

מגמות בהוראת השואה בבית-הספר הישראלי

עוד בשנת 1943, בעיצומה של מלחמת-העולם השנייה ועוד טרם יתגלה גורל יהדות אירופה בכל היקפו לציבור הרחב, הופיע מאמר, אולי הראשון מסוגו, שביקש להתייחס לאירועים מבחינה חינוכית, בכותרת, „בעיות חינוכנו בשעת שואה“, ¹ מאת מ. אביגל. מתוך מועקה שברגש, יותר מאשר מתוך ידיעה ברורה, מסתמנת כאן ההכרה כי אסור לה, למערכת החינוך היהודית, להתעלם מהשואה המתרחשת. ואילו במשך 18 השנים הבאות, שנות גילוי השואה על ממדיה ועל תוצאותיה, שנות עליית פליטי השואה וקליטתם בארץ, שנות מלחמת השיחרור, ייסוד המדינה וראשית צעדיה, הספרות הדידאקטית איננה נזקקת לנושא הוראת השואה והוא אינו מועלה, כמעט, מעל במות הדיונים החינוכיים בארץ.

רק עם משפט אייכמן ב-1961-62 אנו עדים לגל של פרסומים ² המוקדשים ל„שואה“ כבעיה דידיאקטית-חינוכית, כשהמכנה המשותף לכולם הינו הגילוי המפתיע, כי מערכת החינוך הישראלית לא יצאה ידי חובת הוראת השואה וכי הותירה את התלמיד הישראלי בלתי מוכן להתמודדות עם הבעיות שידיעתן נתגלתה בעקב המשפט.

מאז משפט אייכמן עסקה הספרות הדידאקטית בנושא ברציפות ³ כאשר גל גואה של פירסומים אחרי מלחמת ששת-הימים ואחר מלחמת יום-הכיפורים מתבלט במיוחד. ⁴ בין פירסומי גל אחרון זה מיספר ניכר של תוכניות לימודים מעובדות ⁵ שהובאו לפני מורים ואנשי חינוך בימי עיון וקורסים להשתלמות מורים בהיקף ובתדירות גדולים פי-כמה מהמקובל בשנים הקודמות.

כל אותם פירסומים ועיונים דידיאקטיים תלו עצמם מצד אחד באילן מחקר השואה שאת חידושיו ומסקנותיו ביקשו להכליל בתוכניות הלימודים ולתרגמם לשפת ההוראה, ומצד שני שיקפו את האידיאולוגיות, השקפות העולם והזרמים התודעתיים המצויים בחברתנו ושינוייהם בתמורות העתים. כן הם הושפעו מן החידושים בתחום הדידאקטיקה הכללית ובחקר הקוריקולום ותיכנון תוכניות הלימודים שהתפתחו מאוד בעשור האחרון.

הטיפול בגורל היהודים בתקופת הרייך השלישי הושפע בצורה מכרעת על-ידי העובדה, כי מאז שלהי מלחמת-העולם השנייה, כאשר החלו להגיע הידיעות

הראשונות על השואה, תחילה במעומעם ולאחר-מכן תוך נדאות מרה, היתה השפעתם על היישוב היהודי בארץ בחינת חוויה טראומתית, הלא נפשי מהמם ומוזעזע — אולם באותה מידה אף בלתי נתפס מבחינה ראציונלית. על כן השואה לא נתפסה כתהליך היסטורי רציף, שניתן להיחקר באמצעות חשיבה קאוזלית ראציונלית היסטורית, אלא כ„קאטאסטרופה“ — „שואה“. לכך השלכות כבדות משקל על חיינו ועל יחסינו לשואה, הקובעות אף את ארבע המגמות המסתמנות בחברה הישראלית בגישתה אל השואה ומכאן אף בדרך טיפולה בשואה בהוראה ובחינוך.

(א) דמוניזאציה של מבצעי השואה. חוסר-האונים המושגי שלנו נוכח תהומיות התופעה גרם לדמוניזאציה של מבצעי הרצח הגרמניים ועוזריהם, הדומה לא במעט לתפיסת ה„שטן“ בימי-הביניים כמעין התגלמות של כוחות הרוע והרשע, כמחות שאותה האדם ירא, דוחה, מתעב ושונא, בה הוא נלחם, אך הנבצרת לאחר הכל מכות בינתו ושאינה ניתנת להשגתו התפיסתית.

(ב) רצח שליש העם היהודי גרם מעל לכל לפציעת הגאווה האנושית והלאומית, שחסמה עצמה לחלוטין בפני ארגומנטאציה לוגית וראציונלית בהתמודדות עם השואה.

(ג) הבלתי מוסבר, הגורם לחרדה והשולל את עצם הקיום העצמי, למרות נוכחותו הקיומית המתמדת, לא נכלל במערכת החיים — ועל כן גם לא במערכת הלימודים — אלא עבר תהליך של הדחקה פסיכולוגית.

(ד) זעזועי משפט אייכמן, עתות הסכנה והמתח של מלחמת ששת הימים ומלחמת יום-הכיפורים, פעלו בכיוון הפוך לתהליך הדחקה זה. המודחק חזר ועלה לפתע ומצא לעצמו קומפנסאציה ואף קומפנסציית-יתר בריאקציה נפשית רגשית חריפה המתבטאת בימי-זכרון, צורות סימבוליות של אבל ונסיונות הזדהות.

ארבע מגמות אלו, המובנות כשלעצמן, היו בעת ובעונה אחת מכשול לכל תהליך לימודי, השואף להשגת מטרות ראציונליות באמצעים מבוקרים והמודרך על-ידי שיקולי דידיאקטיקה מקצועית ופסיכולוגיה חינוכית.

אין בידינו כל מחקר מהימן על הוראת השואה בבית-הספר הישראלי, היקפה, תכניה ודרכיה הדידאקטיות. האינדיקאציות היחידות המצויות הן ראשי-הפרקים המופיעים בתוכניות הלימודים של משרד החינוך ובטקסטים הרלוואנטיים בספרי הלימוד להיסטוריה. שני אלה הם בלתי מהימנים ואין בהם בכדי להעיד על מידת ההוראה בפועל, שכן המורה יכול היה להתעלם משניהם ולהטיל את חובת לימוד הנושא על התלמידים בעבודה עצמית. התרשמות כללית שאינה תובעת לעצמה תוקף של מחקר מדעי מראה, כי מבין סטודנטים שנשאלו אם ומה למדו בבית-הספר התיכון על השואה, השיבו רבים שמעולם לא למדו את השואה בצורה שיטתית בבית-הספר, שהמורים „לא הגיעו“ לכך והטילו את לימודה כעבודה עצמית של התלמידים. לעומתם נמצאו גם סטודנטים שלמדו נושא זה ביסודיות רבה. נדמה כי גם כאן רב כוח השפעתו של המורה מכל קוריקולום וספרי לימוד תיקניים, ואילו

לעניינו, משמעותית העובדה, כי לפחות ניתן לסיים את בית-הספר הישראלי מבלי ללמוד בו את השואה.

בספרי הלימוד המצויים להיסטוריה ובמסגרת שיעורי ההיסטוריה נלמדים האירועים הקשורים בשואה בשני מקומות ובזמנים נפרדים, בהתאם לחלוקה הנהוגה בבית-הספר הישראלי בין היסטוריה כללית ובין היסטוריה ישראלית. חלוקה זו הופכת בפרק זה לרועץ עוד יותר מדרך-כלל, שכן היא מנתקת את השואה מהרקע הכללי שלה, שבלעדיו היא אינה מובנת כלל ואף תראה בהכרח מעוותת, מסולפת, בלתי היסטורית תוך ויתור מדעת על הפעלת חשיבה היסטורית קאוולית.

במסגרת „ההיסטוריה הכללית” נלמדת רפובליקת ויימאר ומלחמת-העולם השנייה, ואילו במנותק מכך ולעתים בהפרש זמן ניכר למדי, אפילו של שנת לימודים שלימה, נלמדים האירועים המקבילים מתחום תולדות ישראל.

בכל ספרי הלימוד הרלוואנטים תופסת השואה מקום נכבד: בספר המקובל ביותר, של זיו-אטינגר, לבתי-ספר תיכוניים כ-31 עמודים, בספרם של אביבי-פרסקי לבתי-ספר יסודיים כ-37 עמודים. התיאורים מפורטים; יש מחברים הכותבים בצורה יותר עניינית ומאופקת, אחרים בצורה אמוציונאלית, ואילו אין בכוחם של ספרי-לימוד אלא לשקף את החברה שבה ושאליה הם נכתבים. על כן גם כאן מתארים הרבה ומסבירים מעט, האיום והבלתי-נתפס נדון, אך נותר בלתי-נתפס כבתחילה.

כבר הזכרנו את מגמת הדמוניזציה של מבצעי השואה, הנובעת מחוסר-האונים המושגי שלנו נוכח תהומיות התופעה. גישה מכלילה זו לא רק מנוגדת לדרך המחקר המדעית, אלא אף עומדת למכשול לכל הפקת לקח אפשרי. שכן מן השטן איני יכול ללמוד גזירה שווה על האדם. כל דמוניזציה הנה בחינת קיפוע של הרוע באובייקט חיצוני. במקום לחפש אותה בנפש האדם פנימה, על-מנת לנסות להבין את מקורותיו, המנגנונים שבהם הוא נוצר ופועל ועל-מנת לסכל תופעות דומות בעתיד בדרך חינוך, השואב את האוריינטציה שלו גם משגיאות וממחדלי העבר. ואילו כדי שלמידת לקח כלשהי תהיה בגדר האפשרי, אין טעם בהטלת ביצוע השואה על מפלצות דמוניות, שאינן בחזקת „בני-אדם”, ושעל-כן כל מתיחת קו התייחסות בתחום האנושי אינה אפשרית ורלוואנטית לגביהם — דבר שיש בו מן המאפיינים של גישת הנאצים אל היהודים בכיוון הפוך — אלא דווקא בהשלכתו על בני-אדם שנתדרדרו, תוך חשיפת שורשי התדרדרות אנושית זו.

כאמור, לא אלו, אלא שאלות מציקות של גאווה לאומית נפצעת, היו את מוקד ההתעניינות וקבעו את הפרובלימאטיקה בספרי הלימוד, בספרות המקצועית הדידאקטית וכמעשה ההוראה בכיתה במשך זמן רב. מאחר שעצם השואה לא הוכנה ולא חדרה לתודעה כמסכת אירועים בעלת קשרים סיבתיים המותנים כמציאות מסויימת, נתונים ורקע מסויימים, גם עמידת היהודים לא הוכנה כתגובה ריאלי ללמציאות ריאלי, אלא כהתנהגות המותירה רק מישקע של חרפה לאומית — מקור כל השאלות של „למה לא עלו ארצה?”, „למה לא ראו את הנולד?”, „למה לא התגוננו?”, „למה הלכו כצאן לטבח?”, שעמהן נאבק דור שלם של מורים ומחנכים.

קשה היה להם להתמודד עם שאלות אלו בדרך הוראה ראציונלית לא משום שלא היו עליהן תשובות, אלא משום שכל תשובה נתפסה על-ידי התלמידים כלימוד אפולוגטיקה. לענייננו חשוב לציין כי הוויכוח סביב שאלות אלו הפך לעתים קרובות לציר הדיון העיקרי של הנושא תוך הסחת הדעת מן הבעיות האחרות שבחלקן חשובות מהן לאין ערוך. נראה כי גם תוספת הביטוי „והגבורה“ למושג „השואה“ לא הועילה הרבה. במקום הוראת השואה התפתח לעתים קרובות דיון על עמידת היהודים בשואה, שבמהלכו נדחק המורה לעמדת הגנה ואילו התלמידים סיגלו לעצמם את תפקיד המאשים והשופט כאחד, וזאת לגבי תהליכים שהינם מעל ומעבר לכל אפשרות הוזהות ושיפוט אמפאטי. סופם של ויכוחים אלה היה לרוב כי כל צד יצא מהם מחוץ בדעתו הקודמת, כשרק לעתים רחוקות אחד מהם היה מוכן לשנות את עמדתו נוכח ארגומנטים ענייניים.

תסבוכת זו אף היוותה את המוטיב הנפוץ ביותר בספרות הדידאקטית על הנושא במשך שנים רבות. נדמה כי רק מלחמת יום-הכיפורים ותוצאותיה הביאו לנכונות נפשית ויכולת אמפאטית רבה יותר של התלמידים לחזור לתוך הפרובלימאטיקה של העמידה בשואה.

הצבענו לעיל על תהליך ההדחקה שמצא את ביטוי בתחום הדידאקטיקה וההוראה בשתיקה ובהתעלמות מן הנושא למשך עשרות שנים. יעידו על כך כותרות של מאמרים העוסקים בנושא כגון:

„מה נעשה להנחלת לקח השואה?“⁶

„התעמולה של אי ידיעת השואה“⁷

„עייפות מההיסטוריה“⁸

„יש לשלב את לימוד השואה בכל המקצועות“⁹

„כיצד ניתן ביטוי לשואה?“¹⁰

„הנוער חונך על יחס של זלזול כלפי הגולה“¹¹

ואילו לא בעיקרו בתחום ההוראה, אלא בתחום ה„הנצחה“, לא בתחום הדידאקטיקה והלמידה, אלא יותר בתחום הסמל וטקסי הזכרון, לא בפאקולטות של אוניברסיטאות, אלא במוסדות כגון „יד-ושם“, „קיבוץ לוחמי הגיטאות“ ו„יד-מרדכי“. החברה הישראלית ביקשה במשך שנים רבות לתת קומפנסציה ואף קומפנסאציות-יתר לתהליך הדחקה זה.

מבלי לנסות למעט בערכם של סמלים וטקסי זכרון, יש להעיר ביחס לכך הערה מנקודת המבט של הפסיכולוגיה של הלמידה.

כל האופראציות של הלמידה כגון הכרה, פרצפציה, הקשגה, אנאלוזה, הכרת קשרים קאזואליים, סינתיזה, הכללה והסקת מסקנות, שונות מהמנגנונים הפסיכולוגיים המונחים ביסוד ימי האזכרה וטקסי הזכרון. טקס אזכרה אינו אנאליטי מעצם מהותו. היפוכו של דבר, מטרתו הכמוסה של טקס אזכרה היא להשרות על צער ויסורים מעטת של התרוממות, להעלותם על מישור של ראייה כוללת מקיפה, מתוך הדיסטאנץ של זמן, ספוגת חוויה מטאפיסית. זאת על-מנת לפייס את האדם עם

גורל, לעתים בלתי מובן וחסר פשר — שאין לאדם שליטה עליו ולא נותר לו אלא לעמוד מולו תוהה ומודע בחוסר הישע של עצם אנושיותו.

הן מגמת הלמידה והן מגמת הטקס חיוניים בחיי אנשים, חברות ועמים, אך יש להפריד ביניהם לצורך דיוגנו. בית-הספר יכול לערוך טקסים ביום השואה וכן הוא חייב ללמד את השואה, אך אין בשום פנים לערבב את שתי המגמות ואת הדרכים הדידאקטיות שבצידן, שכן עירבוב בזה עלול לפגוע בשתייהן כאחד, ואין אחת יכולה לבוא במקום השנייה.

נראה כי בית-הספר הישראלי לא נהג כך. תחת קונצפציה של למידה עניינית ומאופקת שסופה גם לעורר רגשות ולהגבירם, בא המושג — המפוקפק כשלעצמו — של „למידה אמוציונאלית“. קונצפציה זו, שלא היתה מוכנה להסתפק בכך ולצפות לתוצאה הרגשית של תהליך למידה ענייני כשלעצמו, אלא ראתה באמוציה הנחת-יסוד, מוטיבאציה, תוכן ודרך הוראה כאחד, נראה לבית-הספר הישראלי כהולמת ביותר את נושא „הוראת השואה“. יש חושבים כי בכך לא צמחה טובה לא לתהליך הלמידה ואף לא לאמוציה עצמה, שאותה ביקש בית-הספר להפוך למוקד הכל.

בשנים האחרונות ניכרת מגמה לנקוט בשתי הקונצפציות כמשלימות זו את זו, אך תוך הפרדה מושגית ודידאקטית ברורה.

סכנה אחרת, העלולה לגרום להדחתה של הוראת השואה מתוך הקוריקולום המחייב של בית-הספר הישראלי, עלתה מהתפתחויות מסוימות בתחום מדעי החינוך, תוך נסיונם של אלה להתבולל במדעי החברה וההתנהגות, תוך פניית עורף והתנערות מכל תפיסה ערכית, נורמטיבית הומאניסטית.

אין ספק כי במחשבה החינוכית של עשרות השנים האחרונות מסתמנים כיוונים שיש לברך עליהם, כגון העברת הדגש מאינפורמאציה לחשיבה, מיחוס ערך מוחלט לתכנים ולביזור משמעויות „מבנה הדעת“ ונסיונות להקנותו לתלמידים, מהשיעור הפרונטאלי ופאסיביות התלמיד לפעילותו העצמית, מהטלת תכנים בצורה אוטורי-טאטיבית-מקודשת לעוררות מוטיבאציה, להליכי סלקציה דמוקראטיים יותר של התכנים ולהפיכתם לרלוואנטיים וכיוצאים מאלו.

ואילו קללה רובצת על עקרונות קונצפטואליים בתחום החינוך, כאשר אלה מנתקים עצמם ממורשה תרבותית היסטורית, מקונטקסטים חברתיים של מקום ושל זמן והופכים לאבסולוטיים, בעלי חיות ערטילאית עצמית משלהם.

כך, למשל, ניתן להגיע בדרך שמן התכנים אל החשיבה העצמית של התלמיד — החיובית כשלעצמה — אל התרוקנות מוחלטת של התהליך החינוכי מכל משמעות ערכית נורמטיבית, והפיכתו לאינסטרומנטאלי בלבד, כאשר כל התכנים כולם הופכים למעין פיגום לבניין חשיבתו של התלמיד וחסרי ערך בזכות עצמם. לפי תפיסה זו אין למעשה כל הבדל בין תוכן אחד למשנהו; כל התכנים הם חליפים ובלבד שימלאו את הפונקציה המיועדת להם לגבי פיתוח חשיבתו של התלמיד. לגבי ענייננו — כאשר שוב לא יהיה כל הבדל במשמעות החינוכית בין נושא השואה ולמשל תקופת לואי ה-14, ובלבד שהתלמיד ירכוש לו באמצעותם הרגלי מחקר וחשיבה היסטורית.

כידוע, אולי, למורים להיסטוריה, התווה משרד החינוך והתרבות קונצפציה חדשה ללימודי ההיסטוריה בחטיבה העליונה של בית-הספר היסודי. לפי קונצפציה זו שוב לא תילמד ההיסטוריה בצורה כרונולוגית רציפה אלא יעובדו מיספר רב של נושאים ויחידות, שמתוכן יבחר לו כל מורה את הקרוב ללבו והנראה לו ולתלמידיו. זאת מתוך המגמה לעודד חשיבה והעמקת על חשבון העמסת הזכרון באינפורמציה ותוך חתירה לחנך את התלמידים למחקר ולעבודה עצמית במקום השיעור הפרונטאלי. כאמור, תהיה בחירתם של הנושאים נתונה בידי המורה או בית-הספר, פרט לשלושה נושאי חובה לכל התלמידים והם:

1. הקיבוצים היהודיים העיקריים בדורות האחרונים.
2. ההתעוררות הלאומית היהודית והקמת מדינת ישראל.
3. העימות הישראלי-ערבי.

אין נושא השואה נכלל בין נושאי החובה ופניות חוזרות ונשנות בנדון לא העלו דבר ואף לא זכו לתשובה מנומקת פרט להצבעה על העקרונות הנ"ל.

בכך הפכו, חברי הוועדה שהחליטו על כך, שבויים בידי הקונצפציה של עצמם והדגילה בעקרון מופשט תוך מתיחתו עד גבולו הקיצוני, נחשב בעיניה יותר מאשר אותו רגש של יראת כבוד טבעי שניתן היה להניח לגבי תכנים מסויימים ומעל לכולם לשואה.

פירושה המעשי של החלטה מדהימה זו הוא כי מעתה יהיו תלמידים — ומאחר שנושא השואה אינו אטראקטיבי במיוחד מעצם טבעו, כנראה תלמידים רבים — שלא יבחרו בנושא זה ושיסיימו את בית-הספר העל-יסודי הישראלי מבלי שלמדו אי-פעם את נושא השואה לימוד שיטתי ומעמיק. יתר על כן, החלטה זו מערערת את הבסיס המוסרי של תביעות ישראל מעמים וארצות אחרות לכלול את נושא השואה כלימוד חובה בבתי-הספר שלהם. משרד החינוך והתרבות של מדינת ישראל חותם בכך, איפוא, במו ידיו על תעודת הכשר לתהליך השיכחה וההשכחה של השואה בעולם כולו.

להחלטה זו אספקטים ציבוריים רחבים וספק אם הציבוריות הישראלית תשלים עמה, וכן אספקטים חינוכיים ודידאקטיים.

סכנה אחרת, הנובעת מנהגה מופרזת ושלא במקומה אחר חידושים בתחום הדידאקטיקה, הוא הנסיון — התמוה כשלעצמו — לנסות להביא את התלמידים לידי מעורבות והזדהות עם נושאי השואה בדרך משחקי סימולאציה.

השימוש בסימולאציה כדרך הוראה מעולה המביאה למעורבות ואקטיביות התלמידים מושתת מעיקרו על ההנחה של קיום דמיון בסיסי מסויים בין נושא הסימולאציה ובין מבצעה. רק על בסיס דמיון מעין זה, יהיה זה דמיון של סיטואציה, דמיון של מערכות חשיבה לוגית וכללי משחק, או — ובעיקר — עצם הדמיון של בני-אדם כיצורים אנושיים, שלגבי יצריהם ותגובותיהם ניתן להניח דמיון מסויים בכל הזמנים ובכל המקומות, ניתן לבצע משחק סימולאציה פורה; ואילו כל משחק

מגמות בהוראת השואה

סימולאציה לגבי נושא העומד לגמרי מחוץ לנסיון, למערכת המושגים והדמיון, למערכת ההגיון של המשחק אינו אפשרי כלל מבחינת עצם הגדרת המושג „סימולאציה“.

יתר על כן, ולענייננו, כל נסיון של משחק סימולאציה לגבי „פלאנטה אחרת“, בעלת הגיון וחוקיות משלה שכל עיקר מיוחדותה בחריגה ובסטיה מן הנורמות האנושיות המקובלות והידועות למין האנושי מאז דורות קדומים, שנבצר מכוח השגתנו לתופסה ולא כל שכן להידמות לאלה הפועלים בתוכו, אינו אלא נסיון אינפאנטילי של היגררות אחר אופנות רווחות בעולם הדידאקטיקה שסופן הגמדת השואה, או מעשה רקנת אמוציונאלי ואינטלקטואלי.

נדמה לי שבכל תחום הקוריקולום הנהוג בבתי-הספר הישראליים, לא מצוי נושא הרווי יותר אמוציות וקונפליקטים נפשיים שלא מצאו את פתרונם, הנע יותר בין האשמת אחרים והאשמה עצמית ולבין הצורך בהתגוננות ובאפולוגטיקה, בין הנכונות להתמודד עמו ולבין נסיונות הדחקה.

וזאת משום שצל השואה מוסיף להאפיל על חיינו וככל שאנו מתרחקים ממנה היא ממשיכה להוות עבורנו מציאות המכוונת את תגובותינו, דווקא בשעות מתח וסכנה.

הערות

1. מ. אביגל, „בעיות חינוכנו בשעת שואה“, מתוך: קובץ לשאלות הוראה וחינוך, טבת תש"ד, ארגון עובדי המרכז לחינוך.
2. להלן אחדים מבין הפירסומים הרבים:
 - הוראת השואה בבתי-הספר, דיונים ועיונים, משרד החינוך והתרבות, 1961.
 - ד"ר אריה באומינגר, „השואה והמרי בעיני הנוער הישראלי“, בהחינוך, ל"ד, תשכ"ב.
 - ד"ר אריה באומינגר, „יחס הנוער בארץ לקורות השואה, בדיעוץ יד-ושם, 1962.
 - ישראל גוטמן, „השואה והמרי, נושא לימודי, הקיבוץ הארצי השומר-הצעיר, 1961.
 - מיכאל הנדל, „להוראת השואה והמרי“, באורים, 19, 1962.
 - אליעזר ירושלמי, „על תוכנית השואה“, במעלות, 5, 1962.
 - פרדקה מזיא, „לבעיות ההוראה של תקופת השואה“, בעלון החונכות, 2, 1961.
 - שרה נשמית, לתולדות השואה והמרי, ספר עזר בהוראה, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תשכ"א.
 - שרה נשמית, „לימוד קורות השואה, מה וכיצד“, באורים, 18, 1962.
 - חיים שצקר, „בעיות דידיאקטיות בהוראת השואה“, בדיעוץ למורה להיסטוריה, 2, 1961.
 - יעקב שלהב, „מפנה בהוראת תקופת השואה והגבורה“, ביד-ושם, 1962.
3. מבין רבים יצוינו:
 - גדעון האוזנר, „השואה בחינוך הנוער“, בערבי עיון של גימנסיה הרצליה, 1963.
 - ש. כהן, „ערכים חינוכיים בלימוד נושא השואה“, באורים, 21, 1964.
 - פרדקה מזיא, „לבעיות הוראת תקופת השואה ולקחה“, בהחינוך, ג', תשכ"ח.

חיים שצקר

- אריה מנצ'ר, „להוראת השואה והגבורה“, בהד החינוך, 39, תשכ"ה.
 - חיים שצקר, בעיות דידאקטיות בהוראת השואה, החברה לחינוך, חיפה 1968.
 - הוראת השואה בבית-הספר התיכון, יד-ושם, 1969.
 - יום השואה והגבורה, בהוצאת משרד החינוך והתרבות, 1966.
4. ראה למשל:
- צבי בכרך, „השואה כבעיה היסטורית“, במעלות, 5, 1976.
 - ח. שדמי, „אימפליקציות חינוכיות בהוראת השואה“, בהחינוך, ב-ג, תשל"ה.
5. הצעות תוכניות עבודה בנושא שואה ותקומה, בהוצאת משרד החינוך והתרבות, 1974.
- אריה כרמון, יאיר אורון, חינויות יהודית בשואה, תוכנית חינוכית, בהוצאת משרד החינוך והתרבות, 1974.
 - מוריך לאמצעי הוראה בנושא „משואה לגבורה“, בהוצאת משרד החינוך והתרבות, 1976.
 - דוד פריימן, משואה לתקומה, הצעות לפעילויות בבית-הספר הממלכתי, בהוצאת משרד החינוך והתרבות.
 - חיים שצקר, „עקרונות ומבחנם, הערות לתוכנית לימודים חדשה של הוראת השואה“, במעלות, 1975.
 - תוכנית לימודים חדשה של נושא השואה לכיתות העליונות של בית-הספר התיכון הוכנה בעבודה של שנתיים על-ידי צוות בהדרכת ד"ר ח. שצקר והוגשה בשנת 1976 למשרד החינוך והתרבות. תוכנית זו נמצאת כרגע בשלב הרצה.
6. א. דושקין, בהוראת השואה בבית-הספר, דיונים ועיונים, ראה הערה 2.
7. מ. דבורז'צקי, ראה שם.
8. מ. הנדל, ראה שם.
9. ד. אוקס, ראה שם.
10. א. סימון, ראה שם.
11. ש. גשמית, ראה שם.

IN THIS ISSUE

The late Tzvia Lubetkin-Zukerman

- In her memory we bring here excerpts from what shortly after arriving here (in 1946) relating what she had witnessed and experienced personally during the last days of the Warsaw Ghetto uprising.

Research

- **Yehuda Bauer**, Head of the Institute for Contemporary Jewry of the Hebrew University — Jerusalem, brings a renewed research; made possible on the strength of material recently released of publication in London on the background of Joël Brand's mission from Hungary, regarding the deal proposed by the Germans. In this research Y. Bauer makes matters appear in a light different from what was hitherto accepted.
- **Jesaia Jellineck**, from Haifa University, who devotes himself to research on the fate of Croatian Jewry during the war, here deals with the fate of Serbs, Jews and Gypsies under the rule of the puppet government of "Free Croatia".
- **Haim Genisy**, of Bar Ilan University, sums up the U.S. immigration policy during those fateful years and he analyses its impact upon the rescue of Jews from Nazi occupied Europe.
- **Dov Levin**, from the Institute for Contemporary Jewry of the Hebrew University, has done a comprehensive study on the Jews in the Baltic countries under Soviet rule. Here, the focus is on Lithuanian Jewry during the years 1940-41. He was able to use official Soviet documents.
- **Israel Bialostotzki** reviews the fate of the Jewish community at Lodz under German rule, when the city was annexed to the Third Reich; and part the community survived nearly to the end of hostilities on Polish ground.

Articles

- **Abraham Korman** and **Jacob Rabbi** take part in the soul-searching discussion on Alexander Donat's essay, published here, that has aroused great interest in the subjects he covered.
- **Haim Shatzker** criticises the generally accepted approach to the way consciousness of the Holocaust should be brought home to pupils in Israel. He also brings forward a proposal of his own how to deal with the matter.

Testimonials

- **Frederick van Eugen**, of the Dutch resistance fighters and rescue workers, relates his activities in assisting Jews, when his country was occupied by the Germans during World War Two.
- **Miriam Yechiely**, of Kibbutz Nir David, was one of the members of the Hashomer Hatzair pioneer movement, who tried to keep going during the war years while in the Soviet Russia. On the strength of records, written at the time and kept by her, she relates what happened to her from her flight from her home town of Rowno (Poland), her being imprisoned and sent to Soviet camps.

Books

- **Benjamin Eckstein** reviews books printed in Germany. These, together with material collected in Austria, show that the Non-Jews in Austria were aware of what was being done among them and on their soil.