



היסטוריה ומחקרה מפרספקטיבה של ספרי לימוד והוראה חדשים

Author(s): עוֹדֵד שֶׁרֶמֶר

Reviewed work(s):

Source: *Zion* / צִיּוֹן, Vol. ב' (תשנ"ב), pp. 451-465

Published by: [Historical Society of Israel/](#)

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/70036237>

Accessed: 04/12/2011 08:43

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at

<http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



Historical Society of Israel/ is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Zion* /.

<http://www.jstor.org>

ספרים ודברי ביקורת

היסטוריה ומחקר מפרספקטיבה של ספרי לימוד והוראה חדשים

מאת עודד שרמר

א. מדע ההיסטוריה והוראת ההיסטוריה

הרמס, שליח האלים, ממצה את שליחותו בהעברת מסרי האלים לבני אדם; בידי המורה מופקדת לא רק העברת הידיעה המדעית, כי אם גם הסברתה ובעיקר אימון הלומדים באמנות הקריאה והפירוש של ממצאיה. בתוך כך, ביוזעין ושלא־ביוזעין, עושה המורה כדי להכשיר את רוחם של תלמידיו לקבוע עמדה כלפי הידיעה המדעית והעיסוק המדעי. עבודת המורה היא אפוא עניינם הישיר של מדענים, ואין ההיסטוריונים יוצאים מכלל זה. אם בתיווכו של המורה הופכים פירות המחקר המדעי לנחלת הלומדים, ומשמעותם מעוצבת עיצוב מכריע על פי פירושיו, ובהשפעתו צומח גם יחסם הבסיסי של האזרחים לעתיד לעיסוק ההיסטורי, כי אז אין ההיסטוריון פטור מלתת את דעתו על הוראת ההיסטוריה בבתי הספר; מחויבותו של ההיסטוריון לתחום עיסוקו כמו גם אחריותו החברתית והאזרחית מחייבים אותו לכך.

מאז שנות השבעים ניכרת עלייה במידת מעורבותם של ההיסטוריונים בתכנון לימודי ההיסטוריה בבתי הספר התיכוניים. בישראל, כמו בכמה ארצות אחרות, משמשים היסטוריונים בתפקידי ייעוץ והדרכה מתודולוגיים ואף בחיבור יחידות־הוראה במסגרת פרויקטים מטעם הממשלה ומוסדות פרטיים. תעיד על כך גם העלייה במספר המאמרים העוסקים בחינוך ההיסטורי, שיוצאים מתחת ידם של היסטוריונים באירופה ובארצות הברית. תחילה יזמו המופקדים על החינוך מעורבות זו, לאחר שהגיעו לכלל הכרה בצורך לעדכן את הידע המוגש לתלמידים ולהבטיח את מהימנותו המדעית; כך נוסד הקשר בינם לבין ההיסטוריונים. אולם השתתפותם של ההיסטוריונים בפיתוח תוכניות לימודים חדשות תרמה לא רק לעדכון הידע, כי אם גם לפיתוח תפיסה חדשה של מהות המקצוע בבית הספר. לתפיסה זו, ההולכת ומתרחבת, נודעת חשיבות לגבי חינוכו של התלמיד כאזרח משכיל – וכמועמד ללימודי המשך בהיסטוריה במוסדות להשכלה גבוהה.

ביסוד התפיסה החדשה של הוראת ההיסטוריה עמדה ההנחה, שאין החינוך ההיסטורי – ככל חינוך מדעי ראוי לשמו – מתמצה בידיעת הסיפור ההיסטורי, בהתמצאות בנתונים ובהבנתם; יש לכלול בו גם הבטים מושגיים. והנה גם בעניין זה חלה התפתחות: לפני שני עשורים עוד סברו הכל, שההשג הבסיסי הנדרש מן התלמיד הוא שליטה במושגים ההיסטוריים, ואילו הבנת התהליכים ההיסטוריים נחשבה לאתגר הלימודי המרחיק־לכת ביותר שניתן להציב בפני התלמיד, ובהתאם לכך הושם דגש בולט בתחומים אלה גם בהכשרת המורים. כיום לעומת זאת ההשגים המהותיים שאליהם יש להביא את התלמיד הם: היכולת לשאול שאלות מן הסוג שההיסטוריון שואל ולבחון

מקורות בשיטה עיונית מבהירה. מגמה זו מאפיינת את הוראת ההיסטוריה בעולם המערבי, וניכרת בה התפתחות – מן הדרישה שהמורה יעמיד במרכז הוראתו את פיתוח השליטה של התלמיד בתחומים ההיסטוריים אל הדרישה להביא להבנת הרקע הנסיבתי של האירועים ההיסטוריים ושל תוצאותיהם, ולניתוח המקורות שמהם נשאבת הידיעה הזאת; לאחר מכן עוברת לפעמים ההדגשה אל ההבטים המתודולוגיים של מלאכת ההיסטוריון.

מעשה עומדת הוראת ההיסטוריה על חמש משימות: שהתלמיד יכיר את העלילה ההיסטורית, שיבין את נסיבותיה, שיוכל לראותה כחלק בתהליך או בתהליכים מקיפים, שיכיר את המקורות שעליהם מבוססת ראייה זו של העלילה, ושיבין כיצד בוחן ההיסטוריון מקורות אלה ומגיע אל מסקנותיו. משימה שישית, הדיון במשמעויות ובלקחים העולים מן הפרשה ההיסטורית, לא נכללה ברשימה זו, מאחר ששיפוטיות והערכות נחשבו בבחינת חריגה ממעגל הפעילויות הלגיטימי של המקצוע.

מטבע הדברים עוררה התפתחות זו את המחנכים לשאול, כלום יכול התלמיד בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון לעמוד במשימות אלה? כמה וכמה מחקרים, שנערכו בעקבות השאלות – הספקות הללו, הצביעו על המגבלות של התלמידים להגיע להבנה ברמה המבוקשת.¹ אבל לא היה בממצאי המחקרים כדי לשנות את ההכרה העמוקה, שהתלמיד צריך לעמוד על מהות הידיעה ההיסטורית. במרכז הדברים עמדה ההבחנה בין העבר גופו לבין חקר נתוני העבר, בין ההיסטוריה לבין הכתיבה על-אודותיה, בין הנתון לבין הערכתו כעובדה היסטורית, בין ההסבר בתחום מדעי הטבע לבין ההבנה בתחום המחקר ההיסטורי.

בנקודה זו חברו יחדיו היסטוריונים עם מחנכים ועם פילוסופים של החינוך, וכולם חוששים מפני השפעות אידיאולוגיות על עבודת המורה. לדעתם, העירנות לכך שהמחקר ההיסטורי מושפע מתפיסתו האישית של כל היסטוריון מחייבת להבהיר את ההטיות האישיות. ההתמצאות בוויכוחים שבין החוקרים היא אפוא חלק בלתי נפרד מן ההשכלה ההיסטורית, אבל היא גם חלק חיוני בחינוכו של האזרח הביקורתי. מכאן החשיבות שיוחסה להכרת גישותיהם של היסטוריונים בבואם לקשור נתונים היסטוריים שונים ולהסבירם, זה לעומת זה או זה לצדו של זה. דבריו של שמואל אטינגר, למשל, על 'תפיסה היסטורית כוללת' של החוקר, ועל 'המסגרת או המגמה שלפיה ההיסטוריון בונה את תפיסתו', מדברים מאוד אל לבו של המחנך השואף לפתח את רגישות תלמידיו כלפי אופיה של העבודה העיונית:

לפי תפיסתי, תחילה קיימת הקונספציה ההיסטורית, או ראיית התהליך ההיסטורי, ורק אחר-כך – מה שמכונה 'העובדה ההיסטורית'. לא כפי שאחרים חושבים שהם אוניקטיביים כביכול, והם אוספים את העובדות כמו בולים ומסדרים אותן בשורה – ועל סמך אלה הם בונים כביכול את

1 כתב העת *History and Theory* מצא לנכון לייחד חוברת שלמה לדיון בבעיות הוראת ההיסטוריה, ובראשה מופיע דיון בשאלת כושרם של התלמידים בתחום זה, פרי עטו של חוקר שעסק בערכת ההבנה ההיסטורית של תלמידים שלמדו על פי תוכנית חדשנית של ה-Schools' Council באנגליה. ראה: D. Shemilt, 'The Devil's Locomotive', *History and Theory*, XXII (1983), pp. 1–18: 'The Philosophy of History Teaching'

הקונסטרוקציה ההיסטורית, ומשחזרים את מהלך האירועים והתהליכים ההיסטוריים. בעלי גישה זו משלים את עצמם – הם אינם יכולים לעסוק בשחזור בלי שתהא להם תפיסה קודמת לגבי מכלול הנושא ומשמעותו ההיסטורית.²

ההסתייגות מן הגישה האינדוקטיבית המסורתית זוכה כאן לביטוי ברור וחד-משמעי: אין הצדקה לתפיסה הגורסת דיון עצמאי בעובדות או תלות של התיאוריה בעובדות שנחשפו, כי 'תחילה קיימת הקונספציה ההיסטורית'. דברים אלה מתיישבים עם התרעתם של מחנכים מפני מגמה של אינדוקטרינציה בחינוך ועם תביעתם שהתלמיד יגלה גם התמצאות, ולו מוגבלת, באסכולות החוקרים ובמחלוקות שביניהם בכל תחום ידע שבו עוסק בית הספר, ולא בהיסטוריה בלבד. מובן שהדברים עולים בקנה אחד גם עם הדרישה, שהתלמיד יכיר מקרוב את מאפייני העיסוק ההיסטורי, ובעקבות זה אולי אף יחשוק לבחור בו כתחום לימודי הגבוהים.

ציפיות אלה משקפות את המשאלה, שההוראה תחשוף בפני התלמיד את מסגרתה הקונצפטואלית,³ ובכלל זה גם את השאלה המרכזית שהנחתה את כותבי ספר הלימוד שבו הוא נעזר. על החשיבות האינטלקטואלית של השאלה המרכזית ניתן לעמוד מתוך דבריה של סוזן לנגר:

הדרך שבה נשאלת שאלה מגבילה ומתווה את הדרכים שבהן עתידה להינתן כל תשובה עליה, נכונה או שגויה... לאמיתו של דבר, השאלה היא הנחה רבת פנים; התשובה היא קביעתה החותכת... בדרך זו נקבע הטיפול האינטלקטואלי בכל נתון, בכל התנסות, בכל נושא, על ידי טיב שאלותינו והוא ממומש בתשובותינו.⁴

הצגת השאלה המנחה כהכנה וכרקע לתיאור המופיע בספר הלימוד עשויה לעורר את התלמידים לכך שיש גישות חלופיות, השואלות שאלות אחרות ומגיעות למסקנות מנוגדות ולארגון התיאור ההיסטורי בדרכים שונות זו מזו. גישה זו מאמינה, שביקורתיות של התלמידים על ההנחות ההיסטוריוגרפיות ועל דרכי הצמיחה של הידיעה ההיסטורית תעניק ללימוד המקצוע מימד של עומק ותעלה את יוקרתו. הלימוד בעל האופי העיוני, העומד על חתירה אינטלקטואלית קפדנית, יגביר את המוטיבציה של התלמידים ואת מעורבותם בלימודיהם אלה. זאת ועוד, הצגת ההבטים ההיסטוריוגרפיים תשמש תריס בפני הסכנה, שלימודי ההיסטוריה יהפכו להטפה או לתעמולה אידיאולוגית. לצורך זה יש לזכור את הטיעון הרווח בפי מחנכים, שחריצת-משפט אמנם אינה מתפקידו המדעי של ההיסטוריון, אבל היא חיונית לעיצוב רוחו של התלמיד. העוקב אחר הוראת ההיסטוריה בכיתות בפועל מוצא שבעקבות טיעון זה נדרשת הכיתה להפיק לקחים ולהעריך את המשמעויות של הנושא הנלמד. אכן שלב זה (הנחשב בטעות 'השלב החינוכי', כאילו לא היה בשלב

2 ש' אטינגר, 'על היסטוריה והיסטוריונים', יהדות זמננו, 2 (תשמ"ה), עמ' 47–59; הציטוט מעמ' 48 (= 'הנ"ל, היסטוריה והיסטוריונים, ירושלים תשנ"ג, עמ' 48).

3 מחקרם של רנדול והיינס, אף שנכתב לפני למעלה מארבעים וחמש שנה, עודנו נחשב דוגמה לתוכן כזה: J.H. Randall, & G. Haines, 'Controlling Assumptions in the Practice of American: Historians', *Theory and Practice in Historical Study: A Report of the Committee on Historiography*, LIV (1946), pp. 17–52

4 S.K. Langer, *Philosophy in a New Key*, New York 1958, pp. 15–16

ההוראה שקדמו לו כדי לתרום לפיתוח רוחם של התלמידים) מעלה קשיים עקרוניים, מן הסוג שהחינוך לערכים נתון בהם. אחת הדרכים להתמודד עם קשיים אלה היא להעלות את מודעות התלמיד לקשר שבין הערכה של המשמעויות לבין ההנחות ההיסטוריוגרפיות והאידיאולוגיות שהביאו לבחירת העדויות ולהפקת הלקחים.

ב. שלושה ספרי לימוד

התפתחויות אלה מצאו את ביטויין במידות שונות בהכנת ספרי לימוד וחומרי הוראה חדשים. ככלל, מחבריהם של ספרי לימוד רבים המופיעים בשנים האחרונות מגלים ערנות לדרישות ולמגמות שהזכרתי, והם עומדים במקצת המשימות שצוינו כאן: הסיפור ההיסטורי מתואר עתה לא רק בדרך עלילתית המושכת את הלב ומקילה על הזכירה, כי אם גם באופן המעורר חשיבה סיבתית. שיבוץ של קטעי מקורות ראשוניים בספר הלימוד מזמן את המורה לעיין עם תלמידיו עיון ביקורתי בעדויות שלפניהם ולחוות מקרוב את גישושה הראשונים של הבנה היסטורית. בהתאם לכך, חומרי ההדרכה למורים, המלווים כמה מספרי הלימוד, מאיצים במורים להציב בפני תלמידיהם שאלות ולעוררם לדון בנושאים ההיסטוריים, ולא להסתפק בשחזור העלילה המתוארת בספר ובשיבוצה בזיכרון.

בדעתי לעקוב עתה באורח ביקורתי אחר כמה מן ההתפתחויות, כפי שהן משתקפות בספרי הלימוד שראו אור בשנים האחרונות. לצורך הדיון בחרתי בשלושה ספרי לימוד, שראו אור בשנים האחרונות, שעניינם נושאים בתולדות ישראל: 'ללמד אחרת',⁵ 'גלות הכלל וגאולת הפרט',⁶ 'השוואה ומשמעותה'.⁷

'ללמד אחרת' – מערכי שיעור בהיסטוריה לכיתה ז'⁸ הוא דוגמה לספר תכליתי, המבקש לענות על הצורך של המורה בהדרכה. להערכת, ספר זה על מערכי השיעור שבו משרת את צורכי המורה יותר מכל ספר אחר העומד כיום לרשותו ועושה ניסיון אמיתי לסייע לו, ללא הטפה פדגוגית, פרכוסים מילוליים או המלצות עקרוניות ומופשטות. הספר, מסתבר, מיועד למורה המבקש שההוראה בכיתה בחטיבת הביניים תחדל להתרכז בספר הלימוד שבידי התלמיד, או בשחזור התכנים העלילתיים המופיעים בספר ובהסברת הביטויים הזרים המופיעים בו. הספר 'ללמד אחרת' ממקד את תכני ההוראה בנושאים ובבעיות שמסביב לעלילה ההיסטורית ומארגנם כנושא בעל משמעות. מאחר שהוא הולך בעקבות תוכנית הלימודים להיסטוריה, שהוכנה באגף לתוכניות

5 ד' אידלמן, ללמד אחרת – מערכי שיעור בהיסטוריה לכיתה ז', דליה פלד מוציאים לאור, תל-אביב 1989.

6 ש' פיישר ואחרים, 'גלות הכלל וגאולת הפרט' – פרקים בתולדות עם ישראל בעת החדשה – היסטוריה לחטיבה העליונה, המכון לחינוך יהודי יוצר ע"ש דוד שון ומשרד החינוך והתרבות המזכירות הפידאגוגית, היחידה להעמקת החינוך היהודי, ירושלים תשמ"ח.

7 י' גוטמן וח' שצקר, השוואה ומשמעותה, מרכז זלמן שזר, מהדורה שנייה ומורחבת, ירושלים תשמ"ז.

8 ראה לעיל, הערה 5.

לימודים של משרד החינוך והתרבות, ואף עושה שימוש בספר לתלמיד שחובר בו, הוא מדגיש במיוחד את המשמעות הלאומית – המדינית והתרבותית – יותר מכל משמעות אחרת. את השיעור הפותח מייחדת המחברת, דרורה אידלמן, לבריור השאלה: 'מה זאת היסטוריה?'. בסוגיה זו מדריך הספר את המורה כיצד להוליך את התלמיד צעד אחר צעד לקראת ההגדרה: 'אירוע חשוב מבחינה היסטורית הוא אירוע שהשפיע על גורל אנשים וממלכות, אירוע שעיצב את העתיד'; 'היסטוריה היא סיפור האירועים החשובים בחיי חברה מסוימת, מסודרים על-פני רצף הזמנים' (עמ' 7, 8). אבל העיקר חסר מן הספר, שכן מדובר באירוע שההיסטוריון הוא המעריכו כבעל השפעה, וההיסטוריון הוא זה שסידר להערכתו את שרשרת האירועים ההיסטוריים. אמנם לא משימה קלה היא להבהיר לתלמיד את ההבחנה שבין המושג 'היסטוריה' כסיפור מעוצב של עלילות העבר, לבין 'היסטוריה' כאירועים שנתרחשו בעבר; אבל הבחנה בסיסית זו חיונית להבנת מהותו של המקצוע. גם אם ייאמר, שאין רמת התפתחותו של התלמיד מתירה למורה לעסוק בסוגיה כה מורכבת, עדיין מחובתו להעמיד את המורה על הבחנת-מפתח זו. ההבחנה הזאת עתידה להגיע בעקיפין אל התלמידים, על פי האופן שבו המורה מגיב על דבריהם כל אימת שמתגלעים חילוקי דעות בכיתה ביחס לשאלות ההיסטוריות. אם ידע המורה שההיסטוריון הוא זה שעיצב את החומר שבספר, לאור הכרתו והבנתו או על פי בית המדרש ההיסטוריוגרפי שעמו הוא נמנה, או אז עתידה הבנת הדבר לחלחל בעקיפין אל התלמידים.

השיעור הדין ב'דרכי המחקר' מתאר בחמישה שלבים את פעולתו של החוקר ('בודקים את הנתונים', 'מעלים שאלות', 'משערים השערות', 'עורכים ביקורת של ההשערות' ו'משתדלים לאמת את ההשערות בעזרת מקורות'). זהו תיאור סכימטי למדי וספק אם ההיסטוריון פועל בדרך זו. ניכרת בו המגמה להציג בפני התלמיד הצעיר את שלבי המחקר המדעי בתבנית קבועה, אף שאין הדברים הללו הולמים גם את הנעשה בתחום מדעי-הטבע, שלא לדבר על מדעי הרוח והחברה. הדיון על 'דרכי המחקר' מתעלם מן השאלה, כיצד מגיע החוקר להחלטתו באילו סוגים של נתונים יש לו עניין והיכן בדעתו לחפש אחריהם? אף אין כאן התייחסות לכך ששאלות המחקר תלויות בהנחות היסוד ההיסטוריוגרפיות של ההיסטוריון ובהשקפותיו על האדם והחברה. כחלק משימתו הדידקטית צריך היה הספר שלפנינו להבהיר לתלמיד המתחיל רעיון יסודי זה, ועם זה יבין שאין הוא בשל עדיין לדיונים מתודולוגיים סבוכים.

הספר 'ללמד אחרת' אומר למורה מה טעון הסבר בסוגיה הנלמדת ומנחה אותו כיצד להסביר את הדברים בכיתה. הדין עמו, אם הוא מניח שלא כל מורה יודע מה בחומר ההיסטורי בתור שכוה אינו מובן לתלמיד. בהעדר הדרכה כזאת, עלול השיעור בהיסטוריה לעסוק בחזרה על התכנים המופיעים בספר הלימוד, בהסברם ובביאור הביטויים הקשים המופיעים בספר, ולבסוף בגיבוש הידע הסיפורי בטבלאות ובמשפטים סכמטיים, כדי להקל על הזכירה. הספר עומד אפוא בשער ומסייע למורה להימנע משיגרה זו. הוא גם מונה בפני המורה את המושגים שיש לפתח בשיעור; ברם אין בו הבחנה ברורה בין 'מונחים' לבין 'מושגים'. קיימים מושגים בסיסיים, שבאמצעותם מתארגנת החשיבה על התכנים העלילתיים, וללא השליטה בהם עלול הלימוד להתקשות בהבנה. למשל, המושג 'מרכז', המופיע כבר בשיעורים הראשונים, והוא נחוץ להבנת האירועים מאז חורבן הבית השני, המושג 'מרד', או המושגים 'תלות' ו'דת המדינה' בקשר לתקופה הפיאודלית – כל אלה מושגים, שמהם נגזרות הבנות מסוימות של האירועים. תחת זאת הספר מצביע על שמות של

מושגית-תוכן (=מונחים!) בלבד, הראויים לשימת-לבו של המורה. למשל: 'מושגים בשיעור זה הם: כתב עברי עתיק, מטבעות כהצהרה לאומית, המשנה, חתימת המשנה' (עמ' 83), או 'תנאי קיום, כתב זכויות, קהילות שו"ם' (עמ' 158).

החמצה דומה של ההזדמנות לפיתוח החשיבה ברמה המושגית ניכרת בלשון שבה מוצגים בפני המורה גורמים היסטוריים, דוגמת הגורמים שהוליוכו לפרוץ המרד הגדול. הרשימה מנוסחת כְּשֹׁנָה של נתונים מוחשיים בלבד, ללא ניסיון להצביע על המושגים המבהירים את הגורמים הללו ומעניקים להם את כוחם. המשפט: 'השלטון הרומי תומך בנוכרים, המתנכלים ליהודים', מובא כמושג; אולם לאמיתו של דבר, המושג הטעון הסבר הוא האיום על הביטחון, ומושג זה אינו נזכר כלל. המושג שביסוד הנתון הבא: 'בערים, בהן יושבים יהודים ונוכרים, מתנכלים הנוכרים ליהודים' – הוא התערעורת האמון בשלטון; וכיוצא בזה: 'היהודים רואים בשלטון רומא תופעה חולפת' – המושג הוא הערכה מדינית. ניתן כמובן לאפיין את הנתונים הנזכרים בעזרת מושגים אחרים, אבל דבר זה צריך להיות מודגש ומוסבר למורה, כדי שגיב על הצעות חלופיות מצד תלמידיו באורח חיובי ומתוך הבנת הלך מחשבתם.

אידלמן מציעה למורה לשאול את כיתתו: 'מדוע היה ליהודים בטחון כה גדול, שבית המקדש לא יפגע?' (עמ' 80), ופורסת לפניו שורה של תשובות אפשריות, המשקפות ניסיון לחדור לעולם אמונותיהם הדתיות והמדיניות של יהודי התקופה; כמו כן היא מנחה את המורה בזהירות 'תגובות החוגים היהודיים השונים לאסון הדתי-לאומי של החורבן'. בכך היא מעמידה חלופה לדרך שהולכים בה מורים רבים, להתמקד בקביעת העובדות ובמתן הסברים סיבתיים לעובדות אלה, אך מבלי שיעשו צעד נוסף וישאלו כיצד נצטיירו עובדות אלה בתודעת בני הזמן ומה המשמעות שהעניקו לעובדות הללו. על התלמיד להתמודד עם תפיסת עולמם של בני האדם שעליהם הוא לומד ולנסות לברר אילו שאיפות ואידיאלים וצרכים הנחו את דפוסי תגובתם. זו הזדמנות לחוות את המתודה של ההסתכלות הפנימית, של הדימיון הדרוש להכרת המתרחש בעולמו של הזולת, ושל התובנה – אותה מתודה המבוססת על ההתנסות האישית, אשר ויקו כינה *Fantasia*, ולימים נקראה בפי הרדר *Einfühlung*, או *Verstehen* אצל דילתיי, וקולינגווד והמחנכים ההולכים בעקבותיו הדגישה כיעד חינוכי הנדרש בכל הוראה של מקצוע ההיסטוריה. זה הכושר, בניסוחו המאלף של ישעיהו ברלין:

להבין מה פירוש הדבר להיות אמן, מהפכן, בוגד, לדעת מה פירוש הדבר להיות עני, להטיל מרות, להיות ילד, אסיר, ברבר... [להבין] מה פירוש להילחם על משאת-נפש, להשתייך לאומה, להצטרף לכנסייה או למפלגה או לנטוש אותן, להרגיש געגועים, אימה, להרגיש את כל-נכחותו של אל, להבין מחווה, יצירת-אמנות, בדיחה, אופי של אדם, להבין שאדם פושט צורה ולובש צורה או משקר לעצמו.⁹

אידלמן אמנם עושה את הצעד הדידקטי הנוסף ומנחה את המורה לעבור משחזור הנתונים ההיסטוריים ומהסברתם לבירור המשמעות שהיתה לאירועים ההיסטוריים בשביל הדורות שעברו. ברם היא צועדת את הצעד ונעצרת שוב; ובעיקר: חסרה הודעה למורה שאין בירור זה בבחינת

הזמנה לשחזר את המידע המופיע בספר הלימוד ולדווח עליו מן הזיכרון. וכך עלול המורה שלא הוזהר להתמקד את ההזדמנות להביא את הלומד לחוות את הכושר האמפתי הבסיסי הדרוש לראייה היסטורית (חרף המרחק שבין עולמם הפנימי של המבוגרים לעולמו של התלמיד הצעיר). ולבסוף, הספר שלפנינו תורם תרומה רבת חשיבות לפיתוח החשיבה הסיבתית, החיונית כל כך בלימודי ההיסטוריה, באמצעות מספר תרגילים. כך דרך משל מוצע תרגיל שבו המורה מטיל על הכיתה לזהות את היחסים הסיבתיים שבין מספר נתונים שהביאו למרד הגדול. המורה הוא שמציג רשימה של גורמים לפני התלמידים, כנתונים המוסכמים על ההיסטוריונים, ותפקיד התלמידים – לאחר שמיינו את הגורמים לקבוצות (הגורמים הקשורים ביהודים, בנוכחים ובשלטון הרומי ביהודה): 'לסדר את הגורמים שבכל קבוצה בסדר סיבתי... נבקש מתלמידינו להניח את גזירי הגורמים על גבי הטבלה המשוכפלת ולבדוק את הקשרים הסיבתיים בין הקבוצות השונות לפני החיצים המופיעים בטבלה' (עמ' 68). הטבלה עשויה מסגרות וביניהן חיצים המסמנים יחסי סיבה ותוצאה. כל מסגרת מייצגת קבוצת גורמים; היחסים בין הקבוצות הם נתון המופיע בטבלה ואינו עניין לשיקול דעתו של התלמיד. תפקידו לשבץ את הגורמים (הללו רשומים על גזירי נייר) בתוך הטבלה הנזכרת באופן שיתיישב עם החיצים המופיעים בה. בדרך זו לומד התלמיד אילו תוצאות נובעות מאילו גורמים; אף נאמר לו, שהוא רשאי לשער קשרים אחרים בין תוצאות לגורמיהן, השונים מאלה המסומנים באמצעות החיצים המודפסים בטבלה ('נקבל גם הצעות לסידור שונה מזה, אם ינומק הגיונית תוך שמירה על הקשרים הסיבתיים, המסומנים בחיצים בטבלה'). אבל אין הוא יודע שהנתונים הוערכו כ'גורמים' לאור הנחות היסטוריוגרפיות מסוימות, כמו החיצים המופיעים בטבלה וכמו הצעותיו שלו; כל ההערכות הללו משקפות נקודת־ראות מסוימת, הראויה לשימת־לב. הספר מבקש כאמור לפתח את החשיבה הסיבתית של התלמיד. אבל יש כאן קצת חוסר־תחכום בהבנת המושג 'חשיבה סיבתית' בזיקתה ל'חשיבה היסטורית'. אין לזהות את החשיבה הסיבתית בהיסטוריה עם חשיבה סיבתית במובן המוכר במדעי הטבע; זו ההיסטורית נתייחדה ככיוול רק בכך שהיא נוטלת את חומריה מן הנתונים ההיסטוריים. ההבחנה בין 'סיבה' לבין 'מניע', 'נימוק' או 'טעם' חיונית להבנת טיבה של ההבנה והחקירה ההיסטורית; ובתור שכזאת ראויה למצער להיות לנחלת המורה עצמו, גם אם רמת החשיבה של תלמידיו בחטיבת הביניים אינה מאפשרת לו להציעה בפניהם במלוא משמעותה. אין כמובן כל פסול בשימת הדגש על פיתוח החשיבה של התלמידים אגב לימודי ההיסטוריה, גם אם אין מדובר בחשיבה היסטורית גרידא. שהרי רבים – מפרנסים בייקון ועד ג' ה' וולס וג'וליאן האקסלי – כתבו שאין המדע נפסד אם 'המניע לחיפוש איננו סקרנות או תשוקה לדעת את האמת באשר היא, אלא הוא בעיקר תועלתני – לשפר את החיים עלי־אדמות עלי־ידי שיעשה האדם רציונאלי יותר ולפיכך חכם יותר, צדיק יותר, משופע במידות טובות ומאושר יותר'.¹⁰ אבל רשאים אנו לשאול, כלום אין כוונת הספר שלפנינו לטפח את החשיבה ההיסטורית דווקא?

'גלות הכלל וגאולת הפרט'¹¹ הוא ספר הלימוד היחיד בעברית המכריז במבואו על רעיון־מנחה, המעמיד את התוכן ההיסטורי בהקשר של מבנה מחשבתי מקיף ובעל משמעות.

10 שם, עמ' 158.

11 ראה לעיל, הערה 6.

התחייבות לתפיסה מלכדת כזאת עתידה לארגן את החומר – ובעקבות זאת גם את ההוראה בכיתה – בדרך שתביא גם להדגשה של מושגים ותכנים מסוימים וגם תשמש אמת מידה להערכת ההשגים החינוכיים. ראוי לברר אם התפיסה הרחבה, שבה בחרו מחברי הספר, משקפת נקודת ראות היסטורית מקצועית או גישות אידיאולוגיות. גישת הספר שלפנינו מוצגת בדברי המבוא:

...אנו בספר זה חושבים שיש נושא משותף העולה בפרקים חשוכים ואולי אף מרכזיים בתולדות עם ישראל במאתיים-שלוש מאות השנים האחרונות, והוא הניסיון לשים קץ למצב הגלות המאפיין את קיומו של עם ישראל מאז סוף ימי הבית השני וראשית ימי הביניים... מה שמיוחד, לדעתנו, תנועות ותהליכים אלו כתנועות השייכות לעת החדשה של תולדות עם ישראל, קרי: הרצון לשנות את מצב הגלות ולהשיג גאולה בדרכים שונות.¹²

יש בכוחה של כוונה זו – לספר את סיפור 'הניסיון לשים קץ למצב הגלות' – ללכד את ההוראה והולדת לה כיוון. המבט הכולל הזה מגבש את הפרטים לכלל משמעות; וכך ניתן יהיה למקם כל אחד מן האירועים על רצף לוגי ולפרשו כגורם מקדם או מעכב, מאיץ או בולם, מקל או מקשה על הניסיון ההיסטורי המתואר. בעת ובעונה אחת הוא נותן בידי התלמיד גם אמת מידה להערכת האירועים הללו כהתקדמות או כנסוגה מן המגמה הכוללת ולשיפוטם ברוח זו. היתרון הדידקטי המקופל בהצבת מסגרת רעיונית מעין זו בולט לעין, אך ראוי לשאול אם אפשר להסכים עם מושג-מפתח זה של תמונת התקופה?

מן השורות המקדימות את הצגת 'הנושא המשותף', כפי שמכנה המבוא לספר את הרעיון-המנחה הנזכר, לומד הקורא שהספר מבקש להציג בפניו 'מהות כלשהי חיובית – בעיה או תהליך, המקנים תוכן על דרך החיוב למושג "העת החדשה"', לעומת ה'הגדרה על דרך השלילה: ...התמוטטות המסגרות הקודמות (ב)יצירת אחרות תחתיהן'. כדי להבליט את התוכן על דרך החיוב נעשה בספר שימוש במושגים 'גלות' ו'גאולה': 'ניווכח לדעת כי הדרכים שנקטו היהודים לשנות את מצבם הקיומי ואת מקומם בעולם ולהשיג גאולה היו רבות ומגוונות' (שם). השימוש בצמד המושגים הזה נעשה במשמעם המטפורי, תוך מעבר חופשי מן המונח 'מצב גלות' למושג 'גלות' ('מצב של חוסר שלמות'), וכיוצא בזה לגבי המושג 'גאולה'.

המאמץ לחסל את 'מצב הגלות' ו'להשיג גאולה' מסמן חתירה שניתן לכנותה 'חיובית'. מנקודת ראות חינוכית, יש לשימוש ריטורי כזה יתרונות פסיכולוגיים ברורים: יש בהם כדי לגייס את המוטיבציה הלימודית של התלמיד ביתר קלות מאשר בדרכים אחרות. קשה הדבר יותר בעיצוב הסיפור כמתח בין 'הכוחות הצנטריפוגליים' ו'הכוחות הצנטריפטיים', כפי שארגן אטינגר את ספרו,¹³ או כסיפור המבליט את הסיכון ואת הסיכוי הטמונים במצב החדש – את האיום התרבותי ואת סכנת ההתבוללות האורבים לקיום היהודי, בצד ההזדמנויות החדשות הנפתחות בפניו. לעומת הסברים 'שליליים' אלה, הצגת היהודים כפעילים, נמרצים, נוטלים את גורלם בידיהם ('שמים קץ

12 שם, מבוא, עמודים ללא מספור: ההדגשה שלי.

13 ש' אטינגר, 'המגמות העיקריות בתולדות ישראל בזמן החדש', בספרו: תולדות ישראל בעת החדשה, תל-אביב תשכ"ט, עמ' 17–22.

למצב הגלות!'), עושה את ההיסטוריה הזאת יותר מקובלת, רצויה ומחמיאה בעיניו של התלמיד. היא גם עולה בקנה אחד עם דימויו העצמי החיובי כממשיך ההיסטוריה הזאת. בנקודה זו ראויה להישאל שאלה שנייה: האם רשאים אנו לקבוע את דרך הוראת ההיסטוריה על פי שיקול של מוטיבציה מעין זה?

שתי השאלות שהצבתי מצטרפות יחד: הכיוון האידיאולוגי המוקנה לתלמיד אגב למידתו מבקש להשפיע על הכרתו ועל המוטיבציה שלו ולעורר אצלו מחויבות רגשית לגישה אידיאולוגית. הכיוון האידיאולוגי ניכר גם במבנה הספר ולא רק בדברי המבוא. חטיבתו הראשונה עוסקת בתנועת החסידות וביהודים במזרח אירופה; חטיבתו השנייה דנה במערב אירופה. קבלת החלוקה הזאת או דחייתה היא עניין הקשור כמובן בקונצפציה הכוללת המנחה את ההיסטוריון. אולם במקרה שלפנינו, כשעל תיאור התקופה בשתי חטיבותיה מנצחים המושגים 'גלות וגאולה', מובחנות שתי החטיבות זו מזו על ידי הפיתרון החברתי-מיסטי בחטיבה הראשונה, לעומת הפיתרון הרציונלי בחטיבה השנייה. בראשונה – צמד המושגים מופיע במלוא משמעותו האידיאית-הדתית, ובשנייה הוא מקבל משמעות מטפורית ומייצג מצבי חיים ריאליים והיסטוריים, אבל קיים איוון מעניין בין שתי החטיבות. הפעילות המיסטית אינה מוצגת רק כפיתרון אפשרי, המשקף את הבנתם העצמית של היהודים במזרח אירופה, שדבקו בתנועה החסידית היתה להם פיתרון ריאלי למצבם (כאמור בטקסט: 'לצאת מן הגלות'); היא מופיעה גם כהערכה של ההיסטוריון, שהחסידות היא פיתרון היסטורי מקביל ושווה-ערך מבחינת הנתונים ההיסטוריים הריאליים לפיתרון הלאומי שצמח במערב. היהודים במזרח אירופה שאפו לפתור את מצוקתם בדרך המיסטית, ולעומתם רצו היהודים במערב אירופה לפתור באמצעים פוליטיים; שתי הדרכים הללו מייצגות כלים חלופיים ותו לא. לפנינו לא רק שיבוש בסיווג כי אם גם מעשה-הערכה אידיאולוגי.

חשש זה מתחזק נוכח 'התיאולוגיה ההיסטורית' העולה מנימת הדברים: בעת החדשה החליטו היהודים לשים קץ 'למצב הגלות', היינו למגבלות שהטילה עליהם סביבתם הלא-יהודית. במזרח אירופה פעלו בכיוון אחד כדי לממש את החלטתם, ובמערב אירופה – בכיוון אחר. במערב הם פיתחו לצורך זה את מגמות ההשכלה (הרפורמה והנאורודוקסיה הן דוגמאות של השכלה כזאת בעלת אופי דתי; תנועת ההשכלה היא גילוייה החילוני), שהקנו לתוכנית את צידוקיה הרעיוניים. הם פעלו למען השגת אמנציפציה, שבאה לשפר את מצבם מבחינות רבות – אורחית, משפטית, כלכלית וחברתית, ולאחר מכן לחמו בכוחות שביקשו להחזיר את המצב לקדמותו ולסגת מן התחיקה האמנציפטורית; לבסוף הקימו את התנועה הציונית, שנועדה לשים קץ למצב הגלות באמצעות העתקת מושבם לארץ ישראל, שבה ימומשו כל האידיאלים של ההשכלה, האמנציפציה והליברליזם גם יחד. ההיסטוריה הכללית, 'שפחתה' של ההיסטוריה היהודית, ה'גבירה', מילאה תפקיד חשוב בהענותה למאמץ יהודי נמרץ זה, לצאת ממצב הגלות אחת ולתמיד. ניתוח זה של ההיסטוריה היהודית בעת החדשה נתן ביטוי מוחשי להענות ל'קריאה': החל בנכונות לשפר את מעמדם האזרחי של היהודים, וכלה – לימים – בסיוע לצאת מן הגלות ולהקים את מדינת ישראל. ההיסטוריה הכללית, ובראשה חסידי אומות העולם, מלווה אפוא את ההיסטוריה היהודית והולכת לצדה; לעתים ההיסטוריה הכללית ממלאת את תפקידה יפה, בעיקר כאשר הכוחות הליברליים אוזרים עוז, ולעתים היא מזנבת בהיסטוריה היהודית, בעיקר כאשר כוחות ה'טוב' שבתוכה נחלשים. לפנינו פריסה של תוכנית רציונלית רחבת הקף, יוזמה ופעילות – נוחה להבנה ולעיכול הנפשי של התלמיד.

דא עקא שבניגוד לתיאור הנזכר, המובא במבוא לספר, הפרקים שבגוף הספר מסרבים ללכת באותה הדרך. ההיסטוריה הכללית ממלאת בהם תפקיד אקטיבי, ואילו היהודים הם אלה שמצטרפים אליה והולכים לצדה. הפרופורציות משתנות ואנו זונחים את התיאולוגיה ההיסטורית לטובת היסטוריה רציונלית; כל זאת למרות משפטי קישור, פתיחה וסיכום העושים מאמץ להחזירנו לתלם שראשיתו במבוא.

הצבעתי על המגמה ה'חיובית' של הספר ועל כוונתו להביא היסטוריה שהתלמיד יוכל להזדהות עם כוונותיהם של גיבוריה. השיקול של המוטיבציה קשור בהנחה הרווחת, שהקושי בהוראת ההיסטוריה היהודית נעוץ בקדרותם של סיפוריה, קדרות שאינה מניחה לתלמיד להזדהות עם גיבוריה ועם גורלם ואף מרחיקה אותו מלהתעניין בהם. לעומת זאת הצגה חיובית של דמות היהודים ופועלם עשויה לרתק אליהם את התעניינותו של התלמיד ולחלק את הוראת המקצוע מן המצב שנקלעה אליו. ברם פיתרון זה נעשה ב'מחיר' יקר: ייחוס מידה רבה של כוונה, פעילות ויוזמה עצמית ליהודים תוך הוצאת הדברים מן ההקשר ההיסטורי הריאלי.

'השואה ומשמעותה'¹⁴ הוא ספר ההיסטוריה העיקרי ובעל התפוצה הרבה ביותר המשמש כיום להוראת נושא השואה בישראל; ומשתרגם הספר לאנגלית ולרוסית, היה לספר לימוד בולט גם במקומות רבים בעולם היהודי, במערב ובמזרח. שיתוף הפעולה בין מחבר שהוא היסטוריון במקצועו לבין מחבר שהוא היסטוריון ודידקטיקן במקצועו ובעיסוקו הניב כתיבה במודעות עמוקה למטרות החינוכיות ולדרכי ההוראה של ההיסטוריה בבתי הספר. ב'מדריך למורה', חוברת נפרדת הנספחת לספר,¹⁵ באה לכלל ביטוי גישתם הדידקטית של המחברים, וניכרת גם רגישותם לקשיים הפסיכולוגיים של התלמיד ולשאלותיו.¹⁶ גישה זו מעוגנת בעקרונות החינוך האינטלקטואלי והמוסרי, והיא שואפת לתרום להתפתחותו של התלמיד גם בתחומים אלה. ניתן לעמוד על כך מן המטרה הראשונה שהמחברים מציבים להוראת השואה: להקנות לתלמיד 'תשתית אינפורמטיבית של עובדות היסוד', שעליה ייכון כל בירור רציני של הנושא. לבי-לבה של תפיסתם משתקפת במטרות הבאות, המבקשות לעורר בתלמיד:

הבנה ורגישות לאותם סטרוקטורות ומכניזמים המונחים ביסוד הכללות בלתי-לגיטימיות, קונצפטואליזציה וסטראוטיפיזציה בתחום יחסי אנוש, היוצרים משפטים קדומים, חרדה ושנאה, והעוללים להסתיים ברצח ובשואה. הרי זו המודעות הרפלקטיבית לגבי אותם מנגנונים, המהווה את הלקח האוניברסלי של השואה, שהינו משמעותי לכל יצור אנוש ולכל מערכת חינוכית, השואבת את האוריינטציה שלה גם משגיאות וממחדלי העבר. השינוי בתפיסת תדמיתו של האדם וטבע האדם הוא לקחה האוניברסלי של השואה (מדריך למורה, עמ' 4-5).

14 ראה לעיל, הערה 7.

15 'גוטמן וח' שצקר, השואה ומשמעותה – מדריך למורה, מרכז זלמן שזר, ירושלים תשמ"ג. במהדורה האנגלית של מדריך זה (1984) נוספו נקודות לדיון בכיתה מאת מ' מנור.

16 ראה, לדוגמה, ההערות לפרק התשיעי: 'הפתרון הסופי' – שלבי תכנונו ושלבי ביצועו.

מחויבות דומה משתקפת גם בדרישתם מן המורה להביא את התלמיד:

להבחין בקשרים המהותיים שבין אותם סטרוקטורות ומכניזמים לבין המשטר הטוטליטרי, שעוצב לאורם וששימש להם, מצד שני, חממה ומקור חיות והתפתחות. על התלמידים להיות מודעים ומוזהרים לגבי סכנתם של מיתוסים בלתי-מבוקרים, היסטוריה המונית, פולחן אישיות, ומעל לכל – לגבי הסכנה שבהתפרקות מצווי המוסר האישי ואחריות הפרט למעשיו, תוך יצירת מוסר על-אישי, של המדינה, של גזע וכיוצא באלו, השונה מזה של הפרט והמשחרר אותו מאחריותו. יש בכך חינוך לדמוקרטיה ולהתנהגות אזרחית מודעת ואחראית (שם, עמ' 5).

דגש אוניברסלי דומה מופיע גם במטרה הרביעית. מושג האנטישמיות על הבטיו השונים, האידיאולוגיים והמוחשיים, נלמד על רקע המשמעות האנושית של גילוייו. על כן המחברים פורסים את הדברים בפני המורה באופן מחודד וחד-משמעי: 'רצח שישה מליון יהודים לא בוצע על-ידי מנגנונים אנונימיים, אלא על-ידי בני-אדם, אזרחים, אבות, בעלים ובנים; זאת, מתוך הסכמה שבשתיקה או מתוך עמדה פסיבית של העולם כולו' (שם, עמ' 5). אין ספק שיש טעם חינוכי רב בהרחבת הדיון ההיסטורי, החל ברעיונות, בעקרונות, במושגים ובתהליכים, וכלה בביטויים המוחשיים בחיים. ההדרכה הניתנת למורה בתחום זה מסייעת לו יפה.

לרשות המורה המבקש להורות על פי הספר עומדים בצד 'המדריך למורה' גם מספר מאמרים דידקטיים מפרי עטו של אחד המחברים, פרופ' חיים שצקר.¹⁷ במאמרים אלה מציג המחבר תיזה על המשמעות החינוכית המקופלת בהוראת השואה. הוא מבאר בהם את הלקחים האנושיים-האוניברסליים ואת הלקחים הציוניים שניתן להפיק מהעיון השיטתי בנושא. שצקר, יותר מכל היסטוריון ומחנך ישראלי אחר, מייצג בכתביתו את ההסתייגות הנמרצת מפני מגמת ההנצחה ששלטה בהוראת הנושא בבתי הספר, ודורש לנתח את הנושא ניתוח מחשבתי נוקב, ולא להסתפק בהזדהות רגשית עם קרבנות השואה.

הספר 'השואה ומשמעותה' קובע עמדה ברורה ביחס לשאלת היסוד בהוראת ההיסטוריה, שכבר נגענו בה למעלה, שאלת היחס שבין חינוך מדעי לבין חינוך לערכים. בדרישתו מן המחנך להתייחס גם למשמעויות של האירועים ולא רק לעובדות ולפשרן, ובדרישתו לעשות כן לא רק מן הפרספקטיבה של הדמויות ההיסטוריות, אלא גם מזווית הראייה שלנו החיים כאן היום, הוא מגשר בין התחומים. אך הוא עושה כן מבלי להזהיר את המורה מפני סכנותיו של גישור מעין זה, אם אינו נעשה מתוך ביקורת, על פי ההנחות שביסודו. ביקורת כזאת יכולה היתה לבוא בדמות של הבחנה – מכניסטית במידת מה – בין העיון ההיסטורי האקדמי, המתנהל בחלק אחד של השיעור, לבין העיון האקטואלי, המתנהל בחלק האחר שלו. אם התלמיד והמורה ערים לכך שבשני חלקי השיעור שולטים 'כללי משחק' שונים, פוחתת הסכנה שהוודאות היחסית המאפיינת את החלק הראשון תשפיע על המתרחש בחלק השני. 'המדריך למורה' אינו מעורר את המורה להבט זה; הוא גם אינו מעמיד אותו על אִי-הסכמה השוררת בתחום זה ומציג בפניו רק עמדה אחת.

17 לדוגמה: ח' שצקר, 'בעיות דידאקטיות בהוראת השואה', ידיעון למורה להיסטוריה, ב (תמוז תשמ"א), עמ' 11–15. במיוחד יש להצביע על דבריו ברב-שיח על הנושא: 'השואה – במחקר ובהוראה בבתי-הספר', שיח למורה להיסטוריה, 7 (ניסן תשל"ט), עמ' 3–22.

בכמה מחקרים ניתנה הדעת על השימושים החברתיים שנעשים בישראל ובתפוצות בזכר השואה, ועל הזהות הלאומית החזקה שנשענת על זכר השואה. מקומה של השואה ב'דת האזרחית' הישראלית ובתודעה היהודית של יהודי התפוצות כבר נדונה בספרות¹⁸ ואין אנו צריכים לשוב לכך. אולם מספרות זו עולה, שלהוראת השואה אורבת סכנה מתמדת, שתהיה כלי לטיפוח תודעה 'ישראלית' ולהפנמת ההצדקה העליונה לקיומה של המדינה, ומגמה זו עלולה להפוך אמת מידה מכרעת לבחינת תכניה. הבט זה של הנושא נרמז באופן כללי בהערות לפרק השישה-עשר: 'העם היהודי לאחר השואה', אך מבלי ששימת לבו של המחנך תוסב למטענים האידיאולוגיים והפוליטיים שהוראתו נושאת וללא הדגמה כיצד לטפל בכיתה בהבטים השנויים במחלוקת.

מן הראוי לתת את הדעת על העדר התייחסות לוויכוח בין ההיסטוריונים בנושאים שונים הקשורים בחקר השואה ועל אי-הדגשת קיומן של אסכולות שונות בתחום זה. אמנם בהערות לפרק הארבעה-עשר, 'היישוב היהודי בארץ נוכח השואה', נרמז ויכוח אחד מעין זה, אך הוא מוצג באופן המבליט את אופיו הפולמוסי-הפוליטי בלבד. הוראת השואה על פי ה'מדריך' שלפנינו לא תגלה לתלמיד בבית הספר התיכון את ריבוי הפנים המאפיין את קהילת המחקר ההיסטורי; וכך הוא לא יתוודע להיסטוריונים ולגישותיהם (למשל, לשיקולי ה'פונקציונליסטים' מול שיקולי ה'אינטר-נציונליסטים'), לסוגיות השנויות במחלוקת מדעית, וגם לא לבלתי ידוע ולטעון מחקר נוסף בהיסטוריה של השואה.

ג. הוראת ההיסטוריה ולבטיה

ככלל, תוכניות הלימודים וספרי הלימוד להוראת ההיסטוריה היהודית העומדים לרשות המורים בישראל נכתבים לאור קונצפציה עקיבה וברורה, שאינה מניחה למורה לעצב בכוחות עצמו אינטרפרטציה היסטורית משלו. גם הספרים שסקרנו למעלה נאמנים לה. אין הם מטיפים לה בגלוי, אבל הם מותירים אותה כמשקע אידיאולוגי בלתי מפורש, בחינת דעת לנבון נקל, ומבלי שמעמדה האידיאולוגי יובהר בתור שכזה הן למורה והן ללומד. ההוראה, כפי שהיא משתקפת הן בתוכניות הלימודים ובתדריכים למורים שהכין משרד החינוך והתרבות, הן בהוראה בכיתות והן בשאלוני הבחינות המסכמות את הלימודים הללו, מתארגנת מסביב למוטיב בולט אחד: האופי הקהילתי-הפוליטי של ארגון החיים היהודיים ושל הפעילות היהודית בכל הדורות; אופי זה הבטיח את קיום העם הזה בכל הזמנים. העם היהודי נשא עמו את מסגרותיו המדיניות בכל מסעותיו והסדיר את חייו כאילו היה במדינה משלו בכל מקום שבו ישב; מדינה זו היתה הקהילה היהודית, המושתתת על עקרונות תרבותיים וחברתיים משלה והנאמנה לעקרון 'ההישרדות היהודית' (ראה להלן) ולתפיסה שאין קיום יהודי מחוץ לגבולות הקהילה.

18 Ch. S. Liebman & E. Don-Yehiya, *Civil Religion in Israel*, Berkeley 1983. ראה גם אסופת המאמרים העוסקים בנושא זה: 'להתמודד עם זכר השואה', תפוצות ישראל, יט, ה-1 (תשמ"ב). במיוחד ראה במאמרה של דבורה ליפסטאט בחוברת זו: 'השואה: סמל ו'מיתוס' בחיי יהודי אמריקה', עמ' 115-132. ראה גם: י' ליבמן, 'מיתוס השואה בחברה הישראלית', שם, עמ' 101-114. חיים שצקר עסק בסוגיה זו במאמרו: 'משקע השואה בתודעה ההיסטורית הישראלית', חץ, א, 3 (חשוון תש"ן), עמ' 60-64.

וכך מסופרים תולדות ישראל בתקופת הבית השני, ממדינת החשמונאים ועד חורבן ביתר, כסיפוריה של מדינה, ועיקר עניינם בהווה הפוליטית-הלאומית היהודית בזמנים השונים. גם לאחר חורבן בית המקדש השני הוסיפה להתקיים הישות המדינית – אמנם בדפוס שונה – והיא מופיעה בדמות המרכזים היהודיים ביבנה ובגליל, ואחר כך בבבל, בצפון אפריקה ובספרד. מבחינת תוכנם המוחשי, הנושאים הללו חוזרים ועוסקים במנגנונים הקהילתיים הציבוריים, דוגמת המערכת המשפטית, התרבותית והחינוכית שפותחו בה, הפעילויות הכלכליות של היהודים, ובעיקר – המגעים הממוסדים עם השליט או הריבון הלא-יהודי, שנועדו להבטיח את המעמד המשפטי והמדיני של הקהילה היהודית הנבדלת. במקביל לכך מודגש בכיוון הוראה זה חוסר הביטחון של היהודי החי מחוץ להסדר הקהילתי, מחמת שנאת ישראל ההיסטורית. לא קשה לזהות בגישה זו את ההשקפה הלאומית הציונית, שבה מופיעה מדינת ישראל כגילום העליון ביותר של העיקרון הנזכר וכמרכז העמיד ביותר בהיסטוריה היהודית.

ניתוח החומרים הלימודיים מגלה, שהשאלה המקיפה ביותר, שעליה הם מבקשים להשיב באמצעות מכלול התכנים המוצע ללימוד, היא פשר הישרדותו של העם היהודי במהלך הדורות. התשובה ניתנת בכל שיעור היסטוריה, אף מבלי שהמורה והתלמיד יהיו ערים לכך שהם משיבים על שאלה זו: היא מועברת באמצעות הבהרת הגורמים המסבירים כיצד עלה בידי האומה לגבור על האיומים הקיומיים והתרבותיים-הרוחניים שבפניהם ניצבה. תמציתה של תשובה זו עומדת על שני גורמים עיקריים: תושיית מנהיגיה של האומה ודבקות בניה בזהותם הייחודית.

הנה כי כן, החברה תולה ציפיות ערכיות שונות בהוראת מקצוע ההיסטוריה, בכל הנוגע לחיזוק התודעה הלאומית, האידיאולוגית, המוסרית והחברתית-הדמוקרטית. ואכן המטרות שהתווה משרד החינוך והתרבות בתחום זה, כפי שנוסחו במסמך 'תוכנית הלימודים בהיסטוריה בבית-הספר הממלכתי והממלכתי דתי' (ירושלים תשל"ה), מייצגות צירוף טיפוסי: 'טיפוח השיפוט של אירועים היסטוריים על-פי ערכים כלל-אנושיים; טיפוח הבנה וסובלנות כלפי רגשות, מסורות ודרכי-חיים של אנשים ועמים אחרים; טיפוח רגש ההזדהות עם העם, הארץ והמדינה'. החברה הישראלית רואה חשיבות גם במטרה נוספת: 'טיפוח ההערכה של אנשים על-פי מעשיהם ולא על-פי השתייכותם הקבוצתית (גזע, אומה, מעמד, כנסיה וכיוצא בזה)'. ולא נפקד, כמובן, מקומם של ערכים לאומיים: 'הכרת יחודו של עם ישראל בין העמים מבחינת מהותו ומבחינת גורלו'; 'הכרה בשותפות הגורל של העם היהודי על עדותיו ותפוצותיו, באחדותו'.

ברם, הכוונות האצילות הללו מזכירות את ביקורתו של ההיסטוריון הבריטי פלם:

האדם משחר הימים שזמנם נרשם השתמש בעבר בדרכים שונות: להסביר את מקורות החיים האנושיים ואת תכליתם, לקדש מוסדות ממשל, לתת תוקף למבנה מעמדי, לספק מופת מורלי, למלא חיים את התהליכים התרבותיים והחינוכיים, לפרש את העתיד, למלא את החיים האנושיים של היחיד או של האומה בתחושת יעוד. לכל החברות, העבר היה עבר חי, משהו שהשתמש בו יום אחר יום, חיים אחר חיים, באופן שלעולם אינו מסתיים. ככל שהיו החברות יותר משכילות ומתחכמות, נעשו שימושיהן בעבר יותר מורכבים ובעלי עוצמה. בתודעת האדם, תחושת העבר קשורה בדרך כלל בתחושת העתיד... העבר הוא תמיד יצירה אידיאולוגית בעלת תכלית, שעוצבה לפקח על יחידים או להניע חברות או להפיח רוח במעמדות. שום דבר לא נוצל בדרך כה

מושחתת כמושג העבר. עתיד ההיסטוריה וההיסטוריונים הוא לטהר את סיפור האנושות מהתמונות התכליתיות המטעות הללו.¹⁹

מהי אפוא מגמת ההוראה? האם היא באה לשמור על מתכונת המחקר ההיסטורי המדעי, פרי המחקר האובייקטיבי, האמפירי והמדוקדק, הנדרש להיות נטול נטיות אידיאולוגיות ומשוחרר ממחויבויות חברתיות? ואולי היא שואפת לשמר את מתכונת העבר הנזכר – כמורשה חברתית, לאומית או דתית, הרוויה סמלים, רעיונות וערכים, היינו מטרות, שאיפות וקני מידה? שאלה זו מפנה את שימת-הלב לאכסניה, שבחסותה פותח אחד מספרי-הלימוד המונח לפנינו – המכון לחינוך יהודי יוצר והיחידה להעמקת החינוך היהודי במשרד החינוך.

קו המחשבה העובר כחתך בספר 'גלות הכלל וגאולת הפרט' מתיישב יפה עם המגמה הלאומית-הציונית. המושגים המופיעים בכותרת הספר מצביעים על הלך מחשבה לאומי, שבמסגרתו נודע משקל להבחנה בין 'פרט' ל'כלל', כמו גם להעדפת ה'כלל' על ה'פרט'. גם שמו של הספר מבליט זאת, בהציגו את ההערכה שראשית העת החדשה בתולדות ישראל מתאפיינת בהתפתחות חיובית ליחיד הנושאת בחובה איום על הכלל. הערכה היסטורית בסיסית זו מיוסדת על השקפת עולם גדורה, כשם שגם הערכות היסטוריות אחרות ניוזנות מעולם ההשקפות של מציעיהן, ממחויבותם החברתית ומזיקתם התרבותית. משימתה של הוראת ההיסטוריה היא להעמיד את הלומד על ההבחנה ועל המרחק שבין השאיבה הבלתי נמנעת של ההיסטוריון ממקורות יניקה רבים, לבין העמדת מחקרו ביועין בשירות של אידיאולוגיה זו או אחרת. לימוד של פרק בהיסטוריוגרפיה ביקורתית יכול היה להבהיר לו תחום זה, ומן הראוי לקבוע מקום לעיון שכזה בתוכנית של לימודי ההיסטוריה בחטיבה העליונה של בית הספר התיכון, אם לא בכיתות נמוכות יותר.

ביסודו של דבר, העמדת הנושא שלפנינו על המתח שבין הוראת היסטוריה כעבר תרבותי לבין הוראת היסטוריה כדיסציפלינה משקפת גם שתי גישות קוטביות למהות החינוך. על פי הגישה האחת: הבחירה בתכנים, עיבודם ודרכי הוראתם מונחים על ידי המגמה להציג בפני התלמידים מבני תרבות ודפוסים חברתיים מגובשים, ובית הספר משמש לה מגגןן סוציאליזטורי. הגישה האחרת, החינוכית, תובעת מן המחבר ומן המורה להיות אחראים לפיתוח אישיותו של הלומד. ההוראה מוצאת עצמה אפוא חייבת לנקוט עמדה לגבי המתח בין הגישה המדעית, הרואה את תכליתה בגילוי האמת ההיסטורית, לבין הציפייה החברתית לברר את משמעותה של אמת זו. גם התלמידים שותפים לגישה התובעת מבית הספר לכל יגדור את תוכניתו בגבולות היעדים המדעיים בלבד. אי שביעות רצונם של התלמידים ממגמותיה הפורמליות של ההוראה בא לידי ביטוי במידת מה בתלונותיהם על הדרישה לזכור נתונים עובדתיים ורשימות של סיבות ותוצאות, הגודשים את העיסוק בהיסטוריה בכיתה, ועל העדר דיון מספיק במשמעותם של נתונים אלה.

אם אין הוראת ההיסטוריה יכולה להסתפק בהבנה אחת של מושאה; אם אין היא רשאית לנתק ולנטרל את הידע המדעי מגורמים ערכיים ולהורות היסטוריה רק כידע מדעי טהור, אך גם אין היא רשאית לסנן פרטים שונים מן הידע ההיסטורי, או לעוות אותו כדי להעלותו בקנה אחד עם מטרות

חוץ־דיסציפלינריות לסוגיה, היא עומדת לאמיתו של דבר בפני דילמה יסודית ועמוקה. את הדילמה הזאת כבר ניסח אוריאל טל:

האם הקשר בין מדע להערכות אינו משורשי העיוות המוסרי והמדיני כפי שאנו עדים לו במשטרים טוטליטאריים, כגון, בגרמניה הנאצית או ברוסיה הסובייטית. מקום שם שועבד גם המדע לאינטרסים המפלגתיים והאידיאולוגיים של השלטון; הן שיעבוד זה הוא אשר איפשר להביא שואה על ערכים כה ראשוניים, כגון זכותו הטבעית של אדם להיות בן־חורין ולחשוב, להתבטא, לחקור ולדרוש אחר האמת. אלא שהצד השני של דילמה זו אינו מטריד פחות. האם אמנם יש טעם, הצדקה, או תועלת כלשהי במדע... כאשר מדע זה מנותק מן עולם הערכים, מן הצרכים החינוכיים והרוחניים של יחיד וציבור ומן שאלות המוסר והקיום הראשוניות של חברה ומדינה; האם אין הלקח שמלמדים אותם משטרים טוטליטאריים מצביע דווקא על כך, שמדע ללא הכוונה ערכית וללא ריסון מוסרי הוא זה שהופך לכלי יעיל ביותר בידי כוחות השלטון?²⁰

אפשר שיישובה של הדילמה טמון בגישה אחרת להוראת ההיסטוריה, שהצבענו עליה למעלה: זו החושפת בפני הקורא את עקרונותיה ואת נקודת התצפית שממנה היא סוקרת את העבר, המגלה לו את דבר קיומן של תפיסות אלטרנטיביות ואת מגמותיהן והמפנה את שימת־לבו להבדלים החותכים בין כל אחת מן הגישות ועל כל פנים אינה טובעת בו את חותמה של גישה אחת בלבד.

20 א' טל, 'הציונות: מדע וערכים', בספרו: מיתוס ותבונה ביהדות ימינו, תל־אביב תשמ"ז, עמ' 86.