדתית בכפר הרא"ה](#). המקום מתמקד בציונות הדתית במחצית השנייה של המאה ה-20.

משימה: להיות ציוני דתי – התלמידים יצלמו תמונה שמבטאת עבורם את המושג "ציונות דתית". בכיתה ניתן לדון על מאפייני הציונות הדתית.

מתנגדים לציונות: התייחסותו של הרב אבינר ל**יחסם של גדולי ישראל לציונות**. בהתאם לאופי הכיתה, ניתן לדון יותר לעומק בשאלת ההתנגדות החרדית לציונות לגווניה. [ילקוט השבעתי אתכם](#) הוא אתר המרכז את הטענות החרדיות בעיקר מבית מדרשה של סאטמר. כדאי לשקול את צורת העיון וההתמודדות עם הנושא.

משימות לסיכום הפרק

משחק משפטים ומושגים: המורה יתלה על הלוח מושגים, כגון מבשרי הציונות, חיבת ציון, התנועה הציונית ועוד. כל תלמיד יקבל שניים-שלושה משפטים ומושגי משנה (כגון: הרב אלקלעי, ועידת קטוביץ, שאיפה להשתלב בארצותיהם, דחיקת הקץ וכו') ועליו לשבץ את המושג/משפט מתחת לכותרת המתאימה. משחק זה יכול לשמש גם כפעילות חזרה למבחן.

משחק זיהוי: המורה יבחר שלושה תלמידים ויחלק לכל אחד מהם כרטיס ובו רשום שם של קבוצה מסוימת שהוזכרה בפרק (לדוגמה: חובבי ציון, תומכי ציונות מעשית, מתבוללים, אורתודוקסים, חברי המזרחי ועוד). על תלמידי הכיתה לגלות מה כתוב בכרטיס באמצעות שאלות על אודות רעיונות, פעולות, מטרות ועוד. לדוגמה: מה יחסך לתנועה הציונית? מה עשית למימוש מטרותיך? ועוד.

בימת דיון: זוגות תלמידים יעמדו מול הכיתה ויצגו את עמדותיהם ונימוקיהם בעד ונגד: ציונות מדינית מול ציונות מעשית, ציונות רוחנית מול ציונות מעשית, ציונות דתית מול אורתודוקסיה אנטי-ציונית, רפורמה מול ציונות, תוכנית אוגדה – בעד ונגד.

הבעת עמדה: התלמידים יבחנו את הנושאים שנלמדו בפרק ויטענו בעד או נגד לימוד נושאים אלה. מהי החשיבות של לימוד נושאים אלה לבניית דמותו של הבוגר הציוני-דתי?

פעילות יצירתית: יצירת דיווח חדשותי בסרטון, בקובץ שמע או בכתב מתוך הקונגרס הציוני הראשון, מתוך הדיון על פרשת אוגדה, מתוך הדיון בין חברי התנועה הציונית הדתיים בשאלה מה לעשות כנגד הסיעה הדמוקרטית, מפגש בין הרצל למתנגדיו וכדומה.

ביבליוגרפיה

שלמה אבינר, הרעיון הציוני לגווניו, הוצאת עם עובד, 1980 (אתר כותר).

שלמה אבינרי, הרצל, ירושלים, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, 2007 (אתר כותר).

חיים אבני, גדעון שמעוני (עורכים) הציונות ומתנגדיה בעם היהודי, הוצאת הספריה הציונית, ירושלים, תש"ן.

רחל אלבוים דרור, המחר של אתמול, יד בן צבי, תשנ"ג (על האוטופיות הציוניות ואלטנוילנד).

הרב יהודה ברנדס, המקף והאליפסה, הערכים והאיזונים של הציונות הדתית, הוצאת מכללת הרצוג, תשפ"א.

יוסי גולדשטיין, אחד העם והרצל, המאבק על אופייה הפוליטי והתרבותי של הציונות בצל פרשת אלטנוילנד, הוצאת מרכז שז"ר, תשע"א (אתר כותר).

יוסי גולדשטיין, אנו היינו ראשונים : תולדות "חיבת ציון": 1881-1918, ירושלים, מוסד ביאליק, 2015 (אתר כותר).

אלון גל (עורך) הציונות לאזוריה, מבט גאו תרבותי, הוצאת מרכז שז"ר, תש"ע.

יגאל וגנר, אדם רז, הרצל מאבקיו מבית ומבחוץ, הוצאת כרמל, תשע"ז.

אופיר טובול (עורך) קול התור, ציונות מסורתית ספרדית, הוצאת ידיעות אחרונות, 2021 (אתר כותר).

אריה מורגנשטרן, השיבה לירושלים, חידוש הישוב היהודי בירושלים במאה ה־19, הוצאת שלם, 2007.

חן מלך מרחביה, קולות קוראים לציון, הוצאת מרכז שז"ר תשמ"ב (אתר כותר) (מקורות רבים על מבשרי הציונות).

בן ציון נתניהו, חמשת אבות הציונות, הוצאת ידיעות אחרונות, תשס"ג (על הרצל, פינסקר, זנגוויל, נורדאו וז'בוטינסקי).

דב שוורץ, אריאלה שטורם (עורכת), הציונות הדתית: תולדות ופרקי אידאולוגיה, רעננה, ישראל. משרד הבטחון. ההוצאה לאור, תשס"ג, 2003 (אתר כותר).

גדעון שמעוני, האידאולוגיה הציונית, הוצאת מגנס, תשס"א (על הזרמים בציונות).

יוסף שפירא, הגות הלכה וציונות, על עולמו הרוחני של הרב יעקב ריינס, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2002 (אתר כותר).

הסכמים [סדרת הרצאות של פרופ' אהוד מנור על הציונות](#).

פרק 15 – מסורת ומודרנה בקהילות היהודיות בין שתי מלחמות עולם

הפרק עוסק במגוון קהילות יהודיות בין שתי מלחמות עולם והוא מעין פרק סיכום. במסגרת ההיכרות עם הקהילות מתאפשרת חזרה על מושגים ותהליכים שלמדנו במשך השנה וניתן לראות כיצד הם באים לידי ביטוי בקהילות ספציפיות.

הפרק משמש הזדמנות לדון ולהזכיר לתלמידים על משמעותה של הקהילה בחברה ובמסורת היהודית, וגם בחברה הישראלית כיום. (על משמעות המושג קהילות ראו [באתר יד ושם](#))

בקהילות ישראל בתקופה שבין שתי מלחמות עולם חוו שומרי התורה והמצוות משבר קשה. היו מקומות, בעיקר בארצות המערב, שבהם הגיע משבר זה לכדי נטישה כמעט מוחלטת של החיים הדתיים, והיו מקומות שבהם המשבר היה מתון יותר. חשוב להציג את התהליכים בפני התלמידים, להבין את הסיבות למשבר ולעמוד גם על דרכי ההתמודדות איתו. מלבד זאת ראוי להצביע בקהילות השונות על מידת הערבות ההדדית, הזיקה לארץ ישראל וצורת ההתמודדות עם האנטישמיות שגאתה בכל רחבי העולם בתקופה הנדונה.

בבתי ספר המלמדים רק על חלק מהקהילות אנו ממליצים ללמוד על זוגות של קהילות – על אחת מארצות המזרח, כגון בגדאד, צנעא, חלב או קזבלנקה, ואחת מארצות המערב, כמו ורשה, אודסה, ניו יורק או פריז. הצמידים אינם משקפים את החלוקה הדמוגרפית בת הזמן, אך הם מאפשרים התבוננות ולימוד על התנהלות הקהילות במגוון הקשרים תרבותיים וחברתיים.

נושא הפרק משמש בסיס למשימות [הערכה חלופית שמציע משרד החינוך](#). מובן שיש להתעדכן מדי שנה בהוראות המפמ"ר בנוגע למבנה המשימות העדכני. מגוון משימות סיום והשוואה יובא בסוף הפרק.

מומלץ מאוד לשתף בלימוד הפרק את סיפוריהם המשפחתיים של תלמידים רלוונטיים ולהיעזר במגוון אתרי האינטרנט של העדות והקהילות לסוגיהן.

על הפעילויות שבפרק

העמקה (עמ' 388) – העיון בנתונים הדמוגרפיים מאפשר התנסות בהבנת תהליכים בתחום זה וביכולות ניתוח והשוואה. השינויים המרכזיים אירעו בארצות הברית ובארץ ישראל, והם תוצר של הגירה/עלייה למקומות אלו. תלמידים (ולא רק...) מופתעים מהעובדה שרוב רובו של העם היהודי לפני השואה חי בארצות אירופה או צפון אמריקה. לגבי הנתונים העכשוויים ניתן לעיין באתרים של משרד התפוצות, הסוכנות היהודית ו**גופים אחרים**. השינוי שהתחולל בעקבות השואה והקמת המדינה הביא לכך שכיום העם היהודי מרוכז כמעט כולו במדינת ישראל ובצפון אמריקה.

תמונות (עמ' 388) – התמונות ממזרח אירופה וצפון אמריקה הן של יהודים בלבוש מסורתי. חשוב להסביר לתלמידים שכפי שנראה להלן גם באזורים אלו יותר ויותר מהיהודים בתקופה זו זנחו את הלבוש המסורתי ואימצו את הלבוש המודרני המקובל. התמונות מניו יורק ומארץ ישראל מראות כבר על לבוש מודרני יחסית. דומה שהתמונות המשפחתיות משותפות לכולם, מה שמצביע על המשפחה כבסיס איתן לזהות היהודית והשייכות היהודית בכל הגלויות.

אודסה

לדין (עמ' 390) – העובדה שהמשכילים מתבדחים על עוצמת הגיהנום מראה על לעגם לתפיסות השכר ועונש המסורתיות.

העמקה (עמ' 392) - אודסה מתוארת כעיר מסחר משגשגת. המסחר מביא עימו תכופות קשר עם תרבויות שונות והיה בין הגורמים לחילון ולהשכלה. הדבר כמוכר אינו מוכרח ותלוי בתפיסות העולם ובחוסן של האדם המאמין הנפגש עם השפעות חיצוניות.

תיאור המפגש של ביאליק עם ראשי השלטון הסובייטי מלמד על עוצמת ההרס שזרע שלטון זה בתרבות העברית והיהודית על כל גווניה. מציאות זו ניתקה יהודים רבים ממסורתם ומהקשרים עם העולם היהודי שמעבר לגבולות רוסיה. הקטע יכול להוות הזדמנות להיכרות עם נפלאות העברית שלפני כתשעים שנה.

בגדאד

תמונה (עמ' 394) - השר לבוש בלבוש אירופי, בעוד שאר נכבדי הקהילה לבושים בלבוש מסורתי, בהמשך יאמצו גם רבים מאנשי הקהילה לבוש זה.

חקר (עמ' 394) - על כל הדמויות הנ"ל יש ידע נרחב ברשת. כדאי לכוון את התלמידים לראות מה הייתה השפעתה של מורשת קהילת בגדאד על פעילותם.

העמקה (עמ' 396) - הקטע מתאר את ההצלחה היהודית הכלכלית שהגיעה בד בבד עם הירידה בנאמנות למסורת. תפיסתם של יהודי בגדאד תואמת במידת מה את התפיסה המסורתית כפי שהיא מקובלת במדינת ישראל של היום ואינה מזוהה עם אחת מהתפיסות ה"מוגדרות" שהתפתחו במאה ה-19 כמו הרפורמים, הקונסרווטיבים והאורתודוקסים לגווניהם.

דיון (עמ' 397) - הרב אגסי מצפה שהרבנים שהקהילה השקיעה בחינוכם יישארו ויתרמו לרמה הרוחנית המקומית. הדיון בשאלה מרתק ויכול להיות רלוונטי ללא מעט משפחות עולים שהוריהם היו בעלי תפקיד חינוכי משמעותי בקהילות המוצא. הקטע מאפשר גם תרגול בהבנת מושגים כמו "שמו מעותיהם על קרן הצבי" ו"אם אין גדיים אין תיישים".

ורשה

העמקה (עמ' 400) - הקטע הראשון מתאר בציוריות רבה את האופי האינטסיבי של החיים היהודים בעיר, שהושפעו פעמים רבות גם ממצבם הכלכלי הקשה של היהודים. בקטע מתוארת שמירת השבת לצד תחרויות ספורט שהתקיימו בה, דבר המלמד על התרחקותם של צעירים רבים מהמסורת.

הקטע השני מתאר בציוריות רבה את היקפי הלימוד, התפילה וגמילות החסדים שנעשו מתוך מציאות של עוני ושל בידול מסוים בין מעמדות חברתיים (חלוקת המקומות בבית הכנסת, נושא המוכר כיום פחות בקהילות דתיות).

דבריה של רחל אוירבך מבקשים להסביר כיצד ורשה נשארה מקום של פעילות יהודית אינטסיבית למרות תהליכי ההתבוללות והאמנציפציה. היא תולה עובדה זו בכמות העצומה של יהודים אורתודוקסים שהמשיכו לשמור בצורה בולטת על ייחודם היהודי. מלבד ההסבר שהיא נותנת כדאי להזכיר גם את האנטישמיות הנפוצה, שמנעה גם מהיהודים שרצו להתבולל לתוך החברה הפולנית לעשות כן.

חלב

העמקה (עמ' 404) - ראשי התלמוד תורה טוענים כי בתי הספר של כ"ח מייצגים את תנועת ההשכלה, וככאלו הם מביאים את רוח המודרניות והכפירה, בעוד אנשי כ"ח טוענים שאין שום עתיד כלכלי לאלו שימשיכו להיות בתלמודי התורה. שאלת השילוב בין שתי התפיסות אקטואליות כמוכר גם לדיונים חינוכיים עכשוויים.

ההגירה ההמונית מחלב הביאה גם לירידה דרמטית בכמות הרבנים שנותרו בעיר. סביר שהרב ידיד הלוי היה מזועזע מכך שבחלב עצמה אין מי שיענה על השאלה שנשלחה אליו לירושלים.

ניו יורק

תמונה (עמ' 406) - בנות הדור השני להגירה ביקשו להיראות כמו בנות החברה הכללית, ובדרך כלל כבר היו להן האמצעים הכלכליים שאפשרו מציאות זו.

העמקה (עמ' 407) - האימהות תפקדו כאחראיות לתחזוקת הבית והמזון המשפחתי לצד עבודה קשה בתחומי התפירה (פעמים רבות בביתן) כדי לסייע בכלכלת הבית. דווקא בעת הגירה ישנו חשש כי צעירי המשפחה יתנתקו מהמסורת ומהמסגרת, ולאימהות (בכל הדורות) היה מקום חשוב בליכוד המשפחה.

הקטע מכמיר הלב על הבנים המורדים באבותיהם מגלה כמובן חיבה והערכה להורים הזקנים והעניים הבוכים על פרישת בנים מדרכי המסורת עקב שהותם בחברה האמריקאית. ניתן לדון בהקשר זה בזיהרות ובהתאמות המתבקשות על פי שיקול דעת המורה בסוגיית הדתל"שים לגווניהם.

דיון (עמ' 408) - התיאור על ההתמודדות עם שמירת השבת למרות פיתויי הפרנסה מציף את דמותם של יהודים שביקשו להישאר יהודים נאמנים, אך לא הצליחו לעמוד בפני האווירה החברתית והקשיים הכלכליים. פעמים רבות בניהם, שהיו אמידים בהרבה, נמנעו משמירת שבת לא בשל האילוץ הכלכלי אלא בשל התרחקותם מהמסורת היהודית.

פריז

תמונה (עמ' 410) - לניתוח הציור של שאגאל. ניתן להעמיק בשאלת היעדר השורשים ותחושת התלישות של המהגרים היהודים.

העמקה (עמ' 411) - מרק בלוך אינו מרגיש שום קשר לדת ולמסורת היהודית, אך גאה בלאומיותו אל מול אנטישמים המערערים עליה. בלוך גאה גם בצרפתיותו ובמחויבות של משפחתו למדינה, מחויבות שבאה לידי בשיירות הצבאי המסור של אבותיו ושל. תפיסה זו כידוע לא סייעה לו בסופו של דבר כאשר סולק מהסורבון מייד לאחר הכיבוש הנאצי וכאשר נרצח בידי הגסטאפו בשנת תש"ד, 1944. על מרק בלוך.

ד"ר למבר טוען כי הזרים מצטופפים יחדיו ולא נטמעים בחברה בניגוד ליהודים הצרפתים הוותיקים. דומה שלמבר יתמוך בהפצת התרבות הצרפתית בקרב יהודי העולם, אך הוא סירב לסכן את מעמדם של היהודים בצרפת עצמה.

צנעא

העמקה (עמ' 414) - הרב קרח מספר כיצד הוא נשא באחריות לא רק על צנעא לבדה, אלא על כלל היישובים היהודיים בתימן, כחלק מתפיסת "כי מצנעא תצא תורה".

הקטע עוסק במניעים ממגוון תחומים. התחום הדתי של הגעגוע לירושלים, התחומים הכלכליים הכלליים לכל תושבי תימן, הגזרות הדתיות והגזרות הכלכליות על היהודים. דומה שאין קהילה בתקופה זו שיש בה שילוב כה נואש של נסיבות בעייתיות המדרבנות הגירה.

קזבלנקה

תמונה (עמ' 416) - נשות קבוצת ה"ילידים" ביקשו להישאר עם לבוש מסורתי, עם זאת גם רבות מבנות הקבוצות האחרות לא נטשו את הלבוש המקובל והשתמשו בו בוודאי בהקשרים טקסיים כמו חתונות ואירועים מיוחדים.

העשרה (עמ' 417) - בשיר מתוארת קהילה בה מכל בית "נישא תפילה", עובדה הנכונה באופן כללי, אך מתעלמת מההיקף המסוים של נטישת המסורת בידי חלק מבני הקהילה. ייתכן ששתיקת האב לנוכח הבן נובעת מהכעס על התרחקותו של הבן מהמסורת. הביטוי היפה על "האב המביט אל המזרח" מלמד על האהבה הגדולה של בני הקהילה לארץ ישראל.

העמקה (עמ' 419) - העיתונאי יוצא נגד קבוצת "הילידים" (השלוחים) וטוען כי ללא חינוך מקצועי, היכול להינתן מן הסתם רק בבתי הספר של כ"ח, לא יוכלו מהגרים אלו להתקיים בקזבלנקה.

השליח מארץ ישראל התקבל בשמחה על ידי רבני קזבלנקה ואנשיה וזכה לכספים רבים. הדבר מלמד על האהבה הגדולה של יהודי קזבלנקה לארץ, שנותרה גם בקרב אלו שהתרחקו באופן יחסי מהמסורת.

נושאים להרחבה ולהעמקה

אודסה

על העילית היהודית תרבותית של אודסה

על ח"י היהודים באודסה לפני מלחמת העולם הראשונה

בגדאד

אתר המוזיאון למורשת יהדות בבל מלא וגדוש בחומרים הקשורים לקהילה ולתולדותיה

ורשה

למאמר ישן אבל מקיף על יהדות ורשה בין המלחמות.

על **מחלוקת גור-אלכסנדר**, מאמר של דפנה שרייבר, גבה טורא בינינו: מחלוקת גור-אלכסנדר והשפעתה על חסידות פולין במחצית הראשונה של המאה העשרים, ציון עט (ב) (תשע"ד): 175-199

חלב

לאתר על מורשת קהילת ארם צובא

על אופיים המיוחד של הקהילות שנוסדו בידי בני חלב בדרום אמריקה ועל המשמעות ההלכתית של אופי זה, ראו בספר מסורת הגיור, הוצאת מכון הר ברכה, עמ' 787 ואילך.

צנעא

לסרטון על יהודי צנעא בשנת תרפ"ט, 1929

קזבלנקה

לאוסף מקורות על העיר ויהודיה

על מקור הביטוי שלוחים. הבנת הרקע לביטוי יכולה לסייע בדיון על המקור והמשמעות של מילות גנאי לסוגיה ועל הנזק הנגרם מאמירתן.

על חייו ופעלו של רבי דוד בוזגלו

ביבליוגרפיה

על העולם היהודי במאה ה-20:

מרדכי נאור, העם היהודי במאה ה-20 היסטוריה מצולמת, הוצאת מרכז שז"ר, ירושלים, תשס"א.

אביתר פריזל, אטלס כרטא לתולדות ישראל בזמן החדש, הוצאת כרטא, ירושלים, 1983

על יהדות אודסה-

זאב ז'בוטינסקי, חמישתם הוצאת מכון זבוטינסקי, תל אביב, תש"ף

על בגדאד

אסתר מאיר-גליצנשטיין, היסטוריה ארוכה בארץ הפרת והחידקל, יד בן צבי, ירושלים, תשפ"ד (אתר כותר)
חיים סעדון, עיראק, יד בן צבי, ירושלים, תשס"ג

על ורשה

אירית צ'רניאנסקי, ורשה שאיננה, ורשה היהודית לפני השואה, הוצאת כרמל ירושלים, תשפ"ג (אתר פסיק)
משה זונשיין, ורשה היהודית, הוצאת כרמל, ירושלים, תשפ"ב (אתר פסיק)

על חלב

ירון הראל, סוריה, הוצאת יד בן צבי, תשס"ט

על ניו יורק

עורך/כים: ירמיהו יובל, יאיר צבן, דוד שחם, דן מירון וחנן חבר, זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני - מבט אנציקלופדי - כרך שלישי: ספרויות ואמנויות, כתר, ירושלים, 2007, עמ' 363-371 (אתר כותר)
אווירינג האו, עולם אבותינו, הוצאת אונברסיטת חיפה ואוניברסיטת בן גוריון, 2020 (אתר כותר)
חסיה ר' דיינר, יהודי ארצות הברית 1654-2000, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע, 2015

על צנעא

חיים סעדון, תימן, הוצאת יד בן צבי, ירושלים, תשס"ב
מנשה ענזי, הצנעאנים: יהודים בתימן המוסלמית, 1872-1950, הוצאת מרכז שזר, ירושלים, 2021

על קזבלנקה

אליעזר בשן, היהודים בקזבלנקה - הוצאת אורות המגרב, ירושלים, תשע"ח
ירון צור, ראשיתו של הארגון הקהילתי בקזבלנקה, בתוך: ישראל ברטל (עורך): קהל ישראל: השלטון העצמי היהודי לדורותיו - העת החדשה (כרך ג), מרכז שזר, ירושלים, 2004, עמ' 165-190
מקום ההוצאה: ירושלים (אתר כותר)