

חינוך היסטורי בישראל – זירות וזיקות

מקבץ תקצירים

מהיסטוריה עמוקה ומעמיקה להוראת היסטוריה צרה ותכליתנית

ד"ר אריה קיזל

המאמר יעסוק בפער בין התפיסה ההיסטורית האקדמית המבקשת לראות בהיסטוריה תחום מחקר עמוק שיש להעמיק בו ולפיכך לראות בו תחום "גדול" לבין הפער שבו הוראת ההיסטוריה מתבצעת בבית הספר הישראלי כתחום צר שבו יש שיעבוד תכליתני לתוצר ההערכה.

באמצעות הערכה הדוקה וקפדנית, תחת מנגנון הדרכה היררכי ביססה מערכת החינוך הישראלית במשך שנים פדגוגיה של צמצום הלמידה וכתוצאה מכך רדוקציה בתפיסתה של ההיסטוריה כתחום ידע עמוק ומעמיק לעבר הוראתם של נושאים אקלקטיים והתמקדות יתר בבחינה עליהם בהוראת ההיסטוריה בבית הספר.

תהליך זה הוא חלק מפדגוגיה כללית ותכנון לימודים ששם במרכזו את תהליך ההערכה במסגרת בחינות בגרות ואמצעי הערכה אחרים שאותם קידשה מערכת החינוך כ"תוצר מוביל למידה". כחלק פדגוגיה זו, תהליך הלמידה מתמקד ב"למידה לקראת מבחן" וב"הצלחה במבחן". התהליך מקדש את המבחן כאמצעי לכניסה להשכלה גבוהה וככלי "להתקדמות בחברה ובחיים שלאחר בית הספר". תפיסת "בית הספר כמכונה לחיים" (כלומר, "הבגרות ככלי כניסה לחיי המבוגר ולאקדמיה") הובילו לא רק את תהליכי ההערכה אלא עיצבו, עיצוב אקטיבי, את תהליכי ההדרכה של המורים (וגם הכשרתם של פרחי ההוראה) וכמובן את תהליך כתיבת מבחן הבגרות.

פדגוגיית ההערכה המספרית אשר שמה במרכזה את דירוג בתי הספר ויצירת מערכת של תחרות גלויה וסמויה ביניהם הולידה את הצורך להתאים את רמת מבחני הבגרות כדי לאפשר למפקחי המקצועות השונים להתחרות ביניהם על "מי הוא המקצוע שעוברים אותו תלמידים יותר" וכן "המקצוע הפחות קשה". בתהליך הדרגתי, שיטתי וגם מוטמע, החלה תהליך כתיבת המבחן להיות מותאם לעבר התלמיד ורמתו ולא לעבר תפיסה רחבה של המקצוע והידע (החשוב והמעמיק) שהוא מעניק.

מאמר זה יבקש לשרטט כרונולוגית והיסטורית את תהליך תכנון הלימודים שהובילו לרידוד מקצוע ההיסטוריה מתפיסה רחבה ומעמיקה לעבר תפיסה צרה ואינסטרומנטלית במקביל לתהליכי הכשרת המורים אשר הושפעו מתהליך זה והשפיעו עליו. בהמשך, המאמר ינתח את הבניית תהליכי השיח של המורים להיסטוריה המשמשים כיום כמנגנון מצדיק ומאפשר את פדגוגייה זו.

היסטוריה של בחירה ואחריות: מהיסטוריוגרפיה קורבנית להיסטוריוגרפיה ריבונית

אלון גן

אחת מהתופעות המעניינות הראויות למחקר היא התופעה בה מהפכה "מצליחה יותר מידי". במחקרי אודות מאפייני השיח הקורבני כתופעה עולמית וכתופעה ישראלית, ניסיתי להצביע על הסכנה הטמונה במעבר המבורך מהיסטוריה של מנצחים להיסטוריה של מנוצחים. כמו בהרבה תהליכים דומים גם מעבר מבורך זה "הצליח יותר מידי". "ניצחון המנוצחים" בפרט והשיח הפוסט מודרני בכלל הצליחו להטמיע את התפיסה המתארת את כולנו כ"קורבנות תודעה כוזבת", בני האדם מוצגים לפי גישה זו כבובות על חוטים של הגמוניה המרקידה אותנו בהתאם לרצונה.

פירוקו של האובייקט הפעיל על ידי מפעל הדה-קונסטרוקציה מבית המדרש הפוסט-מודרני אפשר פיתוח מצאי מרשים של מונחים המתארים את האדם כסביל, כנתון להנדוס חברתי וכחומר ביד היוצר של "האליטות". אמצעי התקשורת של הכפר הגלובלי אפשרו להעצים את פיתוחן של קהילות קורבן מדומיינות, אשר אימצו את השיח הקורבני כמעין עמוד אש זהותי.

הפיכת הזהות הקורבנית לאחד מעמודי התווך של עיצוב הזהות הישראלית חדרה גם לכותלי בית הספר בכלל ולאופן לימוד ההיסטוריה בפרט.

במאמרי אנסה להתחקות אחר האפשרות ההיסטוריוגרפית להציג מינון שונה בין הווייה קורבנית לתודעה ריבונית. אנסה לבחון כיצד ניתן להדגיש בשיח ההיסטורי בכלל ובשיח החינוך ההיסטורי בפרט, את מושגי האחריות והבחירה כאבני יסוד, הן ל"שחזור העבר" והן ל"בריאת העתיד".

במאמר זה אבקש לפתח את גישתו ההיסטוריוגרפית של שלום (סאלו) בארון, שחתר לעצב היסטוריוגרפיה חלופית למה שכינה "התפיסה הבכיינית של ההיסטוריה היהודית" ("The lachrymose conception of Jewish history"). בארון מזהה נגד הצגת ההיסטוריה היהודית בכלל וההיסטוריה של ימי הביניים היהודיים בפרט רק כסיפור של פוגרומים, פסיביות וסבל. וביקש להדגיש את עוצמת הכוחות הפעילים ביצירתם של קהילות יהודיות לאורך ההיסטוריה. הרצון לפתח ולהטמיע "היסטוריוגרפיה ריבונית" בכותלי בית הספר, מתייחס גם לשאלה איך ללמד היסטוריה אך מבקש גם להרחיב אותה לפיתוח גישה חינוכית-היסטורית השואפת להחזיר לשיח החינוכי את מושגי האחריות והבחירה.

עיינו ערך אפליה: מה אפשר ללמוד מוויקיפדיה (כותרת זמנית)

ד"ר שרון גבע

עניינו של המאמר הוא בחינה של מערכת יחסי הכוח המניעה את "ויקיפדיה: האנציקלופדיה החופשית" בעברית באמצעות דיון בפרקטיקה של הדרת נשים מאנציקלופדיה זו כפי שהשתקפה והתבטאה ביחס לפרויקט מעלים ערך: מחזירות נשים להיסטוריה (2012-2016). במסגרת פרויקט זה פעלו למעלה מ-100 סטודנטים וסטודנטיות בסמינר הקיבוצים ובאוניברסיטת תל אביב לקידום המעמד של נשים חשובות בהיסטוריה של ישראל באמצעות כתיבת עבודות חקר אקדמיות עליהן ועל פועלן ושיתופן עם הכלל כערכים בוויקיפדיה העברית.

ויקיפדיה היא מקור מידע פופולרי בקרב משתמשים ומשתמשות ברשת בכלל, ובקרב תלמידות ותלמידים במערכת החינוך בישראל בפרט. בדומה לאנציקלופדיות שעל הכוונת, גם זו מקנה למשתמשים ולמשתמשות ביטחון מדומה בדבר נכונות המידע שהיא מספקת. אך בחינה ביקורתית שלה מלמדת שכל מקור, גם זו מלמדת על רוח תקופתה וגם בה פועל מגננון שבכוחו לקדם ולרומם או לערער ולמחוק פרשות, אירועים ודמויות בהיסטוריה.

במסגרת פרויקט מעלים ערך: מחזירות נשים להיסטוריה, בו נכתבו למעלה מ-85 ערכים, התמודדו הסטודנטים והסטודנטיות עם ערעורים על עבודותיהם, שמקורם בתגובות של פעילים אנונימיים בקהילת ויקיפדיה העברית שטענו כי אשה זו או אחרת עליה בחרו הסטודנטיות והסטודנטים לכתוב "לא ראוייה לערך באנציקלופדיה" זו. ביניהן: חברות מחתרת בגטאות בתקופת השואה (כדוגמת לוחמת הגטו הלה שיפר-רופאייזן שהעידה במשפט אייכמן), נשים שלחמו במאבק להקמת מדינה (כדוגמת טובה גולדברג, קשרית גדנ"ע שהיתה מועמדת לאות גבורה), בעליות הראשונות (כדוגמת מרים ברץ, ממייסדי דגניה) ובתקופת המדינה (כדוגמת חנה קפרא, מראשוני המערך הטכני בחיל האוויר הישראלי). שניים מן הערכים נמחקו. מלבד גילויים של עיוורון מגדרי וחוסר מודעות, כללו התגובות גם ביטויים של מיזוגיניה.

המאמר יציג את הניסיון של מעלים ערך: מחזירות נשים להיסטוריה ב"אנציקלופדיה החופשית" בעברית במטרה לחשוף את מגננוני הפרקטיקה של ההדרה המצויים במאגר מידע פופולרי זה – בראש ובראשונה כלפי נשים. על בסיס מקרה זה, המאמר יציע למורים ולמורות בדיסציפלינות שונות חומרים וכלים לדיון במקומן של נשים (ומיעוטים בכלל) בתודעה הציבורית בישראל ובפער בין הצהרה על שוויון לבין המציאות המפלה, במיוחד בארגונים המצטיירים כשוויוניים. בתוך כך ידגיש את החשיבות הרבה בהקניית כלים לחשיבה ביקורתית לתלמידים ותלמידות ולשכלולה.

הנוכח הנפקד: הכיבוש במערכת החינוך הישראלית

פרופ' אבנר בן-עמוס

מלחמת ששת הימים וכיבוש השטחים בגדה המערבית, ברצועת עזה ובחצי האי סיני שייכים כבר להיסטוריה, כלומר לתחום הזמן שמקובל לעסוק בו במסגרת הדיסציפלינה ההיסטורית. ובכל זאת, למרות שהמלחמה עצמה זוכה לתשומת לב מסוימת במערכת החינוך הישראלית, הסיטואציה של הכיבוש, שהפכה בסופו של דבר למצב קולוניאלי, כמעט ואינה נחשפת בפני התלמידים. מחקר זה בודק את אותם תחומים בהם סביר היה למצוא את נוכחות הכיבוש באמצעות מחקר של תכניות לימוד, ספרי לימוד וחוברות הדרכה שבשימוש מערכת החינוך. בחינוך הפורמלי, כלומר במקצועות הלימוד השונים הנלמדים בכתה, הוא היה אמור להימצא בשלושה תחומים שנוגעים לאוכלוסייה הישראלית, ולזמן ולמרחב שבתוכם היא מתנהלת: לימוד ההיסטוריה, שכולל גם את השליש האחרון של המאה העשרים; לימוד הגאוגרפיה, שכולל את המרחב שבין הים התיכון ונהר הירדן, והחינוך לאזרחות, אשר עוסק, בין השאר, בסוגיות של שליטה פוליטית, זכויות אזרח ודמוקרטיה. בנוסף לכך, סביר היה למצוא את הכיבוש בחינוך הבלתי פורמלי, שכולל פעילויות כגון סדנאות מיוחדות וטיולים אשר עוסקים בשטחים שמעבר לקו הירוק. הבחינה של הטקסטים והפעילויות מעלה כי בכל התחומים הללו הכיבוש הינו בחזקת נפקד, ואם הוא נוכח הרי זה בצורה שטחית ומעוותת. נוכחות פגומה זו מאפשרת למדינה לאחוז את החבל משני הקצוות: מצד אחד, להתעלם מפעילותם של המתנחלים ומן האוכלוסייה הפלסטינית הנמצאת תחת שלטון כיבוש; מצד שני, להפוך את השליטה הישראלית בשטחים שמעבר לקו הירוק לשעבר למובנת מאליה.

חינוך היסטורי במחלוקת: ההיבט הגלובלי

פרופ' אייל נווה

ויכוחים על חינוך והוראת היסטוריה, כמו על הנרטיב ההיסטורי המקובל וזיכרון העבר הראוי, מתרחשים בדור האחרון במדינות רבות בעולם. נראה שהגענו לשלב שבו הויכוחים והמחלוקות מאפשרים תהליך ראשוני של מיפוי והמשגה.

מטרת המאמר שלי הוא להמשיג את מאפייני המחלוקת תוך שימוש בדוגמאות מרכזיות של ויכוחים על הנרטיב ההיסטורי המתרחשים בשנים האחרונות במדינות רבות בעולם. המעבר של דיסציפלינה אקדמית לתחום החינוך וההתערבות הפוליטית של מנהיגי מדינת הלאום ומובילי דעת קהל בעיצוב זיכרון היסטורי ראוי הופכים את הסוגיה למרתקת ומורכבת. זאת מאחר שמעורבים בה תמורות בדיסציפלינה, בשדה החינוך והלמידה וכמובן בהקשר הפוליטי הדינמי. מדובר כמובן רק במדינות שנחשפו לתהליכים דמוקרטים שכן אין למצוא ויכוחים במדינות אוטוקרטיות שאינן מאפשרות חופש מחקר והתבטאות. אלא שגם המדינות הדמוקרטיות אינן מיקשה אחת ולצד דמוקרטיות יציבות קיימות דמוקרטיות שבירות וחלקיות שבהן דווקא מתחוללים ויכוחים סוערים על העבר.

המאמר מתכוון לבדוק חמישה מאפיינים של הויכוח:

1. מאפיין דיסציפלינרי שעוסק באופן שבה השינויים של המקצוע באקדמיה משפיעים על תחום הוראת ההיסטוריה הפורמלית והנצחת העבר במרחבי זיכרון שונים. מאפיין זה יעסקו בעיקר בשאלות כמו הרחבת התחום מהיסטוריה פוליטית ורעיונית של אליטות להיסטוריה חברתית מגוונת. בתפקיד ההיסטוריה של חיי יום יום, של היסטוריה של קבוצות מוחלשות וכד'.
2. מאפיין לימודי חינוכי העוסק במתח שבין תכנים לבין מיומנויות. מה צריך להעביר ואיך? האם יש נכסי צאן ברזל שאי אפשר בלעדיהם? האם יש עדיין מקום לשנן חומר ועובדות או שיש לעסוק בדרגת חשיבה גבוהה של פיתוח מיומנויות. מה מעמד העובדות במציאות נזילה של ייצוגים, דימויי תקשורת, ו"עובדות אלטרנטיביות"?
3. מאפיין חברתי השואל "של מי ההיסטוריה הזאת ומדוע זה חשוב בכלל ללמוד עליה". מדובר בעולם נזיל של הגירה ושינויים דמוגרפיים, של פיצול אליטות, והכרה בשונות ובגיוון של החברות הפוסט-מודרניות. כיצד אפשר להעביר עבר אחד לחברה כל כך מגוונת והאם יש צורך לעבור לריבוי עברים וכך להסתכן בפגיעה בסולידריות.
4. התמורות שחלות במדינת הלאום הן עמוקות ומהירות. מעמדה הנורמטיבי של מדינת הלאום נשחק וכך נשחק גם הקנון ההיסטורי שהעניק לה לגיטימציה עד לשליש האחרון של המאה ה-20. האם אפשר להשתחרר מהקנון הלאומי, ולהציב קנון אחר במקומו. או אולי יש צורך להיפרד מכל קנון היסטורי. ההתייחסות לעבר בעייתי

ולפשעים שביצעה מדינת הלאום בעבר הוא הנושא החם ביותר שעליו מתנהלים ויכוחים במסגרת התערערות מעמדה של מדינת הלאום.

5. מאפיין תרבותי שבעקבות הפוסט-מודרניזם מערער על עצם תביעת האמת שבלימודי היסטורי, ומעבר לכך, על הייעוד והכיוון הטלאולוגי לינארי של דברי הימים. ערעור זה פותח פתח לטענות כנגד עצם הצורך בלימוד היסטורי ומאידך מעורר חשש שמא בהעדר כל משמעות לניסיון האנושי בעבר כמצפן להווה ולמתווה דרך לעתיד, החברה האנושית תעבד משמעות לקיומה. מובן שערעור המעמד התרבותי זהותי של ההיסטוריה פותח פתח לנרטיבים אמוניים דתיים שזוכים לתחייה מחודשת במדינות רבות וכך הופכות את האל ל"שר ההיסטוריה" ומרוקנות אחריות מהאדם כסוכן ותכלית קיומו.

חמשת מאפיינים אלה ירכיבו את המאמר שלי. בכוונתי להראות שבישראל כל המאפיינים משחקים תפקיד חשוב ולכן הוויכוח הוא מורכב ורב ממדי. אנסה לטעון כי רק הבנה של רב ממדיות הוויכוח יכולה לעזור לנו בהצבת מתווה חדש לחינוך היסטורי בארץ התואם את מציאות החיים של המאה ה-21.

"האתגר הפוסט-מודרני": תודעה היסטורית בחינוך הממלכתי דתי

רועי וינטרוב

במאמרי אבקש לבחון את האופן בו מתמודדת הוראת ההיסטוריה בחמ"ד עם עלייתן של התפיסות הפוסט-מודרניות. יחסן של תוכניות הלימוד לתפיסות אלו מהווה סוגיה מהותית בדיון העולמי על חינוך היסטורי. במגוון מדינות ובהקשרים שונים, הצביע המחקר האקדמי על התחזקותן של הגישות הפוסט-מודרניות כמקור מרכזי למחלוקות שהתחוללו בעשורים האחרונים על ייצוגו של העבר במערכות החינוך.¹

לטענתי, מערכת החינוך של הציונות הדתית הינה מקרה בוחן ייחודי בנושא. ניתוח מאפייניה עשוי להוסיף נדבך חשוב למחקר הקיים, בראש ובראשונה בשל היותה מערכת חינוך המושתתת על יסודות דתיים-אמוניים המעצבים את הוראת התחום. ממד חשוב זה נעדר עד כה מהדיון, שכן ברוב מדינות העולם המאפשרות שיח על לימודי היסטוריה, מופרדת הדת מן המדינה וממילא אין הנרטיב האמוני משולב בחינוך ההיסטורי הרשמי. חשיבותם של היסודות הדתיים-אמוניים עליהם מושתתת מערכת החמ"ד מתחדדת נוכח שני מאפיינים מרכזיים בהם: התפיסה הפרטיקולרית בדבר האימנציה האלוהית² והזיקה התיאולוגית לגבולות טריטוריאליים ברורים.³

החשיבה הפוסט-מודרנית, המערערת על קיומם של ערכים מוחלטים ומעודדת פלורליזם וריבוי קולות, מציבה אתגר משמעותי חדש בפני הציבור הציוני דתי. הציונות דתית נוצרה בתחילת המאה העשרים ותפיסת עולמה היא תוצאה של התמודדות רעיונית עם המפעל הציוני ועם האידיאולוגיות הגדולות של התקופה. התמודדות שהובילה למהפכה תיאולוגית של ממש. ברם, בעשורים האחרונים, עם ירדת קרנה של המודרנה והתחזקותן של הגישות הפוסט-מודרנית, נאלץ ציבור זה לברר מחדש את עמדותיו ביחס להתפתחויות הרעיונית והתרבותית בקרבן הוא חי.

החל משנות התשעים ובעיקר בעשור האחרון, מתנהל בציונות הדתית דיון נרחב בסוגיה והוא משקף רצף של דעות מגוונות בנושא. מחד גיסא, ניתן להצביע על התנגדות עזה לפוסט-מודרניזם, שרואה בו סכנה חמורה לעתידה של הזהות היהודית ולמדינת ישראל. לשיטתם של המצדדים בגישה זו, הזרם הפוסט-מודרני בחברה הישראלית מאמץ "תרבות של מחיקת זהויות לאומיות ומיניות",⁴ חותר תחת "ההסדרים החברתיים והערכיים"⁵ ומבקש "לגדל אנשים חסרי זהות ויכולת השפעה".⁶

מאידך גיסא, בקרב הציבור הציוני דתי קיימים הוגים ואנשי חינוך שדווקא רואים במרחב ובגיוון המתאפשרים בזכות הפוסט-מודרניזם, כהזדמנות לתחייה והתחדשות דתית עמוקה. התפילה, טענה החוקרת

¹ אייל נווה, **עבר בסערה**, (תל-אביב, 2017), עמ' 199-264.

² דב שוורץ, **אמונה על פרשת דרכים: בין רעיון למעשה בציונות הדתית**, (תל-אביב, 1996), עמ' 64-115; יוסקה אחיטוב, "לקראת ציונות דתית בלת-אשלייתית" ובנימין בראון, "להשכיל את רצון ה' מן המציאות": הפולמוס על מקומה של ההיסטוריה בקביעת דרכה של היהדות", בתוך: אבי שגיא, דב שוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים**, (רמת-גן, 2003), עמ' 7-30 ועמ' 77-106.

³ דב שוורץ, **ארץ הממשות והדמיון: מעמדה של ארץ-ישראל בהגות הציונית הדתית**, (תל-אביב, 1997), עמ' 81-11.

⁴ יגאל לויןשטיין, "יהודי בביתך ובצאתך", **עולם קטן**, גיליון 579, א' בטבת תשע"ז, עמ' 2.

⁵ מתתיהו דגן, "עיצוב עולמו הערכי של התלמיד הדתי במאבק כנגד הפוסט מודרניזם", **שמעתין**, 151, (2003), עמ' 145.

⁶ בצלאל סמוטריץ', "לא מפלגה עם שפם", **מקור ראשון**, 4.8.2017, עמ' 14.

סמדר שרלו, "הפכה מהוססת וכמעט בלתי אפשרית לנוכח המודרנה", ותוך השענות על הגותו של הרב שג"ר הוסיפה, "אולם היא שבה והופיעה דווקא בקרקע הערעור הפוסטמודרני".⁷ ברצף שבין קצוות אלו, ניתן להבחין בגישות המציגות תמונה מורכבת יותר ביחס למחשבה הפוסט-מודרנית. ברוח זו מובנים למשל דבריו של ראש מכללת הרצוג, הרב יהודה ברנדס כי "הנכונות להקשיב לקולות המתחדשים בעולם הרוחני של כל דור ודור, ודורנו בכלל זה, היא צורך הכרחי לקיום רוחני משמעותי", אך הוא גם הדגיש כי זוהי "משימה מורכבת של ברירת הבר מן התבן".⁸

מבחינה מתודולוגית יתמקד המאמר בניתוח תוכנית הלימודים להיסטוריה של החמ"ד משנת 2010 לחטיבה העליונה - שכבת גיל המאפשרת התמודדות אינטלקטואלית רצינית. שני מאפיינים עיקריים הופכים את תוכנית זו לקרקע פורייה לניתוח הסוגיה דנן: ההכרה של קובעי מדיניות ואנשי החינוך בדבר תפקידה החשוב של הוראת ההיסטוריה בעיצוב הזהות האישית והחברתית והשפעתן העצומה של הגישות הפוסט מודרניות על הדיסציפלינה ההיסטורית. כמו כן, ערכה מתחדד במיוחד, נוכח העובדה שזוהי התוכנית המלאה הראשונה שפורסמה בחמ"ד מאז שנות השבעים, ובאופן תקדימי בשנות המדינה - היא נכתבה בצורה עצמאית ללא תוכנית מקבילה של המערכת הממלכתית.

⁷ סמדר שרלו, מי הזיז את היהדות שלי? יהדות, פוסטמודרניזם ורוחניות עכשווית, (תל-אביב, 2016), עמ' 75.
⁸ עדיאל כהן, "תורה ללא כפייתיות", מוסף 'שבת', מקור ראשון, 26.8.2011, נדלה בתאריך 9 באוגוסט 2017: <https://musaf-shabbat.com/2011/08/27>

סיפור אחיד או נרטיבים מתחרים, האמנם? ספרי הלימוד בהיסטוריה באוקראינה 1972-2012

מר ארקדי קריסטל ופרופ' אסתר יוגב

את פירוקה של ברה"מ בשנת 1991 ניתן להגדיר כשינוי דרמטי ביותר. פירוקה הביא להיווצרותן של מדינות חדשות שהחלו בחיפוש דרכן לעבר הגדרה עצמית. לחלקן היה זה ניסיון ראשון מכיוון שמעולם לא היו גוף מדיני פוליטי ריבוני והיו צריכות להמציא עצמן מחדש ולחלקן היה זה תהליך של התחדשות שלווה בחיפושים בלתי נלאים אחרי מקורות ריבוניים עתיקי-יומין עליהם ניתן יהיה לבסס לגיטימציה להשלמת פרויקט בינוי האומה.

המאמר מתמקד באוקראינה, מדינה רב-לאומית בעלת מיעוט רוסי גדול (17%), המתבוססת עדין בתוך משבר אזרחי פעיל ומדמם. בדומה לשאר הרפובליקות של ברה"מ-לשעבר, אוקראינה נמצאת בעשור השלישי לריבונותה. תפישת החינוך ההיסטורי המכונן וספרי הלימוד בהיסטוריה שראו אור בתקופה זו הינם תוצר מובהק של מערכת חינוך הנמצאת בעיצומה של הגדרת זהות מחודשת. הפער הבין-דורי הנוגע לתפיסת העבר הלאומי האוקראיני חשוף לעין. אנו פוגשים דור חדש של צעירים אשר למד והתחנך על נרטיב היסטורי שונה מזה המוכר להוריו שגדלו באוקראינה הסובייטית.

המאמר יציג מחקר המשווה בין ספרי לימוד לכתות י'-יא של בית הספר התיכון שנמצאו בשימוש באוקראינה הסובייטית בשנת 1972 (מהדורה חמישית), עם אלה אשר נלמדים היום במערכת החינוך של אוקראינה הריבונית, וראו אור לראשונה בשנת 2012. ההשוואה מתמקדת בתיאור שלושה אירועי מפתח במאה העשרים:

1. לידתה של ברה"מ 1917-1921.
2. הקולקטיביזציה הסובייטית 1929-1933.
3. חלקה של אוקראינה במלחמת העולם השנייה.

מתודולוגיית המחקר הייתה ניתוח השיח (discourse analysis) של ספרי הלימוד. הקריאה הראשונה מצביעה על שוני דרמטי, לכאורה, באופן הצגת הנרטיבים ההיסטוריים שנבחרו בספרי הלימוד האוקראינים החדשים לעומת אלה הסובייטים. השוני נראה לא רק בתוכן הסיפורי אלא אף במישור הדיקטטי והמבני. לעומת גישה אידיאולוגית - מונוליתית המוצגת בספרים הסובייטים, נראים הספרים האוקראינים החדשים כ'פתוחים' לנרטיבים שונים וכמי שמתמודד טוב יותר עם האתגר הדמוקרטי.

עם זאת, ניתוח מעמיק יותר של השיח יגלה לנו שדימוי ה'פתיחות' למורכבות ההיסטורית' משרת היטב את קידומו של פרויקט בינוי האומה האוקראיני העכשווי. ספרי הלימוד החדשים חושפים, בדרכם, טרמינולוגיה לאומית-אתנית-לעומתית (לעיתים גלויה ולעיתים סמויה), המביאה להפרדה תודעתית בין ה"אנחנו" לעומת ה"הם" ולהצדקת המאבק הלאומי-אתני העכשווי. הלגיטימציה לזהות הלאומית האוקראינית המתחדשת נבנית בעיקר באמצעות הצגתה כקורבן מתמיד של סיפור העבר הסובייטי ושל המיעוט הרוסי שבתוכה בכל שלושת אירועי המפתח שנבחרו.

דרכים בהוראת עדויות על השואה

ד"ר לילך ניישטט בורנשטיין ופרופ' אייל נווה

שושנה פלמן במאמרה "חינוך ומשבר או תהפוכות ההוראה" (1991) תיארה את המשבר שפרץ כשהקרנה עדויות וידאו של ניצולי שואה, באוניברסיטת ייל באמצע שנות השמונים. יותר משלושים שנה אחר כך, בהישען על הקישור שעושה פלמן בין כלים פואטיים ופדגוגיים, המחקר הנוכחי בוחן איך כיתה ישראלית מפרשת הלכה למעשה עדויות על השואה, בישראל בת ימינו.

השאלות שמציב המחקר שלנו הן: מה האתגרים שמציבה הוראת עדויות על השואה בישראל היום? איך לאזן בין חויה רגשית לבין לימוד ביקורתי, בין ידע אישי לאקדמי? אילו דרכים פדגוגיות מאפשרות תגובה אתית?

תגובה אתית בצפייה בעדויות שואה מוגדרת כ'טלטלה אמפטית'. היא נוצרת משילוב בין אמפטיה למרחק ביקורתי ומפרידה בין עבר להווה (לה-קפרה 2001). כיצד ניתן לעורר תגובה כזו אצל ישראלים (גולדברג 2015)?

הזדהות ישראלים עם קרבנות השואה, נובעת ממדיניות מכוונת של משרד החינוך, הפועלת משנות ה-70 ועד ימינו. בספטמבר 2015 פירסם משרד החינוך הנחיות חדשות לגבי שליש ממתכונת בחינת הבגרות בנושא השואה. מכאן ואילך כל מורה תתבקש להכין תכנית לימודים ייחודית עבור תלמידה. איך יתמודדו המורות עם האתגר הפדגוגי והאתי הזה?

לקראת עידן ללא ניצולי שואה חיים, הרווי באינפלציה של ייצוגים מניפולטיביים, המורים נדרשים לגלם סמכות אתית שתתווך לתלמידים את העדות. מחקר זה מתמקד בתגובה האתית בהקשר הפדגוגי, ובוחן הלכה למעשה מה קורה בכיתה בה מלמדים עדויות על השואה ומכשירים מורים להוראתן.

המחקר, במתכונת מחקר עצמי ושיתופי, נערך בקורס בו נלמדו עדויות על השואה במכללת סמינר הקיבוצים. השיעורים צולמו בווידאו ותומללו. נוסף להם "יומני סטודנטים", "יומן קבוצתי" ו"יומן מורה". בניתוח החומרים איתרנו הנחות מוקדמות ביחס לזכר השואה.

הקורס הציע לימוד משווה של עדויות מסוגים שונים (בעיקר בווידאו): עדויות ניצולי שואה, נאצים ועומדים מנגד; בני משפחה, מראיינים ומורים; סרטי קולנוע, וידאו ארט, שירה, תוצרים פופולריים ואקדמיים. נבחרו עדויות שעיצבו את תפיסת זכר השואה, עדויות שיש להן זיקה אישית ומקצועית למורה וללומדים, עדויות המקיימות ביניהן זיקות בין-טקסטואליות, ומטא-עדויות העוסקות בגביית עדויות עריכתן והוראתן.

הנחה מרכזית שבוטאה בקורס (באופן מפורש ומובלע), הלמה את הקביעה כי "כל אזרחי המדינה היהודים הם ניצולי שואה וקורבנות פוטנציאליים של שואה שחלילה אורבת בפתח" (נווה, 2017). הסטודנטים זיהו עצמם עם קרבנות השואה, ערבבו בין השואה לבין טראומות אישיות ולאומיות שהם חווים ביומיום, ובייחוד עם יום הזכרון לשואה ולגבורה.

דרכי ההוראה בקורס הדגישו: אוירה פתוחה שעודדה שיתוף רגשות וחוויות; השתתפות פעילה של הסטודנטים בעיצוב תהליך הלמידה; למידה דרך חקירת חוייה אישית; קישור ההתרחשות בכיתה לחומר הנלמד בכלים ספרותיים, היסטוריים וחינוכיים; ופיתוח ביקורת רפלקטיבית על תהליך הלימוד.

לסיכום, בניגוד למגמות בהוראת השואה בישראל, בקורס דווקא החוויות הרגשיות שימשו כאמצעי להעמקה בלימוד האקדמי. ההזדהות עם קרבנות השואה שימשה בקורס כמושא לעיון ביקורתי, ואפשרה להם לחרוג מהעמדה הפסיבית-קורבנית. דרכי ההוראה שהדגישו את מרחב הבחירה בתהליך למידת העדויות, עודדו את הסטודנטים להפוך לסוכנים אתיים פעילים.

ההיסטוריה של הציבור: חינוך היסטורי בין האקדמיה למרחב הציבורי

ד"ר נמרוד טל

עניינו של מאמר זה הוא בחינת המשמעויות הנגזרות מההכרה בכך שהציבור הוא סוכן פעיל בעיצוב החינוך ההיסטורי בישראל. אמנם, הסכמה רווחת היא היום, שתפיסת ההיסטוריה מתעצבת גם במרחב הציבורי, ולא רק בין כתלי האוניברסיטאות. מחקרים רבים נכתבו אודות ייצוג ההיסטוריה במוזיאונים, באתרי הנצחה, בקולנוע, בטלוויזיה ובאתרים ציבוריים אחרים. לצד אלו, בתווך שבין ההיסטוריה הפופולארית לזו האקדמית, ניתן להוסיף גם את בתי הספר כמרחבים ציבוריים חוץ-אקדמיים בהם מתעצבת התפיסה ההיסטורית של הציבור. אלא, שמחקרים אלו על הזירה הציבורית מתמקדים בדרך כלל ביצרני הייצוגים ההיסטוריים – הקולנוע, הטלוויזיה וכו' – ומפנים מעט תשומת לב לצרכני הייצוגים הללו. באופן זה, צופי הטלוויזיה, מבקרי המוזיאונים, פוקדי אתרי הנצחה ואחרים בבחינת צרכנים פאסיביים. מאמר זה מבקש לתת לאלו האחרונים פועלות בהפכם לצרכנים מחד גיסא, אך כאלו המייצרים משמעות היסטורית מהחומרים שצרכו מאידך גיסא. בכך, יהיה זה ניסיון להציג שחקן נוסף בזירת החינוך ההיסטורי, כזה שיש להתחשב בו, לאפיינו ולנסח את היחסים של שאר השחקנים – האקדמיה, בתי הספר, יצרני ההיסטוריה הפופולארית – עמו.

המאמר יפתח בהגדרה של חינוך היסטורי מהו כבסיס לשרטוט הזירות השונות בהן מתקיים חינוך מסוג זה. בתוך כך, יודגש כי חינוך היסטורי מתקיים לא רק באוניברסיטאות ועל-ידי היסטוריונים מקצועיים, אלא גם במרחב הציבורי – ובתוכו בתי הספר (כחלק מהמרחב הציבורי ולא רק כחלק מהחינוך הפורמלי) – ועל-ידי מי שהכשרתם המרכזית היא ללמד את המקצוע ואף על-ידי מי שאינם מוכשרים מבחינה מקצועית לכך. עוד במסגרת דיון זה, יידונו מאפייני השחקנים השונים, הכלים המרכזיים העומדים להם בייצוג ההיסטוריה וכן היחסים שבין הזירות השונות בהן מתעצבת התודעה ההיסטורית הציבורית. יחסו של הציבור לעבר, ייטען, אינו נושא של חינוך פורמלי בלבד, אלא תופעה חברתית רחבה הרבה יותר ותלויה תרבות.

על רקע זה יובלט היעדר אפיון דומה של הציבור כשחקן מרכזי, המקבל על-פי-רב מעמד של צרכן פאסיבי של "מוצרים" היסטוריים. מכאן יעבור המאמר לעיון תיאורטי באופן בו הציבור יכול לעבד את הייצוגים ההיסטוריים הניתנים לו וליצור מהם ייצוג או הבנה היסטוריים חדשים. מקרה בוחן קצר יוצג עבור סטודנטים להיסטוריה דרך בחינות שינותחו באופן ביקורתי, זאת תוך השענות על המחקר הקיים על האופן בו תלמידים מבינים את החומר ההיסטורי המוצג בפניהם.

המאמר יסיים בהצגת שורה של סוגיות ושאלות פתוחות הנגזרות מקבלת הציבור כשחקן פעיל בעיצוב התודעה ההיסטורית. האם זה נכון לתת לציבור להיות שחקן חפשי בעיצוב התודעה ההיסטורית? האם יש לנסות לחנכו בתחום זה? אם כן, מי יחנך ובאיזו סמכות? איך מנחילים חינוך היסטורי נאות, מנקודת מבט מקצועית? ומנה לגבי שחקנים אחרים, כמו משרד החינוך? האם גם אותם יש לחנך היסטורית? האם אין בכך משום הפיכתו של המשרד ל"מוציא לפועל" בלבד? האם הפיכתו של הציבור לשחקן מצריך בחינה מחודשת של התפישות ההיסטוריות בארץ וחלוקתן לפי קהילות או מגזרים? מהו החינוך ההיסטורי ההולם את העידן הפוסט-מודרני (והאם הוא שונה מזה של העידן המודרני)?

מעבר לעבודת שורשים: היסטוריה בעל פה ככלי חינוכי

ד"ר עתליה שרגאי

בעשורים האחרונים עולה חשיבותה של ההיסטוריה בעל פה כשיטת מחקר, כחלק ממגמות רחבות יותר בהיסטוריה חברתית המתמקדות בהיסטוריות של מיעוטים אתניים ואחרים, נשים, כפופים ואחרים. אחד ממוקדי המשיכה שלה הוא האפשרות "לשמוע את הקולות" לעיתים באופן מילולי, של קבוצות מוחלשות באוכלוסיה שלא קיבלו ביטוי בהיסטוריה הכתובה. באמצעות היסטוריה בעל פה ניתן לערער על הנחות יסוד ומוסכמות, כפי שקיבלו ביטוי במחקרים היסטוריים המבוססים על מקורות כתובים ולהציע נאראטיבים אלטרנטיביים שאינם מתבססים בהכרח על עובדות, אלא על הדרך בה התקבעו האירועים בתודעתם של העדים. גישה פרשנית זו היא מקור כוחה של היסטוריה בעל פה כשיטת מחקר, אך גם אתגר שהיא מציבה בפני היסטוריונים ומורים להיסטוריה. אחד ממוקדי הקושי העיקריים של אותם מורים וחוקרים הוא היחס לשאלת האמת ההיסטורית וההבנה כי הזיכרון – גם זה המשמש כבסיס להיסטוריה כתובה – הוא קונסטרוקט הנבנה מתוך אירועי ההווה.

על סמך ניסיוני בהוראת היסטוריה בעל פה לסטודנטים להוראה, אני מבקשת לעמוד במאמרי על הפוטנציאל הגלום בה כשיטת מחקר. הדגש על החוויה הסובייקטיבית כמו גם העבודה המעשית עשויות לעזור בחיבור תלמידים לנושאים היסטוריים רחוקים מהם וללמד אותם את הפרקטיקה של מחקר היסטורי. יחד עם זאת, יש לעמוד על האתגרים והבעיות שהיסטוריה בעל פה מציבה ועל הדרך להתגבר עליהם הן במחקר אקדמי והן בעבודה מעשית בכיתה, כדי לעשות בה שימוש נכון החורג מ"עבודות שורשים" ופרויקטים דומים.

'קורסרה' בתיכון

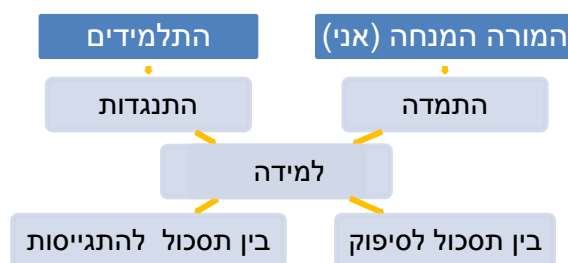
גב' עדי בן-דוד חולתא

"מסמך חזון" שהופץ מטעם אוניברסיטת תל אביב בשנת 2016, נשא את הכותרת "תיכון אקדמי מקוון" - לחבר את התיכון לאוניברסיטה". בתמצית, מדובר בתכנית המאפשרת לתלמידי תיכון ללמוד קורסים אקדמיים ולצבור קרדיט אקדמי במהלך התיכון. המסמך הגיע אליי, כמורה להיסטוריה בתיכון, בגדר הצעה שמשמעותה האפשרות ללמד בתיכון קורס אוניברסיטאי מתוך רשימה מוצעת. ברשימה הופיעו גם קורסים בהיסטוריה ובתוכם הקורס "ההיסטוריה של ישראל המודרנית", של פרופ' אייל נווה ופרופ' אשר ססר. שאלות רבות קיננו בי, אך העיקרית שבהן היתה הגדרת תפקידו של המורה בכיתה, שעה שלקורס המקוון יש כבר יש תכנים מובנים ומרצים. מה עיקרו של המעשה החינוכי וכמה מקום נותר לו במצב זה?

למרות זאת, ברור היה כי מדובר בהזדמנות פז ללמד היסטוריה מחוץ למסגרת המחוייבות לבגרות. למידה לשם למידה של פרקים בהיסטוריה הישראלית מראשית ימי היישוב ועד ימינו. זאת ועוד, בניגוד לתוכנית הלימודים הממלכתית, הקורס מאפשר להרחיב את המוקדים של המבט ההיסטורי: לא רק בחינה פוליטית-מדינית וצבאית של ההיסטוריה הישראלית, כי אם גם נסיון לשרטט תהליכים תרבותיים, חברתיים וכלכליים. דיון הוקדש גם לנושאים המקופחים בדרך כלל בתוכנית הלימודים הממלכתית בהיסטוריה, כגון הסכסוך הישראלי-פלסטיני, יחסי מדינת ישראל והתפוצות, יחסי דת ומדינה וכיוצ"ב.

במאמר אני מבקשת לתאר ולבחון את תהליך הלימוד השנתי משתי נקודות מבט: התהליך מנקודת מבטי, כמורה המנחה של הקורס, על שלביו, קשייו, והתובנות באשר לנסיון להקנות חינוך היסטורי ברמה ובאופן אקדמי, בתיכון. זאת, לרבות שאלות ואתגרים שנותרו להמשך התמודדות. במקביל, אציג את התהליך מנקודת מבטם של התלמידים, עד כמה שניתן, על סמך שיחות ונתונים שאספתי מהם במהלך השנה ועל סמך שאלון משוב שמילאו.

המאמר יתאר שלושה שלבים לתהליך, אשר באופן סכמטי ניתן להציגם באופן הבא:



כך ניתן לתאר את האתגרים שניצבו בפניי ובפני התלמידים במהלך השנה. בראשית השנה התלמידים ניסו להתנגד למחוייבות לקורס מתוך הנחה כי אין מדובר ב"חומר חובה לבגרות" ולכן אין סיבה להשקיע בו. העובדה שמדובר בכיתה הנדסת תוכנה, הוסיפה על תמיהתם לגבי תוכן הנבחר. מדוע עליהם, מכל הכיתות, ללמוד עוד שעות היסטוריה (בסוף

שבוע הלימודים, בשעתיים האחרונות של יום שישי בהן כבר אין תלמידים בביה"ס). התוצאה התבטאה בהפרעות חוזרות בשיעור, בשיתוף פעולה מינימלי בשיח הכיתתי, ובהעברת מסר ישיר כלפי – עדיף לוותר. בתגובה, היה עליי לגלות התמדה בעמדותי (ואף בשמירה על מעמדי) ולהתמקד ברמה הנמוכה ביותר של החזקת הכיתה. הרגשתי כי אני לא יכולה להרים את הדיון למקומות בהם נדרשת השתתפות מלאה מצידם, חשיבה ומאמץ. הייתי צריכה לעשות שימוש רב באמצעים חזותיים כדי לאפשר הבנה וכדי לשמור על ריכוז וקשב. דיונים מורכבים לא באו בחשבון. את טיבה ואופיה של הההוראה והדינמיקה שנוצרה בכיתה בשלב זה של השנה, אבקש לבחון במאמר.

לקראת אמצע המחצית הראשונה חל שינוי אשר בתמצית ניתן לתארו כמעבר לשלב של למידה. השיעורים קיבלו תפנית, אשר על סיבותיה אנסה לעמוד במאמר, ונוצרה אווירה לימודית ועניין אמיתי בתכנים. כך, שיעור אחרי שיעור, התפתחה בכיתה למידה משמעותית, כשבערך רבע מזמן השיעור (20 דקות מתוך 2 ש"ש רצופות) הוקדש להקניית הידע, ויתר הזמן הוקדש למשימות כיתתיות שהתלמידים קיבלו סביב הנושא. תכליתן היתה העמקה ועימות עם הנושא הנלמד, הן ברמה אישית והן ברמה כיתתית. האתגר העיקרי שעמד בפניי היה כיצד להקנות חינוך היסטורי, המבוסס על למידה אותנטית וחשיבה ביקורתית ולשם כך עשיתי שימוש במגוון מיומנויות למידה לרבות ניתוח מקורות (ראשוניים ומשניים) רבים.

כך נמשכה רוב השנה, אך סופה קיבל תפנית נוספת, לכשהתברר שכשליש מהכיתה מבקש לגשת למבחן האוניברסיטאי, ולשם כך עלינו לסיים את הקורס במלואו. לאור האמור על אופי הלמידה שהתפתח בכיתה, עד אותה עת העדפתי 'להעמיק על-פני להספיק'. כך, נאלצתי בשלב זה לשנות את אסטרטגיית ההוראה ולהשלים כמחצית מהחומר בכשישה שבועות. אד הוק, היה על התלמידים ועליי להתגייס למשימה של הספק החומר והכנה לאופיין הצפוי של השאלות במבחן, אשר כללו דרישה לסינתזה בין נושאי ההרצאות. תחושת התסכול שלי נבעה מההכרח לשנות את שיטת ההוראה לאור המהירות בה נדרשתי להעביר את כמות החומר הנותרת. למשל, נדרשתי לעבד בעצמי את תוכן של ההרצאות, תרגמתי אותן לתרשימי תהליכים, נקודות מפתח וכיוצ"ב על מנת להפוך את החומר (הרב) לקל ל"עיכול".

במאמר אנסה להתחקות אחר מניעה ופעולותיה של קבוצת התלמידים אשר יצאה מגידרה ובחרה להיבחן במבחן אקדמי מן המניין, ולמרבה הסיפוק הצליחה לעבור אותו בתוצאות ראויות ביותר. אתיחס גם לתסכול של רוב תלמידי הכיתה אשר כלל לא ביקשו לגשת למבחן האוניברסיטאי ולכן כמות החומר שהועמסה עליהם כחודש וחצי לפני סוף השנה היתה מבחינתם מהממת ולכאורה מנעה מהם המשך למידה פעילה ומשמעותית. יש לדון גם בעובדה, כי למרות מורכבות זו, גילתה כל הכיתה התגייסות גורפת ללמידת החומר ממש עד לסוף השנה (מועד המבחן חפף פחות או יותר את תום שנה"ל).

לסיכום, המאמר יתאר את התפתחות תהליך הוראת "קורסרה" בכיתתי בתיכון, אירוע שהוא בגדר נסיון עבודה ועבור התלמידים, ואת הלקחים שניתן ללמוד מהתהליך לגבי מהותו, תכליתו ואתגריו של החינוך ההיסטורי.

אימות, עימות ואי-נעימות: על התפתחות חשיבה היסטורית אצל תלמידים ישראליים, בין הכנה לבגרות למפגש בין-קבוצתי.

ד"ר צפריר גולדברג

מחקר נרחב בעולם עוסק בהתפתחות החשיבה ההיסטורית אצל תלמידים, בעיקר לגבי שתי מיומנויות מרכזיות ומאתגרות המרכיבות אותה – עבודה עם מקורות ונטילת נקודת מבט (אמפתיה היסטורית). המחקר העולמי עוסק באתגר התמודדות עם ריבוי מקורות סותרים ועם הקושי "להיכנס לנעליה" של הדמות ההיסטורית. ההקשר של רב-תרבותיות ועימות בין-קבוצתי המהווה את הרקע ללמידת היסטוריה בישראל מוסיף לאתגרים אלו את הקושי של התמודדות עם מקורות המאירים את קבוצתי באור בלתי מחמיא, ועם "כניסה לנעליו" של היריב בעימות. בפרק זה אנסה להראות כיצד חוקרים התפתחות חשיבה היסטורית, וכיצד ההקשר הפוליטי תרבותי הייחודי של ישראל עשוי להפוך למכשול אך גם למשאב לצרכי פיתוח החשיבה ההיסטורית.

המחקר הבינלאומי על למידת היסטוריה בעזרת מקורות מצביע לעתים קרובות על הפער בין היסטוריונים לבין תלמידי תיכון בגישתם אל מקורות היסטוריים. פער המתבטא, לעתים, בקושי של תלמידי תיכון לבחון מקור היסטורי באופן ביקורתי, לראות את המקור על רקע הקשרו, ולבצע שילוב בין מקורות. חוקרים ואנשי חינוך העלו מגוון של הצעות לשיפור פרקטיקות השימוש במקור, החל ממארגי מקורות סותרים, דרך עזרים ממוחשבים, (למשל The sourcer's apprentice) וכלה בתוכניות לימודים שלמות (Read like a historian). בעשור האחרון החלה גוברת המודעות גם להשפעות של הקשר הלמידה וזהות קבוצתית של הלומדים על האופן בו היחיד קורא ומבין מקורות היסטוריים. ענין שהינו בעל משמעות נוספת כאשר מקורות היסטוריים סותרים נוצרים בהקשר של עימות בין קבוצתי, וכאשר עקבות עימות כזה מחלחלים לתוך מחלוקות היסטוריוגרפיות, או להבנת התלמידים את המקור.

מהלך דומה ניתן לזהות בהתפתחות המחקר על אמפתיה היסטורית או נטילת נקודת מבט של הדמות ההיסטורית (השמות השונים שמיומנות חשיבה זו קיבלה מסמנים אסכולות מחקר בריטיות ואמריקניות, בסדר זה). ניכר מעבר מדיון במורכבות שחזור תודעת הדמות ההיסטורית, והצבעה על קשיים שונים של תלמידים בהתמודדות עם אתגר זה, לבניית מטלות המעוררות אמפתיה היסטורית, יכולת נטילת נקודת מבט, והערכת רמות ביצוע שונות. גם כאן ניכרת בהדרגה התייחסות להשפעת הזהות הקבוצתית והיחסים הבין-קבוצתיים בהווה, על הנכונות לגלות אמפתיה וליטול את נקודת המבט של דמויות היסטוריות בנות קבוצת הלומדים או בנות קבוצות זרות ומתחרות. תופעה המעסיקה, לדוגמא, הן חוקרי הוראת שואה, הן חוקרי הוראת היסטוריה של עימות בין קבוצתי.

בישראל, עם השינויים שחלו בתכנית הלימודים בעשור האחרון, ובמיוחד עם השינוי האיטי אך המתמיד בבחינות הבגרות, גובר העניין הדידקטי (אם לא המחקרי) בחשיבה בעזרת מקורות, בנטילת נקודות מבט שונות והפעלת אמפתיה היסטורית. כך לדוגמא, תלמידים נדרשים לענות על שאלת מקור היסטורי, לשחזר דילמות של דמויות היסטוריות בתקופת השואה, להכיר שמות שונים למלחמת 1948 המבטאים נקודות מבט שונות לגביה, ולהתמודד עם נקודות מבט שונות של עולים

וותיקים לגבי קליטת העלייה הגדולה של שנות ה-50. נבחן כיצד משפיעת התפתחויות אלו על האתגרים העומדים בפני לומדים ומורים וכיצד ניתן להיעזר בהם בפיתוח החשיבה ההיסטורית.

בחברה מגוונת, מקוטבת ורבת זהויות כמו בישראל, בה העבר מבצבץ אל תוך ההווה בעוצמה וההווה צובע את העבר, זהות הלומדים עשויה להיות גורם רב השפעה על תהליכי הלידה ועל החשיבה ההיסטורית שלהם. תלמידים תומכי ימין ושמאל עשויים להבין ולהעריך בצורה שונה מקורות המתארים מחלוקות היסטוריות בין מחתרות ומפלגות. תלמידים מזרחים ואשכנזים עשויים להפגין העדפות וקשים מנוגדים בנטילת נקודת המבט של המשתתפים השונים בדרמה של העלייה הגדולה. תלמידים יהודים וערבים עשויים להיבדל אלו מאלו מאד בנכונותם לגלות אמפתיה לטראומה הקולקטיבית של האחר, ולהבין את מניעי דמויות היסטוריות בנות קבוצתם או בנות הקבוצה המתחרה במסגרת לימוד השואה או העימות היהודי ערבי. בפרק אציג מחקרים העוקבים אחר השפעת הזהות הקבוצתית של הלומדים על החשיבה ההיסטורית שלהם בשורה של סוגיות היסטוריות המשובצות בתכנית הלימודים. אציג הטיות וכשלי חשיבה ואנסה להראות כיצד הזהות הקבוצתית מהווה גם משאב תפיסתי והנעתי לצורך פיתוח חשיבה היסטורית.

מורה הוא מתווך בין ידע כתוב לבין ידע מסופר; בין פרשנות מקובלת, מגמתית או מותאמת לבין יריעה רחבה של מקורות מחקר, זוויות ראייה שונות וספקות. נקודת המוצא צריכה להיות שמורות ומורים, כסוכני הידע הכתוב והמתועד, מתחייבים לומר אמת, הכי קרוב לאמת ולהימנע מגיוסה לקידום מניפולציות פרשניות. הרעיון המרכזי במאמר יתמקד בהשפעתם של מורים להיסטוריה על מה שהם מעבירים לתלמידים ובאיזו "מנגינה", וההשלכות לכך. בהמשך תועלה הצעה לחוקרי החינוך ההיסטורי והעוסקים בו, לנסח עקרונות אתיים מקצועיים להוראת ההיסטוריה. זאת, כדי להבטיח מרחבי חשיבה ושיחה פתוחים שיאפשרו לדון מנקודות ראות שונות בכל סוגיה מחד גיסא, אך תוך כדי שמירה על כללי דמוקרטיה, חוקי כבוד האדם והמדינה, יושרה וצדק אנושי, אישי, מקצועי וחברתי, מאידך גיסא.

יש להבחין בין אתיקה כללית הנגזרת מתורת מוסר, העוסקת בתהיות אוניברסאליות ערכיות של טוב ורע, לבין אתיקה מקצועית המתמקדת בכללי התנהגות, נורמות ועקרונות של "הראוי ושאינו ראוי" בכל התנהלות של ציבור מוגדר, יחיד וקבוצה, בהתאם לתנאים מקומיים של זמן, תרבות וצורך השעה. לעניינו של המאמר: אתיקה מקצועית של הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך.¹ יותר מכל מקצוע אחר, תחום הוראת ההיסטוריה פרוץ לאינספור פרשנויות, עמדות תרבותיות ופוליטיות, וגישות של מורים שבאופן מודע או לא מודע, עושים שימוש במסירת הידע ההיסטורי כמנוף להטבעת חותם מגמתי מסוים. קולות המחאה שפורצים חדשות לבקרים סביב הרעיון לנסח קוד אתי למוסדות אקדמיים הן ביטוי מובהק לבעייתיות הנושא. עצם המונח 'קוד אתי' יוצר אי נוחות ודחייה על הסף ודומה התגובה וההתייחסות גם למצדדים בתרומתו וברואים בו הכרח קיומי להתנהלות תקינה בחברה משכילה ומתקדמת. צמד המילים 'קוד אתי' הפך לחרב מונחת על צוואר, משל היה כוח מאגי העלול לשבש את שיקול הדעת; מוקצה מחמת מיאוס שיש להרחיקו לאלתר. ולא כך הוא.

תפקידו של קוד אתי הוא למנוע את הפרת האיזון במצבים שבהם מתגלה נטייה תודעתית, תרבותית, פוליטית ופרשנית של מורה להאדרת עמדה אחת תוך הדרתה של עמדה מנוגדת עד השתקתה. המרכיב האתי בהוראה, לא כל שכן הוראת ההיסטוריה, נועד לטפח שיקול דעת ומחשבה ביקורתית ולא להיפך; לפנות מקום לקולות מנוגדים ולעודד, ללא חשש, ויכוח הוגן, שוויוני וראוי, המייצג כל עמדה אפשרית; להיאבק בהסתה, בגזענות, בכפייתיות ובליכוי השנאה, ולא להיפך.

המאמר שלפנינו יעסוק באמנה אתית הנדרשת להוראת ההיסטוריה ויבחן את התועלת והסכנה הגלומים בה ובשימוש פסול של כוח השפעתה. מורי היסטוריה הם "שומרי הסף" של הזיכרון והשכחה: על בסיס מה יקבעו מה ייחרט בפנתאון הזיכרון של תלמידיהם ומה חובה שיימחק? במדינה שבה בשיעור היסטוריה מלמדים את 'מגש הכסף' של נתן אלתרמן

¹ מאמר זה יעסוק במערכות החינוך הממלכתי הרגיל ולא בחינוך דתי, דמוקרטי, אנתרופוסופי, מונטסורי או אלטרנטיבי אחר.

בקצה אחד, ואת 'שיר ליום הנכבה: כפריים, ללא רעה' של מחמוד דרוויש בקצה שני, תעודת הוראה בהיסטוריה ותואר בחינוך ובמדעי הרוח והחברה, ככל הנראה, לא יהיה בהם די כדי להתמודד עם ההטרונגיות הזו.

הצעת מאמר: גלגוליו של מיתוס

ד"ר קציעה טביבאן

המאמר ידון במעמד של ספרי היסטוריה בחינוך הממלכתי במדינת ישראל כסוכנים בהבניית מיתוסים לאומיים מכוננים.

המאמר יתבסס על בדיקת ספרי לימוד היסטוריה לחינוך הממלכתי בבית הספר היסודי (כיתות א – ח) ואחר כך בחטיבת הביניים (כיתות ז – ט). וייבחנו כמה ספרי לימוד שיצאו לאור מאז שנות החמישים ועד סוף שנות ה-90, והמדריכים למורה שליוו אותם.

ייבחנו שני מיתוסים:

1. מיתוס תל חי וטרומפלדור - מיתוס שהבנייתו החלה בסמוך מאוד לאירועים.

2. מיתוס בר כוכבא - מיתוס שהבנייתו החלה זמן רב לאחר האירועים.

המאמר יבחן:

- אמצעי הבניית המיתוס בספרי הלימוד.
- האם חלו שינויים בספרי הלימוד ובמדלי"ם בהתייחסות למיתוס בחלוף השנים, ובתהליך היסדקותו וניפוצו במרחב הציבורי.
- המורה מול המיתוס.

ספרי הלימוד שייבדקו:

מיתוס בר כוכבא

1. אחיה, ב., הרפז, מ., תולדות עם ישראל, כיתה ו', הוצאת יוסף שרברק, מהדורה חמישית, תל אביב, 1960, עמ' 204 – 213. [לראשונה יצא ספר זה לאור ב- 1956. העותק שנמצא בידי הוא מהדורה חמישית מ- 1960].
2. בן ברוך, ב., בימי יוון ורומא, כיתה ו', הוצאת ספרי תל אביב, 1996, עמ' 158 – 163.
3. ריין, א., בימי יוון ורומא, מדריך למורה, הוצאת ספרי תל אביב, 1996, עמ' 94 – 99.
4. שביט, ש. מעליית רומא עד סף העת החדשה, המרכז לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, הוצאת מעלות 1973.
5. שביט, ש. מעליית רומא עד סף העת החדשה, מדריך למורה, המרכז לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, הוצאת מעלות 1973.

1. אחיה, ב., הרפז, מ., תולדות עם ישראל, כיתה ח', הוצאת יוסף שרברק, תל אביב, 1959, עמ' 138 – 140.
2. אלעזרי, ע., הציונות במבחן המעשה, 1914 – 1919, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, מהדורת ניסוי, תשמ"ד, עמ' 65, 81 – 85.
3. נווה, א., המאה ה-20, על סף המחר, הוצאת ספרי תל אביב, 1999, עמ' 46 – 47.

הערות:

- א. נמנעתי מלהתייחס לספרי לימוד שאותם כתבתי.
- ב. בחרתי בספרי לימוד שיצאו על ידי מולי"ם שונים ותפוצתם הייתה גדולה.

"להחזיר את אודי לכיתה" ¹

מר גלעד מניב

אחת התופעות המעניינות בהתבוננות בשיח הציבורי והאקדמי סביב החינוך ההיסטורי בישראל, היא הפער (ההולך וגדל לעניות דעתי) בין הדימוי שיש להוראת ההיסטוריה בבתי"ס התיכוניים לבין המציאות ההולכת ומשתנה בקצב מהיר למדי.

הדימוי המקובל הוא של הוראה פרונטלית, משעממת, המציגה בפני התלמיד אוסף של עובדות יבשות וחסרות משמעות, הוראה שכל תכליתה להכין את התלמיד להצלחה בבחינת הבגרות.

במאמר זה אנסה להציג את המדיניות שלנו כמובילי המקצוע במשרד החינוך להחזיר את הסקרנות ואת החשיבה לשיעורי ההיסטוריה. אבקש לטעון כי אחרי שבמשך שנים אכן הוצאנו (בהכללה) את אודי מהכיתה, דיכאנו את הסקרנות הטבעית שהיתה קיימת בו בילדותו, אנחנו מנסים עתה לשקם את הסקרנות, להטמיע דרכי הוראה והערכה שיעודדו חשיבה ברבדים שונים, כולל חשיבה מסדר גבוה. כל זאת הן בתכנה"ל הרגילה ובבחינות הבגרות הרגילות ובוודאי בתוכניות ייחודיות.

המאמר יציג את התפיסה ואת המדיניות המוצעות וידגים את יישומן באמצעות דוגמאות מגוונות מהשטח.

¹ אודי הוא הילד הסקרן מהשיר "הודי חמודי" מאת משה דפנא.

כלים דיגיטליים והערכה חלופית בהוראת השואה (כותרת זמנית)

תמר כץ

לפני מספר שנים הוחלט על שינוי שיטת ההערכה והמרת חלק מבחינות הבגרות בדרכי הערכה חלופיות. ההערכה החלופית הונהגה הן בחטיבות הביניים והן במקצועות החובה לבגרות כשהחלטה היתה ש-30% מהציון ייקבע בדרך שאינה היבחנות, או לפחות לא היבחנות על פי הכללים המקובלים. הסיסמה הייתה: למידה משמעותית, אך אופייה של למידה זו לא הובהר באופן מפורט. הרעיון היה להשאיר כר נרחב להחלטה של מנהלי תחומי הדעת בשלב הראשון ושל רכזי מקצוע ומורים בשלב השני.

בלימודי ההיסטוריה הגדירה הנהלת תחום הדעת חלק מנושאי הלימוד בחטיבות הביניים לנושאים שההערכה עליהם תהיה חלופית. כמו כן הוחלט שנושא השואה, שנכלל בעבר בבחינת הבגרות, לא ייכלל עוד בבחינה, אלא יוערך באמצעים חלופיים.

במטח (מרכז לטכנולוגיה חינוכית) פיתחנו סביבת למידה שמטרתה להציע למורים מסלול להוראת נושא השואה, תוך שילוב מקורות היסטוריים רבים – ראשוניים ומשניים; כתובים וחזותיים וכן הצעות לעיסוק גם במתודולוגיה הקשורה בהיסטוריה כדיסציפלינה לצד תכני הלימוד. בעקבות פיתוח הסביבה והקשר ההדוק עם מורים שהתעניינו או בחרו ללמד בעזרתה, נחשפתי להערכה החלופית בהיסטוריה על מעלותיה וחסרונותיה, והתגבשה אצלי המחשבה שההערכה החלופית בהיסטוריה עשויה להיות קרקע נפלאה לטיפוח אוריינות היסטורית, לצד לימוד התכנים עצמם.

אני סבורה שהקדשת הלימודים לקראת ההערכה החלופית, הן בחטיבת הביניים והן בחטיבה העליונה, לאוריינות היסטורית תוכל לסייע להקניה של לימוד חשיבה היסטורית באופן הדרגתי ומסודר. כך אפשר יהיה להכשיר תלמידים באופן הדרגתי ומובנה לנתח טקסטים – ראשוניים ומשניים, להבין דימויים, להבין מהי פריודיזציה ולקרוא בעין בוחנת את אירועי העבר, כפי שתוארו על ידי היסטוריונים שחקרו את הדברים מתוך מודעות לפרספקטיבה שבמחקריהם.

גם היום, בתכנית הלימודים, כפי שהיא מוגדרת על ידי הנהלת המקצוע, נעשים ניסיונות לתת מקום הולך וגדל לאוריינות ההיסטורית, אך במקרים רבים היא נדחקת בשל הצורך "לרוץ" ולהספיק את החומר לקראת הבחינה. לדעתי הלימודים במסגרת ההערכה החלופית הם המקום שבו אפשר יהיה לשים את הדגש על כך באמצעות שיטה סדורה והדרגתית שמתחילה בחטיבת הביניים ועולה שלב בחטיבה העליונה. המורים יוכשרו לכך מבעוד מועד ויוכלו אף להיעזר בעזרי הוראה שונים שיפותחו לצורך העניין. בכך הטכנולוגיה החינוכית יכולה לסייע לא מעט.

הקשר עם מורים חשף אותי לקשיים הרבים שהם חווים בלימוד נושאים מוכרים בדרך חדשה שטיבה לא תמיד ברור להם. הם דיווחו על קושי "להמשיך לעשות את מה שעשו, אבל בצורה שונה". אני מאמינה שאם תותווה תכנית סדורה שתשים את הדגש על הקנייה של אוריינות היסטורית באופן הדרגתי ותיושם על אותם נושאים שהוגדרו כנושאים להערכה חלופית הן בחטיבת הביניים והן בחטיבה העליונה, מטרתה של ההערכה החלופית תהיה ברורה יותר וההיסטוריה כדיסציפלינה תזכה לחיזוק.

במאמר שאכתוב, אציג את ההתנסות שהייתה לי סביב העבודה על סביבת הלמידה המקוונת, אציג כמה תגובות של מורים לתכנית הנוכחית, אסקור מספר תיאוריות של אוריינות היסטורית שיכולות לדעתי להשתלב היטב בתכנית ההערכה החלופית בהיסטוריה ואציע הצעות לשילוב של כלים טכנולוגיים לקידום המהלך.

