

## מסת תגובה: היסטוריה, לא "פדגוגיה של ערעור"

אבי בראלי

הוראת ההיסטוריה נמצאת כיום במשבר עמוק. הוא ברור לעין כול. למעט איים מבודדים של הצלחות פדגוגיות, תלמידי בתי הספר התיכוניים בורחים מהמקצוע, לומדים מאונס רק מה שהכרחי לקבלת תעודת בגרות. המחלקות, המכונים והחוגים להיסטוריה באוניברסיטאות נאבקים כולם על נרשמים במידות שונות של הצלחה, אבל השנים הנוכחיות אינן שנות הזוהר שלהם, בלשון המעטה. בדרך כלל הם אינם מושכים לא המוני נרשמים ואף לא את הטובים שבנרשמים למדעי הרוח. המשבר הזה הוא חלק ממשבר כללי של מדעי הרוח. אפשר להניח ששוק העבודה הוא המקור למשבר כללי זה. על פי תפיסה רווחת, תואר ראשון במדעי הרוח מקנה היום לבעליו פחות אפשרויות תעסוקה, והשכר המזומן להם נמוך יותר. כך קרה דווקא בגלל התפשטות ההשכלה הגבוהה. העממיות גררה זילות. התהליך הזה מזין את עצמו, ומדעי הרוח נסוגים בכל האוניברסיטאות בארץ (ובעולם). במכללות הישראליות מזערו אותם מאוד מלכתחילה.

אולי המציאות מחייבת לראות במשבר הוראת ההיסטוריה בבתי הספר התיכוניים ובאוניברסיטאות בארץ (להבדיל מהמחקר ההיסטורי) חלק ממשבר כללי יותר של מדעי הרוח, שמוקדו בשוק העבודה. אבל מבחינתנו ההיסטוריונים, המורים והמרצים, זאת גישה בטלנית שאיננו יכולים להרשות לעצמנו. תליית הכול בתהליכים "גדולים" שאין לנו שליטה עליהם משמעותה האמיתית היא משיכת כתף משתמטת. השאלה היא מה מורים ומרצים יכולים לעשות במצב העניינים הנתון.

ישנן תשובות מידיות, פוליטיות בעיקרן. הם יכולים להשתתף במאבק פוליטי

לשינוי המבנה של שוק העבודה ובייחוד לשינוי היחס למגזר הציבורי ולשירותי התרבות, החינוכיים לחברה חפצת חיים. הם גם יכולים להשתתף במאבק פוליטי לשינוי ההקצאות של משאבי החינוך – להיפוך המגמה של קיצוץ בשעות ההוראה של מקצוע ההיסטוריה עד כדי מחצית (!) בעשור האחרון, לעומת השעות להוראת אזרחות שהוגדלו במידה ניכרת, ולהיאבק לביטולו של הניתוק המזיק בין שני המקצועות. הקיצוץ הזה הפך את הוראת ההיסטוריה למשימה שאי-אפשר להצליח בה באמת; הנושאים בשיעורי האזרחות נלמדים בתלישות מהקשריהם ההיסטוריים ולעתים המורים בשיעורים האלה אף חסרי הכשרה היסטורית.

מאחר שאלה מאבקים פוליטיים הממוקדים בהקצאת משאבים, הם בהכרח חלק ממאבקים כלליים, ולכן לא ההיסטוריונים יהיו נושאייהם העיקריים. אבל מה אנחנו יכולים לעשות בחלקת האלוהים הקטנה שלנו, בתחום שיש לנו השפעה רבה בו, קרי בהוראת ההיסטוריה עצמה? אסתר יוגב עמיתתי מציעה לנו תשובה: "פדגוגיה של ערעור", וביושר אינטלקטואלי היא מביאה מחקר המצביע על כך שמטרה כזאת מתנגשת ישירות עם מה שתלמידים מבקשים באופן טבעי מלימוד ההיסטוריה. הם מבקשים בתמימותם להבין "מה התרחש", ואילו אנו ההיסטוריונים חייבים, לדעתה, בראש ובראשונה להעמיד אותם על מגבלות היכולת להבין, כלומר על מכשלות מתודולוגיות: הקושי להפריד בין ההווה לעבר; המעורבות של לא-היסטוריונים בעיצוב הזיכרון ההיסטורי, לרבות השלטונות והאינטרסים שהם מייצגים; המיון הבלתי נמנע בבחירת העדויות ההיסטוריות; הסובייקטיביות של ההיסטוריונים שאין מנוס ממנה. על המחנכים ל"חשיבה היסטורית" מוטל אפוא להביא את חניכיהם להכרה שהם אינם יכולים לדעת בפשטות "מה התרחש", להבהיר להם את המגבלות המבניות של מקצוע ההיסטוריה וכך להבטיח חשיבה היסטורית ביקורתית.

כאן, בנקודת המוצא של יוגב, טמון עקב אכילס של אופן המחשבה הדומיננטי הזה בחוגים הרחבים של מקצוע ההיסטוריה. צריך לראות את הדברים בבהירות ובכנות: בעייתנו העיקרית היא דחייה של תלמידים מהמקצוע. מה ימשוך אותם אל תחום דעת שאומרים להם מראש כי הוא אינו יכול להפיק ידיעה מבוססת, של "מה שהתרחש", רחמנא ליצלן? "פדגוגיה של ערעור" בהוראת ההיסטוריה, כהצגתה כאן – זו דרך שמוכרחה לכבות את הלהט של תלמידים ערים וסקרנים. אנחנו או רבים מאתנו יוצקים עליהם מים קרים, ומתפלאים על הצנינה הנושבת מהם בתמורה.

אנסה להדגים מים קרים כאלה בפרשה משנות הסטודנטים של. למדנו על המהפכה האנגלית במחצית המאה ה-17. זו כידוע פרשה היסטורית רבת-פנים וניטשו עליה מחלוקות עמוקות. אסכולות היסטוריות יריבות מעורבות בניסיון לבאר את התמרדותו של הפרלמנט האנגלי ואת הקמתו של המשטר הלא-מלוכני קצר הימים באנגליה. מובן שקראנו טקסטים של האסכולות השונות, והשיעור היה מאלף. לא היה צורך להאיץ בנו לקרוא. אבל המרצה באותו שיעור הסתפק בלימוד אותן אסכולות ונמנע מדיון משווה ביניהן. אנחנו התמרדנו. דווקא בגלל העניין הרב שהתעורר בנו, רצינו להידרש בעצמנו לדיון משווה בשאלות כמו מי הם נושאי המהפכה: בני האצולה הנמוכה, הסוחרים, מאמיני הכנסיות הלא-מוסדות? המרצה שלנו צינן את הלהט – כל האסכולות לוקות בליקוי זה או אחר, הוא אמר לנו, וסיים את השיעור השנתי שהוא בדיונים מתודולוגיים ארוכים ולא דווקא מועילים, שעיקר מגמתם הייתה להוכיח לנו ששאלות כמו מי חולל את המהפכה האנגלית, מדוע היא התחוללה או אפילו מה היא הייתה בעיקרו של דבר, אירוע פוליטי, דתי או חברתי-כלכלי – שאלות כאלה אינן ניתנות להכרעה באופן עקרוני. עליכם להיגמל מן הרצון לדעת "מה קרה שם", הוא אמר לנו. אז נגמלנו. אני, לפחות, נזקקתי לזמן לא מועט כדי לשוב להיסטוריה מלימודי הפילוסופיה ששקעתי בהם אחרי אותה פרשה. מה הייתה טעותו של המרצה שלי, שכיבדתי אותו מאוד? לא בכך שהציג לנו את האסכולות השונות, כמובן; גם לא בכך שהעמיד אותנו על הקושי להכריע; אלא בסירוב אפילו לנסות ולהכריע. השיעור נפתח בקול תרועה רמה ובעוררות אינטלקטואלית עזה, והסתיים בקול דממה דקה ובתסכול, והתסכול לא היה פורה אלא משתק ועקר. הבעיה הייתה בפרופורציות: עיקר הדיון היה צריך להיות השוואה בין האפקטיביות ההסברית של האסכולות השונות. ואכן, למרצה יש תפקיד מסוים בצינון התלהבות-יתר של תלמידים המסתערים על הדיון, אבל צינון מתודולוגי כזה אסור שיהיה עיקר הלימוד. קל וחומר אסור שהוא יכבה את הדיון.

במקום לקפל את הברכיים של המועמדים לטיפוס על ההר העצום של מקצוע ההיסטוריה, במקום לחזור ולהעמיד אותם על חוסר יכולתם המובנה להבין, מוטב ראשית להאיר את עיניהם בעניין העמוק שיש בניסיון לפענח את תהליכי ההתהוות וההשתנות של החברה האנושית. עם כל חשיבותו, לא דיון מתודולוגי יכול לעורר עניין כזה, אלא לימוד של הסברים סיבתיים חלופיים לתהליכים היסטוריים, המעמידים את התלמידות והתלמידים על אופיו הדיוני של השיח ההיסטורי –

על היותו זירה ענקית ומרתקת של ויכוח. זו המשמעות הפורייה והנכונה של המושג חשיבה היסטורית: פיתוח היכולת לייחס סיבות לתולדות במסגרת של הסבר היסטורי כולל, להבדיל מגישת "החשיבה ההיסטורית" הממוקדת בשאלות מתודולוגיות בעיקרן. חינוך נכון לחשיבה היסטורית יפתח יכולת לייחס סיבות לתולדות באמצעות דוגמאות של הסברים היסטוריים מקיפים ודיון בהם. הוא לא ישתקע במתודולוגיה.

רלטיביזם היסטורי, כלומר השרשת התפיסה שבעצם אי-אפשר להכריע בין חלופות להסבר ההיסטורי, מפני שכולן סובלות מכשלים שיטתיים מובנים או ממעורבות של ממסד מניפולטיבי – אינו מתכון מומלץ לנערה או לנער שזה עתה התחילו להבין כי ההווה של החברה, התרבות או הפוליטיקה שלהם אינו "טבעי", אלא הוא פועל יוצא של תהליך המכונה "היסטורי". כשהם מבינים שאליק הציוני לא נולד מהים, שהקפיטליזם התעשייתי התפתח מהמסחר הגלובלי ומהמדע החדש של המאה ה-17, שאומות ולאומיות היו מאז ומעולם אבל הן גם חדשות בתכלית, ברגעים כאלה מפציעה בתודעתם הבנת ההבדל הרדיקלי בין סיבתיות היסטורית לסיבתיות המאפיינת את ההסברים של מדעי הטבע. הבנה רדיקלית כזאת – כלומר הבנה שתהליכי ההיסטוריה האנושית נבדלים במהותם מתהליכים טבעיים, מפני שבני אדם הם היוצרים אותם ומשום שביכולתם לשנות אף את המבנים הבסיסיים שביסוד תהליכים אלו – היא-היא ההבנה המחוללת את מה שאפשר לכנותו תשוקה אינטלקטואלית להיסטוריה. אלה הם הלוך נפש ובֶּוֹנְנוֹת (insight) חשובים ביותר בתהליך חניכה של תלמידים להיסטוריה גם בבית הספר התיכון וגם באוניברסיטה. וזו בוננות שאסור להיסטוריונים, בוגרים ומנוסים כביכול, לאבד את הקשר עמה בשנות ההתמודדות שלהם עם קשייו העצומים של המאמץ האינטלקטואלי הקרוי מחקר היסטורי, לרבות קשייו המתודולוגיים.

לעומת זאת, כשהמורה העומד מולם מציג להם, בתגובה ללהט הראשוני שלהם, את החשדנות העמוקה המאפיינת היסטוריונים ציניים שכמונו, אחת משתי תוצאות מזיקות יכולות להיות לזה: או נטישת ההנגדה בין ה"טבעי" ל"היסטורי", שהרי רלטיביזם קל-לאימוץ שומט את הקרקע מעצם ההבחנה ביניהם ומכאן באופן טבעי יכולים לחזור לראיית ההווה או המושגים הרווחים כנתונים גרידא באופן בלתי ביקורתי; או אימוץ עמדה הפוכה, ספקנית אך עקרה באותה מידה, שעניינה דחיית כל טיעון היסטורי כיומרה שלא יכול להיות לה כיסוי, דחייה שמשמעותה הפיכת המחשבה הביקורתית עצמה למשחק נטול טעם פנימי. מוטב אפוא למורים

ולמרצים להיסטוריה להשיל ולו מעט מקליפת הציניות שהתפתחה ברבות השנים ולשמור על קשר עם נעוריהם האינטלקטואליים.

על הפרק עיקרון פדגוגי עתיק ופשוט: החינוך צריך להיות מעוגן בעולמו של החניך, ולענייננו: לשמור על קשר עם מה שמביא תלמידים להתעניין בהיסטוריה. אבל הוראת ההיסטוריה שתאמץ את השאלה התמה "מה קרה שם" דווקא תהיה נאמנה גם לעצמה, לא רק לחניכיה – לאינטרסים האינטלקטואליים שמחוללים את המדע הזה עצמו. אפשר להתייחס לשאלה הזאת ולמערך המוטיבציות המניע אותה (לרבות מוטיבציות קולקטיביות, שיוכיות או זהותיות) כאילו הם רק מקפצה להבנת חוסר היכולת לרכוש ידע היסטורי אובייקטיבי. אבל בזאת מובטח קיטוע של התשוקה הבסיסית של תלמידים לפנות אל שאלות שאנחנו מגדירים "היסטוריות". אין פירוש הדבר הכתבה של סיפור (narrative) היסטורי אחד או האחדה של ידע היסטורי ללא דיון ביקורתי במקורותיו או בהנמקותיו. איננו רוצים בוגרי בתי ספר נטולי מודעות ביקורתית לאופן היצירה של סיפור סיבת-היסטורי. אבל חסידי ההנגדה בין מה שמכונה "חשיבה היסטורית" לבין הקניית ידע היסטורי מבלבלים את היוצרות. מודעות מתודולוגית כמו זו שיוגב ממליצה עליה, ועמה רבים מאוד, יכולה לבוא רק אחרי שתלמידים טעמו אישית את טעמו של ניסיון לבאר לעצמם מכלול מסוים של עובדות ותהליכים. וחשוב מזה: כשהתלמידים מסיקים שביאורים היסטוריים סובלים ממכשלות מבניות חמורות שאין מנוס מהן, הם מפתחים בהכרח אדישות כלפי "ויכוחים גדולים" בין מרקסיזם לאידיאליזם, "היסטוריה מלמעלה" או "היסטוריה מלמטה", ציונות ופוסט-ציונות. מה הרבותא? ישחקו המבוגרים לפנינו. ממילא אנחנו יודעים את האמת הספקנית העליונה שכל הסבר היסטורי פגום מיסודו. אין לנו צורך לטרוח ולעמול על בחינה דקדקנית של היתרונות והחסרונות של חלופות ההסבר.

לפיכך ביסודו של דבר השאלה היא שאלה של פרופורציה ומיקוד. לימודי ההיסטוריה בחטיבת הביניים, בחטיבה העליונה ואף בלימודי התואר הראשון באוניברסיטה אינם צריכים להיות ממוקדים בעיקרם בשאלות מתודולוגיות. הן לא פסולות חלילה, אבל מקומן בשוליים. לחסידי "החשיבה ההיסטורית" (לאמתו של דבר היה ראוי לכנותה "חשיבה מתודולוגית" או "פדגוגיה של ערעור", כביטוייה הבהיר של יוגב) אולי נראה כי בהתמקדות בשאלות מתודולוגיות הם "מעלים את הרמה" של הלימודים, אבל בעצם הדבר מכבה את התעניינותם של התלמידים. חשיבה היסטורית פורייה תפתח באמצעות פריסה של חלופות שונות של

הסברים סיבתיים לתהליכים ההיסטוריים – המצריכה כמובן הקניית ידע היסטורי של "עובדות" ו"הקשרים" כמובן הראשוני של המונחים (לפני דיון מתודולוגי עליהם). חשוב כמובן לדון במעלותיהן ובחסרונותיהן של החלופות, כלומר בכוח ובחולשה ההסברית שלהם. במסגרת דיון כזה אכן יתבאר לתלמידים האופי המותנה של אותם "עובדות" ו"הקשרים", והם יבינו את היותם מוכּנים במסגרת ההסבר ההיסטורי. אבל הדיון צריך להתמקד בחלופות ההסבריות עצמן ובהשוואה ביניהן ולא בחולשות העקרוניות המאפיינות את כולן באותה המידה.

על פי הניתוח הקצר שהוצע כאן, בחינת הבגרות בהיסטוריה מגבילה במידה מסוימת את נזקיה של תפיסת "החשיבה ההיסטורית", המבקשת למקד את ההוראה בסוגיות מתודולוגיות. היא מחייבת את המורים להספיק "חומר". בחינת הבגרות הכללית בהיסטוריה גורמת לכך שגם המורים המשוכנעים בכך שלימוד המגבלות השיטתיות של מקצועם הוא שיבטיח תהליך חינוכי משמעותי, אינם יכולים להימנע מהקניית מערכי הסבר היסטוריים מקיפים, שכן שינון שרשראות של אירועים ואישים ללא אחיזה בסיפּר סיבתי יהיה משימה בלתי אפשרית. זה יתרון בלתי צפוי הצומח מבחינת הבגרות, שכן גישת "החשיבה ההיסטורית" היא גישה דומיננטית בקרב מורים ואף בקרב רבים במשרד החינוך, ולולא הכורח של הכנה לבגרות, יישומה הבלתי מוגבל היה מרחיק תלמידים עוד יותר ממקצוע ההיסטוריה. ייתכן כי מה שפועל פה הוא החשש של ראשי המקצוע במשרד החינוך, שמא ביטול החיוב בבחינת הבגרות בהיסטוריה לשם קבלת תעודת בגרות ידחק כליל את המקצוע לשוליים ואפילו יסתום עליו את הגולל. מניע דומה הזעיק את ראשי מקצוע הספרות במשרד החינוך לנוכח התוכנית לבטל את החובה להיבחן בספרות לצורך קבלת תעודת בגרות. מאחר שהוראת היסטוריה נחשבת חיונית לחברות בסיסי בחברה מודרנית, נמצא כי מגמת "החשיבה ההיסטורית", קרי החשיבה המתודולוגית, נתקלת במגבלה שהיא אינה יכולה לפרוץ.

אבל זו אינה אלא נחמה פורתא. הקיצוץ הדרסטי בשעות ההוראה של ההיסטוריה והפיצול המזיק בין היסטוריה לאזרחות גורמים לכך שהסיפּר הנלמד בשתי חטיבות בתי הספר התיכוניים מקוטע ביותר. נלמדות "דוגמיות" מפרשות היסטוריות, ארצות או תהליכים. התלמידים לא יכולים לקבל תמונת עולם קוהרנטית שיוכלו לבקר אותה או להשוות בינה לבין אחרות. זו אחת הסיבות החשובות לכך שהלימוד לקראת בחינת הבגרות נחשב לעינוי. הדברים אינם יכולים להתכנס למסכת שלמה, ועל יסודם לא יכולה להתפתח לא מחשבה ביקורתית ואף לא מחשבה דוקטרינרית.

רק התנגדות ודחייה יכולות להתעורר לנוכח דרך הוראה משובשת כזאת. מלחמת העצמאות, למשל, נלמדת בתורנות: בשנה אחת נבחנו על המלחמה בין היישוב היהודי לפלסטינים עד הכרזת המדינה ובשנה שאחריה – על המלחמה בין המדינה ובין מדינות ערב עד 1949. טוב לא יכול לצאת מדרך כזאת, ואין לה תקנה אלא בהחזרת השעות הגזולות מהוראת ההיסטוריה.