

הוראת ההיסטוריה בתקופה של תמורות: בית הספר הריאלי בחיפה בשנות ה־70 כמקרה בוחן

נמרוד טל

תקציר

מאמר זה מנתח את תגובתם של המורים להיסטוריה בבית הספר הריאלי בחיפה בשנות ה־70 ביחס לתמורות מרכזיות בתקופתם. מטרת המאמר היא להאיר את מרכזיותה של התודעה ההיסטורית בעיצוב הוראת ההיסטוריה. המחקר בוחן את המענה שביקשו המורים להיסטוריה בבית הספר להציג לנוכח האתגר הגדול של תקופתם, כפי שהם הבינוהו: הסכנה שתלמידיהם יפתחו תודעה היסטורית ביקורתית כלפי מורשתם הקולקטיבית – תודעה שתוביל אותם לפעול להתנתקות מהמפעל הציוני שהם, דור המורים, היו חלק ממנו ושאליו רצו לרתום את הדור הבא. מקרה הבוחן של הוראת ההיסטוריה בבית הספר הריאלי בשנות ה־70 מקדם את הבנת האופן שבו תודעה היסטורית מעצבת פעולה חינוכית, ומראה כיצד אפשר להשתמש בכלי תיאורטי זה לניתוח תהליכים היסטוריים מזוויות חדשות. יתר על כן, המאמר מאיר באור חדש פרק מרכזי בהיסטוריה של הוראת ההיסטוריה בישראל, שכן הוא אינו בוחן אותו ברובד המדיניות ותוכניות הלימודים, כפי שנעשה בדרך כלל בספרות, אלא מנקודת מבטם של מורים בשטח. לבסוף, המאמר מבקש להציע נקודת ייחוס בעבר לבחינת השאלה בדבר אופייה של הוראת ההיסטוריה בתקופה של תמורות גדולות.

מבוא

מורי ההיסטוריה בבית הספר הריאלי בשנות ה־70 ראו את עצמם כעומדים בפני אתגר קיומי. גבריאל קנולר, הדמות הבולטת בקרב מורי המקצוע בבית הספר ומעמודי התווך שלו, סיפק לכך דוגמה בולטת ביום עיון לסגל ההוראה שהתקיים

בשנת 1978. לשאלה שהציב לעצמו, "האמנם נצח הרעיון הציוני?",¹ נאלץ קנולר לענות ב"לאו מוחלט". זאת, מצד אחד, משום דלדול העלייה והתרחקות יהדות הגולה מהציונות, שבשל כך היא "עומדת בפני שואה רוחנית שתוצאותיה מסוכנות כמו השואה הנאצית ואולי אף יותר" (קנולר, 1978). ומנגד, הרעיון הציוני ניצב בפני סכנת כליה בשל "הירידה" שהיא "בן [כך במקור] התופעות המסוכנות ביותר שיש להתמודד אתן ללא רתיעה. החומרה שבסכנה בזמן האחרון נעוץ [כך במקור] בעובדה שחדלו לראות ב'ירידה' תופעה שלילית ומבישה; והיא הולכת ונעשית משהו טבעי, מקובל וכיו"ב" (שם). עבור קנולר, הציונות בתקופתו ניצבה בפני סכנת כליה, משום שיהודים רבים אינם רואים את עצמם כממשיכי הרעיון והמפעל הציוני והם מבקשים – אם באופן פעיל ואם מתוך היסחפות בזרם – להתנתק ממנו. כמחנך וכמורה להיסטוריה, הוא ראה את עצמו מחויב לפעול, ובמידה רבה תפיסת המקצוע שלו ועבודתו בפועל נגזרו מחשיבה שלפיה על מורה ההיסטוריה בישראל בנקודת זמן זו מוטלת משימה הרת גורל של חיבור בין עבר להווה או לחלופין של מניעת התנתקות ההווה והעתיד מהעבר.

תפיסת הזמן בקרב מורי ההיסטוריה והשפעתה על זהותם המקצועית ועל הוראת ההיסטוריה לא זכו למחקר היסטורי רב. מרבית הספרות על ההיסטוריה של הוראת ההיסטוריה בישראל נשענת על ניתוח מדיניות חינוך, תוכניות לימודים וספרי לימוד, ואינה בוחנת את נקודת מבטם של המורים (ראו לדוגמה: נווה ויוגב, 2002; הופמן, 2002; קיזל, 2008; נווה, 2017)² – אם כי נקודת מבט זו מציירת תמונה חלקית בלבד, שכן המחקר, הן בישראל והן ברחבי העולם, מראה שמורים ומורות הם סוכני שינוי בעלי פוטנציאל השפעה גבוה על יישומן של התוכניות והמדיניות (Ben-Peretz & Silberstein, 1987; Evans, 1990; Seixas, 1999). מורים בעלי תפיסת בעלות, אחריות ומסוגלות על ובתוך התהליך החינוכי – או מורים בעלי סוכנות (agency) – יכולים לפעול, ואמנם פועלים, בתוך מערכת החינוך וממציים

1 כל הקטעים המצוטטים במאמר מובאים כלשונם; טעויות הכתיב הן במקור.
 2 אמנם המחקר ביחס לעמדותיהם של מורי ההיסטוריה הוא רב, אבל רוד שחר (2003), שמחקרו עוסק בתקופה מוקדמת מזו של המחקר הנוכחי, הוא מהמעטים שייחדו מחקרים לבחינת נקודות מבטם של מורים. עם זאת, אין מדובר במחקר היסטורי, והוא אינו מאמץ פרספקטיבה היסטורית. לכן אין בכוחו להאיר באור חדש פרקים בהיסטוריה של הוראת ההיסטוריה ולהבינם כחלק מהיסטוריה זו. על המחקר בתחום בישראל, ראו לדוגמה: אדר ופוקס, 1978; ראונר, 2006; ונסובר, 2012. במבט בינלאומי השוואתי, ראו לדוגמה: Sakki & Pirttilä-Backman, 2019; Fogo, 2014; Martell, 2014.

את האוטונומיה שלהם במסגרתה כדי להגשים את מטרותיהם הדיסציפלינריות והחינוכיות, כפי שהם עצמם הגדירו אותן (Biesta, 2017; MacLellan, 2017; Flessner & Payne, 2017). מכאן שכדי להבין כיצד נלמדה ההיסטוריה בפועל, ואילו הם הגורמים שעיצבו אותה – לא די בניתוח מדיניות חינוך, אלא יש לבחון את נקודת מבטם של המורים עצמם ואת האופן שהקשר הפוליטי, החברתי והמקצועי עיצב את עבודתם.

המחקר הנוכחי מבקש להעמיד את המורים במרכז מעשה החינוך ההיסטורי ולקדם הבנה, זאת באמצעות ניתוח תגובות של מורים להיסטוריה בבית הספר הריאלי בחיפה בשנות ה-70, ביחס לתמורות הגדולות של תקופתם, דרך המסגרת המושגית של תודעה היסטורית. המחקר על הוראת ההיסטוריה בשנות ה-70 מסמן פרק זה כנקודת מפנה, שניכר בה מעבר לדגש על הוראת מבנה הדעת וניסיון לאזן יותר בין ההיסטוריה היהודית להיסטוריה הכללית. זאת לאחר שנים ארוכות של הדגשת הממד הזהותי-לאומי בתוכניות הלימוד (נווה ויוגב, 2002; הופמן 2002; נווה, 2017). מיקוד בפרק זמן זה מנקודת מבטם של המורים יאפשר להאירו באור נוסף, וכך כאמור לתרום לחקר ההיסטוריה של הוראת ההיסטוריה.

מפאת קוצר היריעה, לא ייבחנו במאמר זה תגובות המורים לכלל שינויי התקופה, אלא רק שני מוקדים מרכזיים במיוחד עבורם: (1) מלחמת יום הכיפורים והזעזוע העמוק שנוצר בחברה הישראלית בעקבותיה; (2) מגמת הדעיכה בלהט האידיאולוגי הציוני, בעיקר בקרב הדור הצעיר של התקופה.

ארכיון בית הספר הריאלי וריבוי המקורות שבו מאפשרים גישה לנקודת מבטם של המורים. זאת לצד מושגי התודעה ההיסטורית המאפשרים להבחין ולהמשיג כיצד תפסו המורים את תפקידם כמורים ישראלים להיסטוריה בנקודת הזמן המסוימת, וכיצד מתוך תפיסה זו הם ביקשו ללמד היסטוריה בפועל בכיתותיהם. בכך תורם המחקר הנוכחי הן להבנת פרק בהיסטוריה של הוראת ההיסטוריה בישראל מזווית חדשה, והן להבנת האופן שתודעה היסטורית מעצבת פעולה – במקרה זה, פעולת חינוך והוראה דיסציפלינרית.

בית הספר הריאלי בחיפה הוא מקרה בוחן מעניין, משום שהוא פעל, ובמידה רבה פועל עד ימינו, בתוך מתח שבין היותו מוסד בעל אוטונומיה רבה ביחס לבתי ספר ממלכתיים לבין היותו מוסד שחרת על דגלו מעורבות בחברה הישראלית, מתוך שמירה על חיבור הדוק לתוכניות הלימודים ולמדיניות החינוך הרשמית. ככזה, היה בית הספר מצד אחד מרחב עצמאי לחידושים ולפעולה חינוכית עצמאית, אך

מנגד אלו היו תמיד בזיקה למדיניות החינוך בישראל, ובמטרה להיות חלק ממנה. לפיכך, כפי שציין ההיסטוריון יובל דרור (2006), ל"הריאלי" הייתה השפעה רבה על מדיניות החינוך בישראל מאז היווסדו ועד ימינו (ראו גם: רייכל, 2008). זאת ועוד, המורים להיסטוריה בבית הספר היו בעלי סוכנות (agency), שהגישו בעלות ואחריות על החינוך ההיסטורי במוסד, וגם היו בעלי הכלים והידע, כלומר בעלי המסוגלות, לממש את המטרות החינוכיות והדיסציפלינריות שקיבלו עליהם. משום כך, "הריאלי" מאפשר לצפות באופן שבו פעלו מורים מקצועיים ברמה אקדמית גבוהה וכבעלי חירות מקצועית רבה, מתוך ראיית עצמם כמחויבים למערכת החינוך הישראלית ולחברה הישראלית כולה, כחלק ממנה.

המאמר יפתח בביאור המושג "תודעה היסטורית" ובהצגת המודל של הפילוסוף יורן ריזן (Rüsen, 2004). אלו משמשים מסגרת קונספטואלית וכלי ניתוח שיאפשרו בהמשך לעמוד על התפיסות שעיצבו היבטים מרכזיים בזהות המקצועית של המורים ואת הבנתם את תפקידם בחברה הישראלית. לאחר מכן, יוצגו בקצרה עקרונות יסוד שאפיינו את בית הספר הריאלי וכן דמויות המפתח שעיצבו את הוראת ההיסטוריה במוסד בשנות ה-70. בכך יונח הבסיס להבנת הזיקה שבין בית הספר לבין ההקשר ההיסטורי שבו הוא פעל, כלומר יוצג הקשר ההדוק בין המציאות שמחוץ לבית הספר לבין ההוראה בו, כפי שראו זאת המורים שעבדו בו. בהמשך, באמצעות ניתוח מקורות ראשוניים מארכיון "הריאלי", שברובם טרם פורסמו, יזוהו התהליכים העוצמתיים והתמורות המרכזיות שהשפיעו על התודעה ההיסטורית של מורי ההיסטוריה בתקופה זו. החומרים שיעמדו לניתוח הם בעיקר סיכומי ישיבות של צוות הוראת ההיסטוריה, פרסומי בית הספר, דברים שנשאו מורי היסטוריה באירועים מיוחדים בבית הספר, דיווחים מימי עיון וכן התכתבויות פנימיות. מתוך התמקדות בניתוח תגובות המורים – הן למלחמת יום הכיפורים והן למה שנתפס בעיניהם כדעיכת הלהט הציוני בקרב תלמידיהם באותה תקופה – יעמוד המאמר על סוגי התודעה ההיסטורית שרווחו בקרב סגל המקצוע. לבסוף, המאמר יבחן כיצד התודעה ההיסטורית של המורים והבנתם את תפקידם בעת הזו עיצבו את האופן שבו לימדו היסטוריה בפועל בכיתותיהם. בתוך כך, יציג המאמר כמה מהדרכים שהמורים ראו לנכון לפעול בהן לנוכח התמורות הללו ועל בסיס התודעה ההיסטורית שלהם.

תודעה היסטורית ופעולה

למונח "תודעה היסטורית" הגדרות מגוונות בספרות האקדמית. התפיסה המשותפת להגדרות אלו היא שתודעה היסטורית היא הגורם שמעצב את האופן שאדם או חברה מבינים את מקומם על רצף הזמן (Clark & Peck, 2018; Donnelly et al., 2019). כלומר, מתוך אותה "תודעה היסטורית" עונים פרטים בחברה – הן כחידים והן כקולקטיב – על שאלות לגבי השפעת העבר על ההווה, כגון מאין באנו ומהי המשמעות הנובעת מכך כיום, לצד שאלות לגבי השפעת ההווה והעבר על העתיד, כגון לאן עלינו להתקדם מכאן (ראו גם: Ahonen, 2006; Seixas, 2004). זאת ועוד, בהתבסס על מחקרו התיאורטי הקנוני של הפילוסוף יורן ריזן (Rüsen, 2004), כפי שיוצג להלן, התפתח ענף מחקר הבוחן כיצד תודעה היסטורית מעצבת פעולה. כך לדוגמה, פול זנזניאן (Zanazanian, 2015) חשף כיצד תודעה היסטורית משפיעה על האופן שמורים להיסטוריה בקוויבק הצרפתית מלמדים על המיעוט האנגלופוני. בימים אלו, מוביל זנזניאן קבוצת מחקר בינלאומית השוקדת על חשיפת האופנים שבהם תודעה היסטורית מניעה אקטיביסטים לפעולה שתקדם את מטרותיהם החברתיות והפוליטיות.³

בשלב מוקדם של המחקר, הציג ריזן (Rüsen, 1993) מודל המאפשר הבנה טובה יותר של המושג וממחיש אותו, וכן נותן בידינו כלי לניתוח התודעה ההיסטורית והפעולות המעשיות שיכולות להיגזר ממנה. המודל מזהה ארבע דרגות של תודעה היסטורית – מסורתית, דוגמתית (exemplary), ביקורתית וגנטית – שביניהן, כך ריזן, מתקיימת היררכיה.

תודעה מסורתית: בתודעה המסורתית חברה מוצאת בעבר צורת חיים אוטוריטיבית ששומה עליה לקיימה כהווייתה בהווה, לשמרה ולהנחילה הלאה כפי שהיא לדורות הבאים. במצב זה, הגם שהזמן מתקדם כרונולוגית, היבטי החיים החברתיים, ובכלל זה חוקים תרבותיים, כללים ותפיסות מוסר, נותרים בלי שינוי, ככל האפשר. ניתן לטעון שחברות שמרניות במיוחד פועלות ומעצבות את מרחב החיים שלהן, לכל היבטיו, באופן זה, מתוך היבדלות קיצונית ודחייה גורפת של כל שינוי.

³ כותב המאמר חבר בצוות הישראלי של קבוצת המחקר, העוסק בתודעה ההיסטורית של פעילים חברתיים מקרב בני הקהילה האתיופית בישראל.

תודעה דוגמתית: תודעה זו משקפת שלב בשלות מתקדם יותר, ובו מחפש האדם בעבר חוקים כלליים ועל-זמניים שעל פיהם הוא רואה לנכון לפעול במציאות משתנה. כך, הופך העבר למקור בלתי נדלה של דוגמאות לחוקים וכן לפריזמה שדרכה אלו נגלים. תפיסה זאת רווחת בשיח הציבורי, כשההיסטוריה נרתמת כדי ללמד לקח א־היסטורי שיש ליישם בהווה. כך לדוגמה, בגב הספר "לקחי ההיסטוריה" מאת ויל ואריאל דוראנט (2020 [1968]): "בספר זה ההיסטוריה אינה דין וחשבון על עובדות ומאורעות שכבר חלפו, אלא מורה גדולה המסייעת לנו להבין את המצב האנושי וההתנהגות האנושית, ומאפשרת להסיק מסקנות מעשיות ולשפוט בין הטוב והרע". תדיר נשמעות אמירות לפעול כך או אחרת משום "שההיסטוריה מלמדת".

תודעה ביקורתית: בניגוד לשני סוגי התודעה שלעיל, הדוגמתית והמסורתית, המרכזות מאמץ בשימור הקשר עם העבר, הרי שבתודעה הביקורתית הניסיון הוא להשיל את עול העבר ולהתנתק ממנו. עם זאת, על פי ריזן (Rüsen, 1993), ההתנתקות מהעבר מתוקף התודעה הביקורתית אינה אוטומטית ואינה נעשית בטבעיות, כאילו מראש אין קשר בין החברה לעברה, אלא באורח פעיל ומודע. כלומר, החברה מחפשת באופן אקטיבי דרכים להתנתק מעברה – ואם לא היה גם בעיניה חלק ממנה, לפחות בדרך מסוימת, לא היה לה כל צורך במאמץ מיוחד להתנער ממנו. תודעה זו כרוכה לעתים בביקורת חריפה על המורשת ועל העבר לצד התמקדות בחיים צופי פני עתיד שנתפס כחדש לחלוטין. דוגמה לתנועה מהפכנית שפעילותה נגזרה מתודעה ביקורתית היא התנועה הפוטוריסטית באיטליה של ראשית המאה ה-20. במניפסט התנועה נכתב: "כשנהיה בני ארבעים יבואו נא אחרים, צעירים ואמיצים מאתנו, ויזרקונו לסל כמו כתבי-יד שאין בהם צורך. אנו רוצים בזה!" (מארינטי, 2001 [1909], עמ' 20).

תודעה גנטית: ריזן רואה בתודעה הגנטית את התודעה המפותחת והמתקדמת ביותר, המאפיינת חברה שמבינה כי לאורך ההיסטוריה הכול משתנה. בלשונו של ריזן, בתודעה הגנטית, השינוי עצמו הוא המרכז (Rüsen, 2004). במהותה של תודעה זו, העבר נתפס כשייך להווה וכמקורו, אך גם כשונה ממנו. כלומר, ההווה נתפס כהתפתחות וכשינוי של העבר, וכך מאבד העבר את אחיזתו בהווה למען העתיד, מתוך הבנה שכפי שהעבר השתנה לכדי הווה השונה ממנו, גם ההווה ישתנה לכדי עתיד חדש. האדם והחברה בהווה הופכים אפוא לחוליה בעלת משמעות ואחריות

על פני ציר הזמן, והם אינם כבולים אל העבר אלא חופשיים ללמוד ממנו, ולנכס אותו ואת משמעותו, כפי שהם מובנים בהווה ובדרך שתשרת בניית עתיד טוב יותר. פעולות לתיקון החברה – מתוך החברה ועברה ולמען החברה ועתידה – משקפות לא פעם תודעה זאת.

אמנם מאז פרסומו זכה המודל של ריזן לעדכון, לפיתוח ואף לביקורת, אך לענייננו הוא מועיל שכן הוא מאפשר להמשיג את התפיסות שרווחו בקרב מורי "הריאלי" בשנות ה-70, שמתוכן הם גזרו את תפיסת המקצוע שלהם ואת מטרותיהם הדיסציפלינריות והחינוכיות במציאות היסטורית נתונה, כפי שהם הבינו אותה באותה עת.

היסטוריה בבית הספר הריאלי

מאז פתיחתו בשנת הלימודים התרע"ד (1913-1914), ראה לעצמו בית הספר הריאלי בחיפה שתי מטרות מרכזיות, וכמעט סותרות: להיות חלק מהשדרה המרכזית של מערכת החינוך העברית מחד גיסא, ולהיות מחויב לחדשנות ולשינוי דמותו של החינוך מאידך גיסא (רייכל, 2008). כך, צוות בית הספר פיתח תוכניות לימודים ייחודיות, פרסם חומרי לימוד והוביל חידושים פדגוגיים, ולאילו הייתה לא פעם תהודה גם מחוץ לבית הספר. יתר על כן, בית הספר חרת על דגלו, למן תוכנית הלימודים הראשונה שפרסם, לפרוס בפני תלמידיו ידע עולם, מתוך הבנה:

[ש]בנינו מתחנכים וגדלים בסביבה רחוקה ונפרדת ממרכזי התבל. עלינו לפתח בהם ע"י הלמוד הזה את ההשקפה והמבט החפשי, שיביטו בעיניים פקוחות בקורות העמים, שירגישו את עצמם קשורים בקשר אמיץ עם כל אותם הכחות והגורמים שפעלו בעבר והפועלים בהווה בחיי העמים. וביחוד בתולדות עמי המזרח יבינו התלמידים את הערך ההסטורי המיוחד, שיש לאותו חבל ארץ שבו הם מתחנכים וקובעים חיי עתידם.

בית הספר הריאלי בחיפה, התרע"ד

מתוך הקפדה על מצוינות אקדמית וחינוכית, הפנה "הריאלי" את מבטו אל תוך בית הספר, אך גם אל עבר החברה הישראלית, ואף אל התהליכים הגלובליים הנוגעים אף הם לחיי תלמידיו.

הוראת ההיסטוריה בבית הספר הייתה דוגמה לאופן מימושם ופיתוחם של עקרונות אלו, ומורי ההיסטוריה של "הריאלי" בשנות ה-70 בלטו הן בהכשרתם המקצועית והן במרכזיותם בחיי בית הספר. כך היו ההיסטוריון ד"ר שלמה הורוביץ, שהגם שהיה בשלהי הקריירה החינוכית שלו, המשיך ללוות פעילויות בבית הספר, וספרי הלימוד שחיבר היו בשימוש נרחב בכיתות ההיסטוריה, וכן יצחק שפירא, מנהל בית הספר (1955-1983), בעל תואר שני בהיסטוריה שאף הוא חיבר ספרי היסטוריה. מורים אחרים – אריה גיל, לדוגמה – היו גם הם בעלי הכשרה אקדמית וחינוכית מתקדמת, וכמה מהם אף הוזמנו לדיוני הוועדה המקצועית של משרד החינוך שעמלה על גיבוש תוכנית הלימודים החדשה בהיסטוריה במחצית הראשונה של שנות ה-70 (זון, 1971). אך הבולט במורי ההיסטוריה באותה תקופה היה מרכז המקצוע, גבריאל קנולר, בעל תואר שני בהיסטוריה, שחותמו ניכר בכל היבט של ייצוב תוכנית הלימודים בהיסטוריה והפעלתה בבית הספר, ובכל דיון על מטרת לימודי ההיסטוריה ותפקיד המורה.

זאת ועוד, כמו בתחומים אחרים, גם בהוראת ההיסטוריה היה "הריאלי" כוח מחדש ומוביל, בתוך המוסד ומחוצה לו. כך, לשם המחשה, בשלהי שנות ה-70, היה "הריאלי" אחד מבתי הספר הראשונים שגיבשו תוכנית ללימודי ארץ ישראל והכלילו אותה בתוכנית הלימודים ובכחינות הבגרות הרשמיות של משרד החינוך. באופן דומה, פגישות רבות של צוות המקצוע יחדו ללמידת תוכנית הלימודים הרשמית ולחשיבה על אופן הטמעתה בבית הספר ועל התאמתה למטרות ולערכים המוסדיים. גם דרכי עבודה וגישות פדגוגיות ודידקטיות פותחו בידי צוות ההיסטוריה, ואף הוצגו בפורומים לאומיים, לדוגמה בפני ועדת החינוך של הכנסת.⁴ שימוש בטכנולוגיה, הקמת כיתה מיוחדת להוראת היסטוריה ושילוב תכנים שלא נכללו בתוכנית הלימודים של משרד החינוך – כל אלו ועוד הפכו את בית הספר לחלוץ בהוראת ההיסטוריה ולכוח מוביל שינוי במערכת כולה.

אנשי מקצוע שהתמחו בתחום הדעת הם שהובילו אפוא את הוראת ההיסטוריה בבית הספר, ובה בעת היו מחויבים לחינוך בזיקה למציאות ההיסטורית של תקופתם. מורי ההיסטוריה ב"הריאלי" לימדו היסטוריה ברמה אקדמית גבוהה שהלמה לתפיסתם את התהליכים החברתיים, הפוליטיים והתרבותיים של תקופתם, באופן שטיפח בתלמידיהם את הקשרים הראויים עם החברה הישראלית בעולם גלובלי

4 ראו בהקשר זה: מכתב של גבריאל קנולר לישעיהו תדמור, נובמבר 1987.

דינמי. הוראת המקצוע ועבודת החינוך נעשו מתוך רגישות ומחויבות למציאות תקופתם, ולפיכך אין זה מפתיע שתמורות העת השפיעו על תפיסת המקצוע של מורי ההיסטוריה ועל מטרות החינוך שלהם. מבעד לפריזמה של מונחי התודעה ההיסטורית, אפשר לעמוד על אפיו של תהליך זה ולהמשיגו.

תודעה היסטורית והוראת ההיסטוריה ב"הריאלי" בתקופה של תמורות

בשנות ה־70, במילותיהם של צבי צמרת וחנה יבלונקה (2008) "שינתה הארץ את פניה" באופן נרחב, ולפיכך השפעתן של כל התמורות הגדולות של התקופה על תודעתם ההיסטורית של מורי "הריאלי" – שינוי תוכנית הליבה בהיסטוריה (תשל"ה-1975), המהפך הפוליטי של 1977, תמורות גיאופוליטיות במלחמה הקרה, מתחים עם העולם הערבי – כל אלו ועוד לא ייבחנו במאמר זה, אלא ימתינו לפיתוח במסגרת אחרת. במאמר הנוכחי אתמקד בשני גורמים המדגימים בבהירות את הטענה המרכזית של המחקר: (1) מלחמת יום הכיפורים (1973); (2) דעיכת הלהט הציוני בקרב התלמידים והתרחקותם מרעיון התחייה הלאומית, שהיה מרכזי לדור המורים ולקודמיו – מנקודת ראותם הפרשנית של מורי "הריאלי".

למלחמת יום הכיפורים הייתה השפעה עמוקה על החברה הישראלית, ובתוך כך גם על החינוך ההיסטורי במדינה. בין השאר, המלחמה ליבתה צורך להצדיק את קיומו של בית יהודי לאומי בישראל, ובפרט העלתה חששות בקרב אנשי חינוך שמא הדור הצעיר של התלמידים יחל לערער על צדקת דרכה של הציונות ועל המחיר שהתחייה הלאומית גובה (Resnik, 1999). משבר הלגיטימציה הזה (Liebman & Don-Yehiya, 1983) הותיר את חותמו בייחוד בחינוך ההיסטורי, שכן דרך מרכזית לבסס את ההכרח והצדק שבישיבה בארץ הייתה ההיסטוריה, ששימשה – ומשמשת עדיין – בישראל "וכנקודת התחלה וכמקור לכינון הלאום [...] כמעניקה זכות ולגיטימציה לקיום בהווה בארץ-ישראל" (נווה, 2017, עמ' 24). קשירה הדוקה בין ההווה לעבר דרך ההיסטוריה הייתה אפוא מפתח בהתמודדות עם סכנת הניתוק של הנוער.

עבור מורי ההיסטוריה ב"הריאלי" המלחמה הייתה נקודת מפנה, ועבור רבים היא יצרה שבר לנוכח מציאות חדשה שבה החברה הישראלית מצויה בסכנה אמיתית להתנתק מעברה. "אנו חיים בעידן חדש", אמר ב־1974 קנולר, במסגרת

דיון בראשותו של שפירא, שכותרתו הייתה "גילויי מלחמת יום הכיפורים בעיני המחנך". קנולר אף הוסיף, שמצב זה "מחייב אותנו למחשבה כיצד ליישם דברים במציאות החדשה [שיצרה המלחמה]" (קנולר, 1974א, עמ' 15). באופן דומה, הדגיש שפירא את הצורך הדחוף מאי-פעם לחבר את התלמידים למורשת העבר. המלחמה, הוא טען:

תרשם בתולדותנו, מצד אחד, כמאורע גורלי מר, ומצד שני כפרשת דרכים בחיינו כאומה וכמדינה, ואני מעז לומר שבנו, המחנכים, תלוי במידה רבה הדבר, אם מפרשת דרכים זו נפנה בכיוון המוביל להתערערות האמונה בדרך שהלכנו בה, או בכיוון חיזוק אמונתנו וחישול כוחנו כאומה לקראת הבאות [...] המלחמה הוכיחה, שאנו עם שעומד, כשגבו אל הקיר, וחובה על המחנכים להחדיר בנוער הכרה זו [...] מלחמת יוה"כ גילתה כמו כן את הבעייתיות שבעיצוב תחושת הזהות היהודית בנוער ובאומה.

שפירא, 1974, עמ' 14

עם זאת, משימת חיבור הנוער לעבר נתפסה ב"הריאלי" כלא-פשוטה, שכן היא הייתה מנוגדת למגמה המרכזית השלטת בציבוריות הישראלית. כך לדוגמה, להערכתו של המורה לתלמוד דניאל ליפשיץ, בעת הזאת תלמידיו דווקא מבקשים להתנער מהמורשת הלאומית ומהזהות הקיבוצית הציונית. בשיחה שערך עמם, נעצב לשמוע שהם רואים בעצמם "ישראלים [...] ולא יהודים", ושהם מרגישים שכישראלים עליהם לנתק את עצמם ממורשת העבר. לנוכח הדברים, הדגיש ליפשיץ בפני תלמידיו, כי "הקשר המיוחד שלנו עם כלל העם היהודי והציבור בארץ אינו יוצר מערכה חדשה, אלא ממשיך את עברנו ההיסטורי כעם" (ליפשיץ, 1974, עמ' 15). ברקע התהליכים, שפירא אף כינס קבוצות חשיבה של מורים ותלמידים לשם קידום "חינוך לתודעה לאומית", כהגדרתו.

מרכיב מרכזי במענה שביקש "הריאלי" להציב אל מול אתגר גדול זה היה נטוע בהוראת ההיסטוריה. לפי שפירא, ההיסטוריה והמורשת הן הכלים להתמודדות עם המשבר שיצרה המלחמה, ודרכן אפשר, ויש לכנות, את הביטחון הזהותי של הנוער, שבתורו נחוץ לשם האינתנות הלאומית. "האם", שאל רטורית, "לא נכון למצוא את הבטחון [...] בייחודנו כ'עם סגולה'? האם אין לנצל את המלחמה כדי להחדיר בנוער שלנו את ההכרה, שחוסננו וזהותנו הלאומיים קשורים במורשתנו הרוחנית

המוסרית והתרבותית? כאן צריך לחול מפנה" (שפירא, 1974, עמ' 14). מורה נוסף טען בפגישת סגל, כי "לימוד ההיסטוריה בביה"ס (הכללית והיהודית) – מחטיא את מטרתו. לומדים מעט מאד על המאה העשרים, שהיא התקופה החשובה ביותר, לדעתי. התלמידים יודעים מעט מאד על הציונות. זה הפסד גדול!" (לרמן, 1974, עמ' 33). כמו כן, מבין ההערות הכלליות שהושמעו במסגרת הדיון, נטען שוב כי "אפשר היה להעזר בתנ"ך ובהיסטוריה היהודית כדי להכיר את שורשי היהדות, ולהגיע לאהבת הארץ, אילו היינו לומדים אותם לעומק" (שם, עמ' 34).

לצד מלחמת יום הכיפורים, את התודעה ההיסטורית ואת תפיסת המקצוע של מורי ההיסטוריה עיצבה תחושה קשה של התמעטות הרוח ודעיכת הלהט הציוני שאפיין את הדורות הקודמים. זאת ניתן להבין בהקשר של תמורות חברתיות ואידיאולוגיות בתקופה זו, כגון צמיחתם של ארגוני חברה אזרחית, מתחים עדתיים גוברים ותהליכי אמריקניזציה, לצד מרכזיותה העולה של הרב-תרבותיות בשיח ובפוליטיקה הישראלית (צמרת ויבלונקה, 2008; Ackerman, Kimmerling, 2001). ככלל, בשנות ה-70 התרחקה החברה הישראלית מהאתוס הסוציאליסטי-קולקטיביסטי – הגם שזו מעולם לא שיקף נאמנה את המציאות ההיסטורית באופן מלא – והחלה לאמץ באופן עמוק ונרחב יותר רעיונות של אינדיבידואליזם וגלובליזציה (על השפעתם של אלו על לימודי ההיסטוריה, ראו: נווה ויוגב, 2002). ב"הריאלי", שינויים אלו הולידו תחושת איום על המשך הרוח הלאומית ועל המפעל הציוני כולו. האתגר נתפס כחמור כל כך, עד ששפירא כינס באפריל 1976 מפגש חירום שארך יום שלם, ובו עסק סגל ההוראה ב"תפקיד בית הספר לאור התמעטות תרמיתנו העצמית". בדבריו הפתיחה שלו, הפציר מנהל בית הספר:

"כמחנכים, אין אנו יכולים לעמוד מנגד ובאפס מעשה, מול ההתדרדרות בחיינו כאומה, התדרדרות, שנושאת בחובה סכנת הרס, הן להכרתנו הלאומית והן לקיומנו הלאומי" (שפירא, 1976, עמ' 2). בעוד שהגורמים למה שנתפס כהתדרדרות הם רבים ומגיעים הן מבחוץ והן מתוך החברה הישראלית, האיום הגדול ביותר נתפס כמגיע מהתחומים ה"רוחני" ו"הנפשי", בשפתו של שפירא. שם ניכר כי "הגורמים לערעור חוסנו הלאומי הם בעיקר שניים: האחד הוא ההתרוקנות ההדרגתית והשיטתית של התנועה הציונית מתוכנה ומיעדיה הרוחניים [...]. הגורם השני בתחום זה – הוא הירידה ההדרגתית הקיימת בתוכנו הן באיכות וברמת החינוך שלנו, והן באיכות החיים בתחומים שונים [...]" (שם).

זאת ועוד, עבור המורים, פער הדורות בינם לבין תלמידיהם זירז מגמה מדאיגה זו. הורוביץ יליד 1895, שפירא יליד 1907, קנולר יליד 1921 – הם ורבים מהמורים האחרים בבית הספר, חיו בעולם שונה מאוד מזה של תלמידיהם. פער הדורות נתפס כאתגר וכבעיה משום שככל שהתרחב, כך משימת חיבור הנוער לעבר הלאומי נעשתה קשה יותר. "אנחנו כולנו פה עדים או חיים באיזו שהיא מנטליות שבשבילנו הקמת המדינה היתה חוויה, היתה נקודת מפנה, אנחנו חזינו זאת, אנחנו ראינו זאת, אנחנו יודעים מה היה לפני", הרצה קנולר בפני מועצת המפקחים של מחוז חיפה ביוני 1974, "אבל היום גדלים כבר שני דורות במדינת ישראל שבשבילם 'תקומת ישראל' זה פרק בספר לימוד. בשבילים הקמת מדינת ישראל זה תאריך, אם הם זוכרים אותו נכון, ובשבילים הקמת מדינת ישראל איננה חוויה [...]" (קנולר, 1974, עמ' 2).

את תחושת התרוקנות הרוח הלאומית הגבירה מה שמורים רבים ראו כהשפעה שלילית של תרבות זרה, ובראשה ערכים של מתירנות, חומריות וצרכנות. כך לדוגמה, שפירא קשר בין ערכים אלו לבין האסון שבא על העם במלחמת יום הכיפורים: "דרוש בדק בית בעמדות שלנו ובהלכי הרוח, כפי שנתגבשו במדינה בשנים שקדמו למלחמה [...] רדיפה אחרי מותרות, חומרנות יתרה, שביתות, זלזול בחובות והתפרקות מעול" (שפירא, 1974). ברוח דומה, פגישתו של צוות חשיבה בסוגיה ב-1977 התקיימה בצל תחושתם של ההנהלה והמחנכים כי הם "עדים בשנים האחרונות לתופעות העומדות בסתירה מוחלטת לרוח, עליה הוקמה מדינת ישראל, שעמדה בסימן של שרות, החלצות והתנדבות" (שפירא, פרוטוקול פגישת צוות הוראת ההיסטוריה, אוק' 1977). במבט לאחור משנות ה-80, הניח קנולר שנים אלו בפרספקטיבה היסטורית והלין כי:

הננו דור של ערכים. ערכי יסוד ששמשו אבני פינה לאורח חיינו במשך 50-60 שנות קיומו של ישוב יהודי בארץ ישראל שבטרם המדינה. היו אלה ערכי עבודה, אחריות הדדית, עזרה לזולת, דאגה לנזקק, שוויון חברתי וכד' [...] זכינו גם לראות בהתגשמות החלום של מדינה עברית. אולם זמן קצר לאחר מכן, פחות משנות דור – נגזז החלום [...] אנחנו חיים כיום בחברה תחרותית, שאפתנית, כוחנית ואלטימה [...] הערכים ההם – ערכי היסוד של החברה בתוכה גדלנו, מתוכה בנינו את המידה, אבדו ואינם.

קנולר, 1988

גם מול סכנת ההתרוקנות הרוחנית, דעיכת הלהט הציוני, אימוץ ערכים זרים והנטייה הכללית של הנוער להתנתק ממורשתו הרוחנית – להיסטוריה יועד תפקיד מפתח. כך לדוגמה, בכינוס שיזם שפירא, גרס אחד המורים למקצועות העבריים כי "מטרתנו היא להתמודד עם האתגר [של הגישה השלילית של הנוער למורשת ולזהות הציונית] ולחשוף כמה רלוונטיות ואקטואליות המורשת שלנו לחיינו בהווה" (אבידור, 1974, עמ' 13). הוא אף הוסיף שכדי לחבר את התלמידים לפעולה הציונית שבה החלו אבותיהם אין ללמד את הציונות ואת ההיסטוריה שלה כאילו מטרותיה הושלמו עם הקמת המדינה. בהזדמנות אחרת טען קנולר בכיוון דומה, ש"צריך להפוך את הפרק הזה של הקמת מדינת ישראל לחלק בלתי נפרד של התודעה העצמית שלנו, של ההיסטוריה היהודית. זאת חוליה בשרשרת [...] צריך ליצור המשכיות" (קנולר, 1974, עמ' 2-3). קנולר אף היה ישיר יותר בטענתו בפגישה של ועדת הפרויקט "לשיפור תרמיתנו הלאומית", כי "יש לחזור ולהגיש שאין מכשיר חינוכי-למודי טוב יותר להשגת המטרה הזאת מאשר הוראת ההיסטוריה ובמיוחד הוראת ההיסטוריה הלאומית – תולדות עמנו" (קנולר, 1976).

מושג התודעה ההיסטורית, כפי שניסח ריזן, מאפשר להבין את עומק השבר שחוו מורי "הריאלי" ואת האופן שהם הבינו את משמעותו עבורם, כמורים להיסטוריה בני התקופה. ברקע הטראומה של מלחמת יום הכיפורים ומול שינויים חברתיים ואידיאולוגיים עמוקים, ומשום תמורות אלו, חששו המורים שתלמידיהם יאמצו, הגם שהם כבר מחזיקים בה, תודעה היסטורית ביקורתית. בעיני המורים, תודעה זו מובילה את התלמידים לפעול במגוון דרכים, ובכלל זה אימוץ תרבות זרה, ירידה מהארץ או הצטרפות לארגוני חברה אזרחית ביקורתיים, שמטרתן משותפת: להתנתק מהמורשת הציונית ומהזהות הלאומית של עמם. התנתקות זאת בתורה מאיימת על המשך קיומו של המפעל הציוני ועל תקומת העם והמדינה. יש לשים לב שאת התודעה הביקורתית שזיהו המורים אצל תלמידיהם הם לא ייחסו לרכיב הביקורתי בנרטיב הציוני הקנוני של "שלילת הגולה" (רז-קרקוצקין, 1993) – בעיני המורים, הדור הצעיר לא שלל את הגולה, כלומר את תקופת הגלות האנומלית בהיסטוריה היהודית שהפרידה בין הקיום הלאומי בישראל בימי התנ"ך לבין ימי התחייה הלאומית בישראל בעת המודרנית. לפיכך, תגובת מורי "הריאלי" שיקפה חשש מאימוץ תודעה ביקורתית המפנה עורף לנרטיב הקנוני בכללותו, כלומר, בהקשר בן הזמן – תודעה ביקורתית כלפי המדינה.

זאת ועוד, מורי "הריאלי" זיהו בתלמידיהם תודעה היסטורית ביקורתית מתוך

עמדה שלהם עצמם של תודעה היסטורית שניתן לכנותה "דוגמתית רכה". כלומר, המורים רצו לראות בתלמידיהם שותפים לאותם מאמצים, כפי שהיו בדורות הקודמים, שותפים הממשיכים ומקדמים את המאמצים האלה הלאה בתקופה חדשה – ובכלל זה, כאמור, המשך "שלילת הגלות" וקידום פרויקט התחייה הלאומית אחרי אלפיים שנות גלות. כפי שביטא בבהירות אחד המורים, יש להראות לתלמידים שהפרויקט הציוני לא תם עם הקמת המדינה וכי עליהם להמשיכו כעת, בעולם חדש. בעיני סגל ההוראה, השנים אמנם חלפו ועמן גם הנסיבות ההיסטוריות, אך הלקחים והמשימות הניצבים בפני הדור הצעיר של התלמידים אינם שונים מאלו של אבותיהם. בהיסטוריה, הם האמינו, אפשר למצוא לקחים אלו, ומהם לגזור את החובה שהם מטילים על התלמידים כעת לשמר ולבצר את הרושג.

תודעה היסטורית זאת, לא זו בלבד שעיצבה את מטרות הוראת ההיסטוריה בבית הספר הריאלי, אלא – כנגזרת של מטרות אלו – גם את ההוראה בפועל. במילים אחרות, התודעה ההיסטורית הדוגמתית הרכה של המורים, והבנתם כי הם עומדים בפני תלמידים שעלולים לאמץ תודעה היסטורית ביקורתית, או שכבר אימצוה, הובילה אותם לפעולה בתחום שבו הם היו אנשי המקצוע המובילים ובעלי הסמכות, האחריות והיכולת – הוראת ההיסטוריה.

הוראת ההיסטוריה כדרך לקשירת ההווה לעבר

למורי ההיסטוריה ב"הריאלי" היו האוטונומיה, האחריות והכישורים המקצועיים ללמד היסטוריה כפי שראו לנכון ולאור מטרות החינוך שהם עיצבו לעצמם, בין השאר מתוך התודעה ההיסטורית שהחזיקו בה. מטרות אלו, כפי שראינו, היו בראש ובראשונה לחבר דרך ההיסטוריה את התלמידים למורשתם, לנוכח רצונם להתנתק משורשיהם.

דרך אחת לעשות זאת הייתה על ידי דגש חזק על לימודי היסטוריה יהודית, ציונית וישראלית. תוכנית הלימודים תשל"ה אמנם הציגה איזון יחסי – בוודאי בהשוואה לתוכנית הליבה הקודמת (תשי"ד/תשט"ו) – 55% היסטוריה יהודית לעומת 45% היסטוריה הכללית (ראו: הופמן, 2002). יתרה מכך, בערכי היסוד של בית הספר, כפי שנוכחנו לדעת, ניצב גם חינוך שמוכוון לעולם הרחב – אך חרף כל אלה, מורי "הריאלי" ביקשו להדגיש את ההיסטוריה המקומית. בפגישת צוות מורי ההיסטוריה בספטמבר 1977, שפירא אמנם ציין שהדגשים בהוראה יינתנו לפי

בחירת המורה, אך הבהיר ש"אין לוותר על תולדות ישראל" (שפירא, 1977). במקום אחר הוא הדגיש שאחד הלקחים ממלחמת יום הכיפורים הוא הצורך ב"הרחבתו ו]ב] העמקתו של החינוך לתודעה יהודית ולהזדהות עם הגורל, היעוד והמורשת של העם היהודי" (שם, עמ' 1). ברוח דומה, בישיבת צוות ההיסטוריה לדיון בהטמעת תוכנית הלימודים החדשה (תשל"ה), ביקש קנולר מהמורים להדגיש "פרקים להם השפעה מיוחדת על ההיסטוריה של העם היהודי" (קנולר, 1977). כמו כן ביקשו המורים "להדגיש את התרומה של העם היהודי להתפתחות התרבותית והחברתית של עמים אחרים" ולעסוק בקהילות יהודיות בתפוצות (שם). מכיוון מעט אחר, אך למען מטרה דומה, הזכירה אחת המורות: "בעבר נהגנו לפתוח נושא בהיסטוריה של עם ישראל בדיון על תרומת עם ישראל לעולם. דיון כזה חשוב היום ללא ספק" (שם).

דרך נוספת לקדם את מטרות הוראת המקצוע של המורים ב"הריאלי" הייתה ללמד את הפרקים בתוך מסגרת נרטיבית א-היסטורית, כלומר כזו המוגדרת על ידי חוקים נצחיים ואינה משתנה. מסגרת זאת ביקשה לספר סיפור קבוע של עם יהודי נרדף ומדוכא מצד אחד, ומנגד – עם היכול לאיזמים ולאתגרים שלפתחו. כפי שציין קנולר ב-1976, "על מנת להשיג מטרה זאת בדרכים היעילות ביותר יש להעמיד במרכזה של כל תקופה הסטורית את נקודות האור, העלייה וההתקדמות, ובמקרה של תקופות משבר – את המאמצים שנעשו והכתרו בהצלחה להחלצות מהמשבר" (קנולר, 1976). הצעה אחרת ברוח דומה הייתה להדגים לתלמידים שהעם עבר לעתים תכופות "מאבקים רוחניים, כמו גם פיזיים, כדי לשמור על ייחודו" (שפירא, הורוביץ ובר חמא, חסר תאריך). בפירוט ההצעה נכתב שיש ללמד ביתר הדגשה את גלות בבל, את תקופת אנטיוכוס הרביעי, כיבוש הארץ בידי הרומאים ופרקים נוספים המדגימים שהעם היהודי תמיד נרדף, אך תמיד היה יכול לאיזמים (שם).

יתר על כן, המורים הדגישו את נוכחותם הרציפה של יהודים בארץ ישראל – מאז ימי בית שני ועד ימינו. כך לדוגמה, הערה על מסמך תוכנית הלימודים שנבחן בידי המורים לצורך התאמתו לשיעורים בבית הספר פירטה ש"יש להדגיש את הנוכחות הרציפה בארץ ישראל, אפילו אם רוב היהודים [באותן תקופות] חיו בגולה" (קנולר, פרוטוקול פגישת צוות הוראת ההיסטוריה, 1977). ככלל, ציין קנולר, "כציר מרכזי בתולדות עמנו בכל התקופות יש להדגיש את הקשר בין עם ישראל וארצו – בכל המישורים הגשמיים והרוחניים – ואת העובדה שעל אף רציפות משברים ושואה נשאר עם ישראל חי וקיים" (קנולר, 1976). קשרים אלו "ראויים

לתשומת לב מיוחדת, במיוחד בימינו" (קנולר, פרוטוקול פגישה של צוות היסטוריה ואזרחות, 1975).

לצד בחירת הנושאים וגיבוש הנרטיב ההיסטורי, גם את הדידקטיקה מורים ב"הריאלי" גיבשו כך שתקדם את המטרות החינוכיות שגזרו מתוך תודעתם ההיסטורית. אמנם סגל ההיסטוריה עסק רבות בדידקטיקה של המקצוע והוביל את בית הספר בתחום זה, ולדוגמה בתשל"ד ערך צוות המקצוע "ניסוי בהוראת היסטוריה בשיטות הוראה שונות חדישות מהמקובל בבית הספר" (קנולר, דו"ח סיכום הניסוי, חסר תאריך). במסגרת הניסוי למדה כיתה אחת את כל שיעורי היסטוריה ב"חדר ההיסטוריה" שהקים קנולר. מרחב זה, כך צוות ההוראה, סוודר בחצי גורן, ולא ככיתה רגילה, אפשר למידה המבוססת על שיח ועל דיאלוג בין התלמידים וכן על שימוש בתעודות מקור ועיון בספרות מחקר מגוונת. לאורך השנה, תלמידים הציגו ספרים שקראו, ומרצים אורחים הוזמנו לעתים קרובות. קנולר וצוות ההיסטוריה אף עודדו שימוש בספרי לימוד במטרה להציג מבחר נקודות מבט על ההיסטוריה, לצד הכנסת עזרים טכנולוגיים לכיתת היסטוריה. "אנו חיים בעידן הטכנולוגיה", ציין קנולר, "ובשביל התלמידים המכשיר [מטול] הוא חלק בלתי נפרד מאורח החיים" (קנולר, 1974ב).

למרות הגישות המתקדמות והמקצועיות הללו, בסופו של דבר מורי היסטוריה בבית הספר רתמו את כישוריהם האקדמיים והפדגוגיים כדי לקדם הוראת היסטוריה שבראש ובראשונה תקשור בין התלמידים למורשתם. כך, כשקנולר מבקש להדגים דידיקטיקה הראויה בעיניו, הוא מפציר שיש ללמד "פרק בהיסטוריה בשטח". לדוגמה, על השואה, הוא מדגיש: "לא תלמדו בקיבוץ לוחמי הגיטאות אלא ביד מרדכי, כי ביד מרדכי ישנו השילוב בין מה שקרה במלחמת השחרור לבין מה שקרה בשואה" (שם). קנולר עצמו בילה שם עם תלמידיו כארבע שעות. במקום אחר טען שיש "להשתדל ולהפגיש את התלמידים עם מציאות היסטורית – הן של העבר ע"י בקור באתרים ובמוזיאונים – והן של ההווה – ע"י מפגשים עם היסטוריה חיה – אנשים ואתרים ש'עשו היסטוריה'. כמו כן יש לשלב דיונים ושיחות במהלך השיעורים ולהשתדל לצמצם שעורים פרונטליים" (קנולר, 1976).

בד בבד עם הסיורים ו"ההיסטוריה החיה", גם כלים מחקריים ומתודות אקדמיות יותר נרתמו למטרה חינוכית זאת. לדוגמה, כשתלמידים ב"חדר ההיסטוריה" חיפשו שאלת מחקר לעבודה, "הושם דגש יתר על תולדות ישראל בעת החדשה כאשר תולדות העמים משמשות רקע וקוי יסוד להבנת האירועים בתולדות עמנו" (קנולר,

דו"ח סיכום הניסוי, חסר תאריך). בה בעת, התלמידים לא הונחו לנתח את התעודות ההיסטוריות באופן ביקורתי ובמבט משווה, אלא להשתמש בהן כעדות או כהוכחה לטיעון שהם מחזיקים בו. כך, אחרי שהסביר איך היסטוריה יכולה לשמש לטיפוח זהות לאומית בקרב התלמידים, טען קנולר שיש "להביא בפני התלמידים – כחלק מסקירת הספרות ועבודתם העצמאית – תעודות ומקורות ראשוניים המעידים [על כך]" (קנולר, שם). לבסוף, גם בחירת ספרי הלימוד והעבודה עם הושפעו מהתודעה ההיסטורית של המורים ומהמטרות שגזרו ממנה. כך לדוגמה, בספרו של הורוביץ, שפורסם ב־1960 והיה בשימוש נרחב בבית הספר גם בשנים שלאחר מכן, נכתב בין השאר כי לדעת מחברו:

חייב התלמיד במדינת ישראל ללמוד את התקופה המתוארת בזה [מראשית האמנציפציה עד מלחמת העולם הראשונה] בהיקף וביסודיות רבה יותר מאשר את זו שקדמה לה, כי עליו להכיר את ההתפתחות העצומה, שהפכה את עמנו מאומה נתונה לשנאה, לבוז ולמשטמה של הסכיבה הנכרית לעם ריבוני בארצו. שינוי מהפכני זה, כידוע, לא מעצמו בא, אלא הוא פרי מאמציהן ומלחמתם העקשנית של שני דורות 'חולמים ולוחמים' שהביאו אותנו עד הלום. ילדינו, הגדלים כאן כבני-חורין בארץ חופשיה, מקבלים זאת כמובן מאליו – דבר משמח כשלעצמו, אך גם מסוכן, לפי שמתוך כך נוצר אותו יחס של לעג כלפי ה'ציונות' ושל אדישות לגבי הגולה, אשר מדריך לאחרונה את מנוחת הציבור שלנו כולו ואשר מניע כל בחור וטוב שבתוכו להתעמק בבעיה זו ולחפש דרכים כדי לטעת בנוער שלנו את 'התודעה היהודית [...]'.

הורוביץ, 1960, חלק שני, הקדמה

ברוח דומה, ספר לימוד ודידקטיקה העוסק במלחמת העצמאות, שאמנם לא נכתב בידי צוות בית הספר אך היה בשימוש בו, נוסח מתוך עצב של הכותבים, שבניגוד אליהם, "המבוגרים בני דור מלחמת העצמאות", הנוער "לא מכיר את סיפורי הגבורה, את המאבקים הנואשים, ואת התקוות של הימים ההם" (לוינזון ובן-אריה, 1978). אשר להנחיות כיצד להשתמש בספרים, קנולר הציע ש"אין ללמד את הספר דף אחר דף ושורה אחרי שורה ולעמוד על ההתרחשויות ההיסטוריות [...], יש להסתפק בעיקר בסקירה היסטורית קצרה ולעמוד על משמעותן של תופעות

מיוחדות ולנסות 'להשליכן' לתולדות זמננו" (קנולר, 1976). כדוגמה, הציע קנולר את מרד בר כוכבא, וכן סוגיות כגון: "עליות וירידות מארץ ישראל – בעבר ובהווה; קשרים בין התפוצות לארץ ישראל – בעבר ובהווה" ועוד (שם).

הוראת ההיסטוריה כפי שהתקיימה בפועל בכיתות בבית הספר הייתה פרי של בחירה מקצועית-חינוכית מודעת שנגזרה מתודעתם ההיסטורית של המורים. כפי שעדכן מנהל בית הספר את סגל ההוראה כולו, למען העמקת החינוך לתודעה יהודית, "תכוון הפעולה הלימודית והחינוכית בבית-הספר, ויעוצבו כלים ומכשירים לימודיים נוספים על הקיימים" (שפירא, 1974, עמ' 1). כלומר, תודעתם ההיסטורית של המורים עיצבה את זהותם המקצועית, ובתוך כך התעצבה הבנתם ביחס לתפקיד המורה הראוי להיסטוריה במציאות הישראלית של תקופתם. תפקידם, כך הבינו אותו, חרג הרבה מעבר לטיפוח חשיבה היסטורית אצל התלמידים. בראש ובראשונה, תפקידם היה לקשור בין ההווה לעבר, מתוך מטרה לשמור על החיבור ביניהם, שנראה למורי ההיסטוריה רופף ובמגמת היחלשות בזמנם. המורים זיהו בהוראת העבר מפתח לשינוי התודעה ההיסטורית של התלמידים – שינוי שהיה עבורם ייעוד חינוכי מרכזי של לימודי ההיסטוריה. באופן זה, הוראת ההיסטוריה כפי שנעשתה ב"הריאלי" באותה תקופה היא, בין השאר, פרי תודעתם ההיסטורית של המורים, כלומר ההוראה היא הפעולה שהתודעה הניעה אותם לעשות.

סיכום

מורי ההיסטוריה בבית הספר הריאלי בשנות ה-70 לימדו בעולם שהשתנה מקצועית, חברתית ופוליטית באופן עמוק, נרחב ומהיר לנגד עיניהם – עד כדי תחושות שלהם לעתים, שההווה מאיים להתנתק מהעבר. הם ראו לכך עדויות בכל מקום: באוזניהם הכרויות של תלמידיהם לטיעוניהן של תנועות מחאה, בחוסר העניין של התלמידים בהיסטוריה היהודית, בדגש הניתן להיסטוריה הכללית על חשבון זו הישראלית ועוד. על אלו יש להוסיף שינויים ניכרים נוספים, ובמרכזם שינויים מקצועיים שהביאה עמה תוכנית הלימודים תשל"ה, ובה חידושים בולטים בהוראת ההיסטוריה (הופמן, 2002); ושינויים חברתיים, ובראשם המשך תהליך האינטגרציה לנוכח התגברות המחאה נגד אפליית אוכלוסיות היהודים יוצאי מדינות צפון אפריקה והמזרח התיכון (Weintraub & Tal, 2021). מטבע הדברים, אין אפשרות לבחון את כל אלו במסגרת המאמר הנוכחי, אך מעל הכול, עדות לשבר שבין עולם

האתמול לזה שהם חיו בו הייתה מלחמת יום הכיפורים והשלכותיה על החברה הישראלית, ובה בעת התמעטות הלהט הציוני בקרב תלמידיהם. על כן ניצבו אלו בהתאם גם בלבו של מאמר זה. מבחינת המורים להיסטוריה, זה היה איום קיומי: אם יתנתק ההווה מן העבר, כלומר אם יתנתקו התלמידים מההיסטוריה שלהם, לא תהיה תקומה לעם ששורשיו ומורשתו הם המקור לכוחו, לעמידתו מול איומי שמד רוחניים ופיזיים ולתקומתו אחרי אלפיים שנות גלות.

לנוכח כל אלה, התחדד בינם לבין עצמם תפקידם כמורים ישראלים להיסטוריה בתקופה זו: הם שומרי העבר והקשרים עמו בתקופה שקשרים אלו נחלשים ומצויים על סף התרה גמורה. עליהם, בעלי התודעה ההיסטורית הדוגמתית, הרואים את עצמם חוליה ברשרת רציפה המצויה מחוץ להיסטוריה, לשרש את התודעה הביקורתית של תלמידיהם, זו שהביאה רבים מהם לפעול להתנערות מהעבר המשותף ולהתנתקות משורשיהם. אלא שהאמונה שתלמידיהם מחזיקים בעמדות כאלו הייתה, למעשה, רק עדות נוספת לאופן שתמורות התקופה עוררו חששות בקרב המורים. מסמכי ארכיון (שמקומם אינו במאמר זה) מראים למעשה כי חלק גדול מהתלמידים היו קרובים בעמדותיהם ובתודעתם ההיסטורית למוריהם. ואולם נראה כי בתקופה של תמורות כה משמעותיות, החשש בקרב המורים להתנתקות תלמידיהם ממורשת העבר האפיל על האפשרות לראות זאת. בעצם תפיסת ייעודם בשירוש התודעה הביקורתית בקרב התלמידים, ראו מורי "הריאלי" את עצמם נבדלים ממורים ישראלים בזמנים אחרים או ממורים לא ישראלים בני זמנם.

משום כך הם ביקשו ללמד היסטוריה שמטרתה להראות קודם כול את ההקבלה בין העבר להווה ולהצביע על כך שהזמנים, למרות הכול, לא ממש השתנו: האתגרים העומדים בפני התלמידים, כך הם ניסו לשכנע את קהליהם, אינם שונים מהותית מאלו שעמדו בפני הוריהם והורי-הוריהם, ועוד אחורה במורד הדורות. כפי שטען לדוגמה אחד המורים ביחס למטרות הוראת השואה בשיעורי ההיסטוריה:

(א) הקניית התודעה, שעלינו להיות חזקים [...] השואה באה עלינו כשהיינו חלשים, נטולי-נשק ושאר אמצעי-לחימה (ב) אסור לנו להשאר במצב של מיעוט [...] השואה יכולה להגיע לכל ישוב יהודי, אם הוא מיעוט לאומי, (ג) אין לסמוך על עמים זרים כי יבואו ויצילו אותנו משואה. זהו לקח שלישי שצעיר ישראלי חייב ללמוד.

ארני, 1973

אם רק תלמידיהם יפנימו שבפניהם אותה משימה שעמדה בפני יהודים לאורך ההיסטוריה: לשמר את העבר, לשמר את הזהות ולעמוד בפני ניסיונות השמדה רוחנית ופיזית – היום כאז.

נדרש עוד מחקר רב על אופיו של החינוך ההיסטורי בישראל מנקודת מבטם של המורים והמורות לאורך ההיסטוריה, אך מחקרים ראשונים מראים כי התהליכים שהתחוללו בבית הספר הריאלי, לצד ייחודם, אפיינו גם בתי ספר אחרים (Tal & Hofman, 2021). בכיתות ההיסטוריה בבית הספר הריאלי, ונדמה שלא רק שם, נוצר אפוא עולם שדווקא בעת ההיא בלטה חוסר ההלימה שלו עם העולם שמחוץ לכותלי בית הספר – בפנים עולם קפוא, סטטי ומאופיין בחוקים נצחיים, בלתי משתנים, ובחוץ עולם דינמי, חי, שחוקיו משתנים תדיר. נראה שכיום, בעשורים הראשונים של המאה ה-21 יותר מתמיד, העולם משתנה באופן עמוק, נרחב ובעיקר מהיר מאי-פעם. ברקע משבר הוראת ההיסטוריה ויוקרתו הדועכת של המקצוע יום-יום שעה-שעה נותר לתהות, אם מאז שנות ה-70 השכילה הוראת ההיסטוריה להדביק את קצב הזמן.

מקורות

- אבידור, י' (1974, נוב'). קוים מנחים לשעות מחנך בתשל"ה. ידיעות למורים 2(3).
- אדר, ל', פוקס, ש' (1978). ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וכיצועה. ירושלים: האוניברסיטה העברית – בית הספר לחינוך.
- ארני, י' (1973). הצעה לתכנית בנושא השואה ותקומה. ארגו: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- בית הספר הריאלי בחיפה (התרע"ד). פרוגרמה לכל שנות הלמוד. הוצאה שנייה. חיפה: דפוס רוזנפלד וסוכובלסקי.
- דוראנט, ו', דוראנט, א' (2020 | 1968) לקחי ההיסטוריה. חבל מודיעין: כנרת, זמורה – מוציאים לאור.
- דרור, י' (2006). מתולדות החינוך לימינו – בירם ו"הראלי". בתוך: מ' צימרמן, י' חותם (עורכים), בין המולדות: היקים במחוזותיהם. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- הופמן, ע' (2002). בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בהיסטוריה, תשט"ו-תשנ"ה. בתוך: ע' הופמן, י' שגל (עורכים). ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל. תל אביב: רכס, עמ' 151-162.

- הורוביץ, ש' (1960). קצור תולדות ישראל בעת החדשה: מראשית האמנסיפציה. חיפה: בית הספר הריאלי העברי.
- ונסובר, י' (2012). היה היה פעם: על היסטוריה, סיפור ועניין בין כותלי בית הספר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זון, נ' (1971). מכתב ליצחק שפירא. תיק 34021, גל-9/9535, ארכיון המדינה.
- לוינזון, י', בן-אריה, י' (1978). המיתורדיקה של הוראת מלחמת הקוממיות. משרד החינוך והתרבות. היחידה לחינוך חברתי בבית הספר העל-יסודי; ישראל. צה"ל, מפקדת קצין חינוך וגדנ"ע ראשי.
- ליפשיץ, נ' (1974, מרס). ללא כותרת, ידיעות למורים, 2(3).
- לרמן, ע' (1974, מרס). ללא כותרת, ידיעות למורים, 2(3).
- מארינטי, פ"ט (2001 [1909]). תעודת היסוד והמאניפסט של הפוטוריזם. ב' הרשב (עורך), מאניפסטים של מודרניזם. ירושלים: כרמל, עמ' 16-20.
- נווה, א' (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- נווה, א', יוגב, א' (2002). היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול. תל אביב: כבל.
- צמרת, צ', יבלונקה, ח' (תשס"ח-2008). העשור השלישי, עשור של תפניות משמעותיות, תשכ"ח-תשל"ח. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- קיזל, א' (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות הלימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948-2000. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קנולר, ג' (חסר תאריך). דו"ח סיכום הניסוי. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- (חסר תאריך). הנחיות דירקטיות להוראת ההיסטוריה: ללמד את תכנית הלימודים כולה. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- (1974, א, מרס). דיון בנושא "הערכים החינוכיים בעקבות מלחמת יום הכיפורים". ידיעות למורים, 2(3), 15-16.
- (1974, ב, 14 יוני). דרכים מתודיות להוראת הנושא – "תקומת ישראל" / הרצאה בפני מועצת המפקחים של מחוז חיפה. ארגז: היסטוריה. ארכיון בית הספר הריאלי.
- (1975, 26 אוג'). פרוטוקול פגישה של צוות היסטוריה ואזרחות. ארגז: היסטוריה, תיקייה 664. ארכיון בית הספר הריאלי.
- (1976). קיום מנחים להוראת הציונות. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- (1977, ספט'). פרוטוקול פגישת צוות הוראת ההיסטוריה. ארגז: היסטוריה, לימודי היסטוריה, "חיזוק תדמיתנו העצמית" – פגישות מורים. ארכיון בית הספר הריאלי.
- (1978). ציונות 1978. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.

- (1987, 23 נוב'). **מכתב לישיעהו תדמור בנושא "הערות לדוח המנהל למועצת המנהלים לשנה"ל תשמ"ז**. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- (1988). **דור ערכים שאבדו**. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- ראונר, ג' (2006). **המודל המנטלי בפעולה של מורים להיסטוריה באשר ללמידה**. דפים 153–212, 43.
- רז-קרקוצקין, א' (1993). **גלות בתוך ריבונות: לביקורת "שלילת הגלות" בתרבות הישראלית (חלק ראשון)**. תיאוריה וביקורת, עמ' 23–55.
- רייכל, נ' (2008). **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לכיזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד**. ירושלים: מאגנס.
- שחר, ד' (2003). **דע מאין באת... הוראת ההיסטוריה הלאומית בחינוך העברי בארץ ישראל, 1882–1918**. עידן.
- שפירא, י' (1974, מרס). **גילויי מלחמת יום הכיפורים בעיני מחנך**. ידיעות למורים 2(3).
- (1976, 29 אפריל). **פרוטוקול פגישה**. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- (1977, אוק'). **פרוטוקול פגישת צוות הוראת ההיסטוריה**. ארגז: היסטוריה, לימודי היסטוריה, "חיוק תדמיתנו העצמית – פגישות מורים". ארכיון בית הספר הריאלי.
- שפירא, י', הורוביץ, ש', בר-חמא, ש' (חסר תאריך). **תכתובת**. ארגז: היסטוריה, ארכיון בית הספר הריאלי.
- Ahonen, S. (2006). Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697–707.
- Ackerman, W. (2000). The Americanization of Israeli education. *Israel Studies*, 5(1), 228–243.
- Ben-Peretz, M., & Silberstein, M. (1987). The concept of teacher autonomy in curriculum materials: An operative interpretation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(1), 29–44.
- Biesta, G. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Clark, A., & Peck, C. L. (2018). Introduction, in: Clark & Peck (eds.), *Contemplating historical consciousness: Notes from the field*. New York: Berghahn Books.
- Donnelly, D., Parkes, R. J., Sharp, H., & Shaw, E. (2019). Remembering Australia's past project: Pre-service history teachers, national narratives and historical consciousness. *Curriculum Perspectives*.
- Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory and Research in Social Education* 18(2), 38–101.

- Flessner, R., & Payne, K. A. (2017). The impact of social theories on agency in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 286–300). Sage.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi Panel Survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151–196.
- Kimmerling, B. (2001). *The invention and decline of Israeliness: State, culture and military in Israel*. Los Angeles: University of California Press.
- Liebman, C. S., & Don-Yehiya, E. (1983). Civil religion in Israel: Traditional judaism and political culture in the Jewish state. University of California Press.
- MacLellan, E. (2017). Shaping agency through theorizing and practicing teaching in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 253–268). Sage.
- Martell, C. (2014). Building a constructivist practice: A longitudinal study of beginning history teachers. *The Teacher Educator*, 49, 97–115.
- Resnik, J. (1999). Particularistic vs. universalistic content in the Israeli education system. *Curriculum Inquiry*, 29(4), 481–511.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development, in: P. Seixas, *Theorizing historical consciousness*. Toronto: Toronto University Press.
- (1993). *Studies in metahistory*. Human Sciences Research Council.
- Sakki, I., & Pirttilä-Backman, A. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65–85.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto University Press.
- (1999). Beyond "content" and "pedagogy". *Journal of Curriculum Studies* 31(3), 317–337.
- Tal, N., & Hofman, A. (2021). Beyond the curriculum: Teaching history in Israeli classrooms, 1970s–1980s. *History of Education*.
doi.org/10.1080/0046760X.2021.1906456
- Weintraub, R., & Tal, N. (2021). Within the national confines: Israeli history education and the multicultural challenge. *Pedagogy, Culture & Society*.
- Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and metaphor: Charting new directions for grasping human historical sense-making patterns for knowing and acting in time. ResearchGate