

אייל נווה ואסתר יוגב היסטוריות לקראת דיאלוג עם האתמול תל-אביב: בבל. 2002. 389 עמודים.

ספר זה נולד בעקבות הפולמוס על ספרי-הלימוד בהיסטוריה שהסעיר את הציבור בישראל בסוף העשור האחרון. מחבריו היו מעורבים בכך באופן אישי מאחר שספרי-הלימוד המאה ה-20 על סף המחר, פרי-עטם, היה מן העילות העיקריות למחלוקת (אייל נווה, המאה ה-20 על סף המחר, ספרי תל-אביב, 1999, ייעוץ דידקטי – אסתר יוגב). דווקא על רקע זה, נסיונם המוצלח לנתח בהיסטוריות לקראת דיאלוג עם האתמול את הפולמוס הזה "sine ira et studio" ולהציבו בפרספקטיבה היסטורית, תרבותית וחינוכית רחבה – ראוי להערכה. בכך, יש לקוות, הוא יתרום לקידום דיון ציבורי מפוכח וענייני על תפקידיה של הוראת ההיסטוריה בישראל מעבר לדגמים הפוליטיים והאידיאולוגיים הנוקשים שבהם התנהל הפולמוס עצמו.

בצד חקר הפולמוס, המחברים פורשים בו גם את חזונם הפדגוגי והחברתי לגבי הוראת ההיסטוריה. הנה איפוא ספר שמציע רעיונות מעשיים להוראה אך אינו מסתפק ב"דידקטיקה" במובן הטכני, אלא מעגן אותה בהשקפה חינוכית, היסטורית ופילוסופית מקיפה. נקודת המוצא לחזון הפדגוגי של המחברים היא שלהוראת ההיסטוריה במערכת החינוך יש שני תפקידים שונים ומשלימים: סוכן לעיצוב הזיכרון הקולקטיבי מזה, וכלי לפיתוח הבנה היסטורית ביקורתית מזה. בתפקידה הראשון היא מציעה ללומדים את המיתוסים המכוננים את זהותה הקולקטיבית של האומה, ואילו בתפקידה השני היא מעודדת אותם לבחון את המיתוסים האלה באופן ביקורתי, ובכך מסייעת גם בפיתוח האוטונומיה האישית שלהם. כדי למלא את שני התפקידים האלה, על הוראת ההיסטוריה לשאוף ל"דיאלוג ביקורתי מושכל וזהיר עם המיתוסים שכווננו את ההיסטוריה הלאומית ועיצבו את הזיכרון הקולקטיבי" (ע' 330). דיאלוג כזה עשוי לתרום גם לקידום הבנה ופיוס בין הגושים התרבותיים והפוליטיים המפלגים את החברה הישראלית. זו התקווה שעומדת ביסוד הספר, וממנה נגזרים שאר ענייניו.

ארבעת הפרקים הראשונים מנתחים מזוויות שונות את הפולמוס על ספרי-הלימוד כראי של המצב הישראלי. הפרק הראשון סוקר את התפתחותה של הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך משנות החמישים עד היום. במשך תקופה ארוכה כפתה מערכת החינוך אחידות בהוראת ההיסטוריה, והריבוי הרוחש בחברה הישראלית לא מצא בה ביטוי. ברם, למן מלחמת ששת-הימים הלכה והתערערה ההגמוניה של האידיאולוגיה הלאומית המגייסת, ונפתחה הדרך לפלורליזם. בתחילה היה זה פלורליזם מתוך כוונה, אך למן שנות התשעים התגבשה ההכרה ברב-תרבותיות כעיקרון של מדיניות חינוכית. המחברים מברכים על תום עידן המונוליתיות אך נוקטים עמדה דו-ערכית לגבי הפלורליזם הקיים בחברה הישראלית, שכן לדעתם, כל אחד מן הגושים התרבותיים והפוליטיים מתבצר בתוך עולמו, וכתוצאה מכך מתפוררת הסולידריות שאפיינה בעבר את החברה הישראלית.

התפתחותה של הוראת ההיסטוריה מצטיירת בפרק זה כליניארית ואבולוציונית. ברם, אפשר לומר כי כבר בשנות החמישים לא הייתה התוכנית הממלכתית בהיסטוריה אחידה כפי שרצו קברניטי החינוך, וכי בימינו, מן הצד האחר, הפלורליזם טרם ניצח. המחברים

אכן צודקים כאשר הם קובעים כי התוכנית החדשה שהתפרסמה באמצע שנות התשעים הינה ליברלית יותר ואתנוצנטרית פחות מקודמותיה, אך עם זה, גם היא אינה מכירה בפלורליזם תרבותי כעיקרון מנחה. הסקירה מתמקדת במרכז ובאמירותיו האידיאולוגיות, וחסרה בה התייחסות למורים ולתלמידים. אפשר להניח כי התייחסות כזאת הייתה תורמת להחלשת הדימוי הליניארי של התפתחות ההוראה. היסטוריונים של חינוך, דוגמת לארי קובן (Larry Cuban) ואייבור גודסון (Ivor Goodson), מצביעים על דפוסי המטוטלת והדיאלקטיקה המאפיינים את התפתחותן של תוכניות הלימודים במאה השנים האחרונות. מבט מקרוב על ישראל מגלה מגמה דומה: כבר בשנות החמישים, בנסותו לבסס את הוראת ההיסטוריה על תפיסה לאומית אינטגרלית, נתקל משרד החינוך בהתנגדות של אינטלקטואלים, מורים ותלמידים. התנגדות זאת ינקה גם מן הפרכות בתוך התרבות הציונית ההגמונית, שקיימה כידוע מערכת יחסים דו־ערכית של משיכה ודחייה עם העבר היהודי. תמונת מטוטלת דומה מתקבלת גם כאשר בוחנים את נסיונותיו של משרד החינוך בשנות השבעים להעמיד את הוראת ההיסטוריה, בעיקר בחטיבה העליונה, על תפיסת ההיסטוריה המקובלת בקהיליית ההיסטוריונים. כידוע, נסיונות אלה לא עלו יפה, ואף שהאכזבה לא הובילה לשינויים מוצהרים באידיאולוגיה של התוכנית הרשמית, בפועל התחזקו בשנות השמונים, בתגובה על כך, הדפוסים הדידקטיים המסורתיים.

שלושת הפרקים הבאים שופכים אור נוסף על השערים המפלגים את החברה הישראלית, וחושפים שלושה נרטיבים שונים שעמדו לדעת המחברים ביסוד המחלוקת על ספרי־הלימוד: הנרטיב של הימין הלוחמני על גווניו החילוניים והדתיים, הנרטיב של הפוסט־ציונים שרוצים לראות את ישראל כמדינת כל אזרחיה, והנרטיב של השמאל הציוני המבקש לשמר את המורשת של תנועת העבודה הציונית. כל אחד מן הנרטיבים האלה יונק מחוויות־יסוד ומתפיסה שונה של הזהות הישראלית: הנרטיב של הימין הלאומי יונק מן החרדה הקיומית ומן החשש מפני אובדן הזהות היהודית; הנרטיב הפוסט־ציוני מושתת על התפכחות מן האשליה בצדקתה של הציונות ועל ההרגשה שתש כוחה לתת מענה לבעיותיה של ישראל; והשמאל הציוני ניוון מתחושת הקשר של לוחמי תש"ח וממשיכיהם לאדמה, מאמונתם בצדקת הדרך ומהרגשת האין־ברירה. באמצעות ניתוח זה המחברים מציעים מפה מרתקת של הכוחות האידיאולוגיים והפסיכו־תרבותיים הנאבקים על עיצובן של המציאות והזהות הישראליות. השאלה המתבקשת בעקבות קריאת פרקים אלה היא אם יש אפשרות לדיאלוג בין שלושת הנרטיבים האלה. נראה כי עצם העובדה שהמחברים הקדישו לכל נרטיב פרק נפרד מרמזת על תשובתם. ניתוחם את הנרטיבים ההיסטוריים מצטרף בכך לאבחנה הסוציולוגית הרווחת בעשור האחרון לגבי החברה הישראלית כחברה מרובת־שערים המתקשה לקיים זירה ציבורית משותפת ומוסכמת.

הפרק החמישי, הסוקר את הדיון הציבורי על הוראת ההיסטוריה בארצות אחרות, מציע זווית־ראייה נוספת על הוויכוח הישראלי. המחברים עורכים סיור מסביב לעולם ומזמינים את קוראיהם למקם את הפולמוס הישראלי ביחס לתופעה דומה בארצות אחרות. בכך מצטרף פרק זה לפרקים הקודמים, שמציעים תפיסות שונות לגבי הזהות הישראלית. כמו בארצות דמוקרטיות אחרות, גם אצלנו המחלוקת היא על היחס למורשת הלאומית לנוכח תביעות רבות־תרבותיות וגישות ביקורתיות. ברם, בעוד שבארצות־הברית ובמערב בכללותו יש הסכמה רחבה כי המורשת הלאומית כוללת גם מערכת של זכויות

אוניוורסליות, חלקים גדולים בציבור הישראלי מזהים את המורשת עם יסודות דתיים מתבדלים ועם פרקטיקות שהתמסדו תוך כדי סכסוך אלים בינינו לבין שכנינו. מן הבחינה הזאת, הוויכוח הישראלי חושף "חלל תודעתי" – מושג שהמחברים משתמשים בו כדי לתאר את המצב ברוסיה (ע' 230).

כיצד הוראת ההיסטוריה יכולה להמשיך לקיים את הפלורליזם הישראלי מבלי שזה יהפוך את המציאות החברתית לכאוס שבו כל מגזר מתבצר באמת שלו? זו השאלה שהמחברים מבקשים לענות עליה בשני הפרקים האחרונים, ולשם כך הם נעזרים בהרמנויטיקה הפילוסופית של גדמר. בעקבות גדמר הם מערערים על אמונתו של הפוזיטיביזם המתודי מדעית אובייקטיבית וניטרלית במדעי הרוח והחברה. במקום המתודה הם מציעים את הפרשנות כמפתח להבנה היסטורית. הפרשנות הינה תהליך שבו נפגשים שני אופקים תרבותיים שונים – האופק של המפרש והאופק של הטקסט. ברם, פרשנות, לפי גדמר, אינה עניין סובייקטיבי שרירותי, שכן גם האופק של המפרש וגם האופק של הטקסט מוכתבים על-ידי המסורת התרבותית שבה הם מעוגנים. המסורת כוללת גם שיפוטים מוקדמים שבלעדיהם הפרשנות אינה יכולה להתקיים. עם זה, בתהליך הפרשנות עשוי להיווצר דיאלוג של ממש שמוליד "מיזוג אופקים" בין הסובייקט המפרש לבין הטקסט, ובעקבותיו מתרחב האופק של הסובייקט ויחד איתו משתנה גם המסורת שלו. לדעת המחברים, שיטה זאת יוצרת דיאלוג פתוח עם מיתוסים מכוננים ועם נרטיבים של אחרים, שעשוי להניב במרוצת הזמן "הכלת הקולות השונים בנרטיב חדש משותף" (ע' 283).

המחברים מביאים בהקשר זה גם את ההשגות העיקריות נגד גדמר. לפי אחת מהן, שיטתו כובלת את ההבנה במגבלות של המסורת והדעה הקדומה, ומתעלמת מן התפקיד שיש למתודה הביקורתית. טענה אחרת היא שגדמר אינו מצליח להנהיר את התנאים לדיאלוג שמוליד פרשנות מוצלחת, ולכן שיטתו עלולה לגלוש לרליטיביזם קיצוני שלפיו כל הפרשנויות של העבר הינן נכונות באותה מידה. אלה ללא ספק טענות כבדות-משקל, אך המחברים דוחים אותן בנימוק כי הן נוגעות במחקר אך לא בממדיה האתיים של השיטה "...והתובנות שאפשר לגזור ממנה באשר למעשה החינוכי בכלל והוראת היסטוריה בפרט" (ע' 277). לדידם, השאלה "איזו תמונת עולם היא אמיתית או נכונה יותר" אינה רלוונטית לממדים אלה. כוונתם היא שהמטרה העיקרית של הדיאלוג והפרשנות בבית-הספר "היא הכלת הקולות השונים בנרטיב חדש משותף" (ע' 283). איני בטוח שגדמר היה מסכים להבחנה דיכוטומית כזאת בין המימד האתי לבין המימד האפיסטמולוגי שכן היא הולמת יותר את הפוזיטיביזם, שההרמנויטיקה שלו יוצאת נגדו. אך מעבר לכך, עמדה זאת אינה תואמת גם את נקודת המוצא של המחברים עצמם, שקבעו כי להוראת ההיסטוריה יש שני תפקידים – עיצוב הזיכרון ופיתוח ההבנה הביקורתית. יצירת נרטיב חדש משותף אינה יכולה איפוא להיות המטרה היחידה, ואף לא העליונה, בהוראת ההיסטוריה. לנושא זה יש חשיבות רבה לגבי המחנך והמורה להיסטוריה, שכן מערכת החינוך חושפת את תלמידיה לנרטיבים של האחר בצורה דיאלוגית כביכול במטרה לחזק את שיפוטיהם המוקדמים. לכן לדיון על תנאי הדיאלוג ולשאלת האמת יש חשיבות מעשית רבה.

הפרק האחרון מציע אומנם הצעות מעניינות ובסגנון מושך להוראת פרקים בתולדות הציונות ומדינת ישראל, אך אלה אינן מפזרות את העמימות הקיימת סביב שאלת מהותו של הדיאלוג. הן אינן מבהירות מה יביאו התלמידים והמורים מעצמם, מן האופק התרבותי

שלהם, בדיאלוג עם המיתוסים הלאומיים. קביעתם של המחברים כי משמעותו של דיאלוג עם מיתוסים היא שאין לקדש אותם אך גם אין לנתן אותם אינה מתאימה לתהליך הפרשנות הדינמי והחופשי שבו הם מעוניינים (ע' 318).

אין בדברים אלה כדי להמעט מן הערך האתי והאפיסטמולוגי של הדיאלוג. ברם, הצלחתו תלויה, בין היתר, בנכונות לביקורת האידיאולוגיה השלטת. אין ספק שהמחברים פתחו כאן דיון חשוב שיש להמשיכו על משמעות הדיאלוג, על אפשרותו ועל התנאים לקיומו במערכת החינוך הישראלית, הנתונה עדיין במידה רבה תחת השפעתה של אידיאולוגיה שלטת.

יהושע מטיאש

אוניברסיטת תל־אביב