

"קץ ההיסטוריה"? אתיקה, לבטים ויעדים בהוראת ההיסטוריה

תקציר

לשם מה ללמד היסטוריה? האין זה מקצוע שאבד עליו הכלת, כמו הלטינית וחלק מהלימודים הקלאסיים, הנפקדים לחלוטין מתוכניות לימודי החובה בבתי הספר התיכוניים? מהו הערך שיש להכרת העבר כאשר יעדנו להכין את תלמידינו לעולם של המחר? מהי הרלוונטיות של הוראת ההיסטוריה לחיינו, כחברה אנושית ובעיקר כפרט בקהילתנו על סף המאה העשרים ואחת?

האם יש ערך ללימודי היסטוריה במכללות להוראה כדיסציפלינה ובו בזמן להכשיר את הסטודנטים להוראת ההיסטוריה לבתי הספר? אלה שני מישורים שאינם חופפים בהכרח, כלומר האם המשימה של הכשרת סטודנטים להוראת ההיסטוריה בכלל ישימה? ואם כן, כיצד נכשיר את הסטודנטים להיסטוריה לתפקידם כמורים וכחוקרים בפרטנציאל? מלכתחילה הכשרת הסטודנטים כמורים לעתיד ניצבת בפני סכנה של "הכשרה מוטה מבחינה אידאולוגית", ואולי אף סכנה של הכוונה ל"הוראה אינדוקטרינית" – עניין הסותר לחלוטין את הוראת ההיסטוריה כדיסציפלינה מדעית-בקרנית.

המטרות של המחקר ההיסטורי ושל מערכת החינוך שונות. ההיסטוריון חותר לברר "שאלות היסטוריות", כלומר עניינים ונושאים מהעבר מתוך פרספקטיבה של רלוונטיות כלשהי להווה. לעומת זאת, מבקשת מערכת החינוך לעצב את השקפת עולמו של התלמיד ולהקנות לו כלים בעלי משמעות כדי להתמודד עם האתגרים של המאה העשרים ואחת, כחלק "מארגז הכלים" שמערכת החינוך סבורה שישמש מסד להכשרתו של התלמיד כפרט מועיל לחברה ולעצמו.

עניינו של מאמר זה לברר את הקשיים, את הלבטים ואת הביקורת הקיימת באקדמיה ובשדה, בגיבוש תוכניות לימודים בהיסטוריה כרלוונטיים ובעלי משמעות לחברה ולפרט במאה העשרים ואחת; לברר את האפשרויות ודרכי ההתאמה בין תוכניות לימודי החובה בהיסטוריה, למתודה ולדיקטיקה של תהליך הכשרתם של הסטודנטים כמורים להיסטוריה ולהציע פתרונות אחדים לסוגיות הנדונות.

מילות מפתח: מהי היסטוריה; חשיבות הוראת ההיסטוריה; תוכניות לימודים בהיסטוריה; הכשרת מורים; מיומנויות נרכשות בהוראת ההיסטוריה; לבטי המגזר הדתי בהוראת ההיסטוריה.

מבוא

לשם מה ללמד היסטוריה? האין זה מקצוע שאבד עליו הכלח (מלמט ואחרים, 1969), כמו הלטיניות וחלק מהלימודים הקלסיים הנפקדים לחלוטין מתוכניות לימודי החובה בבתי הספר התיכוניים? מתוך דעות ועמדות המושמעות בחללו של עולמנו על "קץ ההיסטוריה", מהו הערך שיש להכרת העבר כאשר יעדנו להכין את תלמידינו לעולם של המחר? מהי הרלוונטיות של הוראת ההיסטוריה לחיינו, כחברה אנושית ובעיקר כפרט בקהילתו על סף המאה העשרים ואחת?

האם יש ערך ללימודי היסטוריה במכללות להוראה כדיסציפלינה ובו בזמן להכשיר את הסטודנטים להוראת ההיסטוריה לבתי הספר? אלה שני מישורים שאינם חופפים בהכרח, כלומר האם המשימה של הכשרת סטודנטים להוראת היסטוריה היא בכלל ישימה? ואם כן, כיצד נכשיר את הסטודנטים להיסטוריה לתפקידם כמורים וכחוקרים בפרטנציאל?

עניינו של מאמר זה לברר את הקשיים, את הלבטים ואת הביקורת הקיימת באקדמיה ובשדה, בגיבוש תוכניות לימודים בהיסטוריה כרלוונטיים וכבעלי משמעות לחברה ולפרט במאה העשרים ואחת; לברר את האפשרויות ודרכי ההתאמה בין תוכניות לימודי החובה בהיסטוריה, למתודה ולדידקטיקה של תהליך הכשרתם של הסטודנטים כמורים להיסטוריה ולהציע פתרונות אחדים לסוגיות הנדונות.

כותב המאמר היה חבר בוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה למגזר הממלכתי-דתי, וכיום מכהן כראש החוג להיסטוריה במכללה. לפיכך יוצגו במאמר דוגמאות מהסילבוס של המכללה המלמדים על הדרכים לייצור ממשק והלימה בין תוכנית הלימודים, ובין תהליך הכשרתם של הסטודנטים להוראה, בלי לפגום ברמת הכשרתם הדיסציפלינרית כהיסטוריונים בפרטנצייה.

מהי היסטוריה?

מובן שלא נזדקק להגדרה מילונית של המושג, אלא ננסה לברר את מהותו של העיסוק בדיסציפלינה. נקדים ונאמר שאין אנו מתיימרים לספק הגדרה חד-משמעית לנושא השנוי במחלוקת בין ההיסטוריונים ובין עצמם. ברצוננו להציג מספר דעות ועמדות המעידות על מורכבותו של התחום. ההיסטוריה שאנו עוסקים בה כוללת את כל התחומים של הפעילות האנושית: פוליטית, דתית, חברתית, כלכלית, תרבותית, טכנולוגית ועוד.

מיכאל הד טוען שהסיפור חוזר ותופס מקום מרכזי בכתיבת ההיסטוריה, בעוד בעשורים שחלפו הושפעה הכתיבה ההיסטורית ממדעי החברה למיניהם. אומנם ההיסטוריוגרפיה המודרנית אינה מקבלת סיפור אחד מוגדר ורצוף כאמת בלעדית, אלא מציעה כל מיני סיפורים ובודקת את מידת האובייקטיביות בכל אחד מהסיפורים האלה (הד, תשנ"א-תשנ"ב).

אריסטו הגדיר את ההיסטוריה באופן דומה:

ברור שגם תפקיד המשורר הוא לא לספר את העובדות, אלא את סוג הדברים שעשויים לקרות, כלומר את המאורעות האפשריים לפי ההסתברות או ההכרח, שהרי ההיסטוריון והמשורר בזאת הם נבדלים: האחד מספר את העובדות (הדברים שקרו), ואילו השני את סוג הדברים שעשויים לקרות (אריסטו, תשל"ז, עמ' 33).

תוקידידס, ההיסטוריון היווני הנודע, הוא אבי שיטת ההיסטוריוגרפיה המדגישה את חקר האמת והדיוק. שלא כהיסטוריונים שקדמו לו ששימשו "סופרי בית" בחצרות המלכים וכתבו את ספריהם כ"שיר הללי" לפטרוניהם, הרי עצם העניין במלחמה הפילופונסית וחשיבותה הוא שעוררו לחבר את ספרו המפורסם, ולא החיבה או השנאה לאחד משני הצדדים הלוחמים. תוקידידס לא הסתפק בתיאור שיטתי של המלחמה, אלא חקר בדקדקנות את רקעה. בעקבותיו הלכו היסטוריונים אחרים שפעלו בזמן העתיק, בהם יוסף בן מתתיהו שמנמק את מניעיו ברוח זו במבוא לספרו "קדמוניות היהודים" (בן מתתיהו, 1973).

לדעת ההיסטוריון ארנסט קסירר, תפקידה של ההיסטוריה לעסוק במהות קיומנו כחברה אנושית, כדי להבין את יסודות קיומנו וכאמצעי לבניית תודעה אנושית אוניברסלית (Cassirer, 1976, p. 206). פריץ שטרן בחיבורו החשוב העוסק בהתפתחות ההיסטוריוגרפיה המודרנית, מגדיר את העיסוק בהיסטוריה משימה אנושית נעימה הקשורה לחקר כל הפעילות האנושית שאירעה בעבר (Stern, 1973). שביט (תשמ"ד) סבור שההיסטוריה בהיותה ידע תרבותי מאורגן על אודות העבר וזיקתו להווה, מבקשת לשחזר רצף אירועים ולהעניק להם סדר ומשמעות; בכך נוצרות תמונות מהעבר שהתודעה הקולקטיבית משתמשת בהן.

ישראל קולח סבור כי בהגדרת העיסוק ההיסטורי יש יומרה מרחיקת לכת. ההיסטוריה מבקשת לדון בהתפתחות החברה האנושית, לא כאחד מענפיה, אלא מבחינה טוטלית; בעוד הסוציולוג והאנתרופולוג יבקשו לדון בענפים מוגדרים ובשיטות מחקר ברורות וקבועות בהתפתחות האנושית, הרי ההיסטוריון יבקש להכיל את המערכת כולה ואת האירוע הפרטי, את התבנית ואת המקרי. הוא יבקש לגלות בעבר את לידת הנאמנויות והזהויות המוסיפות לחיות בהווה ואת התחברותן לקבוצות חברתיות. כלומר הוא מבקש להגיש את התיאור ההיסטורי לא בתנוחה אלא בתנועה, לא רק בהגדרה מושגית של מצב קיים, אלא בתיאור זרימה והשתנות (קולת, תשל"ו).

העיסוק בהיסטוריה מודרנית הכתובה בתבנית מדעית, ראשיתה בוולטר, מאז לבשה ופשטה ההיסטוריוגרפיה צורות למיניהן. במאה השמונה-עשרה שאפו ההיסטוריונים לראות את תולדות האנושות כהתפתחות ויצירה אנושית ולא כגזרת האל, בהתאם להשקפות ההומניסטיות המאפיינות את התקופה ששאפה להביא לידי הכרה באחדות האנושית. ההיסטוריוגרפיה של המאה התשע-עשרה מתמקדת באוריינטציה הלאומית, ומאמינה ביכולתה לפענח באמצעים רציונליים את הקודים והמגמות ארוכות הטווח של ההתנהגות, או התבניות ההיסטוריות. לעומתם, ההיסטוריונים בני המאה העשרים הפרידו את העיסוק בהיסטוריה לתחומי משנה: היסטוריה צבאית, חברתית, כלכלית, פוליטית, מדעית וכיוצא בזה. מפנה זה עשה את המחקר ההיסטוריה מדויק יותר, אך בכך צומצמו אופקיו (קולת, תשל"ו; Stern, 1973).

ההיסטוריוגרפיה שלאחר מלחמת העולם השנייה התמקדה בהיסטוריה חברתית וכלכלית והפכה במהותה להיסטוריה כמותית, המבוססת על נתונים סטטיסטיים יותר מעל טקסטים. פותחו ענפים היסטוריים בעלי זיקה למדעי החברה כ"פסיכו-היסטוריה" שביקשו לשים דגש לא באירועים המתחלפים, אלא במבנים הבסיסיים והתהליכים ההדרגתיים בהיסטוריה (הד, תשנ"א-תשנ"ב; מלמט ואחרים, 1969).

יוצא אפוא שעצם העיסוק בהיסטוריה הוא בעייתי, שכן זהו תחום שעבר תהפוכות היסטוריוסופיות מרובות, ואין הסכמה בין העוסקים במקצוע על מתודולוגיה אחידה וקבועה.

המכנה המשותף בשיטות לסוגיה, שרק את מקצתן הצגנו לעיל, הוא המתח שקיים בין העובדה הפרטית, כלומר איסוף האמפיריקה, ובין גיבוש המסגרת הכללית והצגת התהליך ההיסטורי. לאמור, ההיסטוריון לעולם יחפש את המשמעות הכוללת המשתקפת מהעובדות הפרטיות.

"המתח" שבין הכשרת הסטודנט כ"היסטוריון" ובין הכשרתו כ"מורה להיסטוריה"

המטרות של המחקר ההיסטורי ושל מערכת החינוך שונות זו מזו. ההיסטוריון חותר לברר "שאלות היסטוריות", כלומר עניינים ונושאים מהעבר מתוך פרספקטיבה של רלוונטיות כלשהי להווה. לעומת זאת, מבקשת מערכת החינוך לעצב את השקפת עולמו של התלמיד ולהקנות לו כלים מהותיים להתמודד עם האתגרים של המאה העשרים ואחת (מכמן, 1998). יתרה מזו, גישת מבנה הדעת בתחום הדיסציפלינה ההיסטורית היא בעייתית. זאת מפני שהיא מייצגת במידה רבה את התחומים הנרחבים יותר של מדעי הרוח ומדעי החברה ויש קושי רב להציג מבחינה אינטגרטיבית בתהליך החינוכי בבית הספר. בעיה נוספת הטמונה בתוכניות הלימודים בהיסטוריה למגזרים היהודיים (ממלכתית, ממלכתית-דתית, חרדית) ולמגזרים הלא יהודיים, היא שלכל תוכנית יש יעדים ומטרות חינוכיות למיניהן הנגזרות מהערכים שהם שואפים להנחיל לתלמידיהם (צימרמן, 1991).

ההבנה של תהליך עבודתו של ההיסטוריון התפתחה בקצב מואץ מאז המאה התשע-עשרה (Stern, 1973); מפוזיטיביזם קיצוני, ההיסטוריון המתאר את ההיסטוריה כפי שהייתה, לרלטיביזם קיצוני, בעידן הפוסט-מודרני, לאמור: אין אמת פוזיטיבית אחת, הכול נרטיבים וכל היסטוריון בעצם מייצג נרטיב אידאולוגי או פוליטי-כתתי מסוים (Lorenz, 1994). ראוי לומר כי ב"מסלול המחקר ההיסטורי" יש ארבע תחנות עיקריות: הצגת עניין/אירוע/תהליך מה"עבר"; שימוש מושכל ב"מקורות/שרידים" ששרדו מהעבר; "ההיסטוריון/החוקר" המשתמש בחומרים; ה"מוצר" שהוא התהליך ההיסטורי המוצג במחקר.

ההיסטוריון מוגבל, כמובן, בעוגנים של עובדות ותונוים שאפשר לבקרם מבחינה מקצועית. אולם ברירת מושא המחקר ההיסטורי נעשית מתוך העניין הסובייקטיבי של החוקר. מצד אחד ההיסטוריון לא יציב מטרה לעצמו מראש לתמוך ולהאדיר השקפה מסוימת, מתוך התעלמות מודעת מכל מה שסותר את התזה שהוא מציג במחקרו (מכמן, 1998). לעומת זאת עניינה של מערכת החינוך במדינה הלאומית המודרנית, הוא לעצב אדם ולצידו ב"ארגז כלים" שיאפשר לו להשתלב בחברה ולפעול בה בתום לימודיו. משמע, מערכת החינוך תציב יעדים "ערכיים" ומטרות חינוכיות הנגזרות מהאידאולוגיה המגזרית שמשתייך אליה כל זרם ותכוון את יעדי הוראת ההיסטוריה לערכים אלו (Kodesh, 1997). לפיכך תוכניות הלימודים בהיסטוריה הן בעצם פירוש המוכתב "מלמעלה" לתלמידים.

הבעייתיות והחשיבות שבהוראת היסטוריה נוכח אתגרי המאה העשרים ואחת

אין מערכת חינוך שלא מתנהלים בה ויכוחים נוקבים על "עיצוב הדרך". מערכת החינוך חותרת לעצב "ארגז כלים" שיש בו מהתכליתיות המועילה שעליה להיות רלוונטית לעולמו של התלמיד. הביטוי המגדיר מגמה זו מכונה במשרד החינוך "הוראה משמעותית". תכליתיות זו היא המסד לסתירה בין העקרונות המנחים את הגישה ההיסטורית המחקרית ובין מטרות הוראת ההיסטוריה בבתי הספר.

הבעייתיות בהוראת ההיסטוריה

הפדגוג פאולו פריירה, אחד ההוגים הבולטים ביותר בהיסטוריה של הפדגוגיה העולמית, קבע כי בעבור העולם חינוך הוא עניין פוליטי, וכי העילית החברתית מנצלת את בתי הספר כדי לקדם את סדר היום שלה. המדינה הלאומית המודרנית שולטת במערכות החינוך ומעצבת את הנרטיב באמצעות הפיקוח על תוכני הלימוד (Freier, 1970). זה המצב גם במדינת ישראל, שבה הפכה הוראת ההיסטוריה לשדה קרב פוליטי בין המחנות השונים זה מזה. בתי הספר וספרי הלימוד, בעיקר בהיסטוריה, משפיעים על בניית זהותו של התלמיד ומשמשים סוכני שעתוק של הידע והאידיאולוגיה (Apple, 1986).

במדינת ישראל מורגשת תחושה של אי-נחת, בלשון המעטה, מתוכניות הלימודים ומספרי הלימוד בהיסטוריה. מתוך בדיקת ספרי הלימוד בהיסטוריה משנת 1948 ועד 2006 עולות שאלות מהותיות: אילו נושאים הורחבו והודגשו ואילו הודחקו או הועלמו מתוכניות הלימוד ומספרי הלימוד? מה היו התמורות בתכנים וכיצד גויסו לעצב את הזיכרון והתודעה הקולקטיבית (קיזל, 2008)?

חוקרים מעריכים שהשינויים שהוכנסו במהלך השנים בתכנים של הוראת ההיסטוריה הנלמדים בבתי הספר התיכוניים היו מעטים, למרות השינויים שנוצרו בעשורים האחרונים בנרטיב החברתי והרשמי של מדינת ישראל (יוגב, 2005). המאבק על הדרכים להוראת ההיסטוריה, כפי שהוא משתקף בפולמוס האחרון על ספרי הלימוד החדשים, הוא למעשה מלחמת תרבות על ”מרחב הזיכרון הקולקטיבי”. מאבק זה הוא בבואה לשערים החורצים את החברה הישראלית לעומקה (יוגב ונוה, 2000).

התפתחות תוכניות הלימודים בהיסטוריה בעשורים האחרונים מלמדת על מגמה המתבטאת בהכרה ההולכת וגוברת בפלורליזם התרבותי והחברתי, כאשר מדיניות משרד החינוך היא לסייע למיעוטים לשמר את זהותם התרבותית והלאומית כחלק אינטגרלי מהחברה הישראלית (מטיאש, 2003; מלמט ואחרים, 1969). תכליתה של מגמה זו היא לייצר סולידריות כלל חברתית ועם זה לסייע ליחידים ולקהילות לפתח את זהותם האוטנטית. אולם יישום מדיניות זו המבוססת על פלורליזם תרבותי, מביא לידי מחלוקת את הבניית הזהות הישראלית, מהותה וגבולותיה (מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004). מדיניות זו יוצרת שינויים תכופים בתוכניות הלימודים ומתח רב בקרב המורים להיסטוריה המלמדים בבתי הספר התיכוניים, בין החומר הלימודי בעל האוריינטציה הגלובלית ובין החומר הלוקלי, ומקשים על המורים בשל השעות המעטות המוקדשות ללימוד ההיסטוריה, לגבש גישה של גלוקליזציה נאותה, המאפשרת ”למידה דיאלוגית” במציאות של שערים המתקיימים במדינת ישראל (Yemini & Bronshtein, 2016).

לנוכח המורכבות של מטרות ההוראה מרבים המורים להיסטוריה להתלבט בין תפקידם ושליחותם החינוכית ובין החשש משימוש מוגזם בהשפעתם לעיצוב דעות תלמידיהם, בעיקר בתקופה של ויכוח ציבורי נוקב וערעור תפיסות היסוד של החברה הישראלית (גינצבורג, 1998). הלבטים מעמיקים ככל שהנושאים הם בעלי משמעות העשויה להשפיע על הזהות והזיכרון ההיסטורי (עילם, תשנ”א-תשנ”ב), בהם הלאומיות והתודעה הישראלית בחינוך הממלכתי, המודרניזציה ויהדות המזרח, הדגשים החינוכיים בהוראת ההיסטוריה היהודית במגזר הממלכתי-דתי והגישה האתנוצנטריות מול הרב-תרבותיות (בן-עמוס, 2002).

הוראת נושא השואה ומשמעותו מספקים אתגר פדגוגי של ממש למורים. הדיון בשאלות ובדילמות הנובעות מתוך אירועי השואה והוראתה מורכבים: האם השואה היא ככל אירוע היסטורי אחר? האם להדגיש את הייחודיות והחד-פעמיות של השואה, או לנסות לדרג אותה במסכת "מקרים דומים", למשל רצח הארמנים, כדי להסיק מסקנות אוניברסליות? האם להדגיש את האלמנטים היהודיים או האוניברסליים של השואה כמסר חינוכי (שצקר, 1998)? שאלה חריפה יותר היא בעניין הכחשת השואה בכלל, ובעיקר בספרי הלימוד הפלשתיניים, בשל הסכסוך האתנו-לאומי המתמשך בין שתי הקהילות היהודית-ישראלית לפלשתינית-הערבית (Alayan, 2016).

לבטיו של המגזר הדתי בהוראת ההיסטוריה

נראה לנו שעצם הדיון בהוראת ההיסטוריה בסמינרים ובמכללות הדתיות, בעיקר במכללות החרדיות, יוצאת מנקודת מוצא נחותה – אפילו אפולוגטית.

בבדיקה שטחית של תוכניות ההכשרה הנהוגות במכללות ניוכח בעליל שלמקצוע זה, שחובת הוראתו בבית הספר קיימת לפי הנחיות משרד החינוך, אינו מסלול הכשרה מקובל ברוב המכללות הדתיות-לאומיות ומקומו נפקד לחלוטין במכללות החרדיות.

אומנם הוראת ההיסטוריה במגזר הממלכתי-דתי אינה אינדוקטרינית, אבל היא מדגישה מאוד את השורשים היהודיים בתהליכים ההיסטוריים, במיוחד בתולדות הציונות ובהיסטוריה של השואה. אם כן, יש פער בהוראת ליבה משותפת ובעיצוב תוכנית כלל-ישראלית להיסטוריה. נראה שלא תתאפשר תוכנית לימודים אחידה של משרד חינוך למגזר הממלכתי ולמגזרים הדתיים, בלי לאפשר העמקה ספציפית לכל מגזר (מכמן, 1998). במוסדות הדתיים יש בפועל הרחבה בהוראת תולדות עם ישראל על חשבון הוראת ההיסטוריה הכללית, זאת כדי להדגיש ערכים לאומיים ולבסס השקפת עולם המתיישבת עם הייחודיות המטא-היסטורית של העם היהודי (בן-אבנר, תש"ס).

ישנה רתיעה במגזר הדתי, בעיקר במוסדות החרדיים, מהעיסוק בהיסטוריה בכלים מדעיים, מפני החשש שייחודו של עם ישראל עלול להיפגם עקב המחקר ההיסטורי הביקורתי. גם בחינוך הממלכתי-דתי מוגדר יסוד חשוב בתפיסתו החינוכית והוא הציוני "בכל דרכך דעהו". המנהל לחינוך דתי מנחה את המוסדות שבפיקוחו להדגיש גם בלימודים הכלליים את פעולתו של הבורא בעולם היצירה והעשייה (דגן, תשנ"ג), דבר המקשה על הוראת ההיסטוריה בכלים מדעיים-ביקורתיים.

במגזר הדתי יש חשש ששקפת סכנה שתולדות ישראל יתפסו במישור ההיסטוריוסופי כחלק מההיסטוריה האוניברסלית, כלומר משפיעה ומושפעת "משר ההיסטוריה", ולא עומדת מעליו (מלמט ואחרים, 1969). מכאן החשש להאצת החילון ופגיעה במטרות-העל החינוכיות של המגזר. יתרה מזו, יש לכאורה גם סכנה נוספת מפני התפתחויות לא רצויות, כמו ביסוסן של רעיונות פוסט-ציוניים (ברטל, 1998), וערעור המורשת הדתית של התלמידים בזיקה לארץ ישראל ולתפיסה התאולוגית של מדינת ישראל כ"ראשית צמיחת גאולתנו", המוגדרת כמטרת-על בתוכנית הלימודים בהיסטוריה במגזר הממלכתי-דתי (כ"ץ ווידר, 2010).

החשיבות בהוראת ההיסטוריה

ההיסטוריונים עצמם אינם רואים עוד בהיסטוריה מפתח להבנתו של ההווה על סמך העבר, מתוך כוונה לעצב את פני העתיד. כל שכן, אין העיסוק בהיסטוריה נתפס כבית דין של צדק לפתרון של תביעות ששורשיהן נעוצים בעבר, כמו זכויות היסטוריות על חלקי ארץ, הכרעה במחלוקות לאומיות מתמשכות, העדפת נרטיב אתני כמייצג ”אמת היסטורית“ ועוד. מובן שהעיסוק בהיסטוריה עשוי לתרום לבניית תשתית עובדתית מוצקה של האירועים, אך לא למעלה מכך, זאת בגין הסובייקטיביות של ההיסטוריון המגדיר את מושא מחקרו ומציג את ממצאי מחקריו ההיסטוריים ומסקנותיהם. גם הטענה שסיטואציות חוזרות בחיינו הציבוריים אפשר ללומדם מן ההיסטוריה, נראית מופרכת במיוחד בימינו (קולת, תשל”ו). משמע שלא ברור חד-משמעית, על סף המאה העשרים ואחת, מהי המשמעות של ההיסטוריה ומהי הרלוונטיות שלה, אם כן לשם מה ללמדה?

נסה להציע תשובות וקווים אחדים למחשבה. העיסוק בהיסטוריה הוא בראש ובראשונה **משימה אנושית**. הצורך האנושי לדעת את העבר קיים כיצירה תרבותית קודם להיסטוריה הכתובה והמודעת, ובוודאי הקדים בהרבה את ההיסטוריה המדעית. המסורת של סיפור עם על מוצא הקיבוצים האנושיים, רקעם המשותף, מלחמותיהם וכיבושיהם נמצאת בכל עם ובכל שפה, ותכליתה לפרש את הזמן הקולקטיבי של התהוות הקיבוצים האנושיים. האדם התאמץ לעצור את שטף החילוף וההשתנות ולשמרו במושגי תרבות, מדע, ביצירות האומנות ובוודאי במסורות היסטוריות (קולת, תשל”ו).

היסטוריונים רבים טוענים שהסיבה הבסיסית לעיסוקם בהיסטוריה היא **הנאה**, או **לימוד לשמו** (Kodesh, 1997). לאמור, הנאה מראיית העבר בכלים מדעיים. לעיתים יש גם הנאה מניפוף מיתוסים והעמדת העבר על כנו וכסדר התרחשותו, משום **הנאה שבחשיפת האמת**. יש גם **אהבה וסימפטיה לחקר התקופות הקדומות**, כגון חקר התקופה הקלסית, התפתחות הארכיטקטורה, בניין הערים והאומנות – כל אלה דרכים אסתטיות ואנושיות, המעוררות רצון לחקר ההיסטוריה. הרצון הקמאי **להתחקות אחר הגניוס**, תורם גם הוא לסקרנות אנושית ולעיסוק במחקר היסטורי; בדיוק כפי שלימוד העבר מאפשר גילוי הסיבתיות הנעוצה בעבר למשברים או תופעות ותהליכים המתקיימים בהווה (Stern, 1973).

מקצוע ההיסטוריה, בטפלו בתרבויות ובחברות שונות בעבר הקדום והקרוב, עוסק **בחקר ה’אחר’** השונה מאיתנו, גם ואולי בעיקר כאשר מדובר בסכסוך לאומי חריף ומתמשך כפי שמתקיים באזורנו (Yogev, 2013). ישנה חשיבות אנושית-הומניסטית עליונה, במיוחד בחברה דמוקרטית-פלורליסטית, להבין ולכבד, גם אם לא להסכים, להשקפות עולם ולדעות שונות מאלו שעל פיהן אנו פועלים (חד, תשנ”א-תשנ”ב).

מקצוע ההיסטוריה עשוי **לקדם את ההבנה שיש זמיון בסיסי בין בני אדם בכל הדורות**. טיפוח ההבנה בדבר תלות הדדית בין חברות ויחידים במהלך התפתחות המין האנושי, יכול ללמד על ההדגשים האוניברסליים של האנושות ולהשפיע על תפיסת ההווה (יעוז, 1994). לפיכך הוראת מקצוע ההיסטוריה יכולה **לקדם את הגישה של סובלנות ורב-תרבותיות ולסייע בהעמקת הקשרים בין תרבויות**, עניין בעל חשיבות מרובה בחברה פלורליסטית, מקוטבת ובעלת שסעים מרובים המתקיימים במדינת ישראל (Al-Haj, 2007).

הוראת ההיסטוריה האתנית של קבוצות ומיעוטים יכולה **לסייע בקידום המאבק לזכויות האדם**

ולבסס את הדאגה לרווחתם ה"פסיכו-חברתית" של קבוצות ומיעוטים, מפני שהנרטיב שלהן מקבל "מקום של כבוד והכרה" בתוכנית הלימודים של חברת הרוב או של האליטות החברתיות (Tartakovsky, 2010).

הרלוונטיות בלימוד ההיסטוריה עניינה **בממד השינוי**, ובאמצעותה אנו מחנכים את הלומד להיות מודע לתהליכי שינוי בחברה האנושית. דווקא בימינו שבהם השינויים הטכנולוגיים ובעקבותיהם השינויים המדיניים, החברתיים והכלכליים מהירים ותכופים, יש ערך רב בלימוד ההיסטוריה המבססת אצל הלומד מיומנות המאפשרת לו לעמוד על אופיים של השינויים המתרחשים בחברה האנושית. מיומנות זו תאפשר לאדם החי בחברה המודרנית לגבש עמדה מאוזנת ומבוקרת כלפי הווייתו, ותכשירו להעריך ניווחה את המציאות המשתנה שהוא חי בה (הד, תשנ"א-תשנ"ב).

להיסטוריה יש גם תפקיד חשוב בשירות החברה. החברה המתפתחת דורשת ידע היסטורי, שכן מאז המהפכה הצרפתית והאמריקאית בונה העולם המערבי את עתידו על בסיס עברו. כלומר, האומה הלאומית נשענת על שורשיה. ההכרה ההיסטורית מחדדת את יכולתו של הפרט ושל הציבור לשפוט ולהעריך סיטואציות, להסיר מסתורין מהעבר ולהעריך כהווייתו. חשיבות מרובה יש לחקר האמת הלאומית בכל הקשור בהערכת המנהיגות – במיוחד מנהיגות כריזמטית וסוחפת – והנהייה אחריה, שכן הניסיון ההיסטורי מלמד את משמעותן של ההחלטות שמקבלת המנהיגות בשם האינטרס הציבורי ומחירהן בחיי האדם. המידע שמספקת הבדיקה ההיסטורית, הכרחי לחיי הרוח והחברה. עניין זה בולט בשל השימוש הציני שנעשה לעיתים בידי אחדים מאנשי הציבור בעובדות היסטוריות להוכחת טיעוניהם הפוליטיים, וכן למקרא או למשמע שיבושים בכלי התקשורת המציגים מידע המסתמך על חקר שטחי של העבר (Stern, 1973).

ההיסטוריה רלוונטית מאוד לדור הצעיר החוקר את עברו ומבקש לבדוק את הערכים והנאמנויות שגיבש והנחיל לו הדור הקודם, ולראותם לא רק באמצעות הפריזמה של הדור הקודם, אלא וכעיקר לבחון את תוקפם הקיים ועומד כלפי עצמו. לא רק העניין הציבורי, אלא גם העניין האישי מניע את הדור הצעיר לבדוק את מורשת אבותיו. הרצון לבחון את העבר ולשבץ את הגורל האישי בתוך הדפוסים המשמעותיים המתקיימים מן העבר ומשפיעים בהווה, מביעים את הבדיקה ואת הבחינה ההיסטורית (קולת, תשל"ו).

נעיר הערות אחדות לחשיבות הוראת ההיסטוריה מנקודת מבט חינוכית. השאלה העיקרית בסוגיה זו היא, באיזו מידה נקבעים ערכינו הפוליטיים, תחושות הזהות שלנו והדרך שבה אנו רואים את העולם על פי סוג ההיסטוריה שלמדנו בבית הספר. אין ספק שהאידאולוגיה הציגונית שבאמצעותה אנו מגבשים מקצת זהותנו היהודית, הגורל ההיסטורי של עם ישראל, זכותנו על ארץ-ישראל ולקח השואה, מושפעים רבות מהתודעה ההיסטורית שקיבלנו בבית הספר. לימוד ההיסטוריה משמש בלי ספק **כלי לביסוס ערכים.**

בהתחשב במשקלה של ההיסטוריה בהקניית ערכים המבוססים על עובדות מהימנות שהן פרי המחקר ההיסטורי, התפקיד המרכזי שיש ליעד להוראת המקצוע הוא **החינוך לחשיבה ביקורתית.** יש לפתח יכולת להבין את ההיסטוריה בהקשרה בעת העיון בה, כלומר **הבנת השינוי והסיבה.** כמו כן יש לעורר ולפתח את השימוש המבוקר בעובדות והפקת מסקנות מהן. לימוד ההיסטוריה ראוי וצריך להיעשות בדרך חווייתית ולוגית כאחד, כאשר המינוח בין שני המרכיבים משתנה בהתאם לגיל הכרונולוגי של הלומד. מובן מאליו שככל שהתלמיד צעיר יותר,

כן עניין ה"זמן ההיסטורי" במושגי "משך" ו"רצף" הוא בעייתי (נאדל, תשנ"ז), ועל ההוראה להקנות לו מיומנויות של שליטה ב"זמן" בהתאם להתפתחות הקוגניטיבית (פרנק ושריג, 1986). אין ספק שהצגת "הסיפור ההיסטורי" לצד הגישה הקוגניטיבית-בקרנית, עשויה לעורר עניין בילד הרך ובנער כאחד, אם יוגש כהלכה ולא בגישה פרונטלית בלבד.

דרכים ואסטרטגיות הוראה בהכשרת סטודנטים, בהלימה לתוכנית הלימודים המחייבת מטעם משרד החינוך

השגת מטרות תכנית הלימודים מותנית במידה רבה בדרכי ההוראה, בהערכה ובהצלחת המורה לגרום לתלמידיו להיות פעילים ומעורבים בתהליך הלמידה (בירנבוים, יועד, קימרון וכ"ץ, 2004). בסעיף זה נציג מספר אסטרטגיות הוראה ברוח הגישה הקונסטרוקטיבית, ועל עקרונותיה יש לבסס את תוכנית ההכשרה של הסטודנטים להיסטוריה במכללות להוראה.

למידה אינטגרטיבית – למידה זו מבססת יכולת שליטה כרונולוגית, שבה יעסוק הסטודנט בסוגיות היסטוריות נבחרות ויפתח מיומנות ליצור הכללות שיעמדו על התהליך ההיסטורי (ראונר, 1995).

למידה בדרך החקר – למידה זו מבססת פיתוח חשיבה היסטורית רציונלית, יצירתית, ביקורתית ורפלקטיבית על נושאי הלמידה. במהלך הלמידה יתנסו הסטודנטים בדיון בבעיות היסטוריות מורכבות הכרוכות בניתוח מקורות ראשוניים ובמידע ממקורות משניים, בהפנייתם למאגרי מידע (שרמר, 2004).

השיח הלימודי – לאחר דיאלוג בידע שנאגר, ינסו הסטודנטים למתוח ביקורת ולקרוא תיגר על הסברים מקובלים של תהליכים היסטוריים (שחר ושוורץ, 2016).

הכשרת חוקרים עצמאיים – רכישת מיומנות במאפייני המחקר הכמותני והאיכותני ויתרונות השילוב ביניהם. שימוש בכלי המחקר יבסס את יכולת הסטודנטים כחוקרים עצמאיים לעתיד (קניאל, 2014). במכללתנו מוצעים קורסים אחדים לפיתוח מיומנויות המחקריות: "אורייתן היסטורית אקדמית", "סדנת ההיסטוריון", פרו-סמינריון וסמינריון.

למידה חוץ כיתתית – היציאה ל"שטח" למקום ההתרחשות תורמת לחוויה רגשית המרחיבה ומגוונת את הכרת האירועים וההתרחשויות, מעצימה את חוויית הלמידה, חושפת את הסטודנטים לפני היבטים גאוגרפיים וסביבתיים ומעמיקה את הבנתם בנושא הנלמד, לדוגמה סיורים באתרים היסטוריים בארץ, וכן המסע לפולין (לב, 2007), ביקור במוזאונים היסטוריים (קרן, 1998) והקמת תערוכות היסטוריות במכללה בידי הסטודנטים הסובבות על נושאים היסטוריים, כגון "יום השואה", "יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל" ועוד (אלדרוקי-פינוס, 2014). במכללתנו מוצעים שני קורסים לפיתוח המיומנות של הסטודנטים בהוראה חוץ-כיתתית: "המוזאונים כמשאב למידה", "הסיור ההיסטורי הלימודי".

הוראה בין-תחומית – הוראה זו המאופיינת בהקשריות וברלוונטיות, משקפת מציאות דעת אמיתית. תחומי דעת רבים מקיימים ביניהם קשרי גומלין המסייעים להבין את המציאות המורכבת, לדוגמה: ביו-כימיה, ביו-טכנולוגיה, אסטרו-פיסיקה, חקר המוח ועוד.

אם כן, מדוע לא להכשיר את הסטודנטים להיסטוריה להוראה בין-תחומית? ההוראה הבין-תחומית המשלבת בין לימוד ההיסטוריה ותחומי דעת אחרים עוסקת בנושאים חברתיים,

תרבותיים ואינטלקטואליים המתמקדים באדם ובחיו, לפיכך גישה זו היא מבחינת "למידה משמעותית". הגישה הבין-תחומית מונעת מהתפיסה שתחום דעת אחד אינו מאפשר לייצג את התמורות המתרחשים בעולם המידע. עצם הדבר שהמידע במאה העשרים ואחת משתנה ומתחדש במהירות, מלמד שהמידע זמני, אינו אובייקטיבי אלא הקשרי. לפיכך ההישענות הבלעדית על תחומי דעת בודדים נתפסת מלאכותית ומגבילה.

מובן מאליו שזו אינה משימה פשוטה כלל ועיקר. אולם ננסה לבססה בעזרת הצעות אחדות הניתנות ליישום בתהליך הכשרתו של הסטודנט להיסטוריה במכללות. אפשר לפתח את הוראת ההיסטוריה ולהרחיב אותה ללימודי ההומניסטיקה והלימודים הקלסיים, זאת מתוך חשיפת הסטודנטים ללימוד סוגיות היסטוריות בקונטקסט תרבותי ורוחני (פינגולד, 1991). אפשר לשלב את הוראת המקור ההיסטורי-הספרותי, הסיפור מנקודת המבט של ההיסטוריון, כחלק אינטגרלי של ארגז הכלים של המורה להיסטוריה. משמע השילוב בין ההיסטוריה לספרות עשוי להתקבל בטבעיות ולא מאולץ (Vansover, 2015). כך גם לשלב בין הוראת המקרא והתורה שבעל פה להוראת היסטוריה (Hanauer, 1997). השילוב בין גאוגרפיה להיסטוריה נתפס טבעי לחלוטין, שכן הוא מאפשר לבסס את הרקע הגאוגרפי כמסד להבנת תהליכים היסטוריים (Meir, 1982). במכללתנו יש שילוב בין קורסים דיסציפלינריים לרקע הגאוגרפי שלהם: קורסים שיש להם קשר בין המקרא להיסטוריה, כגון הקורסים "גלות ישראל ויהודה ובאשור", "חז"ל והממצא הארכאולוגי"; קורסים המשלבים היבטים תרבותיים וסוציולוגיים עם ההיסטוריה, כגון הקורסים "המשפחה היהודית ומעמד האישה בשלהי ימי הביניים וראשית העת החדשה", "אורתודוקסיה ומודרנה", "חידושים מדעיים והשפעתם על תמורות היסטוריות בעת החדשה" ועוד.

הקניית מיומנויות מתודולוגיות לסטודנטים להוראת ההיסטוריה

נציג כמה דוגמאות למיומנויות הוראה שחשוב להקנותן לסטודנטים בתהליך הכשרתם. הפלטפורמה המתאימה להתנסות בסוג זה של מיומנויות היא ה"עבודה מעשית" ו"אקדמיה כיתה". על המדריכים הפדגוגיים והמורים-המנחים תוטל עיקר המשימה. יישום העקרונות הנלמדים ייעשה בידי הסטודנטים בשיעורי ההתנסות בהכוונה ובפיקוח.

משחקי הדמיה: אפשר למסד מתודולוגיה של "משחק תפקידים" ועריכת "משפט היסטורי". מתודולוגיות אלו מזמנות אפשרות להכיר את רוח התקופה והבנתה מתוך "מעורבות אישית", "השתתפות" במשחקי תפקידים ופיתוח שיח ושיג עם דמויות היסטוריות שפעלו בתקופות שונות. גילום דמותה של אישיות היסטורית מסוימת עשוי לעורר אמפתיה וסקרנות בנושא ההיסטורי שבמרכז האירוע – בכך מתגלם העיקרון של "הוראה משמעותית" התורמת להעמקת ההבנה של הלומדים ולטיפוח "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה", שכן העיקרון שהמתודולוגיה הזו מזמנת הוא גיבוש דעות ועמדות מנומקות בעת עימות עם הזולת, המבוסס על טיעונים עובדתיים וניתוחם.

סיפורי עם כמקור להוראת ההיסטוריה: קטעי מקורות המכילים מסורות עממיות, כגון סיפורי חסידים (סיפורי הבעל שם טוב) וכדומה כמקור להבנת רוח התקופה. עיקרון זה מתאים בעיקר ליישום בהוראה לגיל צעיר ולתלמידי חטיבת הביניים.

הצילום ההיסטורי כמקור להבנת ההיסטוריה: בעניין זה אפשר להשתמש בצילומים (כולל תצלומי אוויר היסטוריים) ובאיוורים של אזורים ידועים, מבנים היסטוריים ועוד, להשוות את

מצבם להווה ולהסיק מסקנות על התהליך ההיסטורי בחילופי התקופות.

המפה ההיסטורית מלמדת על אזורים גאוגרפיים, מדיניים, כלכליים ועוד. אפשר להשתמש במפות מדיניות ולעמוד על השינויים בין תקופה לתקופה, כגון מפות המכילות מידע על מסעות צבאיים וכיבושים (מסעות הצלב, גירוש ספרד ותפוצת המגורשים בעולם, פירוק האימפריות הרב-לאומיות אחרי מלחמת העולם הראשונה ועוד). הקניית מיומנות זו לסטודנטים עשויה להניב פירות בגיוון תהליך ההוראה שלהם כמורים בעתיד.

לוחות אירועים סינכרוניים: מלוחות אלה אפשר ללמוד על מקומו של אירוע היסטורי בתוך הקונטקסט שבו אירע. שימת דגש בשימוש באמצעי זה תעודד את הסטודנט לתת משקל לפירודיזציה בתהליך ההוראה של סוגיות היסטוריות.

אלבום תצלומים היסטורי המכיל תמונות של אירועים מרכזיים הקשורים לתקופה או לאירוע, בתוספת דברי הסבר. שימוש באמצעי המחשה זה עשוי לגוון את השיעור ולעורר עניין בקרב התלמידים, לפיכך יש להפנות את תשומת לב הסטודנטים בתהליך הכשרתם לסוג זה של אמצעי המחשה.

הצגת תערוכה ניידת בנושא היסטורי: יש תערוכות היסטוריות בנושאים מגוונים שאפשר לשואלן ממוזיאונים (”לוחמי הגטאות”, ”יד ושם” ועוד) ולהציבן בבית הספר לפרק זמן מסוים ולעשות בזמן התערוכה ”למידה פעילה” מכוונת.

ביוגרפיות, אוטוביוגרפיות וספרי זיכרונות שנכתבו על אישים מרכזיים ובידיהם. באמצעותם אפשר להכיר את ”הדמות ההיסטורית” לעומק ולנהל דיון בעניין השפעתה על תהליכים היסטוריים.

”**תעודת זהות**” או **אלבום משפחתי**: שימוש באמצעי זה כחלק מן תהליך ההוראה, עשוי לענות היטב על מטלות הבית. באמצעותו אפשר להקיש מאירועים שעברו על הפרט ולהבין תבניות ומערכת של אירועים היסטוריים הנלמדים על פי תוכנית הלימודים.

צפייה בסרטים היסטוריים ובסרטי תעודה: סרטים תיעודיים עשויים לשמש מקורות היסטוריים שאפשר להפיק מתוך צפייה בהם עניין אצל הלומד בחומר ההיסטורי, לעזור לנהל דיון על האירועים המוצגים בסרטים ולתרום להעצמת הממד החווייתי של הלימוד.

שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית, הכוללת בין השאר הקניית אוריינות מחשב ומידע, שימוש מושכל ומפוקח באתרי אינטרנט. שימוש במתודולוגיות אלו עשוי להיות אפקטיבי למטרות חקר (כגון עיתונות היסטורית תקופתית, שאפשר להגיע אליה בדרך דיגיטלית). הקניית מיומנות לסטודנטים להוראת היסטוריה, לעבודה בסביבה מתוקשבת תשרת בין השאר הפעלת מגוון תוכנות ויישומים, תסייע להבניית תהליכי מחקר של יצירת חומר ועריכתו, תעזור לקדם שיתופי מידע ועוד – כל זאת באמצעים המתאימים למאה העשרים ואחת.

אין בהצעות שהועלו לעיל, אלא מקצת מהמגוון הרחב של דרכים ואמצעי הוראה. מכל מקום יש צורך להדגיש לפני הסטודנטים את הצורך לוודא את טיב החומר ולהציגו בדרך מידתית, מאוזנת ושקולה כחלק מן אסטרטגיות ההוראה הנחוצות כדי לגוון את תהליך ההוראה, על מנת לבסס חווית לימוד ולשאוף באמצעותה לקיים הוראה ”מסדר חשיבה גבוה”.

סיכום ומסקנות

העיסוק בהיסטוריה כדיצפלינה מדעית נתון בדיון בין ההיסטוריונים ובין עצמם (מלמט ואחרים, 1969). ההיסטוריונים הפוסט-מודרניים שוללים את ההיסטוריה כדיצפלינה מדעית-ביקורתית. היידן וייט, הנחשב להיסטוריון הפוסט-מודרני החשוב והמשפיע ביותר בעולם האקדמי, טוען כי ההיסטוריון אינו יכול להגיע ל"חקר האמת", אלא לבנות את ההיסטוריה כ"נרטיב" ובכך מצטמצם ההבדל בין ההיסטוריה ובין הספרות. כלומר לדעתו, ההיסטוריה אינה דסיפלינה מדעית-בקרנית אמינה (Whit, 1973). גם אליעזר ויינבר (2003) סבור שהמחקר ההיסטורי איננו משקף את המציאות כפי שאכן הייתה. כלומר אנו יכולים ללמוד מחיבוריו של ההיסטוריון רק על כוונותיו, על גישתו ההיסטוריוסופית ועל השקפותיו. יוצא אפוא שההיסטוריון מפרש את האירוע שהוא דן בו ומקנה לו משמעות בכפוף לאמונותיו ולעמדותיו הסובייקטיביות. לפיכך האובייקטיביות המדעית של הדסיפלינה ההיסטורית נפגמת ביסודה. אם כן, מהו הערך במקצוע זה? מובן מאליו שהעמדות הפוסט-מודרניות אינן מקובלות על רוב ההיסטוריונים, וטעמים ונימוקים עימהם, אולם אין להתעלם מטיעוניהם המערערים על עצם הרלוונטיות המדעית של המקצוע (קרמפף, 1998).

אם כן, גישת מבנה הדעת בתחום הדיסציפלינה ההיסטורית כשלעצמה היא בעייתית ומעמידה אתגר מורכב לפני מחברי תוכניות הלימודים ומקשים את משימת הכשרתם של הסטודנטים להיסטוריה כמורים לעתיד. יתרה מזו, דיסציפלינה זו מייצגת במידה רבה את התחומים הנרחבים יותר של מדעי הרוח ומדעי החברה ויש קושי רב להציגם בדרך אינטגרטיבית בתהליך החינוכי בבית הספר.

קושי נוסף שאיתו מתמודדים מעצבי תוכניות הלימודים טמון בעובדה שהמטרות של המחקר ההיסטורי ושל מערכת החינוך שונות זו מזו. ההיסטוריון חותר לברר "שאלות היסטוריות", כלומר עניינים ונושאים מהעבר מתוך פרספקטיבה של רלוונטיות כלשהי להווה. לעומת זאת, מערכת החינוך מבקשת לעצב את השקפת עולמו של התלמיד. כלומר להקנות לו כלים בעלי משמעות לצורך התמודדות עם האתגרים של המאה העשרים ואחת כחלק מן "ארגז הכלים", שמערכת החינוך סבורה שישמש כמסד להכשרתו של התלמיד כפרט מועיל לחברה ולעצמו. משמע, יחסה של מערכת החינוך למקצוע הוא "ערכי" ולא "מדעי-ביקורתי".

בעיה אחרת המאפיינת את הוראת המקצוע במדינת ישראל, טמונה בתוכניות הלימודים בהיסטוריה למגזרים היהודיים (ממלכתית, ממלכתית-דתית, חרדית) ולמגזרים הלא יהודיים, כאשר לכל תוכנית יש יעדים ומטרות חינוכיות מגוונות הנגזרות מהערכים שהם שואפים להנחיל לתלמידיהם. משמע, מלכתחילה הכשרת הסטודנטים כמורים לעתיד ניצבת לפני סכנה של "הכשרה מוטה מבחינה אידאולוגית", ואולי אף סכנה של הכוונה ל"הוראה אינדוקטרינרית" – עניין הסותר לחלוטין את הוראת ההיסטוריה כדיסציפלינה מדעית-בקרנית.

האתגר בהכשרת סטודנטים בלי להסתכן בקשיים המתוארים לעיל הוא מורכב ומחייב שיקול דעת זהיר בהרכב הסילבוסים הנלמדים ובתוכניהם, ובהלימתם לתוכנית הלימודים בד בבד עם דרכי ההכשרה בהתנסויות הסטודנטים, בהכוונת המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים. במכללתנו פיתחנו קורס הניתן לסטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם, והוא עוסק ב"תוכניות הלימודים ועקרונות בהוראת היסטוריה". הקורס הוא באוריינטציה בין-תחומית ובגישה סדנאית. הוא מיועד לחשוף את הסטודנטים, בטרם יגיעו להתנסות מעשית בשדה (בבית הספר), לעקרונות ולפרטי תוכנית הלימודים במהלך הוראת עמיתים בהדרכת סגל המרצים. מטרתו של

הקורס הוא לבסס בקרב הסטודנטים ידע מאורגן ומסודר בתוכנית הלימודים, ויכולת להתנסות בהעברת הידע שצברו בקורסים הדיסציפלינריים שנלמדים במכללה – זאת באווירה ”מכילה ותומכת” ועל יסודות אקדמיים איתנים כאחד.

בשל משקלה של ההיסטוריה בהקניית ערכים המבוססים על עובדות מהימנות, שהן פרי המחקר ההיסטורי, התפקיד העיקרי שיש ליעד להוראת המקצוע הוא **החינוך לחשיבה ביקורתית**. יש לפתח יכולת להבין את ההיסטוריה על רקע הדיון בה, כלומר **הבנת השינוי והסיבה**. כמו כן יש לעורר ולפתח את **השימוש המבוקר בעובדות והפקת מסקנות**. לימוד ההיסטוריה ראוי וצריך להיעשות בדרך חווייתית ולוגית כאחת. הצגת ”הסיפור ההיסטורי” לצד הגישה ”הקונגטיבית-בקרנית” חייבת להיות ”הפדגוגיה” העיקרית בהקניית מיומנויות ההוראה לסטודנטים.

השגת מטרות תוכנית הלימודים מותנית במידה רבה בדרכי ההוראה, הערכה והצלחת המורה לגרום לתלמידיו להיות פעילים ומעורבים בתהליך הלמידה. לפיכך יש לנקוט אסטרטגיות הוראה מגוונות, ברוח הגישה הקונסטרוקטיבית. במאמרנו הצגנו אסטרטגיות, דרכי הוראה-למידה ומיומנויות הוראה אחדים, שעשויים לשמש מסד להכשרת הסטודנטים להיסטוריה כמורים אפקטיביים ובעלי משמעות לתלמידיהם.

רשימת מקורות

- אלדרוקי-פינוס, ד' (2014). שיקולים ודילמות בהקמת תערוכה: הזווית של אנשי החינוך. **פלטפורמה, ינואר**. אוחר מתוך <https://www.israelmuseum.org.il/platforma/ש-הזווית-תערוכה-הזווית-ש>
- אריסטו (תש"י). **פואטיקה** (שי' הלפרין, מתרגמת). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', קימרון, ה' וכ"ץ, שי' (2004). **הבנייה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה למורים**. ירושלים: מעלות.
- בן-אבנר, י' (תש"ם). לתכנון הוראת ההיסטוריה בבית הספר היסודי וחיטבת הבינים. **בשדה חמ"ד**, 23(ג), 151-155.
- בן-עמוס, א' (עורך). (2002). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימוי עבר בחינוך הישראלי**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בן מתתיהו, י' (1973). **קדמוניות היהודים** (א' שליט, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברטל, י' (1998). **ההיסטוריה לא מתה. פנים**, 6, 56-60.
- גינצבורג, ח' (1998). **המורה, הוראת היסטוריה ואתיקה: דילמות אתיות של מורים להיסטוריה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- דגן, מ' (תשנ"ג). **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- הד, מ' (תשנ"א-תשנ"ב). לשם מה ללמד היסטוריה בשלהי המאה ה-20? **עלון למורי ההיסטוריה**, 3-4, 11-16.
- וינריב, א' (עורך). (2003). **פוסטמודרניזם והיסטוריה: מבחר מאמרים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- יוגב, א' (2005). ספרי הלימוד ותוכניות הלימודים בהיסטוריה – בין צו המורשת להיסטוריה הביקורתית. בתוך ח' גור (עורכת), **מיליטריזם בחינוך** (עמ' 146-166). תל-אביב: בבל.
- יוגב, א' ונווה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. **זמנים**, 72, 4-19.
- יעוז, ח' (1994). ערכים והשתקפותם בדיסציפלינות ההוראה (ספרות והיסטוריה). **עיניים בחינוך**, 59-60, 367-372.
- כ"ץ, מ' ווידר, שי' (2010). **היסטוריה: תכנית לימודים לחשיבה העליונה בבית הספר הממלכתי-דתי (ט'-י"ב) ליחידות החובה**. ירושלים: מעלות.
- לב, מ' (2007). מסעות בני נוער לפולין: מסע אל זיכרון השואה. בתוך שי' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי מורמלי במציאות משתנה** (עמ' 433-449). ירושלים: מאגנס.
- מטיאש, י' (2003). הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך בישראל – בין המשכיות לתמורה. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (עמ' 163-191). תל-אביב: רמות.

- מטיאש, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2004). רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות. **מגמות**, (מג1), 108-84.
- מכמן, ד' (1998). ציונות אינה רק "לאומיות". **פנים**, 6, 61-67.
- מלמט, א', תדמור, ח', שטרן, מ', ספראי, ש', בן-ששון, ח"ה ואטינגר, ש' (1969). **תולדות עם ישראל** (ח"ה בן-ששון, עורך, כרך א). תל-אביב: דביר.
- נאדל, נ' (תשנ"ז). על היחס שבין הזמן להוראתו בהיסטוריה. **אתגר: לקט יוזמות חינוכיות**, 25-58.
- עילם, י' (תשנ"א-תשנ"ב). הוראת היסטוריה כשדה מבחן לערכים. **עלון למורי ההיסטוריה**, 3-4, 17-24.
- פיינגולד, ב' (1991). הוראת הספרות כהיסטוריה. **מהלכים בחינוך, בהוראה ובהכשרת מורים, תשנ"א**, 176-190.
- פרנק, א' ושריג, א' (1986). בעיות בתחום תפיסת מושגי זמן היסטוריים אצל ילדים (כתות ד-ח'). **החינוך המשותף, לח**, 83-96.
- צימרמן, מ' (1991). מבנה הדעת של מדעי הרוח. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישיה אחדותיות בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים** (עמ' 24-31). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קולת, י' (תשל"ו). על המחקר והחוקר של תולדות היישוב והציונות. **קתדרה**, 1, 3-35.
- קזיל, א' (2008). **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948-2006**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2014). שילוב בין המחקר האיכותני והכמותי בארגז הכלים של החוקר. **אורשת**, ה, 257-284.
- קרן, נ' (1998). המוסדות להנצחת השואה בישראל כסוכני-חינוך. **החינוך וסביבו**, כ, 19-24.
- קרמפף, א' (1999). אז מה זה פוסטמודרניזם, ולמה אין מה לפחד מהחיה הזו? **גלילאו**, 29, 51-54.
- ראונר, ג' (1995). **תכניות לימודים בינתחומיות על פי שיטת הנושאים במוסדות החינוכיים של הקיבוץ הארצי 1952-1931: ניתוח תיאורטי וקוריקולרי של הוראת היסטוריה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- שביט, י' (תשמ"ד). עברים ופיניקים: תמונת-עבר היסטורי קדום ושימושה באידאולוגיה הרדיקלית של הימין הציוני והאנטי-ציוני. **קתדרה**, 29, 173-191.
- שחר, נ' ושוורץ, ב' (2016). שילוב של דילוג טיעוני בהוראת היסטוריה: מתחים והזדמנויות. **מגמות**, (נ2), 277-314.
- שצקר, ח' (1998). הוראת השואה: רצף דילמות. בתוך י' רפל (עורך), **זכרון סמוי – זכרון גלוי: תודעת השואה במדינת ישראל** (עמ' 87-92). תל-אביב: משרד הבטחון – ההוצאה לאור.
- שרמר, ע' (2004). **אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות**. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- Al-Haj, M. (2007). A curriculum between conflict and peace: The teaching of history in Jewish and Arab schools in Israel. In M. Al-Haj & R. Mielke (Eds.), *Cultural diversity and the empowerment of minorities: Perspectives from Israel and Germany* (pp. 61-76). New York: Berghahn Books.
- Alayan, S. (2016). The holocaust in Palestinian textbooks: Differences and similarities in Israel and Palestine. *Comparative Education Review*, 60(1), 80-104.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of classes and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Cassirer, E. (1976). *An Essay on man*. New Haven: Yale University Press.
- Freier, P. (1970). *Pedagogy of the oppress*. New York: Herder and Herder.
- Hanauer, D. (1997). Student teachers' knowledge of literacy practices in school. *Teaching and Teacher Education* 13(8), 847-862.
- Kodesh, S. (1997). Lifelong education in Jewish sources: Principles and methods. *International Journal of Lifelong Education*, 16(6), 535-549.
- Lorenz, C. (1994). Historical knowledge and historical reality: A plea for "Internal Realism". *History and Theory*, 33(3), 297-327.
- Meir, A. (1982). The urgency of teaching the history and philosophy of geography. *The Professional Geographer*, 34(1), 6-10.
- Stern, F. (1973). *The varieties of history*. New York: Vintage.
- Tartakovsky, E. (2010). Teaching ethnic history in school: Experience from the west and the case of Jewish history in the former soviet union. *International Journal of Jewish Education Research*, 2, 81-96.
- Vansover, Y. (2015). Three heroes, two stories, one insight: Literature marches into history class. *The Social Studies*, 106(6), 245-255.

”קץ ההיסטוריה? אתיקה, לבטים ויעדים בהוראת ההיסטוריה

- Whit, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Yemini, M., & Bronshtein, Y. (2016). The global-local negotiation: Between the official and implemented history curriculum in Israeli classroom. *Globalization, Societies & Education*, 14(3), 345-357.
- Yogev, E. (2013). The pedagogy of subversion in history education in conflict-ridden areas. *Journal of Peace Education*, 10(1), 51-66.

