

מסה פותחת:

חינוך היסטורי וטיפוח החשיבה ההיסטורית

אסתר יוגב

הוראת היסטוריה בחוסר נחת

על פי רוב, בני אדם מייחסים חשיבות לעבר שלהם ואף מקנים לו ערך. בדרך כלל הם מבקשים להנחיל את סיפורם ההיסטורי לצאצאיהם ולהעניק בכך פשר ותכלית לאמונות ולהכרעות שהתוו את מהלך חייהם. ההיסטוריה הפרטית משמשת מעין מזח שממנו מפליג האדם אל חייו, בבחינת דע מאין באת ולאן אתה הולך. אלא שבמעבר שבין הכרת ההיסטוריה המשפחתית אל ההיסטוריה הנלמדת במערכת החינוך קורה משהו לא טוב. שיעורי ההיסטוריה בבית הספר אינם מצליחים לעורר בתלמידים עניין, והם תופסים את המקצוע כטרחני, משמים ובלתי רלוונטי.

מבקרי הוראת ההיסטוריה בישראל טוענים שרוב תלמידי בית הספר העל-יסודי אינם רוכשים יסודות של חשיבה היסטורית ראויה, כלומר חשיבה ביקורתית מעצם הגדרתה, ושהמידע הרב שקיבלו בשיעורי ההיסטוריה נשכח מיד אחרי בחינות הבגרות. ההוראה מתמקדת בדרך כלל בהצגת מערך מוגדר של טקסטים קנוניים, של תיאורי אירועים, של אישים ושל מקומות ותאריכים, שלכאורה אין סימני שאלה בכל הנוגע אליהם. התלמיד נתפס ככלי ריק שיש למלאו במידע היסטורי, וכהמשך להיגיון זה הוא נבחן ומוערך על פי יכולתו לשנן ולהפגין את בקיאותו. בכיתות הגבוהות, סד הבגרות ומספר השעות המצומצם כובלים את צעדי המורים עוד יותר. אפילו הטובים שבהם אינם מצליחים להשתוות מעט כדי לחשוב על הקשר ההכרחי שבין ידע היסטורי, הבנה היסטורית והקניית משמעות להיסטוריה. במילים אחרות, הם אינם מצליחים להקנות לתלמידיהם יכולת לחשיבה היסטורית.

מסה זו נועדה לזהות גורמים לכך שהוראת ההיסטוריה אינה צולחת, ולהציע

פדגוגיה ראויה כדי להתמודד עם הצורך בפיתוח חשיבה היסטורית בקרב מתבגרים. אפרוש להלן ארבעה קשיים עקרוניים שמורי ההיסטוריה ניצבים בפניהם.

1. מורכבות היחסים בין ההווה לעבר

טיפוח חשיבה היסטורית בקרב לומדים הוא נושא רגיש ומורכב. שני סופרים ידועים תיארו בהיגדים מנוגדים את היכולת להבין את ההיסטוריה. ויליאם פוקנר האמריקני כתב, "העבר לא מת מעולם, הוא אפילו לא עבר" (Faulkner, 1951, Act 3, sc. 1), ואילו הסופר הבריטי לסלי פ' הרטלי קבע, "העבר הוא ארץ נוכרייה, הם עשו שם דברים אחרת" (Hartley, 1953, p. 1). על פי פוקנר, העבר נוכח כל הזמן במרקם חיינו ומעצב את חשיבתנו, ואילו הרטלי סבור שאין באפשרותנו להכיר את העבר כלל, שכן כל מבנה החיים והתודעה של בני האדם בעבר היו שונים לחלוטין משלנו.

ובכן, מי מהם צודק? שניהם, כנראה. המעברים בין ההווה לעבר מסובכים. קשה לנו להבחין ביניהם. קשה עוד יותר ללמד תלמידים לעשות זאת.

2. השאלה מי מעצב את התודעה ההיסטורית

היום מקובל להגדיר את התודעה ההיסטורית כמרחב שבו מתמזגים הזיכרון הקיבוצי (המונחל בדרך כלל במשפחה ובמערכת החינוך), התובנות של המחקר ההיסטורי האקדמי ושאר ייצוגי ההיסטוריה, המופיעים במרחב הציבורי ובאמצעי התקשורת: הקולנוע, הטלוויזיה, האינטרנט, הספרות היפה והאמנות, וכן אתרי זיכרון וטקסים לאומיים וקהילתיים. מכאן נובע שהחינוך בבית הספר, המחקר ההיסטורי וההיסטוריה הציבורית הם ספרות הפועלות במקביל על עיצוב התודעה ההיסטורית של המתבגר. איננו יודעים איזה מרכיב פועל חזק יותר, אבל ברור שהתודעה ההיסטורית היא תמיד תוצר של הבניה חברתית רחבה (Ahonen, 2005). המשמעות הפדגוגית של הבנה זו היא, שאם שיעור ההיסטוריה יהיה מנותק מהקשרי החיים הרלוונטיים ללומדים ויתעלם מעוצמת התקשורת לסוגותיה ומשאר מרחבי ההיסטוריה הציבורית, יסבלו תמיד הפרקטיקות של הוראת ההיסטוריה מכשל פרדיגמטי. התלמידים לא יפתחו חשיבה היסטורית מושכלת שתאפשר להם לזהות את הכוחות הפועלים על התודעה שלהם ולהציב מולם סימני שאלה. הכרח אפוא לפתח בקרב תלמידים חשדנות בריאה כלפי כל סיפור היסטורי המוצג בפניהם, אם בשיעורי ההיסטוריה בכיתה ואם במדיה – הטלוויזיה, האינטרנט והקולנוע.

3. היעדים הפדגוגיים הסותרים של החינוך ההיסטורי

יש המצפים מהחינוך ההיסטורי לייצר זיכרון מלכד, לשמש כחפירה הקדמית של הזהות הקולקטיבית ולהיות ערך בונה קהילה ואומה. מנגד, יש המצפים מלימודי ההיסטוריה להיות מרחב של לימוד ביקורתי מהניסיון האנושי, בכחינת חינוך לאזרחות דמוקרטית פעילה. אלה שני יעדים העלולים להגיע לידי סתירה. במה יבחרו המורים?

אני מבקשת להדגיש כי מכיוון שבראייתי חשיבה היסטורית היא ביקורתית, היא אמורה להשתמש במהות החתרנית של המחקר ההיסטורי ככזה המחפש את האמת המורכבת, את מגוון הסיפורים והעמדות בנוגע לאירוע ההיסטורי. ההבנה שהעדות ההיסטורית המוצגת בכיתה אינה בהכרח היחידה היא מרכיב חיוני בחשיבה ההיסטורית. אל מול פוליטיזציה צינית למדי של החינוך ההיסטורי ההגמוני חשוב להראות לתלמידים, שבין ההיסטוריה כמחקר ביקורתי לבין הזיכרון הקיבוצי מתקיימות זיקות שטיבן שנוי במחלוקת. יש היסטוריונים שמנסים לקרב בין המחקר ההיסטורי לזיכרון הקיבוצי, ואחרים מציגים אותם כמנוגדים זה לזה. כדאי להזכיר, יש גם זיכרון "מלמעלה", המתנגש עם פן אחר של הזיכרון הצומח "מלמטה". במילים אחרות, הזיכרון נמצא בדרך כלל בזירה שבמחלוקת. תפקידו של ההיסטוריון להבין את נפשו של הזיכרון הקיבוצי, אך תמיד גם לחשוך בו. חשיבה היסטורית בשלה תעיד על יכולתם של תלמידים להבחין בין מרכיבי ההיסטוריה כמחקר ביקורתי לבין מרכיבי הזיכרון הקיבוצי, על כושרם להבין את תפקידו המכונן של הזיכרון ושימושיו, ועל פתיחותם לנרטיבים מגוונים. אלו הן משימות רגישות ומורכבות.

4. הקושי הקוגניטיבי בפיתוח חשיבה היסטורית

בנסותו להבין מדוע יש קושי בלימוד ההיסטוריה בקרב מתבגרים, כחן חוקר החשיבה ההיסטורית האמריקני סם וינברג (Wineburg, 1991, 2003) את משמעות העיון בטקסטים היסטוריים בקרב תלמידי תיכון בארצות הברית, לעומת עיונם של היסטוריונים בטקסטים כאלה. שאלותיו נגעו לתהליכים ההכרתיים של עיבוד הטקסטים בתודעתם של ההיסטוריונים לעומת התהליכים המתרחשים אצל התלמידים. ממצאי חקירתו הצביעו על כך שההיסטוריונים הציבו אל מול הטקסט ההיסטורי שאלות שונות מאלו שהציבו מולו תלמידי התיכון. ההיסטוריונים

הפנו אל הטקסט שאלות כגון, מי כתב, אל מי זה נכתב, מה היו הכוונות הגלויות והסמויות של הכותב. התלמידים, לעומת זאת, שאלו מה התרחש, העדיפו סיפור מוגמר על פני מקור ראשוני, האמינו לכתוב בספר הלימוד כלשונו ולא ערערו על סיפורי מוריהם. מסקנתו של ויינברג הייתה, שלימוד טקסט היסטורי אינו מהלך חשיבה טבעי לילדים, ועל כן, הוראת ההיסטוריה צריכה לבנות פרקטיקות מותאמות שילמדו את התלמידים, ממש מבראשית, "לחשוב היסטוריה".

בדרך כלל ילדים לומדים להבין טקסט היסטורי חדש בעזרת מושגים קונקרטיים שהם מכירים מחייהם, ובהם שוק, כסף, חוק, ראש ממשלה, בית כנסת, חג ומלחמה. אבל חשיבה היסטורית דורשת מהם לעבור משימוש במינוח המוכר מחיי היום-יום למושגים מופשטים גבוהים יותר, הפועלים כעיקרון מארגן תבניתי או כארגומנט פילוסופי: העת העתיקה, רנסנס, נאורות, לאומיות, פשיזם ומודרניזם. מושגים אלה אינם נרכשים מעצמם, ונדרש להשקיע בהם משאבי זמן הולמים. גם שאלות כמו כיצד נוצר ידע היסטורי, אילו קריטריונים בונים הגדרות של סיום או תחילת תקופה, כיצד מעריכים סבירות של עדויות לעומת אי סבירות – הן שאלות מורכבות הדורשות רכישת פרוצדורות חשיבה ייחודיות והיכרות עם מושגים שיש ללומדם באורח שיטתי. כדי לרכוש את היכולת לחשיבה היסטורית חייבים מורי ההיסטוריה לצייד את תלמידיהם במנגנון אינטלקטואלי שיפעל במכוון נגד האינטואיציה הטבעית של הילד לשקוע בסיפור ולקבלו כאמיתי. המעברים בין זמן ההווה לזמן העבר ובחזרה יתבעו תמיד מאמץ חשיבתי ואימוץ טכניקות של דמיון והזרה. התלמידים יידרשו להתעלם לרגע מאמונותיהם ולדמיין מצבים נעדרי טכנולוגיה ותנאי חיים ותפוסות המוכרים להם, ולצאת לפגוש דמויות היסטוריות ממציאות חיים אחרת לגמרי. זה בפירוש מחייב שינוי בדגשי הלימוד: לא לימוד היסטוריה דרך תיאורי אירוע וסיפורים מוגמרים כפי שמקובל היום, אלא באמצעות פרוצדורות חשיבה קונטרה־אינטואיטיביות ומערך מושגי הולם.

הגדרת דגשים חדשים לחינוך ההיסטורי

לבעייתיות המתוארת לעיל יש השפעה על הגדרת מטרות הוראת ההיסטוריה ועל פרקטיקות הוראה נדרשות. אני סבורה, כי מטען היסטורי־תרבותי המשמש זיכרון מלכד מקבלים התלמידים די והותר במשפחה, במערכות הקהילתיות (חגים, ימי זיכרון, פסטיבלים, אירועים קהילתיים ולאומיים) ובמערכות החינוך (בעיקר בגנים

ובית הספר היסודי). גם ההיסטוריה הציבורית על שלל אתריה היא משאב עשיר התורם לטיפול הזהות הקהילתית והלאומית.

לעומת זאת, טיפוח החשיבה ההיסטורית הביקורתית אינו זוכה לזמן ראוי בבית הספר העל-יסודי, הן בשל סדר בחינות הבגרות, הן בשל אי הבנת ההבדל שבין מידע היסטורי לחשיבה היסטורית, והן בשל חוסר רצון לאפשר הצבת סימני שאלה ביחס לנרטיב ההגמוני. מורי ההיסטוריה חייבים להשקיע תשומת לב ומשאבי זמן נאותים לפיתוח יסודות של חשיבה היסטורית ביקורתית בתוכניות הלימוד השנתיות. אם בית הספר לא יעשה זאת, שום גוף אחר לא יקבל זאת על עצמו.

הדרך לפעול לטיפול חשיבה היסטורית בקרב תלמידים בגילים 13-18 היא לבנות מודל הוראה שייפרד מהמודל התיאורי-אירועי המסורתי (סיפור היסטורי מוגמר) ויכוון להשגת היעדים הבאים:

א. הבנת מהותו המורכבת של הידע ההיסטורי (הממד האפיסטמולוגי והפוליטי). מוקד הלימוד יושם על שאלות כגון, איך נוצר הידע, איך הוא מונחל ואיך הוא פועל בעולם, מי סיפר את הסיפור ההיסטורי, מי קהל היעד שלו, מי אינו משתתף בסיפור. יינתן מרחב מיוחד להבנת מהותו הפרשנית של הידע ההיסטורי, להקשר החיים השונה של הסיפור בעבר לעומת דמותם של החיים בהווה, ולשימושים החברתיים והפוליטיים שקבוצות שונות עושות בו לצורכיהן (הממד החברתי-הפוליטי). נוכל לומר שהצלחנו בתפקידנו, אם התלמידים יפתחו חשדנות בסיסית כלפי מקורות היסטוריים ראשוניים או כלפי ארגומנטציה המשתמשת בידע היסטורי, אם הם יבינו שיש לתקף הסבר בעובדות תומכות ויוכלו לשלול הסבר בלתי הגיוני, ואם ידעו להשתמש כראוי במונחים היסטוריים מופשטים בכנותם ארגומנט או בעשותם השוואה.

ב. הבנת מהות הזמן והשפעתו על גיבוש התפיסות הנורמטיביות של בני האדם (הממד האתי). יעד חשיבה זה יכוון אל השאלה: כיצד תפיסות ומושגים ובהם הנכון והלא נכון, המוסרי והמתועב, הצודק והבלתי צודק, המותר והאסור, היפה והמכוער – משתנים בזמן ומקבלים משמעות חדשה בעיני בני כל תקופה ותקופה. בני אדם מחפשים קריטריונים לבחינת פשר חיהם, פעולותיהם וסדרי עולמם. ההתחקות אחר תפיסות הנחשבות בזמנן למה ש"ראוי", אך המשתנות בזמן, מאפשרת לברר את שאלת הצדק ההיסטורי בפעולותיו של האדם (מנקודת מבט של ימינו, שאולי גם היא תתברר בעתיד כמוטעית). הערכת הצדק ההיסטורי

מנקודת ראות של ההווה מאפשרת להראות לתלמידים שאנשים בעבר קיבלו הכרעות נכונות או שגויות ופעלו בצורות הגיוניות או בלתי הגיוניות. בנקודה זו עשוי לימוד ההיסטוריה לייצר חיבור פורה בין אופייה הביקורתי של החשיבה ההיסטורית והמהות הפדגוגית של הוראת ההיסטוריה. הוא מלמד שסיפורי ההיסטוריה אינם בְּדִיּוֹן של עֲנָקִים וגמדים, פיות או מכשפות, אלא סיפורם של בני אדם אמיתיים ורגילים שפעלו בעבר. התלמידים יכולים להסיק מהבנה זו, כי לכל אחת ואחד מהם יש יכולת להשפיע על אירועי חייו, כפי שבני אדם אחרים בהיסטוריה עשו זאת. הכרעות ההווה שלהם הן הסיפורים ההיסטוריים של העתיד.

“פדגוגיה של ערעור” בחינוך ההיסטורי – המבט המעשי

טיפולוחה של חשיבה היסטורית בקרב לומדים דורש כאמור התמקדות בהיבטי לימוד אחרים. ברוח “פדגוגיית הערעור” של צבי לם (2000), אני מציעה לטפח דרכי הוראה שיִפְרו את השקט ההכרתי של המתבגרים ויתמכו בחיזוק החשיבה הביקורתית בשיעורי ההיסטוריה באמצעות תכנים ופרקטיקות הוראה שיביאו בחשבון את מרד הנעורים ואת הרצון לתקן עולם, שכה אופייניים לגיל ההתבגרות. לשם יישומה של פדגוגיה כזאת מוצעות להלן חמש דוגמאות מבין רבות שניתן לחשוב עליהן בהקשר זה. הדוגמאות ניתנות בסדר גילים עולה, ואפשר להחליפן באחרות לפי העדפותיהם של המורות והמורים.

1. מפגש עם סיפורי משפחה: הקניית יסודות ראשוניים של החשיבה

ההיסטורית – חטיבת ביניים

בהתחלה נחזק את ההבנה הבסיסית של הלומדים, כי ההיסטוריה היא שרשרת אירועים שקרו במציאות, ושהדיסציפלינה ההיסטורית היא בעלת אופי פרשני. מטרה זו תודגם באמצעות התייחסות להיסטוריה המשפחתית של התלמידים. אפשר לבקש מהמתבגרים לשרטט דיאגרמה של אירועים חשובים שקרו במשפחתם, להסביר מדוע בחרו באירועים אלה ולכתוב מעין ביוגרפיה משפחתית קצרה שבה ישבצו אותם. בהמשך יהיה עליהם לבקש מאדם אחר במשפחתם לעשות פעולה דומה. ההשוואה תאפשר לבחון אם בן משפחתם בחר את אותם אירועים, ואם לא, מדוע. אם כן, כיצד הוא תיאר אותם ואיזו משמעות הקנה להם. סביר להניח שייחשפו הבדלים בבחירה, בתיאור ובלשון התיאור (Seixes & Peck, 2004).

פעילות לימודית מסוג זה בונה את המסד הראשוני להבניית החשיבה ההיסטורית. היא בנויה מחומרי החיים של הלומדים, שעדיין מוצגים ללא תחכום. העבודה על התכנים מפרקת את הסיפור ההיסטורי לנרטיבים, ומתחילה להציג שאלות מתודולוגיות בנוגע אליו.

2. פיצוחה של אניגמה: הבניית סיפור ממקורות ראשוניים – חטיבת ביניים

אחד מחצי הביקורת על הוראת ההיסטוריה בישראל מופנה כאמור אל הנטייה להסתפק במתן מידע היסטורי כרונולוגי על חשבון ההבניה של סיפור היסטורי ממקורות ראשוניים. פיצוחה של תעלומה היסטורית אניגמטית מרתקת במיוחד יכול להיות אתגר ראוי להתמודדות עם הבעיה. לדוגמה, אפשר לעסוק בתעלומת אי הפסחא באוקיינוס השקט, שם התגלו במאה ה-17 עשרות פסלי אבן ענקיים בדמות אדם במשקל כ-60 טון כל אחד. הפסלים נמצאו מסודרים בשורה על במות בשפת הים. התעלומה היא כיצד הגיעו פסלי אבן עצומים אלה אל קו החוף באי שהוא צחיח לחלוטין. התלמידים יקבלו תמונות של הפסלים ושל האי, ועדויות של מגלה הארצות ההולנדי, האדמירל יקוב רוחבין (Jacob Roggeveen), שגילה אותם לראשונה. אלה הם מקורות ראשוניים. התלמידים ישערו השערות, יחפשו מידע, יעשו הצלבות וינסו לבנות פתרון הגיוני ועקיב לתעלומה על סמך העדויות שלפניהם. רק לאחר מכן הם ייחשפו להנחות של חוקרים (מקורות משניים). סיפורו של אי הפסחא הוא משל מדהים לחברה שהובילה עצמה לאברון על ידי השמדה סביבתית (דיימונד, 2008).

פרקטיקות הוראה שיעזו לשבור את עצם המבנה התיאורי-כרונולוגי המסורתי של שיעור ההיסטוריה ויחשפו את התלמידים לארגו הכלים של ההיסטוריון, יחזקו את ההבנה של מהות החקר ההיסטורי וישלבו אותה עם חדות הגילוי.

3. מפגש פורה עם מיקרו־היסטוריה – חטיבת הביניים

הרצון להכיר את העבר על כל רבדיו ומורכבותו הביא היסטוריונים רבים החל מהשליש האחרון של המאה ה-20 לעסוק במיקרו־היסטוריה. המחקר המיקרו־היסטורי עוסק בבני אדם שהכרעות החיים שלהם שרדו את התהפוכות שעברו הארכיונים, ושסיפורם חצה גבולות ומאות. סיפורם הפרטי מוצג כסוגיה אנושית קיומית. אסטרטגיית הוראה המבקשת להתחבר אל תקופה היסטורית דרך סיפור

אישי "עוקפת" לרגע את הקטגוריות האנליטיות ומפגישה את הלומדים עם האדם שבסיפור – איש שיש לו שם. הסיפור האישי פותח לתלמידים נתיב טבעי להתקשרות, שהרי אחרי ככלות הכול – כולנו סיפורים אישיים. דוגמה מצוינת למפגש פורה עם המיקרו־היסטוריה יכולה להיות התבוננות בסיפור הווירטואוזי של מי שהתחזה למרטן גר, בעלה הנעדר של ברטראנד, בכפר בצרפת של המאה ה־16, כסוגיה העוסקת במהותה הרגישה של בניית הזהות האישית. זהו סיפור אישי מרתק ששרד במשך 400 שנה וגם זכה לסרט מצליח: שובו של מרטן גר (Vigne, 1982). אפשרות טובה היא לראות עם הכיתה את סרטו של דניאל וין ולשוחח על משמעויותיו. השאלות שיוצבו לדיון בכיתה לאחר הצפייה בסרט יעסקו במקומו של המדיום הקולנועי כמפרש היסטוריה ותועלה השאלה, מה קסמו של סיפור זה שמעניק לו חיות מעבר לזמן. סיפור ההתחזות הזה מעלה שאלות חשובות גם על מעמד הנשים במאה ה־16, תפיסת הצדק בתקופה זו ועוד.

יצירת מפגש פורה עם מיקרו־היסטוריה המסופרת היטב עשויה להוסיף עומק להבנת הניסיון האנושי בתהליך הלמידה, להעניק לו משמעות אוניברסלית וגם ליצור את אותה היקסמות, החסרה כל כך בשיעורי ההיסטוריה.

4. בירור היסטורי של נרטיב מכונן ודמויות מיתולוגיות – חטיבת ביניים

בפעילות זו מוקדש זמן איכות לטיפול מושכל בנרטיבים מכוננים, בדמויות מיתולוגיות ובקונספציות שגויות שנרכשו בגילים צעירים יותר. כאן מושם הדגש בעיקר על תפקידו הפועל והמפעיל של הזיכרון הקיבוצי בחייו החברתיים של האדם. למידה היסטורית העוסקת בבירור נרטיבים מכוננים עוקבת אחרי שלבי כינונם כמיתוס ומסבירה את המשכיות השימוש בהם לאורך זמן, ואף את היחלשותם או התחזקותם. כך היא עושה היסטוריזציה למיתוס ובודקת את חשיבותו לזמנו. כדוגמה לעיסוק במיתוס מכונן אפשר לקחת את הסיפור של יוסף טרומפלדור, את זה של מרדכי אנילביץ' או את הנרטיב המכונן של "מעטים נגד רבים". שפע של ידע מחקרי קונצנזואלי מציג נתונים היסטוריים מפורטים בנוגע לסיפורים מכוננים אלה. אפשר לברר עם הכיתה מדוע צמח המיתוס הזה, אילו צרכים הוא מילא בזמנו, אם הועם זוהרו בתקופה מאוחרת יותר, ואם כן, מדוע.

חינוי שמתבגרים יתנסו במהלך לימודי ההיסטוריה בהתבוננות ביקורתית בנרטיבים מכוננים. מבט היסטורי על המיתוס, על שימושו ועל העובדות ההיסטוריות של המחקר על אודותיו עשוי לחזק יכולת פרשנית-אנליטית בקרב

תלמידים ולהעמיד את הבניית הידע ההיסטורי שלהם על הליכי הכרה גבוהים יותר.

5. רשומון של נרטיבים קונפליקטואליים – חטיבה עליונה

פרקטיקת הוראה אפשרית שעשויה להעמיק את החשיבה ההיסטורית היא ייזום מפגש של הלומדים עם נרטיבים היסטוריים המתעמתים על נושא אחד. ניקח למשל את הצהרת בלפור או את הסוגיה של פליטי המלחמה הערבים במלחמת העצמאות. לפני התלמידים יוצגו שתי גרסאות מנוגדות (המסתמכות על תיעוד שונה) – גרסה פלסטינית וגרסה יהודית-ישראלית. הדיונים הכיתתיים לא יתמקדו בשאלה איזה נרטיב צודק, אלא במתח המתקיים בין הנרטיבים, במשמעות המיוחסת להם, בתחושות העוול, החרדה והכעס שהם מעוררים, בדמוניזציה שהם עושים לצד האחר ובקונטקסט ההיסטורי שבו הם נוצרו.

מפגש לימודי עם נרטיבים היסטוריים מתעמתים עשוי לאפשר ללומדים להפנים את ההבנה בדבר חלקיות ה"אמת" ההיסטורית וכוחה, לחשוף את שימושי הפוליטיים של הנרטיב ולמתן שוביניזם תרבותי. למפגש לימודי כזה יש ערך מוסף חשוב במיוחד בחברה השרויה במצב של קונפליקט אתנו-פוליטי בלתי פתור, כמו החברה הישראלית, כי הוא עשוי למתן תחושות של קורבנות ולחזק שיח ריבוני, בטוח בעצמו וסובלני.

סיכום

כדי לצקת משמעות ללימוד ההיסטוריה נצטרך לשנות את דגשי הלמידה ולהעביר את זירת השיעור אל התלמידים. כשהלומדת או הלומד שותפים לבנייתו של אירוע לימודי – כל אירוע – מקנה להם הדבר חוויה קיומית. אני חושבת שתוכנה זו היא הצעד ראשון בדרך לפתרון. חשוב להדגיש – שיעור היסטוריה יפתח חשיבה היסטורית וייהפך להרפתקה אינטלקטואלית, רגשית ומעוררת השראה רק כשהיקפי המידע ההיסטורי הנלמד בכיתה יצומצמו בהרבה, כשבחינת הבגרות בהיסטוריה תבוטל ותוחלף בעבודת חקר ביקורתית, וכשנושאים קונפליקטואליים יועלו בו בלא מורא. הרחבה של מסגרת הזמן המושקע בטיפוח מרכיבי החשיבה ההיסטורית הביקורתית ובהכרת מושגים היסטוריים מופשטים – על חשבון השיעור המסורתי שמביא אל הכיתה תיאורי-אירוע מוגמרים – היא בגדר צורך קריטי. דרכי הוראה

אלה יפרו את השקט ההכרתי של המתבגרים ו"יזרמו" עם מרד הנעורים שלהם כתוכן שאפשר לנצלו כדי להתבונן בדילמות היסטוריות אנושיות.

מקורות

דיימונד, ג'ארד (2008). *התמוטטות: מדוע נפלו הציוויליזציות הגדולות של העבר? האם זה יכול לקרות גם לנו? מאנגלית: עמנואל לוטם. תל אביב: מטר.*

לם, צבי (2000). *לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות. תל-אביב: ספרית פועלים.*

Ahonen, Sirkka (2005). Historical consciousness: A viable paradigm for history education? *Curriculum Studies*, 37, 697–707.

Faulkner, William (1951). *Requiem for a nun*. New York, NY: Random House.

Hartley, Leslie P. (1953). *The goes between*. London: Hamish Hamilton.

Seixas, Peter & Peck, Carla (2004). Teaching historical thinking. In Alan Sears & Ian Wright (eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Vigne, Daniel (Director) (1982). *Le Retour de Martin Guerre [The return of Martin Guerre]* [motion picture]. France: Dussault.

Wineburg, Samuel S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.

Wineburg, Samuel S. (2003). Teaching the mind good habits. *Chronicle of Higher Education*, 49(31), B20.