

בוויכוח

על הוראת היסטוריה בתיכון

בתקופה האחרונה מתנהל וויכוח אקדמי וציבורי, שעניינו הוראת ההיסטוריה בבתי הספר בישראל. הנושא נדון בדצמבר 2001, בפורום החוקרים הצעירים, שפועל במסגרת המכון לחקר הציונות ע"ש חיים וייצמן באוניברסיטת תל-אביב. המפגש נפתח בדברים מאת דני יעקובי, עורך הספר **עידן של תמורות**, שספרו נפסל לשימוש על-ידי משרד החינוך. אחריו דיברה אסתר יוגב ובעקבות דבריה הוסט הדיון ב'פורום' מספרו של יעקובי, לדיון עקרוני בסוגיות של הוראת היסטוריה בבית הספר התיכון. להלן מובאים, לאחר עיבוד והרחבה, דבריה של יוגב, השיחה שהתפתחה בעקבותיהם ותגובתה של יוגב בנידון. בכך חוזר מוקד הוויכוח על אודות הוראת היסטוריה מהזירה הפוליטית למישור החינוכי-אקדמי.

אסתר יוגב

אתגר הדיאלוג – הוראת היסטוריה כסיפור של התקשרות*

הפולמוס סביב נושא הוראת ההיסטוריה בישראל מתחולל מזה כשנתיים מעל במות שונות: תקשורתיות, מקצועיות ופוליטיות. נקל להבחין כי למניעים פוליטיים קצרי ימים נודעת מידה לא מבוטלת של השפעה על מהלכו ותוצאותיו המידיות של הוויכוח הציבורי. ואולם בממד העקרוני וארוך הטווח הפולמוס סביב הוראת ההיסטוריה

* הדברים מתבססים על ספרם של איל נוח ואסתר יוגב, היסטוריות – לקראת דיאלוג עם האתמול, תל-אביב 2002.

בישראל משקף התמודדות אותנטית של חברה עם תהליכי שינוי המתרחשים בה ועם שאלות לגבי זהותה העתידית.

כמדינת הגירה דינמית, שאוכלוסייתה מתגוונת גם בשנים האחרונות והיא מורכבת מקבוצות לאומיות, אתניות ועדתיות שונות, ישראל היא חברה רב-קולית במהותה. עיצובו של סיפור היסטורי משותף בחברה כזו, מצריך היכרות בין יחידים ובין קבוצות שיש להם סיפורי עבר וסיפורי הווה שונים ומן הסתם ציפיות שונות לעתיד. פלורליזם של עמדות וריבוי זהויות נראים לרבים כמאיצים תהליכי התפוררות ופרגמנטציה בשל חתירתם, כביכול, תחת הנרטיב האחד והמשותף, שנועד לבנות זהות קולקטיבית וחברה בעלת סולידריות פנימית. תחושת הצורך הקיומית בזהות שכזו כגורם המלכד את השורות – מול סכנת התפוררות מבית, אך בעיקר מול האיום החיצוני במציאות המזרח תיכונית המסוכסכת – היא שהעניקה לפולמוס את הלהט והזעם שאפיינו אותו.

אך יש גם יותר מכך: כובד משקלו של זיכרון עבר מיתי, שיש בו תעוזה וגבורה, אך גם ממד חריף של חורבן ואסון, מטביע את חותמו על אופן התדיינות החברה הישראלית עם ההיסטוריה שלה. הוויכוח הוא אמנם על הדרך שבה נספר את סיפור העבר, אך הוא מכוון גם אל מידת הרלוונטיות של העבר לנעשה בהווה, ומן הסתם גם אל אופן עיצובו של העתיד. אין להתפלא אפוא שהוויכוח על דרכי הוראת ההיסטוריה ותכניה במערכת החינוך בישראל חורג הרבה מעבר לחילוקי דעות בין היסטוריונים, מורים ומחנכים. הוא משקף תפיסות עולם שונות לגבי תפקידה של המדינה כגורם מחנך, מחויבותה להנחלת ערכים לאומיים בוני אומה, דבקותה בערכים הומניסטיים בוני אדם ובערכים דמוקרטיים בוני חברה. העימות הפנימי המתקיים בתוך חברה פלורליסטית בין הרצון לבנות זיכרון קולקטיבי מאחד במסגרת המבנה הלאומי והמוסדי של המדינה, לבין הצורך לתת ביטוי הולם לממדים המגוונים של החברה האזרחית על ריבוי הקולות שבה – מלבה את הפלוגתא סביב מידת מעורבותו של הממסד השלטוני בעיצוב תכנית הלימודים וספרי הלימוד במערכת החינוך.

לימוד היסטוריה אינו מתרחש רק בין כתלי הכיתה. המסגרות המשפחתיות והקהילתיות, טיולים ברחבי הארץ, שמות של רחובות, ביקורים באתרי הנצחה, מוזאונים ועוד, כל אלה מחברים את הלומד אל עברו ומהווים לגביו סוכני חברים. תכנית הלימודים הפורמלית, ספרי הלימוד ודרכי הוראת ההיסטוריה בכיתה ישלימו את התהליך המעניק לזיכרון הקולקטיבי מסגרת תודעתית מקיפה שתארגן את חיי המתבגרים כפרטים המשתייכים לקבוצה לאומית, עדתית מעמדית, מיגדרית, דורית וכדומה.

אולם, לדיסציפלינה ההיסטורית יש גם מטרות אחרות. בהיותה אנליטית וביקורתית, מבקשת היא מבקשת לבחון את הזיכרונות הפרטיקולריים והאוניברסליים: משתמשת במתודות ביקורתיות, בודקת הקשרים, עורכת השוואות, מבחינה בין זוויות ראייה

שונות כלפי אירוע במצב נתון, ועוקבת אחרי שינויים בדרך ההתבוננות והפרשנות כלפי אירוע מסוים לאורך זמן. ההתייחסות 'הכפולה' אל הוראת ההיסטוריה – הן כדיסציפלינה אינטלקטואלית המזמינה ניתוח ושיח ביקורתי, והן ככלי חינוכי המנחיל זיכרון קולקטיבי – טומנת בחובה סתירה פנימית המעוררת התנגשות בלתי נמנעת.

מחזיקה אני בדעה כי המתח הדיאלקטי הזה, בין לימוד ההיסטוריה כפעולה אנליטית-ביקורתית לבין היותה זיכרון המעצב עמדות נפש חיוניות, הוא יסוד אימננטי בהוראת ההיסטוריה ויש לקחת אותו בחשבון בתכנון מדיניות הוראת ההיסטוריה, בעיצוב תכניות הלימוד, בכתיבת ספרי הלימוד ובתהליך ההוראה עצמו. שכן במערכת חינוך לאומית-ממלכתית של חברה דמוקרטית השואפת לכך שבוגריה יהיו אנשים חושבים ועצמאיים נדרשים ספרי הלימוד ושיעורי ההיסטוריה להשיג בעצם דבר והיפוכו: עליהם להביא בפני הלומדים תכנים שמהם יוכלו לרקום את החלום המשותף בינם לבין עצמם ובינם לבין דורות קודמים, אך בה-בעת עליהם לעזור ללומדים להתבונן בחלום המשותף במבט ביקורתי ואוטונומי. על רקע כל האמור לעיל, אני מבקשת להניח, שרק פיתוח דיאלוג מושכל עם הסיפור ההיסטורי הקולקטיבי על מגוון הנרטיבים שבו, תוך רפלקסיה מתמדת על תהליכי ההוראה-למידה יאפשרו לדור הצעיר לחוות למידה משמעותית ומאתגרת של ההיסטוריה.

קיימים הבדלים מהותיים בין המחקר ההיסטורי הביקורתי לבין השדה החינוכי: המחקר ההיסטורי – ככל דיסציפלינה אקדמית – מעמיד במרכזו את שאלת המתודה המדעית, ואילו הזירה החינוכית נדרשת להעמיד במרכז את היחיד הלומד ואת המרחב התרבותי שבתוכו הוא צומח. קביעה זו משותפת הן לפדגוגיה הביקורתית והן לגישות הקונסטרוקטיביסטיות החדשות, החודרות היום לתוך מערכת החינוך. הגישות הללו מתנגדות לאותו ילקוט ידע היסטורי קבוע וחתום, המובא אל הכיתה כניטרלי מבחינה ערכית בבחינת מורשת סדורה שיש להנחיל לדור הצעיר.

נקודת המוצא המשותפת לגישות החדשות גורסת היפרדות מתפיסת המציאות האחת וה'אובייקטיבית' של הפוזיטיביזם וההיפקחות לתפיסות מציאות שונות ולמצבי אי-ודאות הפתוחים לפעילות פרשנית-דיאלוגית. ואכן, אלה הן גישות שהגיבו, בדרך, למשבר הפוזיטיביזם הלוגי, שחולל שינוי עמוק בהגדרת מהותו וגבולותיו של הידע המדעי בכלל והידע ההיסטורי בתוכו. גם אם אינני מתפעלת מהכיוון הקיצוני שקיבלה מגמה זו, הרי שלא ניתן להכחיש כי הוויכוח המרתק הניטש בין הפוזיטיביסטים למגמות פוסט-מודרניות, נטל מן ה'אמת' ההיסטורית את מעמדה המוחלט וטלטל אותה אל מחוזות של תודעה דינמית משתנה שיש לה 'תפיסות טוב' שונות, שמושג ה'ראוי' שלה משתנה והיא מכירה ב'טובים' רבים המצויים בתרבויות שונות.

אתגר הוראת ההיסטוריה היום הוא לבנות איזושהי קוהרנטיות בין המציאות החברתית הרב-קולית ובין התכנים הנלמדים בכתה, ובה-בעת למצוא ציר של שותפות

הדדית, סולידריות וקשב. הוראה דיאלוגית משרטטת נתיב אפשרי להשגת מטרה זו. שיעור ההיסטוריה מזמן סוג כזה של התנסות כיוון שהוא מציע התוודעות אל הניסיון האנושי ממקום פחות אמוציונלי ובאמצעות סיפורי עבר שקרו לאנשים אחרים במקומות אחרים. אבל שיעור כזה יהיה בעל משמעות רק כאשר ההיסטוריה תהפוך מתהליך פוליטי ואידאולוגי העובר על חברות ועמים לתהליך אישי שיפעיל את הלומד, ירגש אותו ויעניק לו חוויה של גילוי; כיצד נעשה את זה?

אני סבורה שדיאלוג עם סיפור היסטורי יצמח תמיד רק מתוך שאלה אמיתית וצורך אוטנטי – מתוך העכשווי והנוכח – ומתוך לבטי ההווה הנפתחים אל תולדות הניסיון והזיכרון, ובה-בעת חותרים לפענח את צפונות המחר. כאן נפתח המסע וכאן גם מתחיל הקושי. שכן כל דיון בסיפור היסטורי שיש לו משמעות רלוונטית, עשוי לעורר בכיתה התייחסויות לקשיים שבהווה, לבעיות בלתי פתורות, לחלומות שלא התגשמו. מפגש עם סיפורי עבר ועם המשמעויות האקטואליות שלהם, כרוך בהתמודדות עם הקושי להכיל ולקבל מצבי קונפליקט.

אין צורך וגם אי-אפשר לבטל את המחיצות ולטשטש את ההבדלים בין הסיפור ההיסטורי לבין הכאן ועכשיו. אבל, יש לשים לב שלא לנתק את הנפשות שפעלו בעבר מתוך הקשרן האמיתי תוך שתילתן בהקשר העכשווי. דרך זו אינה מניבה תובנה לגבי הסוגיה הנחקרת ואף מטעה את הלומד. זאת ועוד: גישה כזאת עלולה להפוך את תכני הלימוד למכשיר אידאולוגי ולאמצעי שנועד להצדיק או לסתור עמדה כלשהי בהווה, בבחינת 'ההיסטוריה הוכיחה שצדקנו'. מחד גיסא, שימוש מכשירי בסיפור היסטורי הוא מניפולטיבי במהותו והוא מרדד חוויה מורכבת לצרכים ואינטרסים צרים. מאידך גיסא, ניתוק מוחלט בין עבר להווה והצבת חיץ בלתי עביר ביניהם, גם הוא פרקטיקה שגויה, מפני שהוא מונע התקשרות בין הלומד ומציאות חיינו הממשית לבין תוכני הלימוד.

הוראה מסוג זה, המתרחשת לא אחת הן בבית הספר והן באוניברסיטה מתמקדת במתודולוגיה של שעתוק הידע, ואינה מובילה לתובנות משמעותיות. היא מרחיקה את רוב הלומדים ממקצוע ההיסטוריה, הנתפס לעתים קרובות כטרחני, משמים, לא רלוונטי ואפילו מיותר. אימוץ מוקצן של פרקטיקת הוראה כזאת יותיר את הדמויות ההיסטוריות כלואות בתוך מציאות זרה ובלתי מושגת וניסיון העבר יהפוך לתוכן 'אובייקטיבי', נטול חיים ומשולל זיקה לעולם ההתייחסות של הלומד. בין התייחסות אל העבר כמכשיר לצרכים עכשוויים מחד גיסא, לבין לימוד העבר במנותק מן ההווה מאידך גיסא, משתרע המרחב המשמעותי האפשרי של דיאלוג עם עבר הנלמד ו'פועל' בזמן הווה. הנחת העבודה בהוראה דיאלוגית היא אפוא שרק התקשרותו ההכרתית, הרגשית והמדומה של הלומד אל הסיפור ההיסטורי, היא שתדובב את העבר ותאפשר למתבגר להתחבר אליו. על פי הנחה זו, 'המחיצה' בין ההיסטורי לנוכחי היא מעין מנהרת זמן

דמיונית, אשר דרכה נע הלומד במסעי הלוחך ושוב – מאופק ההווה אל אופק העבר ובחזרה. אם בתוך כך מתרחש תהליך של מיוזג אופקים (במשמעות המטפורית של מושג זה, כפי שניסח זאת הפילוסוף הנס גיאורג גאדאמר), כי אז תפיסות ומושגים מן ההווה משפיעים על התייחסויות לעבר, ואירועי העבר, המפורשים על ידי הלומדים, מעניקים להם נקודות מבט חדשות, משנים את תמונת עולמם וחוזר חלילה.

הכלתם ויישומם של תכנים, רעיונות ומושגים בהקשרים חדשים, פותחים בפני המתבגר פנורמה גדולה יותר של התבוננות על חייו ואפשרויות מחשבה ופעולה חדשות. כך גם הולך ונבנה שיח היסטורי מושגי הנמזג לתוך עולמו של המתבגר והופך להיות חלק מחימושו האינטלקטואלי, הרגשי והערכי.

להבין היסטוריה, משמעו להבין את הכוחות הפועלים על בני אדם. לשם כך יכול המורה להסתייע באזורי הדמיון האנושיים המשותפים לדמויות ההיסטוריות וללומדים בהווה. אם המורה מקבל את הנחת העבודה הזאת, הוא יבקש לנתב את שיעור ההיסטוריה אל מציאות החיים וחומרי נפש של תלמידיו, ואל מרחבי ההכרה, הרגש והדמיון שלהם; מהם ידלו את התנסויותיהם ואת המוטיבציה שלהם לצאת להרפתקה חוקרת בנתיבי העבר. לשם כך, חייב המורה להשתמש בעולם השפה של תלמידיו, להציב להם חצי מפה בדרכם, לשאול שאלות שינחו אותם ולהתייחס אל תחושותיהם ורגשותיהם בלא חשש להשתהות במחיצתם ככל הנדרש. רק בדרך זו יבין המתבגר כי השיח ההיסטורי הוא אמנם על-אודות סיפור של אחר, אבל למעשה הוא גם התבוננות בחייו שלו עצמו. למידה מסוג זה, המתרחשת בתוך קבוצת עמיתים, יש לה ערך מוסף רב: עשויה היא לאתגר את נקודת מבטו של היחיד, לחשוף אותו לעימות מחשבתי עם אחרים ולאפשר לו להיפתח אל מניפה רחבה יותר של אפשרויות פעולה.

לשיעור היסטוריה יש, אם כן, שני ממדים של מפגש: הממד הדיאכרוני, שעיקרו המסע האישי של המתבגר 'במנהרת הזמן' אל היכרות עם דמויות מן העבר, והממד הסינכרוני – המתייחס אל שותפיו של הלומד למסע זה. כך עשוי הלומד להיווכח שפלורליות של עמדות וריבוי זיכרונות הם ממאפייניו המובהקים של השדה האנושי ולפתח עמדה סובלנית כלפיהם. בתהליך התפתחותי זה, המאתגר את הלומד לבחון את שיפוטיו המוקדמים, לעמת אותם עם ההווה הדינמי שלו ולפתח לעצמו דרך חדשה של התבוננות במציאות חייו, הוא עשוי להיפרד מאשליות ילדות ומתפיסות סטריאוטיפיות. כאשר אנו לומדים את הסיפור ההיסטורי כפיפס של נרטיבים, וכאשר תהליך זה מתרחש בתוך קבוצת לומדים הטרוגנית מבחינות שונות, יהיה נכון אם ננטוש מעט לעת את הכסות האידאולוגית והקבוצתית וניכנס למעגלי שיח עמוקים ואינטימיים השואפים להתחברות ולהתקשרות בטריטוריות פרטיות. עמדה כזאת כלפי הסיטואציה הלימודית מחייבת אותנו 'להחליף שפה' ולהבין שהמעשה החינוכי, שלא כמו המחקר ההיסטורי, אינו מחפש את האמת המדעית, אלא הוא קודם כל סיפור של התקשרות. הוא מדבר

בשפה של זיקות אנושיות, לכן דווקא החוויה האישית, העמדה האוטנטית של הכאן והעכשיו, ודווקא הזיהוי של אזורי הדמיון האנושיים (מה מרגיז, מה מעציב, מה משמח, במה אני דומה ובמה אני שונה), הם אלה שצריכים לעמוד במרכזו של שיעור ההיסטוריה. אני מבקשת לשוב ולהדגיש: תהליך כזה מחייב רפלקסיה מתמדת כלפי תהליך ההוראה והלמידה. הלומדים (בעזרת המורה) צריכים להיות מודעים כל הזמן לשוני שבין הקונטקסט ההיסטורי לעומת מציאות החיים שלהם. רק כך הם גם עשויים להבין את משמעות הזמן ואת עומק ההתפתחויות והשינויים שהביא עמו.

בחברה הישראלית, יש לגישה כזאת היבט חשוב נוסף – הפתיחות הנדרשת לסיפורו של 'האחר': דווקא במצבי קונפליקט ולנוכח עמדות כל כך מקוטבות, נחוץ דיאלוג בין סיפורי זהות ייחודיים שיוכלו לדבר ביניהם בשפה של זיקות אנושיות. תהליך הוראה המוכן להתמודד עם הקשיים שבהבנת נקודות השסע ומקורותיהם ההיסטוריים, עשוי לאפשר לקבוצת הלומדים, כמיקרוקוסמוס חברתי, להתקרב אט-אט לאפשרות של הכלת הקולות השונים בנרטיב משותף אחד. השתתפות בדיאלוג כזה היא חוויה אקזיסטנציאלית הנושאת אופי סיוזיפי. אין בו הבטחה לגאולה ואין לו דרך אחת בהירה. יש מציאות של ריבוי קולות ועמה צריך להתפשר ולחיות.

מנקודת המבט הזאת אפשר לומר שהוראת היסטוריה כדו-שיח היא במהותה חינוך פוליטי. חינוך פוליטי, שלא כחינוך אידאולוגי המוכתב מלמעלה, אמור לסייע למתבגרים להצטייד בעצמם בדעות ובעמדות שיימצאו ראויות בעיניהם ולא להנחיל להם דעה או עמדה פוליטית. הוא פוליטי משום שהוא נועד לטפח את תפקודיהם הפוליטיים של המתבגרים ולעשותם מבינים, נבונים, רציונאליים ומוסריים בגישתם ככל שרק ניתן. במישור הפדגוגי והדידקטי ניתן להשיג זאת רק על-ידי בחינת העמדות ההכרתיים, הרגשיות והערכיות כפי שהן נחשפות במפגש עם הסיפור ההיסטורי ותוך בחינת עמדות אלו בקבוצת העמיתים.

ברמת מדיניות החינוך הארצית, אפשר שנוכל להגיע לדיאלוג על-ידי יצירת תכנית ליבה (רצוי תוך שיתוף נציגי ציבור רבים ככל שאפשר) שתכיל גרעין תוכן ערכי משותף. תכנית ליבה כזאת נדרשת, מלכתחילה, לקבל את הריבוי והגיוון כמאפיינים חברתיים של החברה הישראלית ולעסוק ביחסי גומלין בין יחיד לקבוצה, במפגשים בין תרבויות, בנקודות המגע ובזיקות הגומלין בין חברות, מגזרים, קבוצות אתניות ולאומים שונים. כך, במקום קונצנזוס מדומה וכפוי, תוכל תכנית הליבה לשקף מצע הסכמות משותף, וליצור תשתית קומוניקטיבית הומניסטית וערכית אשר על בסיסה יוכלו בתי ספר, מגזרים וקהילות להתנהל כמערכות חינוך אוטונומיות, שיעצבו וינווטו את תכנית הלימודים שלהן תוך מתן ביטוי להשקפתן הייחודית.

ואולי עוד מילה אחרונה: בזמן הישראלי, הנע בין עבר עתיר הישגים ורווי אסונות לבין נבואות עתיד של אי-ודאות, נדחס הווה בעל חריפות מדאיגה, הנתפס בקרב רבים

כמשבר נצחי. נדמה לי שהוראת היסטוריה מתוך התייחסות עכשווית, עשויה להנשים את ההווה הזה ערך ומשמעות. עשויה היא לאפשר למתבגרים להתבונן בהווה, להרחיבו ולחוותו כזמן איכותי פורמטיבי, העומד בפני עצמו. ייתכן שהפניית המבט אל תולדות הזיכרון מתוך ההווה המתרחב הזה, תאפשר בעתיד גם במישור הציבורי – התמודדות יותר מפויסת ופחות מאוימת עם צללים ומשקעים מאירועי העבר, כמו גם עם סיטואציות פוליטיות וחברתיות מורכבות שעל סדר היום.

אורית רוזין

על הפער הבלתי נסבל שבין התאוריה לפרקטיקה

הפולמוס בעניין כתיבת ספרי היסטוריה נוגע בנימים רגישות של סוגיות אידאולוגיות ופוליטיות. שאלת המפתח העומדת למעשה לדיון נוגעת לכאורה לזהות האישית ולזהות הקולקטיבית של ילדי ישראל. כן, מיד תשאלו את עצמכם, מדוע כתבתי 'לכאורה?' כאשר ברור לכל שבהיות ההיסטוריה כלי להבניית הזהות היהודית/ישראלית/הומניסטית צריכה הייתי להימנע מן ההתנייה הכמו-משפטית של מלת המפתח 'לכאורה'. אולם, זה בדיוק מה שברצוני לומר; למרות הפולמוס הלוהט ושפע הנימוקים הלוגיים והרגשיים, ימי העיון וכן, גם גריסת הספרים – מדובר בוויכוח שבמהותו הוא תאורטי בלבד. שכן, הכיתה, הספר, המורה עליהם כתבה יוגב מצויים רק בדמיון (ואולי גם בכמה כתי ספר מצטיינים בערים הגדולות). ברוב רובה של הארץ אין פולמוס, אין דיון ואין גם (כמעט) לימוד היסטוריה. התלמידים בעלי המוטיבציה טורחים אמנם לשנן את תלמודם לפני הבחינות, אולם לימוד או חינוך אין כאן כלל ועיקר.

לדיון תאורטי יש מקום בכתבי עת ובמוסדות החינוך הגבוה. אולם יישומו בשטח בעייתי ואף מזיק. מבחינה פוליטית – הוא גורר פרוק נוסף של מחנה השמאל הציוני והפוסט-ציוני הביקורתי והסוציאלי-דמוקרטי. במקום שיבנו אולי רק לשעה היסטורית זו מחנה איתן, שייאבק להשגת תנאי לימוד מתקבלים על הדעת, עסוקים הם בטהרנות, בדוגמטיות, בווכחנות ובעיקר בהפקרת השטח לימין. וזאת כאשר שרת החינוך, לימור ליבנת, חותרת לדרדור ההשכלה בשלב הראשון ולהפרטתה בשלב השני. להמחשת גודל הפער בין הפולמוס העקרוני-רעיוני לבין המצב בשטח, אבקש לשתף אתכם לרגע קט בחוויות משפחתיות.

בחטיבת הביניים בה מבקר בני, יושבים בכיתה אחת ארבעים תלמידים, שמכל בחינה שהיא אין ביניהם קשר רב. מורה יגעה מתאמצת לומר את דברה בקור של 7

מעלות, מול תלמידים עייפים ואפילו עוינים לעתים. המטרה העיקרית של המורה חייבת להיות לצלוח את היום בשלום ולמנוע אלימות כמידת יכולתה. נשק קר אינו דבר נדיר בבית הספר הזה, גם לא אלימות בוטה וקשה, בין בתחומי בית הספר או בדרך חזרה הביתה.

לקראת המשך לימודיו של בני בבית הספר התיכון, זומנתי באחרונה לבית הספר כדי לשמוע מפהן של שש מנהלות של בתי ספר תיכוניים באזור מגורי, מה ניתן ללמוד בבתי ספר אלה. הטמפרטורה במקום הייתה הרבה מתחת לסביר, והמנהלות של בתי הספר התיכוניים המיועדים לתלמידים שממוצע ציוניהם 80 לפחות, טרחו לספר להורים על המהפכה שהתחוללה בעת האחרונה במוסדות הלימוד שלהן, מהפכה המקנה כרטיס כניסה מעולה לחברה. הן התחייבו שהצבא והאוניברסיטאות יקלטו את בנינו ובנותינו בשמחה, שכן תהיה להם תעודת בגרות טכנולוגית או עיונית-מדעית עתירת יחידות בגרות. כן תובטח דרכם של ילדים אלה ללימודי המשך בהנדסאות ולתואר ראשון בטכנולוגיה. מילה אחת על חינוך, על שמחה, על תרבות ואמנות, על הומניות, על התמודדות עם הקשיים של תקופת ההתבגרות, לא נאמרה שם כל הערב. אין לי ברירה אפוא אלא לומר לאסתר יוגב שהיא כתבה טקסט נפלא, חכם, עשיר ובנוי היטב, אלא שהקשר בינו לבין המציאות הוא מקרי בהחלט.

מוטב לדעתי להניח לעת עתה את הדיון על הזהות הלאומית והרב-תרבותית, או על הציונות והפוסט-ציונות. שכן בכיתה שבה אין לומדים, אין חשיבות רבה לאופיו של ספר הלימוד. עדיף לנהל ביחד, גם אם רק מתוך הסכמה חלקית, את המאבק על כיתות הלימוד ותנאי הלימוד, על מספר התלמידים בכיתה ועל מבנה בית הספר וכן על איכות המורים, שכרם, מבנה מערכת החינוך ותפקידיה. אחר כך נוכל להתפנות לדיונים התאורטיים.

גילת גופר

לחזור ללמד היסטוריה, לחזור לספר סיפור

היסטוריה או סיפורי אבות השבט היו ועודם חלק מחינוך הצעירים בכל חברה אנושית. אלא שההיסטוריה לא תמיד הייתה ענף אקדמי-מחקרי, ומכאן, לדעתי, נובעות כמה טעויות בסיסיות בגישתנו להוראת ההיסטוריה. לעוסקים בהיסטוריה כמחקר יש נטייה ברורה להקיש מהתנסויותיהם אל בתי הספר, ונטייה זו אינה תמיד נכונה, שהרי יש הבדל ברור בין מחקר היסטורי להוראת ההיסטוריה ובין הוראה בבתי הספר להוראה אוניברסיטאית. עלי לציין שכמעט כל הטעויות בעניין הוראת ההיסטוריה שאציין כאן

הן טעויות בהן לקיתי בעצמי כמורה וככותבת טקסטים היסטוריים-חינוכיים המתפקדת גם בתוך השדה האקדמי. עצוב לי לראות אחרים נופלים לאותם הכוררות. עוד אציין את ההתנסות היומיומית שלי בכתיבת טקסטים היסטוריים-חינוכיים שיהיו בהירים, מעניינים, קצרים, נכונים ומכילים את כל האינפורמציה הנחוצה; הייתה זו התנסות מתסכלת וכמעט בלתי אפשרית. ההיסטוריונים בינינו קבלו על הפרטים שלא הוכנסו ועל הסייגים שלא נתנו, בעוד אנשי החינוך מתלוננים על אורכו של הטקסט, מורכבותו והקשיים בקריאתו.

הטעות העיקרית בתחום הוראת ההיסטוריה, לדעתי, היא הרצון לפרק את הסיפור, לקרוא עליו תיגר ולספר אותו מכמה נקודות ראות בטרם סופר בשלמותו. כל העוסק בהיסטוריה יודע שיש בה משום רשומון; אפשר וצריך לספר סיפור היסטורי מכמה זוויות, אלא שהפרוק דורש מיומנות רבה ואף יותר מכך – בגרות רבה. ההבנה שכל סיפור, כל אירוע, מכיל בתוכו סיפורים רבים, אינה קלה בפני עצמה. הניסיון להבין סיפור משברי עדויות קשה במיוחד כשהקו המרכזי, העלילה, אינם ברורים לנו. כשאנחנו מלמדים היסטוריה בצורה זו, מצפים אנו מהתלמידים, ובמיוחד מהתלמידים הצעירים, לבטא יכולות שאינן מפותחות דיין, ולהתמודד בכגרות שעדיין לא קיימת. בתהליך למידה מסוג זה הסיפור עצמו הולך לאיבוד והלמידה הופכת מייגעת ולעיתים מתסכלת, שכן – מי כחוקרי היסטוריה יודע – חלקים רבים בפאזל ההיסטורי נעלמים מאתנו. כך למשל – סיפורה של 'אלטלנה', על הטרגדיה שבו, נעלם בינות עדויות שונות בסדרה 'תקומה' והתלמידים שצפו בו יצאו מבולבלים כשאינם מבינים 'מה בדיוק היה שם?' וטוענים 'זה משעמם'. לכן אני מאמינה, שהוראת ההיסטוריה צריכה לדבוק בסיפור קוהרנטי אחד, מעניין, בעל קו עלילה ברור.

קיימות כאן כמובן בעיות רבות, שעל שתיים מהן ברצוני לעמוד: ויתור אפשרי על הקניית מיומנויות ובחירת הסיפור אותו יספרו המורים בכיתות. אני מאמינה שאת המיומנות של בניית הסיפור מעדויות רבות ובמיוחד את ההבנה ששום סיפור אינו מלא, שלם וחלק אלא בנוי ממרכיבים רבים ומזוויות ראייה שונות, כדאי להקנות בגיל צעיר. אלא שמיומנויות אלה צריכות להיבנות קודם כל מתוך חייהם של התלמידים עצמם. רק אחרי שיבינו שכל אירוע – מעשה שהיה בהפסקה, טיול שנתי, עונש שקיבלה הכיתה – יכול להיות מסופר מזוויות שונות רק כשיתנסו בקושי להסכים על 'העובדות', יוכלו להקיש מכך על סיפור היסטורי כלשהו; ושלב זה יבוא מאוחר בהתבגרותם.

הבעיה השנייה סבוכה יותר. אני מאמינה שהסיפור ההיסטורי שאנחנו מספרים בבתי הספר צריך להתעדכן ולהתעבות כל כמה שנים, ועם זאת עליו להיות קוהרנטי ככל האפשר. אין זה אומר שטעויות שנעשו צריכות להימחק ממנו. הסיפורים המעניינים ביותר, כמו שכולנו יודעים, הם הסיפורים בהם אין רעים וטובים אלא אנשים שעושים דברים שהם לפעמים רעים ולפעמים טובים. חשוב שהסיפור שנספר יהיה כולל ככל

האפשר לא רק בכך שיכלול התנסויות חיוביות ושליליות אלא גם יבטא קבוצות שונות וחוויית שונות. הסיפור צריך לכלול נשים וגברים, עניים ועשירים, עולים וותיקים, מזרחיים ואשכנזים, דתיים וחילונים, וכמובן – ערבים ויהודים. כל אלה לא צריכים להופיע כפרגמנטים, כסיפורים מקבילים, אלא כחלק מסיפור אחד כולל, של מדינה, של חברה ושל עם.

טעות נוספת עליה ברצוני להתעכב היא הנטייה לשכוח את מורכבותה של החוויה החינוכית. יוגב מזכירה שהחינוך אינו נעשה רק בין כותלי הכיתה, ומצרפת שמות של רחובות, טיולים ואתרי הנצחה כסוכני חברות. כדאי להרחיב אמירה זו: לימוד היסטוריה אינו נעשה בין התלמיד לספר ואפילו לא בין מורה, תלמיד וספר. התהליך כולל חברים לכיתה שבתקופת בית הספר יש להם תפקיד מכריע כסוכני חברות, הורים, אחים, טלוויזיה, קולנוע, ספרים, אינטרנט. להם יש לצרף את המפקח המקצועי, רכז המקצוע ומנהל בית הספר – כולם מעורבים בתהליך הלמידה והחינוך ברמות אלה ואחרות. לכל אחד מהם עמדה משלו וכל עמדה 'משתתפת' בתהליך החינוכי. ספר הלימוד לא מהווה מקור בלעדי לידע, אפילו לא לידע היסטורי; הכיתה אינה זירה יחידה. את ההיסטוריה ה'אלטרנטיבית' מקבלים תלמידים רבים דרך סוכני החברות האחרים ואמצעי התקשורת והמדיה אליהם הם חשופים. האתגר לסיפור ההיסטורי שמסופר בכיתה בא פעמים רבות מכוונים אלה. לכן אל לנו לפחד מסיפור קוהרנטי שאינו מדויק לחלוטין ו'שוכח' לעיתים פרטים, אירועים ומשתתפים.

דווקא בגלל ריבוי סוכני החברות, הקבוצות השונות בחברה, החוויות השונות של אזרחי המדינה, דווקא משום כך חשוב שהטקסטים והנושאים הנלמדים בכל בתי הספר יהיו רבים. חשוב ש'הליכה', המורכבת מחומרים שכל תלמיד חייב להכיר, תהיה רחבה. חלק ממנה צריך להיות שאותו סיפור, קוהרנטי מצד אחד ומקיף מהצד האחר, יהיה גם מעניין וקשור לחיינו כאן. התכנים המשותפים יעצבו שותפות אמיתית אשר בבוא העת תאפשר סובלנות גדולה יותר, נכונות להכרות חדשות ולצמצום פערים.

אבי פיקאר

על הוראת היסטוריה

אחד האתוסים של חינוך מודרני הוא החינוך לביקורתיות. לא לקבל את הדברים כמובנים מאליהם. זהו אחד מבסיסי החשיבה המודרנית שהתפתחה במידה רבה תוך כדי מרידה בדת ובשלטון המלוכני. בכל מה שקשור להוראת היסטוריה, בעיקר בשאלות של ציונות ומדינת ישראל, מניחה הגישה הביקורתית שיש לתלמיד איזשהו

מידע הכולל מיתוסים, עמדות פוליטיות וכו'. על כן תפקידה של הוראת היסטוריה ביקורתית הוא לחשוף את התלמיד לעובדות חדשות, יהיה מי שיאמר לחשוף אותו לנרטיב אחר, לנתן מיתוסים ולהציג לתלמיד גישה רעננה לסיפור היסוד של החברה לה הוא משתייך.

גישה זו כוחה יפה להוראה באקדמיה. ואולם בהוראה בבתי ספר תיכוניים מסתבר שרותמים כאן את הסוסים לפני העגלה. מעטים הם הילדים המגיעים לבית ספר תיכון עם ידע סביר על ה'מיתוסים' של החברה הישראלית. רובם כלל לא שומעים על תכנים אלה בשום מסגרת. לימוד ביקורתי שמטרתו לנתן אמיתות ישנות לפני שלומדים דבר וחצי דבר על אותן אמיתות יכול ליצור דיספרופורציה רצינית בתודעה של התלמיד. להמחשה אביא שתי דוגמאות. כאשר למדתי לתעודת הוראה התבקשו הסטודנטים לציין מה הדבר הראשון שהם היו רוצים להנחיל לתלמידיהם כמורים להיסטוריה. סטודנטית אחת, שלימדה בכיתה ז' בחטיבת ביניים בבאר שבע, אמרה שהיא הייתה רוצה שתלמידיה ידעו שימי הביניים לא היו תקופה חשוכה כפי שנוטים לחשוב אלא הייתה זו תקופת פריחה של מדעים, אומנויות ועוד. ואולם תלמידיה של אותה סטודנטית כלל לא ידעו שימי הביניים זכו לכינוי 'תקופת האופל'. כאשר הדבר הראשון שהם למדו בהיסטוריה היה תפארתם של ימי הביניים נוצרה אצלם תחושה שדווקא תקופה זו הייתה תקופת פריחה, להבדיל מהעת העתיקה ומהתקופה המודרנית. חוסר פרופורציות הנובע מחינוך ביקורתי קיים גם בקרב סטודנטים. במהלך שיעור, שעסק בהשפעת 'ההשכלה' על יהודי ארצות האיסלאם, ביקשתי מהסטודנטים להגדיר מהי הנאורות. אחת הסטודנטיות, לא במקרה תלמידה מהמחלקה למזרח תיכון, הסבירה לי ש'נאורות משמעה גזענות'. קיים אמנם קשר בין הנאורות האירופית לבין הקולוניאליזם והגזענות, אולם אם ההגדרה הראשונה לנאורות היא גזענות יש כאן הפנמה של תיאוריות ביקורתיות פוסט-קולוניאליות ללא הבסיס כנגדו ביקורת זו באה.

ספרי לימוד בתולדות הציונות הממעיטים במידע על ה'מיתוסים' הציוניים ומפליגים במידע על הנרטיב של 'האחר', אינם ממלאים את הפונקציה של חינוך ביקורתי. שבירת מיתוסים היא למעשה יצירת מיתוסים חדשים, על-פי הנרטיב החדש. אין כאן איזון, בגלל הבורות – שכל מורה להיסטוריה נחשף אליה – בקרב תלמידים בכיתות התיכון. אם ממעיטים מעצמת האיום שנשקף ליישוב היהודי ב-1948 ומאריכים מאד בהיווצרות בעיית הפליטים, זהו איננו לימוד ביקורתי אלא טיפוח הנרטיב הפלסטיני. כדי לבנות אנטי מיתוס יש צורך במיתוס. אי-אפשר למחוק דבר שמעולם לא נכתב.

שותף אני לעמדתה של יוגב הגורסת שמורה להיסטוריה בתיכון איננו רק היסטוריון, הוא קודם כל מחנך והוא צריך שההיסטוריה תתחבר לחוויות של התלמידים, לניסיונם ולרקע המשפחתי שלהם. הדבר צריך לבוא לידי ביטוי, למשל, בכמות הזמן שמושקע בלימוד תולדות היהודים בארצות האיסלאם. יהודי ארצות האיסלאם היוו בעת החדשה,

רק 7% מהעם היהודי (עד מלחמת העולם השנייה. ולאחריה – פחות מ 20%). ייתכן שבלמידה היסטוריה באוניברסיטה לא צריך להרחיב על יהודי ארצות האיסלאם בגלל עובדה זו. אולם במערכת החינוך, שכמעט מחצית התלמידים בה הם צאצאי היהודים בארצות האיסלאם, חייבים נושאים אלו לתפוס מקום נכבד יותר. חייבים להקנות לתלמידים תחושה שהסיפור המסופר בשיעורי היסטוריה נוגע להם ולמשפחתם. בדברנו על חינוך פוליטי ועל ריבוי קולות צריך להיזהר שלא ללכת שבי אחרי ה'בון טון' הפוליטי של האליטה אקדמית. יש הטוענים שחינוך פוליטי ביקורתי מרחיב את אפשרויות הבחירה. אסתר יוגב התייחסה להתנהגות אחרת של חיילי ישראלי במחסום אם הוא ילמד גם את הנרטיב הפלסטיני. אם זו הכוונה, הדבר בוודאי אינו מייצג את ריבוי הקולות בחברה ונותן לאליטה מצומצמת להכתיב השקפת עולם במסווה של הוראת היסטוריה. העובדה שקשת העמדות של האליטה האקדמית שונה במובהק מקשת העמדות שבאה לידי ביטוי בבחירות, מצביעה על כך שחינוך פוליטי כזה אינו מרחיב את אפשרויות הבחירה, אלא דווקא מצמצם אותן. על מנת לשקף נכונה את ריבוי הקולות בחברה יש מקום להוסיף לניסוח המחודש של חינוך פוליטי 'יצירת בני אדם טובים, מוסריים וביקורתיים', גם את הנוסח המיושן מעט 'המזדהים עם עמם ומולדתם'.

מיכאל פייגה

קודם יש לצוד את הדוב

לפני שנים מספר לימדתי היסטוריה בבתי ספר תיכון בירושלים. הנושא היה אירופה בעידן המודרני, הכיתה הייתה י"א, ובשיעור הראשון ביקשתי מהתלמידים שיעתיקו למחברתם מפה של אירופה. הופתעתי לראות בכמה דרכים שונות ניתן לשרטט מפה כזו. שני תלמידים העתיקו דווקא מפה של אפריקה. לקח לי זמן מה עד שהבנתי את ההגיון שמאחורי המפה: 'מעל' אפריקה, מעבר לים התיכון, היה כתוב 'אירופה'. התלמידים חשבו כי זו הכותרת של המפה, ולכן העתיקו אותה כמפת אירופה. כשהתחלתי ללמד על ביסמרק, חשתי כמי שמלמד פיזיקה גרעינית תלמידים שאינם יודעים את לוח הכפל.

הבה ניקח את אפריקה-שהיא-אירופה ברצינות לרגע. אולי התלמידים ניסו לומר לי משהו. אולי אפריקה היא באמת אירופה: שהרי האירופאים הם שעיצבו את גבולותיה, גזרו את גורלה ובמידה רבה המציאו אותה כאפריקה. אולי המפה המסומנת לא נכון מבטאת תשוקה עמוקה של 'היבשת השחורה' (ושל עוד הרבה קבוצות אוכלוסייה בסביבתה) להסתפח אל אירופה. מי היה מעלה על הדעת שתלמידי כיתה י"א מסוגלים

להעלות דימוי ביקורתי כה עז של האירופוצנטריות והאורינטליזם, ולהטיח אותו בפני המורה הבא ללמד – כמובן – היסטוריה של אירופה! האין זה מה שאנו מצפים מלימוד היסטוריה דיאלוגי?

אך כמובן שזה אינו הסיפור המסופר כאן. הנרטיב החתרני של אפריקה כאירופה, המאיים לנפץ את תפיסת עולמנו, אפשרי רק לאחר שהתלמיד רכש את הכלים המינימליים המאפשרים את האירוניה, את הפירוק, את החשיבה מחדש. איני רוצה להכליל מחוויה טראומטית זו אל כלל תלמידי ישראל (היו גם תלמידים מעולים באותו בית ספר), אך תחושת התימהון למול מפת אפריקה-שהיא-אירופה לא עזבה אותי כשקראתי את מאמרה של אסתר יוגב.

התקשתי להתחבר לטענה של יוגב כי דיאלוג עם הסיפור ההיסטורי יצמח מתוך 'שאלה אמיתית או צורך אותנטי', שני מושגים חשודים למי שגדל כמוני על מדעי החברה. נראה לי שרוב המורים במערכת החינוך הישראלית נתקלים בבעיות פרוזאיות, הקרובות יותר לקוטב של 'היכן מצויה אירופה' מאשר לקוטב של 'כיצד ניצור דיאלוג בין נרטיבים שאנו מביאים מהבית ונרטיב לאומי למען התמודדות אותנטית על עיצוב זהותנו'. איני פוסל חשיבה מעמיקה על משמעות לימוד ההיסטוריה; טענתי היא שלפני שעושים כן, יש לחזור לפרקטיקה שיוגב (ועמה רוב מערכת החינוך בארץ) פוסלת, של 'מתודולוגיה של שיעתוק הידע'. לטענתה של יוגב, מתודולוגיה זו לא מביאה להבנה משמעותית ומרחיקה את הלומדים ממקצוע ההיסטוריה. מילא. לפחות הם יודעים היכן אירופה, ובל יהיה הדבר קטן בעינינו. צר לי לחזור לאותה קינה נצחית על הבורות והאדישות בלימודי ההיסטוריה, אך אני חושש שהמאמר שלפנינו מחייב זאת, כי הוא מניח בסיס ידע ורמת עניין בקרב התלמידים שספק אם קיימים. במילים אחרות, לפני הוויכוח, יש לדעת מקום למטה-ויכוח או מטה-פולמוס שיעסוק בשאלה האם ועד כמה לומדים היסטוריה בישראל ולשם מה. לאחר שדיון זה יוכרע, מוכן אני לאמץ את הכתוב במסה של יוגב, שהיא מרשימה בעומק רעיונותיה, בבהירות כתיבתה ובהתמודדות אמיצה עם סוגיות יסוד של חקר ההיסטוריה בעידן רב-תרבותי ופוסט-מודרני.

לימודי ההיסטוריה בישראל כיום אינם מוגדרים כחשובים. תלמיד יכול להגיע לכיתה י"א בלי לדעת עובדות יסוד היסטוריות, והדבר לא יאותר ולא ייחשב לפיגור לימודי. כנראה לדעת היכן אירופה, שלא לדבר על קורותיה, פחות חשוב עבור מערכת החינוך מאשר לדעת מתמטיקה. העמידו בפני המרצים והמורים להיסטוריה, ואף בפני כותבי ספרי ההיסטוריה לבתי הספר, את הדילמה הבאה לגבי ילדיהם שלהם. נניח שנותנים בפני התלמידים אפשרות ללימוד מוגבר ומעמיק של מחשבים, מתמטיקה, אנגלית והיסטוריה. דרגו מה תעדיפו שרחל בתכם הקטנה תבחר. אם היא תבחר היסטוריה, לא יהיה זה מופרך להניח שהוריה, אפילו אם הם עצמם עוסקים בהיסטוריה

ובוודאי אם לא, ירמזו לה לבחור תחום 'פרקטי' יותר, שיקל בעתיד את התקבלותה לחוגים ככלכלה ומנהל עסקים.

המאמר של יוגב הוא תגובה מעניינת למשבר עמוק, וניסיון להציע פתרון בעידן קשה ללימודי ההיסטוריה. בשנות השיא של האידאולוגיה הציונית לא היה ספק בחשיבותה של ההיסטוריה לעיצוב 'הקהילה המדומיינת' הישראלית. בעידן של פירוק, שמתבטא בירידת האידאולוגיה הלאומית, בהופעת נרטיבים חתרניים (פלשתינים, מזרחים, פמיניסטים והרשימה עוד ארוכה), ובשינויים טכנולוגיים שמשפיעים על סוג הקשב האפשרי של התלמיד בכיתה, ההיסטוריה חייבת להילחם מחדש על מעמדה הציבורי והלאומי.

החברה הישראלית, בנהייתה אחר עקרונות הקפיטליזם של ההון, מקדשת מערכת ערכים שאדישה, אולי אפילו עוינת, לעבר בכלל וללימודי ההיסטוריה בפרט. היסטוריה אינה עוזרת לקבל משרה בחברה רב-לאומית, ובכלל, מגוון המקצועות הפתוח בפני תלמיד ההיסטוריה מוגבל. מי שיתעקש לבחור בהיסטוריה כמקצוע לימודים מועדף יזכה באופקים רחבים, אך לא יזכה להערכה שתפצה על צמצום אופקי השוק שלו. כפי שדני גוטוויין לא נלאה מלהזכיר, משבר לימודי ההיסטוריה מעוגן היטב במציאות הכלכלית הישראלית, בין היתר כיוון שלימוד מעמיק של היסטוריה יכול להעלות שאלות נוקבות לגבי מגמות של הפרטה וריכוז ההון בישראל.

לכן הפולמוס שמעלה אסתר יוגב מטעה. אם התלמידים ילמדו היסטוריות שונות ויתמודדו עם מגוון נרטיבים (כאילו שנוכחנו בהצלחה רבה בלימודו של נרטיב אחד הגמוני), הדבר ידגיש זהויות פרטיקולריות, ולא יסייע להם לקדם את מעמדם האישי או את מעמדה של קהילת הזהות שלהם. אמחיש זאת בדרך הבאה: ניתן להבין מהו הנרטיב של המזרחים, של העולים מבריה"מ לשעבר או של האתיופים, אך מהו הנרטיב של הקבוצה הלא-מסומנת, בני המעמד הבינוני-גבוה, אשכנזים ברובם, אלו ש'הזהות הישראלית' מעוצבת סביבם? האם הוא 'הנרטיב הציוני' הקלסי? הנרטיב שלהם הוא, ככל הנראה, להצליח לשעתק את מעמדם הבכיר, ולהותיר לאחרים לשאת בגאווה את דגל הפוליטיקה של הזהויות. הם יעשו זאת בהצלחה, בין היתר באמצעות 'החינוך האפור', שעוקף את זמנות משרד החינוך באמצעות כספים פרטיים. בזמן שתוכניות משרד החינוך בלימודי ההיסטוריה ייושמו בפריפריה וילמדו את המזרחים פרק בזהות המפוצלת של עמם, בתל-אביב ילמדו מקצועות שימושיים ויוקרתיים.

ודרך אגב, יש לי ביקורת גם על ההיסטוריה הרב-תרבותית שמציעה יוגב. לדבריה, תפקיד החינוך להיסטוריה לגבי התלמידים הוא 'לעשותם מבינים, נבונים, רציונלים ומוסריים בגישתם ככל שרק ניתן'. במילים אחרות: להפוך אותם למערביים? הרי רוב המושגים הללו טעונים במטען ערכי, כפי שהראתה ביקורת התרבות הפוסט-מודרנית. האם הדיאלוג מניח אפשרות של מטרה אלטרנטיבית, למשל לטפח נאמנות לערכי

מסורת ישראל ולעזור להחזיר עטרה ליושנה (דברים שבמהות הקשר אל העבר)? אם לא, אזי הדיאלוג מוגבל מאד, ולמעשה לא בטוח שניתן להגדירו כדיאלוג, ולא ככפייה (פעם נוספת) של דפוסי השיח המערביים על כל 'האחרים'. אם למדנו משהו מהשיח הפוסט-מודרני, הרי זה להיזהר במונחים הנדמים לנו כ'ניטרליים' או 'אובייקטיביים'. מעבר לכך עולה השאלה האם תפקידה הראוי של מערכת החינוך הוא להתמודד עם הנרטיבים השונים ולהציג אותם. בכך משכפלת המערכת את המציאות החברתית המפוצלת ומעניקה לה ממשות. היא דוחפת את התלמידים להזדהות עם 'שורשיהם', או לפחות מרמזת להם שהם נתבעים לעצב זהותם מתוך ההיסטוריה של הקהילה שמתוכה הגיעו. אולי ישנם תלמידים הבוחרים לשחק עם זהויות ולבחון אלטרנטיבות? כמובן שאפשרות זו קיימת בהצעותיה של יוגב, אך אצל מורים רבים רעיונות כאלה יכולים לגלוש במהרה לתפיסה דכאנית. וכי מה התועלת בבוך עדה מסוימת שאינו תורם לשיעור את הנרטיב שלו? שיחזור הביתה, ישוחח עם הוריו, יתחזק בשורשיו, ואז יוכל לתרום לשיעור. למדנו כבר את סכנותיה של כפיית זהות אחידה על חברה מפוצלת, אך הלקח הנכון אינו לקדש את הזהות הפרטיקולרית של התלמיד, ולהפוך הֶבְנִייה חברתית נזילה למהות קשיחה בחסות המדינה.

התכניות החדשות מסוות את הצורך למצוא מכנה משותף מינימלי שיהיה חובה על כלל התלמידים, ויהווה בסיס שממנו ניתן לצאת לשיח ציבורי ולדיוני זהות בשלב מאוחר יותר. בניגוד לטענתה של יוגב, הנחת היסוד אינה ערכית דווקא (אם כי בלתי אפשרי לנתק ערכים מהחלטות כאלו). ראשית, הבה נהיה בטוחים שתלמידים בכיתה י"א ידעו היכן אירופה ואפריקה. בוודאי שיש הגזמה בדברי (אני מניח שרובם המכריע יודעים עובדות אלו), אך כוונתי, אני מקווה, ברורה: קווי החזית במאבק על לימוד ההיסטוריה בישראל אינם עוברים בין היסטוריונים חדשים וישנים, בין ציונים לפוסט-ציונים או בין פוזיטיביזם לפוסט-מודרניות. קווי המאבק מפרידים בין כן-היסטוריה ללא-היסטוריה. תחת החסות של ערכי הפלורליזם והרב-תרבותיות עלולה מערכת החינוך להכשיר ואף לטפח בורים ועמי ארצות (שמתאפיינים בכך שאינם מכירים עמים ואינם יודעים ארצות). מאמרה של יוגב מנסה לחלק את העור של הדוב בטרם ניצוד, או שניצוד ובינתיים הספיק להימלט.

ברגע היסטורי זה מוצא עצמו תחום ההיסטוריה חסר כלים להתמודד עם האתגרים העומדים בפניו. חלק מהבעיה הוא המעבר לתרבות פוסט-מודרנית, המקדשת את הקיטוע, הפסטיש, כל אותם דברים המערערים את החשיבה ההיסטורית הסדורה והסיבתית. הרעיון להתמודד עם 'הרפרטואר העשיר' הוא במידה רבה התאמה של לימוד ההיסטוריה למגמות המעצבות את תבניות תודעתו של הצעיר בימינו (כלומר MTV, משחקי המחשב והקניון), שמאד לא מתאימות לסוג החשיבה הנתבע בניתוח היסטורי. גם המודעות, המבורכת לכשעצמה, למגוון נרטיבים תלויי-הקשר בחשיבה

ההיסטורית עצמה, מקשה על הוראת ההיסטוריה. מורה לאנגלית או למתמטיקה לא תגיד לתלמידה שיציגו את הנרטיב שלמדו בבית, ויגב לא תציע למורה לפיזיקה שהוא 'חייב להשתמש בעולם השפה של תלמידיו'.

תחום ההיסטוריה שונה, כמובן, מלימוד שפות או לימוד מדעים מדויקים. מגוון הנרטיבים הוא חלק מהותי מהאטוס של הדיסציפלינה, והפתיחות להיסטוריה עממית ולזיכרונות קבוצתיים הפכה עם הזמן לאידאולוגיה מקצועית. אך תחום ההיסטוריה לא שונה עד כדי כך שישתחרר מהימורות הפרופסיונליות שלו ויפתח את גבולות התחום לכל עבר. הרי לא יעלה על דעתה של שרת החינוך לקבוע איזה ספר פיזיקה לרכוש או לגנוז. לימודי ההיסטוריה לעולם לא יגיעו למידת האוטונומיה לה זכו לימודי הפיזיקה, אך מידה מסוימת של עיגון פרופסיונלי בוודאי נדרשת.

תחום ההיסטוריה כיום רגיש כל כך לתנודות פוליטיות כי התערער הדימוי שלו כדורש התמחות והתמקצעות. הפרופסיונליזציה היא התהליך המעניק לתחום מסוים מנדט ומונופול לעסוק בתחומו. להיסטוריונים כיום יש אולי מנדט כלשהו, אך ודאי שאין להם מונופול. יוגב מקבלת מצב זה: המורה להיסטוריה הופך לגורם מתווך בין הנרטיבים ההיסטוריים שמביאים התלמידים מהבית. אם תלמידים מביאים את פרשנותם ההיסטורית מהבית, מדוע ששרת החינוך והתרבות (שבוודאי 'יודעת היסטוריה' ואמונה על מטרות לאומיות יותר מהם) לא תקבע מהו ספר היסטוריה לגיטימי?

פרופסיונליזציה של המקצוע אינה אומרת דה-פוליטיזציה. להפך, הפרופסיונליזציה אומרת כי לתחום עצמו יש אינטרסים פוליטיים משלו, הקשורים במעמד העוסקים בו וביוקרת גוף הידע שלו, ולכן הוא תובע בלעדיות בעיסוק בתחומו. פרופסיונליזציה היא העמדת התחום כישות פוליטית, שאינה פנויה לשימוש זמין ואינטרסנטי על ידי ישויות פוליטיות אחרות. אביא דוגמא. יוגב מציעה את הפתיחות ל'אחר' כעקרון חשוב. אין זה מעניינם של שרי חינוך, לא חשוב מאיזו מפלגה, לטפח פתיחות לאחרים. האינטרס הוא של קהילת ההיסטוריונים, ועד שלא תצהיר ותילחם על הפרופסיונליות שלה, לא תהיה עצמאית לממש את התכניות הראויות ללימוד דיאלוגי, ובוודאי לא תוכל לקדם את הפתיחות להיסטוריות של אחרים.

ההיסטוריה 'לא חשובה' בישראל בדיוק בגלל שהיא כל כך חשובה, ואת חשיבותה בעיגון זהות חברתית בעולם חמקמק, ובהתמודדות ביקורתית עם העבר שלנו ושל אחרים, הציגה יוגב היטב. היא חשובה גם כיון שבניגוד לשנות החמישים, כיום עיסוק בהיסטוריה הוא פרקטיקה חתרנית, המעלה אפשרויות אלטרנטיביות למול הסדר החברתי ההגמוני המתגבש בישראל. לכן מורים, מחנכים וחוקרים צריכים לצאת למאבק החשוב באמת, שהוא לכונן מחדש של מעמדה של ההיסטוריה. אחרי שנצוד את הדוב, נחשוב כיצד ראוי לחלק את עורו.

דני יעקובי

הוראת היסטוריה למתבגרים

הוראה היא העברת דעת ללומדים. כל מעשה חינוכי מחייב התייחסות ליחס המורכב בין התוכן הנלמד לבין אוכלוסיית הלומדים אותו. הוראת היסטוריה לסטודנטים באוניברסיטה שבחרו בתחום דעת זה בגלל נטיותיהם האישיות שונה מהוראת היסטוריה בבתי הספר התיכוניים המיועדת לתלמידים בעלי מגוון של תחומי עניין. איך ניתן בכל זאת לנסות ולעורר עניין בלימודי היסטוריה גם אצל חובבי המתמטיקה או הספרות? אילו צרכים אנושיים יכולה ההיסטוריה לשרת וכיצד היא יכולה למצוא מסילות ללבם של בני נוער בראשיתה של המאה ה-21? מהן המשמעות העולות מהמפגש בין תלמידים מתבגרים לבין היסטוריה?

אחת המשימות העיקריות הניצבות בפני המתבגרים היא פיתוח זהות. המתבגרים יוצאים מתוך העולם הצר של הילדות ונפתחים בפניהם אופקים חדשים. הם מרחיבים את מעגל ההזדהויות החברתי שלהם, מתחום המשפחה והקהילה המצומצמת אל מעגלים חברתיים רחבים יותר, כמו המעגל הלאומי והמעגל הכלל-אנושי. בעולם חדש זה עליהם לעצב את תפיסותיהם. ההיסטוריה מאפשרת לבני הנוער המעצבים את זהותם ליצור זיקה עם מעגלים חברתיים רחבים מהם. ההיסטוריה נותנת בידי התלמידים הזדמנות לצאת מתוך עולמם המוכר למסעות קצרים וארוכים בזמן, ולהכיר דרכי חשיבה וערכים שונים משל עצמם. ההיסטוריה עוסקת בדילמות אנושיות. היא בוחנת את התנהגות האדם בפועל, לא רק על סמך אוטופיות מופשטות, אלא גם בשלל מורכבותה של ההתנהגות האנושית.

תחילת גיל ההתבגרות מביאה את האדם להטיל ספק באמונות ובערכים שקיבל אותם בילדותו. הוא דורש לקבל מוסכמות מתוך הבנה עצמית ועמדה ביקורתית שתשכנע אותו בנכונותם. הוראה למתבגרים אינה יכולה אפוא להתקיים בסגנון הטפה מלמעלה. עליה להתנהל תוך דו-שיח עם המתבגרים בגובה העיניים וכיבוד עצמאותם המחשבתית. דרך ההטפה תוביל רק לתוצאות הפוכות של ניכור והתנגדות. מתבגרים מרבים לעסוק בשאלות של משמעות. מהי המשמעות של מעשינו ושל כלל חיינו אם בסופו של דבר מחכה לנו הסוף? היש משמעות לכל זה? דור בא ודור הולך. ההיסטוריה מבחינה זו היא עיסוק אופטימי. מעשי האדם חשובים ואנו מצוויים להנציחם ולשמרם בזכרון. ככל שתחום העיסוק ההיסטורי יהיה רחב יותר ויעסוק בכלל ביטויי החיים החברתיים והתרבותיים יהיה בכך משום ביטוי יחס של כבוד לאדם.

ההתפתחות המנטלית של המתבגרים מביאה אותם למחשבות רבות על אפשרויות שלא נוסו והם מגלים סקרנות לעולמות שלא הכירו. הם שואפים להכיר את החיים על

ביטוייהם האנושיים השונים. המתבגר נוהג על פי האמירה: 'שום דבר אנושי אינו זר לי'. הוא שואל את עצמו מהי המשמעות של הולדתו בנסיבות מסוימות של מקום וסביבה. הוא מתלבט בשאלת יכולת הבחירה של האדם את חייו, ושואף לחוות התנסויות אנושיות מגוונות. הפנייה האוניברסלית החוצה לעולם הרחב אינה סותרת את כמיהתם של בני הנוער לזהות פרטיקולרית יציבה וברורה. מצד אחד הם שואפים לרבגוניות שמציע המבט האוניברסלי, מצד שני הם זקוקים לנאמנות לקבוצה פרטיקולרית המחזקת את זהותם האישית. אם נתרגם דברים אלה להוראת היסטוריה משמעותם ברורה. רק הדרך של שילוב ההיסטוריה הלאומית וההיסטוריה הכללית משרתת את צורכיהם הנפשיים של המתבגרים, את חיפושיהם אחר זהות מצד אחד ואחר התנסויות רבגוניות מצד שני. מערכת החינוך צריכה להקצות פרקים נכבדים מתכנית הלימודים ללימוד ההיסטוריה הכללית הן כמטרה בפני עצמה והן כאמצעי להבנת ההיסטוריה היהודית. ההיסטוריה היהודית מעצם טבעה מחייבת התייחסות רחבה לנושאים בהיסטוריה כללית משום שהיהודים פעלו, השפיעו והושפעו מהחברות בהם התקיימו. מבחינה זו ההיסטוריה היהודית היא אוניברסלית מטבעה.

השילוב בין ההיסטוריה הלאומית והכללית לא רק שאינו מחליש את החינוך הלאומי של בני הנוער אלא אף מחזק אותו. תרבות הפנאי של בני הנוער של ימינו והרגלי הצריכה התרבותית שלהם מושפעים במידה רבה מהנעשה בעולם. העמדת חומות גבוהות בין הלאומי לכללי מנוגדת לנטיותיהם הטבעיות של התלמידים. דווקא הדגשת חשיבותה של התרבות הלאומית בהקשר הכללי תוך שבירת המחיצות ביניהם מסייעת לתהליך עיצובה של זהות בטוחה בעצמה וגאה בהישגיה.

הוראת היסטוריה צריכה למשוך את לב הנוער באמצעות עיסוק בסוגיות הרלבנטיות לעולמם. כדי לקרב את ההיסטוריה לתלמידים חשוב לראות בה יותר מאשר אוסף של עובדות המסודרות על-פי סדר התרחשותן. היסטוריה איננה 'חידון טריוויה'. מטרתה של ההיסטוריה היא להעלות הסברים לסיבות התרחשותם של תהליכים היסטוריים ולצייר מגמות ארוכות טווח. היא נועדה להביא את התלמידים להבנת אירועים ותהליכים היסטוריים בפרספקטיבה רחבה. לימוד היסטוריה המתרכז רק בעובדות, כפי שנעשה הדבר לעתים קרובות מדי במערכת החינוך, הוא זה שמוכיל רבים מהתלמידים לראות במקצוע ההיסטוריה מקצוע משעמם הדורש רק יכולת זיכרון טובה. כל מי שמקצוע ההיסטוריה יקר לליבו ושואף להעלות את מעמדו בבית הספר צריך לעודד את המגמה שמטרתה להדגיש את התהליכים ארוכי הטווח בהוראת היסטוריה ואת הבנת אירועי העבר ולא רק שינונם.

יעל דר

לא הכל צריך להיות רלוונטי

ברצוני להגיב דווקא למתודה שמציעה יוגב, ובעיקר לערך ה'רלוונטיות' המשתמע מדבריה, בהטיפה לנוכחות חזקה של ההווה בהוראת ההיסטוריה בבית הספר. הוראת היסטוריה נכונה היא לשיטתה של יוגב יציאה מן ההווה וביקורים חטופים בעבר, על מנת לחזור חזקים יותר, פוליטיים יותר, סובלניים יותר, אל החיים כאן ועכשיו.

הרלוונטיות ההיסטורית הנדרשת בהוראה היא על-פי יוגב בראש ובראשונה רלוונטיות אישית (רגשית), התפתחותית ועוד מונחים מתוך השיח הפסיכולוגיסטי שכבש בעשור האחרון כל חלקה טובה בתחום החינוך והלימוד בישראל). כלומר, כל תלמיד יפיק מלימודי ההיסטוריה רווחים רגשיים וערכיים החיוניים לו במעבר מילדות לבגרות. על-פי יוגב, הרלוונטיות האישית, המתמקדת בתלמיד, ב'אני', משמשת תחליף חשוב לרלוונטיות הקולקטיבית, שנדרשת להוראת ההיסטוריה הלאומית, המתכנסת בעצמה ובקבוצת הדומים לה.

אין ספק שהוראת ההיסטוריה בבית הספר התיכון טוב תעשה אם תסיר מעל עצמה משימות לאומיות אינדוקטרינריות שאבד עליהן כלח ותרחיב את אופקיה התרבותיים. אך מתודה זו שמציעה יוגב, לא רק שאינה פותחת ומאווררת את דלת אמות הסיפור הלאומי, יש סכנה שאף תצמצם אותו, אל דלת אמות עולמו של התלמיד. במלים אחרות, בחיפוש המתמיד אחר ה'רלוונטי לי', מחליפה יוגב את האגו הלאומי שהודגש בלימודי ההיסטוריה הלאומית המסתגרת באגו הפרטי של התלמיד – שוב על חשבון הרחבת האופקים ההיסטוריים.

החזרה העקבית ל'כאן ועכשיו' מחטיאה את סגולתו העיקרית של לימוד ההיסטוריה בבית הספר, את התרכזותו המבורכת בעבר; את הכבוד שהוא רוחש למה שהיה פעם הווה, לחברות ולבני אדם, הנטועים במקומות ובזמנים אחרים. לימוד ההיסטוריה ברוח זו הוא הכל חוץ מחיפוש אחר הרלוונטי. החוויה המרכזית שלו היא חוויה של הצטנעות: של שיכחה עצמית בזמן אחר ובמקום אחר. במונחים חינוכיים עכשוויים, ניתן לתאר סגולה זו של לימוד ההיסטוריה גם כשיעור חשוב ב'הכרת האחר', אלא שהפעם מביטים בו בלי ליפול בפח שנופלים בו מחנכים רבים, שיותר משהם מתעניינים ב'אחר' הם מתעניינים בנו, ב'דומים', המתבוננים ב'אחר' בסובלנות ראויה להערכה.

המתודה שמציעה יוגב מטעה גם ברמה החשיבתית הפשוטה. הדגשת ההווה בהוראת ההיסטוריה מניחה, שלכל תופעה בהווה יש מקבילה רלוונטית בעבר. יותר מכך: ההדגשה האינטנסיבית של ההווה מרמזת למעשה שהמקבילה העכשווית חשובה יותר מזו הישנה. הנחה זו מתרגלת שוב ושוב חשיבה אנכרוניסטית פסולה, המחלישה

כל חשיבה מחקרית ראויה לשמה. טוב יעשו המורים אם יציגו בפני התלמידים את כשליה של החשיבה האנכרוניסטית ונזקיה המחקריים. תלמידי בית הספר אמנם אינם חוקרים, אך אין שום סיבה שלא יכירו כבר בשלב מוקדם זה, כמה מחוקי המשחק החשובים של המחקר ההיסטורי.

בקפיצות התזזיתיות מההווה לעבר וחוזר חלילה (מה שיוגב מכנה 'רלוונטיביזציה בלתי פוסקת') מוותרת יוגב על סגולה נוספת המייחדת את לימוד ההיסטוריה בבתי הספר: את הכבוד המובנה שהוא רוחש לידע ולהשכלה. למידת ההיסטוריה מחייבת לימוד שיטתי ועקבי, והתמקדות בפרטים, על מנת שלבסוף תתקבל תמונה מורכבת ומעניינת של עבר. היא מחייבת קריאה, שינון, יכולת ארגון וניסוח, ויכולת לשאול שאלות. בוותור על הלמידה השיטתית, לטובת הביקורים התדירים בהווה ובקונפליקטים שלו, קשה מאוד לקבל תמונת עבר מעניינת ומתגמלת.

במונחים חינוכיים עכשוויים, ניתן לתאר סגולה נדירה זו של הוראת ההיסטוריה כ'הקניית מיומנויות למידה'. השכלה ודעת אינן מלים גסות, וספר היסטוריה טוב ומורים טובים יכולים להוכיח זאת בקלות. ספר היסטוריה טוב צריך להניח שקוראיו הם יצורים סקרנים ואינטליגנטים ושיש להם יכולות למידה. את ההתפתחות הנפשית של התלמידים-המתבגרים, כפרטים וכקולקטיב, אפשר להשאיר ליועצת ולשיעורי החברה.

יצחק (איציק) דהן

זיכרון קולקטיבי מול ריבוי קולות

בבסיס דבריה של יוגב מונח הרעיון להשתית את שיעורי ההיסטוריה בבתי הספר הממלכתיים על דיאלוג בין נרטיבים שונים. מתוך כך מתבקש להסיט את מוקדי ההזדהות של ציבור לומדי ההיסטוריה (ולו לצורך הדיאלוג בלבד). חשוב להדגיש כי בקונטקסט של חברה סקטוריאלית, שבה השיח בין הסקטורים השונים לקוי, אם בכלל הוא קיים, רעיון הדיאלוג הוא צורך השעה. עם זאת, ראוי לתת את הדעת על המבנים הרעיוניים המסתתרים מאחורי 'דיאלוג' זה, וזאת על מנת להבין 'מאין באת' (מובילי הדיאלוג) 'ולאן אתה הולך', ומוליך את ציבור התלמידים בישראל.

רעיון הדיאלוג עושה שימוש בהמשגה על בסיס קטבים רעיוניים שונים. לדעתי, הצבתם של קווי החיץ בין הקטבים הרעיוניים, מקפלת בתוכה הנחות יסוד המשקפות תפיסת עולם מוגדרת. רצוני להצביע על 'שרירותם' היחסית של קווי החיץ, ומתוך כך לחשוף את העולם האפיסטמולוגי-פדגוגי של המבקשים לחולל שינויים בתכנית הלימודים בהיסטוריה.

הגישה הביקורתית מניחה קיום 'מתח דיאלקטי... בין הרצון לבנות זיכרון קולקטיבי מאחד לבין הממדים המגוונים של החברה האזרחית... ריבוי הקולות שבה' (יוגב). מתוך מתח זה מתבקש איזון טוב יותר בין המאחד למייחד. במסגרת האיזון, ראוי לבסס תכנית לימודים אשר תביא ליצירתם של 'בני אדם טובים, מוסריים וביקורתיים'. אידאל זה מוצג כמשקל נגד לחינוך הלאומי במתכונתו המסורתית, כלומר משתמעת מכאן ההנחה כי החינוך הלאומי-המסורתי מתמחה פחות בייצור יסודות ערכיים אלה. הנחה זו עשויה להוות בסיס רעוע לחיצוי בין זהות 'לאומית' ל'אוניברסלית'. החיצוי בין זהות מסורתית (בין אם היא לאומית, תרבותית, או דתית) לזהות אוניברסלית בעייתי, כיוון שכל רעיון המסורת (לא בהגדרתו הקפואה) נשען על התזקיק הרעיוני המתגבש מתוך המתח המתמיד שבין העבר להווה, בין האותנטי לרלוונטי ובין הזר למוכר. רוצה לומר, החינוך המסורתי, מעצם טיבו, מכיל בתוכו גם ערכים 'חוץ-מסורתיים' בתוספת הטעמות ודגשים שונים. באופן הזה, ניתן לטעון, למשל, כי רעיונות מוסריים הרווחים במערב מקורם בהשראה יהודית (פרטיקולרית). כך גם אידאלים הומניסטיים המוטמעים במסורת היהודית ('הפרטיקולרית', 'הצרה').

בנוסף, טשטוש הגבולות המושגי עולה ובוקע בבהירות גם כאשר אנו מיישמים את המדיניות המוצעת של הגישה הביקורתית בקונטקסט התרבותי הישראלי. עיון בטיבם ואופיים של 'לקוחות' התכנון החינוכי – ציבור התלמידים בחינוך הממלכתי – מגלה אמנם כי ציבור זה מגוון על רקע אתני, סוציו-אקונומי ואידאולוגי. למרות זאת, ניתן למתוח קו משותף מאחד לציבור זה – ברובו ציוני ומסורתי (בדגשים והטעמות שונות). יתרה מזו, קיבוץ הפסיפס האמור לתוך מסגרות החינוך הממלכתי נעשה מתוך הבסיס היהודי-ציוני – רעיון קיבוץ הגלויות. כלומר, רעיון המגוון, המייחד (ומתוך כך 'הדיאלוג' המתבקש), נוצר על הבסיס הקולקטיבי המאחד.

'דיאלוג בשפה של זיקות אנושיות'

האנליזה המושגית במאמרה של יוגב מוביל את הגישה הביקורתית לרעיון כי לימוד מקצוע ההיסטוריה ראוי להיעשות על-ידי הצגת 'הסיפור ההיסטורי כפסיפס של נרטיבים המקיימים ביניהם דיאלוג' (יוגב). עמדה כזו מחייבת אותנו 'להחליף שפה' המוגדרת כ'שפה של זיקות אנושיות'. טענה זו מניחה שיש איזשהו בסיס לשפת-על מנותקת מקונטקסט תרבותי פרטיקולרי. 'שפת-על', יכולה להתפרש כקילוף 'האמיתות' המניפולטיביות שנערמו בתודעתם של ציבור הלומדים עד כדי חשיפתה של 'האמת העירומה' אשר ממנה ניתן יהיה לבסס דיון ראשוני נטול סטריאוטיפים ודעות קדומות. אף הנחה זו בעייתית משתי סיבות: א. אפשר ש'מניפולציות', 'סטריאוטיפים', 'דימויים' וכו', אינם בגדר 'קליפות', כי אם ביטוי מהותי של תרבויות-מקומיות או ההשתמעויות שלהן. התעלמות מתרבויות אלה (שבהגדרתן קיים ממד הגליאני), עלולה, בשם משנת

החינוך 'הדיאלוגי', להביא ליצירתו של קולג' הטומן בחובו פוטנציאל חיכוך בין האברים המרכיבים אותו, קרי, קבוצות 'השוליים'. למשל, עבור קבוצת השוליים היהודית-מזרחית, רעיון הסמכות הוא מרכיב מרכזי בבניינה התרבותי. לעומתה, רעיון האוטונומיה – הקוטב הנגדי – הוא מרכיב מרכזי בבניין התרבותי של קבוצות אחרות הבונות את הקולג'. במקרה כזה החיבור בלתי אפשרי (אלא אם כן עושים רדוקציה לתרבות המזרחית ומגדירים אותה כעניין אתני גרידא). ב. האם ניתן בכלל להביא ליצירתה של שפת-על נקיה ממניפולציות ערכיות, ולו לצרכים מתודולוגיים? לי נראה כי מציאות שכזו איננה בנמצא. ביטוי קולע לעניין זה ניתן לראות במונח 'מהגרים' החביב על קהיליית החוקרים 'הביקורתיים'. ביטוי זה, שלכאורה חף מההטיות הערכיות של המונח הטוען – 'עולים', הוא בעל פוטנציאל גבוה להיכלל בשפת הדיאלוג החדשה בין הנרטיבים השונים. כך, אולי לא במקרה, גם במאמרה של יוגב נעשה שימוש בהמשגה זו ('כמדינה הגירה דינמית שאוכלוסייתה מתגוונת...'). צריך להדגיש כי מינוח זה לא זו בלבד שאיננו נקי מהטיות ערכיות, אלא הוא אף מכיל בתוכו מטען ערכי 'כבוד' לא פחות מהמונח 'עולים'. שכן, בעצם השימוש בו אנו מוציאים את 'הנשמה' התרבותית של אותם קהלים בציבור הישראלי אשר עלו ארצה לא בתורת 'מהגרים' כי אם בתורת נשאים של חזון ערכי-יהודי-ציוני. לכן, המשגה זו, אף בתורת כלי מתודולוגי, איננה אפשרית כי אין מתודולוגיה אשר אינה נגועה באידאולוגיה. אם כן, למרות הרלטיביזם לכאורה, המונח ביסוד הגישה הביקורתית ללימודי ההיסטוריה, לפנינו שפת 'דיאלוג' המסגירה תורת הכרה מבנית המניחה מודל אובייקטיבי לבחינת אירועים על ציר הזמן והמקום. גישה מבנית זו מניחה גרעין של אמת שממנו ניתן להתחיל שיח אחר. גרעין זה של 'אמת' ('זיקות אנושיות', 'שיח ביקורתי', 'אוטונומיה') איננו אלא הממד הפרשני החבוי ביסודם של כל המחקרים ה'ביקורתיים', ה'פוסט-מודרניסטיים' וה'פוסט-ציוניים'.

אבי בראלי

מעט על מכשלות הרלטיביזם

בצדק הדגישה יוגב את המתח הדיאלקטי בין צורך החברה לגבש לעצמה זיכרון קיבוצי מלכד לבין הצורך להקנות לחניכיה מחשבה ביקורתית. אפשר להעיר עוד שהצורך החברתי בביקורתיות נובע בעיקרו מן השאיפה שהאזרחים יהיו מציאותיים, יעמדו על המציאות כהווייתה ולא ייתפסו לחזיונות שווא לא-מבוקרים, שאינם מודרכים על ידי ההכרה הברורה. מחשבה ביקורתית היא תנאי לאזרחות פעילה. אין אדם יכול לעצב

במחשבה תחילה את חייו ואת חיי הקהילה והחברה שלו בלא הכרה, ברורה ככל האפשר, של גבולות המציאות שהוא פועל בה. מחשבה ביקורתית היא אינטרס קיבוצי של החברה, עד כמה שהיא שואפת להיות חברה חיונית, שאזרחיה מעצבים אותה באופן פעיל.

הקושי אף חמור מכפי שיוגב מציגה אותו כאן, כי בחינוך הסתירה איננה דיאלקטית. אָמנם ככל שהדברים אמורים בזיכרון הקיבוצי עצמו, בתודעה הקיבוצית או פשוט בתהליכים החברתיים עצמם – ככל שהדברים אמורים באלה, המתח הוא אכן דיאלקטי, או לפחות יכול להיות כזה, דהיינו מתח פורה ולא משתק; בתהליכים החברתיים הכלליים, תודעתיים או לא-תודעתיים, יתכן מתח דיאלקטי פורה בין מגמת גיבוש למגמת פירוק – בין פירוק-לשם-הרכבה מצד אחד לבין הרכבה פתוחה לפירוק או לאנליזה, כלומר למחשבה ביקורתית, מצד שני. לעומת זאת, נדמה לי שבחינוך הסתירה חדלה להיות טעונת מתח דיאלקטי והיא סתירה פשוטה, ולכן משתקת. בתהליך החינוכי, כך נדמה לי, הסתירה יוצרת בעיות תפקודיות קשות וכל אחד משני קטביה פועל נגד השני.

זו סתירה שאין מנוס ממנה, מפני שהוראת היסטוריה מוכרחה לשרת את שני האינטרסים – שניהם אינטרסים חברתיים חיוניים. היא מרכזית בגיבוש הצדדים ההכרתיים והרגשיים של תחושת השייכות היסודית של אדם לחברתו וחשבה להקניית התמצאות לאדם בחברה ובפוליטיקה של זמנו. אולם, נראה לי שיוגב בתפיסתה החינוכית, באימוץ רלטיביזם היסטורי תחת הכותרת של 'רב קוליות', מחריפה שלא לצורך בעיה שהיא קשה מאוד בפני עצמה.

ב'וויכוח המרתק הניטש בין הפוזיטיביסטים למגמות פוסט-מודרניות', יוגב אינה מתפעלת, כדבריה, מהכיוון הקיצוני של הרלטיביזם הפוסט-מודרני, אבל בעצם היא מאמצת את 'הגישות החדשות', הגורסות 'היפרדות מתפיסת המציאות האחת והאובייקטיבית של הפוזיטיביזם [הלוגי] וההיפקחות לתפיסות מציאות שונות ומצבי אי-ודאות...'. ברטוריקה שלה מהדהדים היטב הקניית תוקף לחדש מעצם היותו חדש ('חדש' משומש למדי, למעשה, כי ימיו כימי הרלטיביזם של פרוטגורס) והמוטיבים של פתיחות והיפקחות, לעומת עצימת עין מונוליטית.

לא כאן המקום לערער על ההנגדה בין פוזיטיביזם לוגי לבין רלטיביזם פוסט-מודרני – כביכול היו שתי אלה חלופות היסודיות. וייתכן שסד המקום הוא שהכתיב למחברת את ההנגדה המטעה הזאת בין שתי חלופות תאורטיות ממצות כביכול. כדאי לזכור ששתיים אלה הן חלופות דלות, וודאי אינן יכולות למצות את הבעייתיות החמורה שיוגב נוגעת בה.

בכל אופן, מטעמים תאורטיים אלו או אחרים יוגב מציעה לנו להציג לתלמידים חזות של אי-הכרעה בין חלופות פרשניות שונות לתהליכים ההיסטוריים. הבעיה עם

ההצעה הזאת היא לא בכך שהיא 'יותר מדי ביקורתית', אלא בכך שהיא 'פחות מדי ביקורתית', מפני שהיא משבשת חמורות את הכושר הביקורתי של התלמידים. כאשר 'הכל הולך' ואין קנה מידה לברור בין חלופות פרשניות, מתערערת חמורות תחושת המציאות. זו החוויה הפוסט-מודרניסטית שיוגב בעצם באה לטפח בגישה שהיא מציעה להוראת ההיסטוריה.

נכון, אסור לשקר לתלמידים. אסור להעלים מהם עובדות חיוניות. וגם אסור ליצור אצלם רושם כוזב כאילו המחקר ההיסטורי הוא מגדיר בדייקנות וכאילו יש למסקנותיו תוקף חד-ערכי. אבל גם בזוכרנו את האופי הלא-מוכרע של הפרשנות ההיסטורית, לא מומלץ להפריז באופי הזה מעבר למידתו. ישנה מידה של אי-ודאות במחקר ההיסטורי ובמסקנותיו, וישנו טווח מסוים של פרשנויות חלופיות שאין הכרעה ביניהן; ואולם, ישנה גם מידה של ודאות במסקנותיו; קיימות פרשנויות כוזבות בעליל. לא 'הכל הולך', כמו שהיו רוצים אי-אלה היסטוריונים המעוניינים בעצם ברשיון לעשות במקצועם כבתוך שלהם, ללא בקרה, ללא ביקורתיות. ביקורתיות אינה ספקנות-למען-עצמה, אלא הטלת ספק היכן שהספק מתחייב, והתחייבות לחרוץ שיפוט היסטורי היכן שראוי לחרוץ. הוראת היסטוריה שאינה אוזנת את החבל בשני קצותיו – אינה ממלאת את תפקידה.

נכון שיש סתירה בין הרצון לטפח גאווה של השתייכות לחברתך, על יסוד רגשות של סולידריות חברתית ולאומית ואתוס קיבוצי, לבין החתירה לטפח אצל התלמיד יכולת לאבחן את המציאות שהוא חי בתוכה, לרבות אבחנת הצדדים האפלים שבה, אלה שיש להתקומם נגדם. כדי להתגבר על הסתירה הזאת, ובלי לוותר על אחד משני הסוגים של האינטרסים החברתיים הנדונים, נחוצים כישורי מחנך ואתוס חברתי ולאומי רציונלי. אבל רלטיביזם רב-קולי מהסוג שיוגב מציעה, ועמה רבים מדי במערכת החינוך של ישראל, פוגעים באותה מידה בשתי התכליות האלה. הסתירה ביניהן היא בעיה קשה ממילא. באים יוגב והשותפים הרבים לדעתה במערכות החינוך והאקדמיה הישראליות, ומחריפים את הבעיה, שכן רלטיביזם בהוראת ההיסטוריה מחבל בשתי התכליות הסותרות זו את זו: גם ביכולת לשייך אנשים לחברתם וגם בחינוך לחתירה לאמת היסטורית, זו המצויה בבסיס המחשבה הביקורתית, עד כמה שהיא נאמנה לעצמה ואינה הורסת את יסודותיה-שלה.

דניאל גוטוויין

בין מחקר היסטורי לזיכרון קיבוצי: הוראת ההיסטוריה והמאבק על הפרטת התודעה הישראלית

על רקע הפולמוס הציבורי הטעון המתנהל בעשור האחרון בנושא הוראת ההיסטוריה, פורשת אסתר יוגב את האני מאמין הפדגוגי שלה, ולפיו 'רק דיאלוג מושכל עם הסיפור ההיסטורי הקולקטיבי על מגוון הנרטיבים שבו... יאפשרו לדור הצעיר לחוות למידה משמעותית ומאתגרת של ההיסטוריה כדיסציפלינה'. אולם, עיון במכלול הטיעונים שהיא מעלה בזכות ההוראה הדיאלוגית מלמד, שמאמרה מקדם דווקא מהלך מנוגד: תוך העצמת המתח שבין המחקר ההיסטורי מכאן, לבין הזיכרון הקיבוצי והמעשה החינוכי מכאן, שוחקת יוגב – בחסות המצע התאורטי של הפוסט-מודרניזם – את היסוד הדיסציפלינרי שבהוראת ההיסטוריה עד כדי ביטולו, ומרדדת את לימוד ההיסטוריה לכדי דיאלוג בין נרטיבים מתחרים של קבוצות יריבות, שעניינו אינו מחקר ביקורתי של העבר, אלא 'תולדות הזיכרון'. באמצעות דחיקת המחקר מפני הזיכרון הופכת יוגב את ההיסטוריה למקצוע לימוד יוצא דופן, המוגדר באורח מזור על-ידי הניגוד בינו לבין הדיסציפלינה המכוננת אותו, הופכת את ההיסטוריה לסחורה בשוק התרבות, שמידת הפופולריות שלה גוברת ככל שנענית לביקושי מהפכת ההפרטה המאיימת לפרק את שיירי הסולידריות החברתית. כך הופך לימוד ההיסטוריה בידי יוגב מסוכן מוצהר של הנחלת האתוס הציוני לסוכן חמקמק של הפרטת התודעה הישראלית. יוגב קובעת בצדק, כי יסוד אימננטי בהוראת היסטוריה הוא 'המתח הדיאלקטי... שבין לימוד ההיסטוריה כפעולה אנליטית-ביקורתית לבין היותה זיכרון המעצב עמדות נפש חיוניות'. אולם מאמרה ממוקד דווקא במאמץ לנטרל את המתח הדיאלקטי בין המחקר ההיסטורי לזיכרון הקיבוצי, המכונן את שדה הוראת ההיסטוריה, תוך העדפת הזיכרון על המחקר. היא מדגישה את 'סתירה פנימית' המזינה 'התנגשות בלתי נמנעת' בין תפקידה של הוראת ההיסטוריה כ'דיסציפלינה... המזמינה ניתוח ושיח ביקורתי', לבין תפקידה כ'כלי חינוכי המנחיל זיכרון קולקטיבי'. באופן זה מוחלף המתח הדיאלקטי בין המחקר לזיכרון, בדיכוטומיה בין השניים, כציר שעליו מתנהלים לימודי ההיסטוריה. על מנת להיחלץ מן הסתירה שבין דיאלקטיקה לדיכוטומיה אליה נקלעה בהגדרת היחסים בין המחקר לזיכרון, יוצרת יוגב מכנה משותף בין הזיכרון הקיבוצי למעשה החינוכי, אולם גם היחסים בין הזיכרון להוראה אינם חפים מניגודים. ולפיכך, כדי להגן על המכנה המשותף הכוזב שיצרה, נחלצת היא לטשטש את הסתירות המערערות אותו, תוך שימוש באידאולוגיות מנוגדות, כמו ממלכתיות, רב-תרבותיות ואינדיבידואליזם. מן הטיעון, כי המתח הדיאלקטי בין המחקר לזיכרון הוא אימננטי

להוראת ההיסטוריה, מתבקשת מסקנה המנוגדת למהלך של יוגב. כלומר, יש לחזק את מעמדו הנפרד של כל אחד מן הקטבים כתנאי להאחדתם הדיאלקטית בלימוד ההיסטוריה. באמצעות העמדת הזיכרון במוקד לימוד ההיסטוריה, תוך עיקור המחקר, מבטלת יוגב לא רק את המתח בין המחקר לזיכרון, על הפוריות הפדגוגית הטמונה בו, אלא גם את בסיסה של הוראת ההיסטוריה בכלל.

יוגב מדגישה בצדק, כי בניגוד לתוכן הפורמלי של המושג 'זיכרון' המוסב להלכה על העבר, משקף הוא למעשה את האינטרסים והשאיפות לעתיד של קבוצות שונות בחברה, המדמיינות באמצעותו את עברן. מהבחנה זו נובע בהכרח, כי הצבת הזיכרון הקיבוצי כמטרה הראשית של הוראת ההיסטוריה, היא גם פוליטיזציה שלה, והפיכתה ל'חינוך פוליטי'. זאת ועוד, בסתירה למסקנה זו, מכוונות הצעותיה הפדגוגיות של יוגב לנטרול הממד הפוליטי שבהוראת ההיסטוריה. היא קובעת, כי האתגר של לימודי ההיסטוריה הוא בניית 'קוהרנטיות בין הזרמים ו'תפיסות טוב' השונות המתרוצצות בתוך החברה', תוך ניסיון למצוא 'ציר של שותפות הדדית, סולידריות וקשב פנימי'; זאת כדי להפוך את הוראת ההיסטוריה 'מתהליך פוליטי ואידאולוגי... לתהליך אישי שיפעיל את הלומד, ירגש אותו ויעניק לו חוויה של גילוי'. עולה, שבהמשך לניתוק הוראת ההיסטוריה מן המחקר, ועשייתה לאתר מפגש בין זיכרונות ונרטיבים יריבים, מנשלת יוגב גם את המאבק האידאולוגי והפוליטי מאופיו הציבורי והופכת אותו לחוויה פרטית של הלומד. כך, הרלטיביזציה של ההיסטוריה מוצאת את השלמתה באינדיבידואליזציה של הפוליטיקה.

יוגב מודעת לקושי הנובע מהצבת 'החוויה האישית, העמדה האוטנטית של הכאן והעכשיו... במרכזו של שיעור ההיסטוריה', ולכן מסייגת את דבריה: 'אני מבקשת להדגיש... הלומדים צריכים להיות מודעים כל הזמן לשוני שבין הקונטקסט ההיסטורי למציאות החיים שלהם'. ואולם, בניגוד לרושם שאמורה ליצור הצבת 'הקונטקסט ההיסטורי' כמשקל נגד לחוויה האישית, הרי שהעמדת הזיכרון הקיבוצי במוקד לימוד ההיסטוריה, הופך גם את 'הקונטקסט' לפרשנות סובייקטיבית ולהשתקפות תלוית הקשר של הנרטיבים השונים. 'הקונטקסט', על-פי יוגב, אמור להסביר את חוויית החיים הפרטית של התלמיד, העוברת באופן זה תהליך של אובייקטיביזציה, והופכת לאשלייה של 'המציאות הכללית', הגורמת למושג המציאות לאבד את כלליותו באופן פרדוקסלי, תוך שהוא מאשרר את הרלטיביזם המכוון והמזין את ההוראה הדיאלוגית. כך מערערת יוגב את הבסיס לאחד היעדים החשובים ביותר של הוראת ההיסטוריה: הרחבת עולמו של התלמיד, וחשיפתו להיבטים שונים ומגוונים של הניסיון האנושי והמשגתם, כאמצעי לניתוח והבנת החוקיות הפועלת ומעצבת את המציאות החברתית.

את הרלטיביזם האינדיבידואליסטי, האמור לכוון את הוראת ההיסטוריה, מעגנת יוגב במסגרת התאורטית של הפוסט-מודרניזם. ב'ויכוח המרתק הניטש בין

הפוזיטיביסטים למגמות פוסט-מודרניות, מתייצבת היא לצד גירסאות מתונות של הפוסט-מודרניזם, שנטלו 'מן' 'האמת' ההיסטורית את מעמדה המוחלט, 'טלטלה' אל מחוזות של תודעה דינמית משתנה, והציגו במקומה הכרה בתפיסות רבות ונבדלות של 'טוב' ו'ראוי' המתפתחות בתוך הקשרים תרבותיים שונים. בהמשך להעדפת הזיכרון על המחקר כתוכן של הוראת ההיסטוריה, מבכרת אפוא יוגב תפיסות ערכיות על פני "האמת" ההיסטורית' כתוכן של המחקר. היא דוחה את תביעתו של המחקר ההיסטורי למעמד של ניתוח מדעי-ביקורתי, ומתייחסת אליו כאל עוד טקסט, המהווה רק את אחד מייצוגיו האפשריים של העבר, תוך שהדיון באיכויותיה של ההיסטוריוגרפיה כטקסט תופס את מקום הוויכוחים המקצועיים המתנהלים בין חוקרים בסוגיות ההיסטוריות השונות. כלומר, באמצעות הטקסטואליזציה של המחקר ההיסטורי מבטלת אותו יוגב לטובת הזיכרון הקיבוצי.

בניסיונה למצוא בפוסט-מודרניזם צידוק תאורטי להוראה הדיאלוגית הרב-קוליות, מתעלמת יוגב מן המודעות הגוברת במחקר ההיסטורי להטיות התרבותיות והפוליטיות להן חשוף ההיסטוריון, המוצאת ביטוי במאמץ תאורטי ומתודולוגי למזער את השפעתן. במקביל, בצטטה את הפוסט-מודרניזם, היא מעקרת אותו מממדיו הביקורתיים ומשטחת אותו לכדי רלטיביזם חד-ממדי. הטענה, כי הטקסט ההיסטוריוגרפי נטען במשמעות רק מתוך יחסי הכוח החברתיים והפוליטיים שהוא מייצר, עשויה להוביל גם להיסטוריוזציה חוזרת של הטקסט כדרך להבנת הרקע וההקשר של אותם יחסי כוח, וכך לשחזור המתח הדיאלקטי שבין המחקר והזיכרון. היא מתעלמת מאפשרות זו, על יתרונותיה הפדגוגיים, ונוקת לרלטיביזם רק כסיסמה המצדיקה את 'שיחורור' הוראת ההיסטוריה מן המחקר ההיסטורי, ולהפיכתה לעוד אירוע בזירת הפוליטיקה של התרבות.

בפירוק העבר לקרנבל של זיכרונות יריבים ונרטיבים מתחרים, הדוחקים את המחקר הדיסציפלינרי, על הידע ההיררכי שהוא מייצר, לשולי הוראת ההיסטוריה, ישנו, אמנם, ממד פרובוקטיבי העשוי לאתגר את הוויכוח הציבורי אודות ספרי הלימוד, אולם הוא נטול כל ערך יישומי כתשתית לבניית תכנית לימודים. לפיכך, כשהיא מציעה בסיס ל'מדיניות החינוך הארצית', נקלעת יוגב לסתירה: לאחר שנתנה ייצוג ל'ריבוי הנרטיבים ההיסטוריים' ופרקה את המחקר מ'כסות של אמת מדעית', היא מבצעת תפנית חדה וקוראת לארגן את הזיכרונות השונים על בסיס 'מצע הסכמות מינימלי', שילבש צורה של 'תכנית ליבה... שתכיל גרעין ערכי משותף'. הסתירה שבין הליבה המוסכמת, החותרת לבטא ערכים משותפים לבין ההוראה הדיאלוגית הממוקדת בנרטיבים היריבים, מערערת את בסיס שיטתה של יוגב, ולפיכך היא מנסה לטשטש אותה בדרכים שונות, מאמץ שרק מחדד ומבליט את הניגוד ביניהן.

תכנית הליכה המשותפת עומדת גם בניגוד להנחות המוצא התאורטיות והפדגוגיות, ששימשו צידוק להעדפת הזיכרון על פני המחקר כציר של הוראת ההיסטוריה. הרצון ל'הכלת הקולות השונים בנרטיב משותף אחד', יוביל בהכרח ליצירת היררכיה בין 'הקולות', ויטיל את קבוצות המוצא והזהות השונות למאבק על מיקומו היחסי של הנרטיב שלהן בליבה, שתחדל להיות מוסכמת, ובניגוד לרצונה של יוגב, תהפוך ל'קונצנזוס מדומה וכפוי'. מאבק זה עתיד לא רק לפגוע באוטונומיה של הנרטיבים השונים ולמנוע דיאלוג ביניהם מתוך עמדה של שיוויון, אדרבא, ניתן להניח שיעורר רגשי מרירות ותחושות הדרה בקרב 'המפסידים החדשים'. כך, לאחר שדחקה את המחקר מתוך הוראת היסטוריה, חוזרת בה יוגב ומבטלת, למעשה, את הרב-קוליות של הזיכרונות אל תוך נרטיב משותף.

הסתירה שבין הליבה המוסכמת וההוראה הדיאלוגית, מערערת, אמנם, את המבנה התאורטי של יוגב, אך גם חושפת את סדר היום שלה: עשיית לימוד ההיסטוריה ל'רלוונטי' על-ידי הפיכתו לזירה למאבק, או לדיאלוג, בין הזהויות היריבות המשסעות את החברה הישראלית. כך, כשם שעל הוראת ההיסטוריה – שהפכה ל'תולדות הזיכרון' – לעסוק בהבניית זהותו של התלמיד, כן פולמוס הוראת ההיסטוריה אמור לספק כלים להבניית זהותה של החברה בכלל. מהלך זה מסביר את ההגיון העומד מאחורי העמקת הניגוד שבין המחקר והזיכרון: ככל שלימוד ההיסטוריה מתנתק מן המחקר ומתמקד בזיכרון, כך נשחק הגבול בינו ובין פולמוס הוראת ההיסטוריה, עד כדי ביטולו, תוך שתכני הפולמוס מוכללים אל תוך לימוד המקצוע, והפולמוס הופך להיות המסר.

מאמרה של יוגב, על טיעוניה וסתירותיו, מעורר את השאלה, מדוע הפכה הוראת ההיסטוריה לזירה למאבק החברתי והתרבותי בישראל? היא חוזרת על הפרשנות הרווחת, הגורסת שפולמוס הוראת ההיסטוריה הוא חלק מהתמודדותה של חברת המהגרים הישראלית 'עם תהליכי שינוי המתרחשים בה ועם שאלות לגבי זהותה העתידית'. על-פי גישה זו, כשם שלהיסטוריוגרפיה הציונית נודע תפקיד חשוב בכינון ובשימור שלטונה של העילית הוותיקה, כך גם תהליך השתחררותן של קבוצות שונות של 'אחרים' מלווה בצמיחתה של היסטוריוגרפיה חלופית, המערערת על הזיכרון הקיבוצי ההגמוני ונותנת ביטוי לנרטיבים חלופיים, תוך שתכניה והמתודולוגיה שלה פועלים לשינוי יחסי הכוח הקיימים. יוגב מודעת לביקורת הגורסת שה'פלורליזם של עמדות וריבוי זהויות' דווקא מאיץ את 'תהליכי התפוררות ופרגמנטציה', הפוגעים דווקא בחלשים וב'אחרים', אולם פוטרת ביקורת זו ב'כביכול'. חתירתה לאזן את ההוראה הדיאלוגית בתכנית הליבה המוסכמת, על-מנת ליצור 'גרעין תוכן ערכי משותף' ו'מצע הסכמות מינימלי' מעיד, כי היא מכירה בזיקה שבין הרב-תרבותיות לבין ערעור הסולידרית החברתית, ומנסה, גם במחיר סתירה פנימית, ליטול את עוקצה של

הביקורת, מבלי לבטל את סיבותיה. בהמשך לביקורת זו יבחן להלן אחד מהיבטיה: זיקת הגומלין בין מהפכת ההפרטה למתקפה על הדיסציפלינה ההיסטורית. הסתירה בין ההוראה הדיאלוגית לבין הליכה המוסכמת, אליה נקלעת יוגב, משקפת את הסתירה בה נתון השיח הציבורי בישראל בשני העשורים האחרונים: האידאולוגיה הניאו-ליברלית מאיצה את מהפכת ההפרטה, מגדילה את הפערים הכלכליים ומשסעת את החברה פוליטית ותרבותית; מנגד, הניסיון להתמודד עם אובדן הביטחון החברתי והשיסוע במסגרת אתוס ההפרטה מעורר את פולחן 'ההידברות', המבטא ומזין נוסטלגיה ל'אחדות', המהווה חלופה כוזבת לשיוויון כלכלי וסולידריות חברתית. באמצעות פירוק העבר לזיכרונות נפרדים והבנייתם החוזרת לנרטיב משותף, משעתקת יוגב את פרקטיקת השיסוע, ההידברות והאחדות השלטת בשיח הציבורי אל התחום הפדגוגי. אתוס ההפרטה יוצר את אשליית האחדות, שמבעדה נראים השיסוע וההידברות כיסודות משלימים. רידוד הוראת היסטוריה לדיאלוג בין זיכרונות מתפתח לעימות על תכני הנרטיב המשותף. באותה רוח מתאימה יוגב את הוראת היסטוריה להגיונו המפרק והמשסע של משטר ההפרטה, ועושה אותה לאמצעי להטמעת והעצמת יסודותיו התודעתיים.

החפיפה, בזמן ובתוכן, בין עיקור המחקר לבין תהליך ההפרטה המואץ של החברה הישראלית, אינה מקרית. הפולמוס סביב הוראת היסטוריה הוא אחת מדרכי המאבק – המותאמת לייחודו של המצב הישראלי – של הפוסט-מודרניזם, כאידאולוגיית-העל של אתוס ההפרטה, בדיסציפלינה ההיסטורית. העמדת הזיכרונות השונים והנרטיבים היריבים הנגזרים מהם במוקד הוראת היסטוריה לא רק משתלבת בשיסוע הפוליטי והתרבותי של החברה, אלא גם מעצבת תודעה בה נתפסת הכלליות החברתית כמנוגדת לסדר הטבעי, והופכת לסוכן לקידום המהלך הניאו-ליברלי והפרטת מדינת הרווחה בישראל. העמדת הזיכרון במוקד הוראת היסטוריה עושה אותה מאמצעי לניתוח ולהמשגה, לסחורה נוספת בשוק התרבות ומשתלבת בתהליך הפיכתם של הישראלים לצרכנים הפועלים על-פי חוקי השוק, החושבים כמונחיו ורואים בו 'מצב טבעי', מהלך המנטרל כל אפשרות לביקורת ולהצבת חלופה חברתית.

כוונתה של יוגב להתאים את הוראת היסטוריה למציאות המשתנה, מתמזערת ל'מבט אל תולדות הזיכרון', תוך הסתגלות להנחותיו של משטר ההפרטה, מהלך הנוגד את כוונתה המוצהרת להפוך את לימוד היסטוריה לאמצעי ל'התמודדות יותר מפוייטת ופחות מאויימת' של החברה הישראלית עם עברה ועם האתגרים שלפניה. הפניית המבט אל 'תולדות הזיכרון', לא רק שלא תמתן את היריבות בין המגזרים השונים, אלא אף תעמיק אותו. קיימת זיקה ישירה בין הרלטיביזציה של הוראת היסטוריה לשיסוע החברה, דבר הדוחק אותה לסתירה חוזרת בין כוונתה לדיאלוג ופיוס לבין החרפת

השיסוע כתולדה מן הפנייה אל הזיכרון. נראה אפוא כי המוצא מן הסתירה אליה נקלעה יוגב מצוי לא ברלטיביזציה של דרכי ההכרה ההיסטורית, אלא בהיסטוריוזציה שלהם. כדיסציפלינה החותרת לחשוף ולהמשיג את החוקיות החברתית, תוך עשיית הפרקסיס האנושי על כל גילוייו אובייקט לניתוח מדעי, המחקר ההיסטורי הוא תוצר מובהק של המודרניזם. הוא התפתח במקביל למאבק שניהל הקפיטליזם בסדר המסורתי ופרוקו, תוך אינטגרציה חוזרת של החברה על-ידי מנגנוני ההאחדה של השוק והמדינה הריכוזית. בעידן התעשייתי כבר עוררה ההיסטוריה עניין ציבורי ומקצועי ניכר ולבשה אופי של מעין 'דת אזרחית', והפכה את החוקיות המארגנת של הקפיטליזם התעשייתי לחוק טבע שלאורו יש לפרש את תולדות החברה האנושית. החשיבה ההיסטורית לא רק הניחה את קיומה של כלליות וחוקיות חברתית, אלא גם פעלה להמשגתה ולהטמעתה בתודעה הציבורית. ההיסטוריה הפכה גם לבסיס לכמה מן האידאולוגיות המארגנות של החברה התעשייתית, כמו הלאומיות והסוציאליזם, שהעמידו בצורות שונות את התכנון הכלכלי, ההסדרה החברתית וההתערבות הפוליטית כתחליף או ככוח מאזן לכוחות השוק. השלטת האינטרסים ומבני-העל של כלכלת השוק באזורי הספר של הקפיטליזם בעידן הפוסט-תעשייתי – הגלובליזציה – הפכה את השוק למערכת טוטלית ובטוחה בעצמה, שבאמצעות מדיניות ההפרטה יצאה למאבק בכוחות החברתיים והפוליטיים שפעלו להגבלתה. כך הפך המאבק בין הסדרה להפרטה לאחד מצירי הגלובליזציה. מהלך זה שהביא את המודרניזם לשיאו הדיאלקטי, יצר גם את התנאים להתפשטותו של הפוסט-מודרניזם. כ'היגיון התרבותי של הקפיטליזם המאוחר' נאבק הפוסט-מודרניזם לקעקע את יסודותיהם של המבנים החברתיים והתודעתיים ילידי המודרניזם, ובתוך כך, באמצעות הרלטיביזם המובנה לתוכו, גם את המחקר ההיסטורי, המבטא את הכלליות החברתית, ולהמירו בזיכרונות ונרטיבים מתחרים, המשעתקים אל תחום התודעה את חוקי התחרות של השוק. ההיסטוריוזציה של דרכי ההכרה ההיסטורית מלמדת אפוא כי המחקר ההיסטורי והזיכרון הקיבוצי הם השתקפות תרבותית של מגמות סותרות הפועלות בו-זמנית בקפיטליזם המאוחר והנאבקות על עיצובו: ההאחדה וההסדרה, מול תחרות וההפרטה. מכאן, שהמתח הדיאלקטי בין המחקר לזיכרון, האימננטי להוראת ההיסטוריה, אינו רק תולדה של ניתוח אפיסטמולוגי, אלא גם השתקפות הניגוד בין חלופות חברתיות הנאבקות בזירה הפוליטית. דחיקת המחקר מפני הזיכרון לא רק מבטלת את המתח המכונן את הוראת ההיסטוריה, והופך אותה ל'תולדות הזיכרון', אלא גם מעצים את משטר ההפרטה, והשיסוע החברתי הנגזר ממנו. קידום דיאלוג אמיתי בין חלקיה של החברה הישראלית מותנה בחידושה של תודעת הכלליות והסולידריות החברתית; השיבה מן הזיכרון הקיבוצי אל המחקר ההיסטורי, עשויה להיות צעד ראשון בכיוון זה.

תגובתה של אסתר יוגב לחוקרים

בשבי הדיכוטומיות

בבואי להשיב לתגובות שקיבלתי בעקבות מסתי הקצרה על אודות הגישה הדיאלוגית בהוראת היסטוריה, אבקש לומר תחילה שרואה אני את עצמי כמי שנפלה בחלקה זכות של ממש, שהרי לא בכל יום מזדמנים לו לאדם בני פלוגתא שהשיג ושיח עמם ראוי, מרתק ומאתגר.

אשר לדברים עצמם – לא הופתעתי מקשת הביקורת ומן הטון שליווה אותה. גם לא מאי-המובנות. אם לסכם בקצרה, עמדתי הוגדרה על-ידי רוב המגיבים כגישה אנטי-מדעית החותרת תחת יסודותיה הראשוניים של הפרופסיה ההיסטורית כמחקר וכהוראה (פייגה, דר, גוטוויין), מוותרת על המתודולוגיה של המחקר ההיסטורי המאפשרת 'המשגה של תהליכים היסטוריים ושל החוקיות השולטת בהם...', וזאת תוך ניטרולו של 'ניתוח ביקורתי של העבר והפיכתו לייצוג תרבותי, לעוד טקסט הנטען במשמעות באמצעות יחסי הכוח החברתיים והתרבותיים שהוא מייצר' (גוטוויין). מכאן נגזרו טיעונים נוספים: היו מי שתיארו את הגישה הדיאלוגית 'שהצגתי כרלטיביזם בעייתי, המפשיט את הידע מכל ממד של ממשות וחושף אותו לפרשנות אישית חסרת קריטריונים מוסכמים לאנליזה, הערכה ושיפוט (בראלי); אחרים הגדירוה 'כרציונליות' המסווה הגמוניה מערבית 'דכאנית' (דהאן) ואף מסוכנת, בשל היותה בעלת פוטנציאל 'מפרק' המונע ריכוז כוחות נדרש לפעולה משותפת של חברה סולידרית (רוזין).

מול טענות אלה אנסה כאן לשוב ולהבהיר עיקרים מסוימים, אף כי לפי מיטב שיפוטי – גם הפעם הזו צפויה גישתי לעורר דפוס דומה של התנגדויות, בעיקר משום שאינה משתבצת במגירות שעל-פיהן השיח האקדמי השגור עורך את סיווגיו הקטגוריים. מנקודת מבט של השיח הזה, הנקלע לעתים לשבי הדיכוטומיות, אין לך מנוס מלחפש את תווי ההיכר המקובלים ולתייג על-פיהם: רב-תרבותיות או תרבות לאומית אחידה, מודרניות או פוסט-מודרניות, ציונות או פוסט-ציונות, וכדומה. אלא שפה בדיוק קבור הכלב: כדי להתקרב אל הגישה הדיאלוגית ולהבין את פשרה, יש להיפרד מן המבט של ה'או – או' ולאפשר את ה'גם וגם'.

אכן, כאשר בני אדם וחברות נפתחים למגוון של השקפות עולם ותפיסות טוב שונות, אפשר שמצב זה יתפתח לרלטיביזם תרבותי קיצוני ההופך את העושר לכאוס – כפי שמדגימה הדה-קונסטרוקציה במתווה הרדיקלי שלה. במצב שכזה אני רואה סכנה – לא פחות ממבקרי המלומדים. אך זו, להשקפתי, איננה טמונה בגישה הדיאלוגית המדברת בשפה אחרת – השונה במהותה מהשפה שבה מתכתשים ביניהם מחפשי ה'אמת' האחת מול אלה החותרים לפרקה ולשלול אותה מכול וכול. שפה של דו-שיח

מכילה את השפה המדעית ואיננה באה במקומה! עם זאת, היא תציע מבט נוסף העשוי להרחיב את הפנורמה של ההבנה האנושית מעבר לשאלת האמת.

השפה המדעית, המבקשת תבנית לוגית מכלילה כדי להסביר את המציאות, היא אמנם 'שפה מכוננת' כלשונו של קאנט. המתודה המדעית, המציעה מבנים תאורטיים ומושגים אנליטיים כדי להתחקות על סיבות, אירועים ותהליכים, היא בבחינת מסגרת הקשר שהאדם יוצר לעצמו כדי לנסות להבין טוב יותר את העולם. הניסיון המתמשך הזה – במדע בכלל ובחקר המציאות האנושית בפרט – הצמיח ומצמיח תאוריות רבות ושונות (גישה מרקסיסטית, ניאו-מרקסיסטית, מגוון של גישות ליברליות, גישה פוקויאנית, גישות פמיניסטיות ועוד ועוד). כמעט טריוויאלי לומר שהריבוי הזה עצמו בתוך השפה המדעית, מעיד כאלף עדים שהמחקר המדעי איננו רק אוסף של עובדות ולב-לב מוצי דווקא בתהליך הפרשנות כלפי העובדות. דברים אלה נכונים גם, ואולי באופן מיוחד, במחקר ההיסטורי. פשר העובדות יהיה תמיד תלוי נקודת המוצא התאורטית של ההיסטוריון, ותמיד נצטרך לשאול מהי נקודת התצפית של פרשנותו ועולם מושגיה. דני גוטוויין, למשל, מציג נטייה פוזיטיביסטית ברורה למדי, המתיימרת להניח שנקודת התצפית שלה היא הנכונה ביותר לניתוח האמת. נקודת תצפית זו מתגלמת, לשיטתו, בייסודות הדיסציפלינריים של ההיסטוריה כפי שהוא תופס אותם. אלא שכמותו באים אחרים ומבקשים גם הם מנופול על 'החוקיות' שבה מתנהלת ההיסטוריה ועל היסודות הדיסציפלינריים שלה. אין סוף לוויכוח הזה.

עם זאת אני מבקשת להדגיש: הוראת היסטוריה על-פי המודל הדיאלוגי אינה מערערת כהוא זה על עובדות היסטוריות קשיחות, ובוודאי שאינה מבטלת את הצורך במחקר היסטורי השואף לאמת (גם אם לא יגיע אליה). עיקרו של המודל הדיאלוגי בהנחה, שהשפה המדעית – כשהיא פועלת לבדה בשדה ההבנה – מוגבלת ומגבילה. לפיכך, כאשר אני מציעה להניח מעת לעת את שאלת האמת ולהחליף שפה, אינני מנסרת את ענף הדיסציפלינה שעליו אני יושבת, אלא מבקשת לפתוח את השדה שבו מתקיים דיוןנו לנקודות מבט נוספות במבוכיה של ההתנסות האנושית ולמרחב גדול יותר של אפשרויות הבנה ושיח.

היסטוריה היא סיפור של בני אדם, וכדי לפענח סיטואציה היסטורית – כמו כל תופעה אנושית אחרת – אין די בתאוריות מכלילות ובקטגוריות אנליטיות. לצדן, נדרשת כאן הקשבה לשפה של הקיום האנושי, המדברת גם בטאוטולוגיות, בפרדוקסים, במטאפורות, באי-מובנות ובאמביוולנטיות. האנושיות – כהוויה קיומית שיש לה שפה משלה – משותפת לכל בני האדם (אכן, 'שפת-על אוניברסלית'), והיא המזמנת להם חוויות דומות, מצבים דומים והתמודדות עם בעיות דומות (עמדה מול העולם, בדידות, קשרי משפחה, מודעות למוות, שמחות ואסונות, עולות ורוע, מאבקי כוח, מיקום בתוך היררכיות ועוד כהנה וכהנה). אלה הם אזורי דמיון אנושיים משותפים, גם כאשר כל

אחד מאתנו מתנסה בהם בדרכו או מחפש ומשיג פתרונות שונים. הדיון הדיאלוגי מסב את תשומת הלב אל השפה הזו, בהנחה שבני אדם – גם אם הם חיים ב'אופקים' שונים של מקום, זמן או תרבות – יכולים להתקשר ביניהם בדו-שיח, להבין דרכו התרחשויות בחייהם של אנשים זולתם וגם למצוא בהם חומרים שיעוררו למחשבה, להתבוננות רפלקסיבית ואפילו לשינוי. הזולתיות הרוחנית הזו היא מהותו האקזיסטנציאלית של הדיאלוג. איננו רק צופים במשהו, אלא גם משתתפים בו. איננו מנסים רק להשתלט על המציאות הנחקרת, כדרך המתודה המדעית, אלא גם לקחת בה חלק. ואיננו רק מקשיבים – לעצמנו, לזולתנו – אלא גם נדרשים לתת את הדעת על משמעה של הקשבה שכזו הלכה למעשה.

אכן, מנקודת המבט של המחפשים עמדה נחרצת, פתרונות ברורים ותשובות סופיות, עשויה הגישה הדיאלוגית להתקבל כעמדת פשרה אומללה המבקשת 'לרצות סדרי יום מנוגדים' (גוטוויין). ולא היא! זוהי פרשנות פוליטית מרדדת לגישה תובענית מאוד בהגשמתה, המבקשת לבנות גשר בין הפרטי לכללי, בין שפת המדע כאופן התבוננות אחד בעולם לבין פרספקטיבות ראייה אחרות (ראו כתביהם של הוגו ברגמן וקסירר). הגישה הדיאלוגית היא במהותה קו-אקזיסטנציאלית, ולכן היא תדגיש ריבוי ומורכבות ולא תהיה לה שורה תחתונה.

מצבי עמימות מקשים על כל אחד מאתנו במידות שונות. אבל מי שלומד לקבל אותם – היינו: להיפרד מגישת ה'או-או' ולהיפתח ל'גם וגם' – יוכל להתמודד עם המתח הדיאלקטי המתקיים בתהליך הוראת ההיסטוריה, בין היותה דיסציפלינה התובעת פעולה אנליטית לבין היותה זיכרון המעצב עמדות נפש חיוניות. הגישה הדיאלוגית מאפשרת התמודדות ראויה עם ה'ניגודים' הללו, משום שהיא מכילה את השניים בלא להעדיף אחד על פני האחר ובלא לוותר על אף אחד מהם! בשום מקום – לא במסה הקצרה שכתבתי על הגישה הדיאלוגית, ודאי לא בספר היסטוריות שחיברנו אייל נווה ואנוכי – לא יכול היה דני גוטוויין למצוא סימוכין לטענתו כי הגישה הדיאלוגית משמעה 'ניתוק הדיסציפלינה ההיסטורית מהוראת ההיסטוריה והחלפתה בזיכרון קיבוצי רלטיביסטי'. יתרה מזו: בניגוד לטענתו של גוטוויין על טשטוש מכוון בין תחומים, נקטנו אנחנו הבחנה ברורה ביניהם תוך ניסיון להמחיש כיצד הוראת היסטוריה על-פי המודל הדיאלוגי משלבת אותם בתוכה. אין לי אלא לשער, שהתיג המחבר בין רב-קוליות להפרטה והפחד הדמוני ממנה, הם שמדברים מגרונו של גוטוויין. אך למען הסר ספק, אדגיש שוב: הגישה הדיאלוגית לא רק שאינה מפחיתה מערכה של ההיסטוריה כדיסציפלינה, אלא היא אף מאייכת ומרחיבה אותה. היא משתמשת בדיסציפלינה ההיסטורית כדי לבחון את הזיכרון, לחשוף את חלקיותו ואת השימושים שעושים בו, לזהות ולבחון סיבתיות ולנהל שיח ביקורתי עם מיתוסים לאומיים – לא כדי לנפצם ולהציע אחרים במקומם (פיקאר), אלא כדי להצביע על

חשיבותם לזמנם. בתוך כך מייצרת הלמידה הדיאלוגית היקשים, הכללות, אנלוגיות וקטגוריזציות (גם אם תוקפן, כאמור, מוגבל וזמני), אך היא אינה מסתפקת בכך. היא מבקשת להתקרב גם אל זיכרונות פרטיקולריים, להקשיב להם (לא בהכרח להסכים אתם), ולהיפתח אליהם כאל אופני מבט שונים. אכן, דיאלוג שכזה – בין הפרמטרים הביקורתיים של ההיסטוריה ובינם לבין הזיכרון הקולקטיבי וזיכרונות קבוצתיים – אין לו, כאמור, 'שורה תחתונה' ועצם קיומו הוא פעולה סיוזיפית.

דרך זו, אמנם, 'מסבכת' את הוראת ההיסטוריה והיא לא תוביל להכרת ה'אמת' (בראלי), אבל היא עשויה לבנות טון של פיוס ולחדד תובנות ורגישויות, וכך לצמצם את המגמה הנובעת מהיעדר דיאלוג וניצול ציני של מצבי מצוקה על-ידי פוליטיקאים. ברגע שאנו מבינים את חלקיות העולמות האישיים שלנו, אנו יכולים לקבל גם חלקיות אחרת. זו אינה סיטואציה המשבשת את היחד, אלא להיפך – מעשירה אותו. כאשר יוצאים מנקודת מבט כזאת, אפשר לראות, לדוגמא, ש'מהגר' יכול להיות בעת ובעונה אחת גם 'עולה' (דהאן), ושאלה הם שני מצבי קיום אפשריים המתקיימים בתוך אותו אדם עצמו, ואינם מוציאים בהכרח אחד את השני. אפשר להיות חילוני וגם להקשיב לאדם דתי, ואפשר להתוודע לנרטיב פלסטיני מבלי לוותר על הזדהות 'עם העם והמולדת' (פיקאר). אז אפשר גם להיווכח, שאפילו בחברות מופרטות לחלוטין עשוי להתקיים זיכרון מולאם שאינו נפתח לרב-קוליות או לביקורת – כמו במקרה היפני, למשל (ראו, היסטוריות, עמ' 222-225).

שבי הדיכוטומיות אינו מוגבל רק לשדה המדעי והדיסציפלינרי. מסתבר שכאשר אנו ניגשים לדיון בהיבטים הפדגוגיים והדידקטיים, הוא ממריא לשיאים חדשים ולא בכדי. כאן כבר נכנסים לתוך העשייה הקשה עצמה והמבוכה מתעצמת. המונח 'שעתוק הידע' הכעיס רבים, וניסיוני להתמודד עם הדידקטיקה שלו הוצג כהיעדר ידע ופיחות הדיסציפלינה (פיקאר, פייגה). דיוני במטרות הוראת ההיסטוריה בישראל ודרכי הוראתה הוצג כמזיק, בשל הסכנה הטמונה ב'פירוק השמאל' (רוזין). התייחסות לחומרי הווה תורגמה – ל'ביקורים חטופים בעבר'. אם עוסקים ברלבנטי, לא יטפלו באותנטי (דר). הזיכרון המופרט הועמד מול הקונצנזוס, ה'אני' מול ה'אחר', והדיאלוג עצמו – 'נרטיב חתרני, המביא לרדוקציה של עמדות ולא להעשרתן' (גוטוויין, דהאן). כל הדיכוטומיות הללו לוו בקינת הבורות הנצחית, המוכרת היטב לכל מי שנכנס אי-פעם לחדר מורים, ולא חשוב כמה דורות זכה ללמד.

מאיפה אתחיל? הרי הבעיה כה סבוכה וסד המקום צר. נבחן לרגע את הביטוי שהרגיז את מרבית הכותבים: 'שעתוק הידע'. האוריינות המסורתית נסמכת, אכן, על הנחת קיומו של עולם דעת מוגדר, המהווה יסוד לתרבות ובסיס משותף מאחד לכל המשתייכים אליה. מהנחה זו נגזרת גם 'פדגוגיית-תרבות', שעיקר מטרתה להקנות ללומד נכסי צאן ברזל של תרבותו – ידע, מושגים ותבניות שיח מקובלות שסייעו לו

בתהליך החברות. האוריינות המסורתית איננה מעמידה בסימן שאלה סדר חברתי ופוליטי. ההסתגלות היא שם המשחק שלה. תהליך ההוראה במערכת כזו הוא סמכותי ועומד על הגיון מוניסטי של חיקוי. על-פי הגיון זה הידע חשוב מן הלמידה, והתלמיד נבחן על-פי יכולתו לעמוד בדרישות המערכת. לגישה זאת מעמד דומיננטי במערכת החינוך הישראלית. ממש בעת כתיבת שורות אלה, נפתחות המחברות ה'מצהיבות' במרבית הכתות והמורה פוצח/ת בהכתבת או בהרצאת האינפורמציה, הנדרשת לבחינה (ידע?). התלמידים ישננו את 'החומר', יעברו את הבחינה, ולאחריה תבוא השיכחה הגדולה.

הביקורת הפוסט-פוזיטיביסטית ערערה על תפיסת הידע כבעל מבנה לינארי-היררכי. בדימויו החדש, נתפס עולם הידע כרשת של קשרים בין תחומי-דעת שונים, הנחוצים להתבוננות מקפת במציאות הנחקרת. לכן התפתח מול האוריינות המסורתית גם חקר האוריינות הקונסטרוקטיביסטית, הבוחנת את דרכי הבניית הידע כתהליך אישי, חברתי ותרבותי (פיאז'ה, לב ויגוטסקי, מיכאל באכטין ואחרים). הגישה הקונסטרוקטיביסטית מתארת את רכישת הידע כתהליך התפתחותי של היחיד, המתרחש בסביבה חברתית ותוך דיאלוג מתמיד עם קבוצת השווים ועולם המבוגרים. זהו תהליך שבבסיסו עומדת תקשורת בין-סובייקטיבית. הוא מתהווה במעגלים, בתנועה קדימה, אחורה ושוב קדימה; הוא בונה לעצמו פיגומים שהולכים ומתחזקים, מתבסס על ניסוי וטעייה, על מוטיבציה של חקירה, על הרצון הטבעי של הילד לדעת עוד. כל התהליך הזה עצמו מתרחש תמיד בתוך מציאות חיים קונקרטיים ופתוח אליה (רלוונטיות אינה מילה גסה). לשון אחר: למידה משמעותית תתרחש רק בסביבה שתאגד את תבניותיו הקוגניטיביות, הרגשיות והמדמות של הלומד ותעמת אותן עם חבריו לכיתה והידע החוץ-קוריקולרי שהם מביאים. אי-אפשר לנעול את הכיתה בפני חומרי החיים של ההווה, מפני שחומרים אלה נכנסים אליה עם הלומדים. על כן, דרכי הלמידה יהיו קודמות בחשיבותן לגושי הידע (נכסי צאן הברזל), משום שהן המעניקות ללומד את היכולת להרחיב את ידיעותיו על בסיס המיומנויות שרכש, המוטיבציה שנוצרה ואפשרויות הבחירה ההולכות וגדלות שלו בהתמודדותו עם עולם הדעת ועם סבך החיים בעולם המודרני.

דר, שמאסה בגישות הפאידודוצנטריות הללו, מציעה להשאיר את מעשה החינוך ליועצת ולאפשר למורה להרביץ דעת. שוב, מתוך מלכודת ה'או או' קובעת דר, שוויתרתי 'על הלמידה השיטתית...', יכולת הארגון והיכולת לשאול שאלות. ואני מבקשת לשאול מניין החשש הגדול לבחון אסטרטגיות הוראה אחרות? ואם אמנם ההיררכיה של הידע ואופני הנחלתו המסורתיים הם הפתרון האולטימטיבי ללמידה אפקטיבית, כיצד זה צמחה לה אותה בורות שהכל מקוננים עליה? תנו לי 'ספר היסטוריה טוב ומורים טובים' והכל יסתדר! הבעיה היא, שהדיון של דר ננעל ומסתיים

בדיוק במקום שאצלנו הוא רק מתחיל: מיהו המורה הטוב, ומהו, באמת, ספר ההיסטוריה המתאים? זו שאלת מיליון הדולר (גילת גופר אכן מתחילה את הדיון בדיוק במקום הנכון).

גם ההתייחסות לטכניקה הדידקטית שהצעתי – לצאת אל הסיפור ההיסטורי מתוך רגישות לחומרי החיים ולחומרי הנפש – נופל בשבי הדיכוטומי. ההווה, מזהירה דר, יכסה את העבר ויפחית מ'הידע וההשכלה' הנדרשים להבנת היסטוריה. בעצם, התלמידים לא יבקרו כלל בעבר, אלא 'יתזוו' בינו לבין ההווה ותו לא. זאת ועוד: המורה והתלמידים יפלו למלכודת האנכרוניזם, ויפרשו את העבר באופן שגוי (דר). ואולם, הערותיי על לימוד עבר בזמן הווה הצביעו בפירושו על חשיפת ההקשרים השונים של העבר וההווה תוך הנגדתם. אני מזהירה משתילתו של הסיפור ההיסטורי בהקשר עכשווי, ומצביעה על סכנת המניפולציה שעלולים לעשות בו אלה המעוניינים לרדד חוויה מורכבת לצרכים צרים (ראו 'אתגר הדיאלוג').

הבסיס הראשוני לתובנה המחקרית בהיסטוריה הוא רפלקסיה על תהליך הבנת העבר, מן המקום בו אנו נמצאים. הרפלקסיה היא זו שעשויה למנוע אנכרוניזם. אלא שסגנון ה'או או' אינו סובל מצבי סיבוך, עמימות וחדשנות. הוא אינו סובל יציאה להרפתקה שאין יודעים את סופה כי היא מסוכנת מדי, חורגת מתכנית השיעור שהכנו בבית ומשבשת את ההספקים הנדרשים. מוטב אפוא שנחזור אל המחברת המצויינת. גישתה של דר מדאיגה, מפני שהיא מונעת התחדשות ובחינה של אופציות הוראה מגוונות. אימוץ מוקצן של פרקטיקת הוראה המצויינת חייך בלתי עביר בין עבר והווה, מונע התקשרות בין הלומד לבין התכנים. הוראה כזאת מותירה את הדמויות ההיסטוריות כלואות בתוך מציאות זרה ובלתי מושגת. היא הופכת את ניסיון העבר לתוכן 'אובייקטיבי' נטול חיים, המצוי מחוץ לשדה המשמעות של הלומד ומשולל זיקה לעולם ההתייחסות שלו, ומותירה את המתבגר מנוכר לעולם הדעת ההיסטורי (לצדרי, אלה הם פני הדברים כיום).

נקודה אחרונה קשורה בזיקתו של הדיון שאנו עורכים כאן אל הממד החברתי-פוליטי. אורית רוזין מעלה את האפשרות, שדיון מסוג זה עלול לפרק את מחנה השמאל ולהרחיק אותו מהעשייה החינוכית, תוך הפקרת החינוך לכוחות השוק המפריטים אותו לדעת ולחסידי הימין. תיאורה של רוזין את פני החינוך מדויק להפליא בעיניי, ואני מבטיחה להצטרף לכל גוף פוליטי וחברתי שיישא את מסרי הסוציאל-דמוקרטיה וייקח אחריות לשינוי המצב המתואר. אלא שגם כאן, לא כדאי להיסחף וליפול שוב אל שבי הדיכוטומיות. הדיון בתוכני הוראת ההיסטוריה ודרכי הוראתה איננו מפלג את השמאל. כוחות חזקים ממנו בהרבה עושים זאת שעה-שעה (בעיות כלכלה וביטחון). שבי הדיכוטומיות עצמו עלול לחזק מגמה זו: שמאל כתתי כל-יודע והגישה ש'אם אינך אתי – אתה נגדי', הם שיוצרים את הקושי בהירברות הנחוצה. זוהי גישה בלתי

דיאלוגית, שאינה מכילה ניואנסים ומצבי ביניים, מלאה את עצמה, מתנשאת ומסתגרת. האם באמת לא תיתכן אפשרות לקדם מצע פוליטי סוציאלי-דמוקרטי, ובה-בעת לקיים במערכת החינוך הממלכתית פתיחות לפלורליזם תרבותי? האם אלו הן בהכרח מגמות סותרות שאי-אפשר לגשר ביניהן, או שמא נוח לנו להאמין שכך ולשוב איש-איש לעמדתו המבוזרת?