
עורכים: נמרוד טל ואייל נווה

חינוך היסטורי: זירות וזיקות

עורכים: נמרוד טל ואייל נווה

חינוך היסטורי: זירות וזיקות

Dr. Nimrod Tal

Prof. Eyal Naveh

History education: Sites and intersections

עורכים: ד"ר נמרוד טל, מכללת סמינר הקיבוצים
פרופ' אייל נווה, אוניברסיטת תל אביב ומכללת סמינר הקיבוצים

הוצאת הקיבוץ המאוחד - סדרת קו אדום: גיורא רוזן (עורך ראשי)
הוצאת הספרים של מכון מופ"ת: תמי ישראלי (עורכת ראשית)
מערכת הסדרה מחשבה חינוכית: נמרוד אלוני, יהודית וינברגר, גיורא רוזן,
דודו רוטמן, יהודית שטיימן, שרה שמעוני

עורכת תוכן ולשון: מיכל סגל
עורכת גרפית: מאיה זמר-סמבול

עיצוב הסדרה: דפנה גרייף

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר ששולב בספר
ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות. אם יובאו אלה
לידיעתנו, נפעל לתקן במהירות הבאות.

מסת"ב: 978-965-02-1116-5
© כל הזכויות שמורות להוצאת הקיבוץ המאוחד, למכון מופ"ת
ולמכללת סמינר הקיבוצים

הוצאת הקיבוץ המאוחד: טל' 03-5785810; פקס 03-5785811
www.kibutz-poalim.co.il
מכון מופ"ת: טל' 03-6901428
<http://www.mofet.macam.ac.il>

הודפס בישראל | תשפ"ג - 2023

תודות

ספר זה הוא פרי עבודתה של קבוצת מחקר שפעלה למעלה משנתיים במסגרת קבוצות העניין של "המכון לחינוך מתקדם" וכחלק מפעילותו של "המכון הישראלי לחינוך היסטורי" במכללת סמינר הקיבוצים. סביב השולחן ישבו חוקרים וחוקרות, מורים ומורות ואנשי ונשות מדיניות המקדישים את מרצם וכישרונם לקידום החינוך ההיסטורי בישראל. הידע הרב, הניסיון העשיר ונקודות המבט השונות הפרו את הדיונים, קידמו את המחקרים השונים והפכו את המפגשים לדוגמה לקיום דיון על חינוך היסטורי כפי שאנו מייחלים לו בארץ. אנחנו מודים לכולם ולכולן על הזמן ועל הסבלנות וכן על התרומה הייחודית לספר ולתרבות העיסוק בתחום. לדיון זה הצטרפו, אם כי באופן שונה, שני קוראים מקצועיים חיצוניים, שקראו בעיון את כלל המאמרים, העירו והציעו מניסיונם ועזרו מאוד בקידום האסופה. גם להם אנו מודים מאוד.

ברצוננו להודות לפרופ' נמרוד אלוני, שקידם ועודד את קבוצת המחקר למן השלבים הראשונים ועד לסיום עבודתה בהצלחה, ובנוסף גם ליווה וייעץ בתהליך העבודה עם הוצאת הספרים של מכון מופ"ת, וגם על כך אנו מודים לו. אנו אסירי תודה למכללת סמינר הקיבוצים, שתמיכתה בהוצאת האסופה הנוכחית היא דוגמה אחת לתמיכה רחבה הרבה יותר ביוזמה להקמת המכון הישראלי לחינוך היסטורי שיזם את הפרויקט. פרופ' ציפי ליבמן, נשיאת המכללה, ופרופ' יהודית וינברגר, רקטורית המכללה, וכלל הנהלת סמינר הקיבוצים עמדו ועומדים לצידנו מהרגע הראשון, ובלעדיהם דבר מכל זה לא היה מתאפשר.

תודה גדולה לד"ר דודו רוטמן, ראש הוצאת הספרים של מכון מופ"ת לשעבר. דודו פינה לנו מזמנו כדי לשמוע, לייעץ ולהדריך, ועזרתו בהבאת הספר לדפוס במסגרת סדרת כתבי היד האיכותיים של מכון מופ"ת ראויה לתודה מיוחדת. תודה מעומק הלב לעורכת הלשון והתוכן, ד"ר מיכל סגל, שבמקצועיות ובסבלנות אין קץ קראה ותיקנה וחידדה שוב ושוב; כל מאמר ומאמר באסופה הפך טוב יותר בזכותה. תודה לעורכת האקדמית, ד"ר יהודית שטיימן, שהוסיפה עוד עין מיומנת ומנוסה. אנו מודים גם למאיה זמר-סמבול על עבודת הגרפיקה המקצועית. תודה גדולה לחני שושתרי, מזכירת המערכת, על הליווי והתיאום.

תוכן העניינים

9	מבוא | נמרוד טל, אייל נווה וצפריר גולדברג.....
	עבר במעבר: הדינמיקה מעוררת המחלוקת של זירת החינוך
30	ההיסטורי | אייל נווה
61	שער ראשון: תודעה וחינוך.....
63	המעבר מהוראת היסטוריה לחינוך היסטורי | נמרוד טל
83	אתיקה של מורה להיסטוריה | תמר קטקו
107	הוראת עדויות: בין אמפתיה לביקורת | לילך ניישטט-בורנשטיין... ..
	”בשביל מה לי חשיבה היסטורית?” בין פיתוח חשיבה ביקורתית
123	לאישוש זהות | צפריר גולדברג.....
	על המתח שבין היסטוריה של תוצרים להיסטוריה של יוצרים:
155	מהיסטוריוגרפיה קורבנית להיסטוריוגרפיה ריבונית | אלון גן
181	שער שני: זירות וזיקות.....
183	היסטוריה בבחינת הבגרות | גלעד מניב
	מהיסטוריה עמוקה ומעמיקה להוראת היסטוריה צרה ותכליתנית |
209	אריה קיזל.....
	הכיבוש במערכת החינוך הישראלית: בין הכרה להכחשה |
230	אבנר בן-עמוס
	בר כוכבא פינת טרומפלדור: גלגוליו של מיתוס בספרים ללימוד
	היסטוריה בחינוך הממלכתי במחצית השנייה של המאה העשרים |
261	קציעה אביאלי-טביביאן
	פוסט-מודרניזם והוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי דתי |
292	רועי וינטרוב.....

317	.....	שרון גבע
		חינוך היסטורי בעידן המידע: מה אפשר ללמוד מוויקיפדיה העברית? |
		תפקידו של הצבא בהנחלת היסטוריה ציבורית:
338	.....	תמי הופמן | תמי הופמן
		הנחלת זיכרון השואה כמקרה מבחן |
		"של הציבור, על הציבור, למען הציבור": היסטוריה ציבורית
361	.....	עתליה שרגאי
		ככלי פדגוגי |
383	.....	שער שלישי: הלכה למעשה
		"המקום שבו אנו צודקים": הוראת הנרטיב ההיסטורי הישראלי
		לצד הנרטיב הפלסטיני - תיכון שער הנגב כמקרה לדוגמה |
385	.....	מיכל ווסר
		מ"הוראת היסטוריה" ל"חינוך היסטורי": קורס אקדמי מקוון
		כהזדמנות לחשוב מחדש על התיאוריה, המעשה ומה שביניהם |
408	.....	עדי בן-דוד חולתא
		על חשיבה היסטורית והערכה חלופית - מבט ממתח |
425	.....	תמר כץ
		על הכותבים והכותבות
445	.....

מבוא

נמרוד טל, אייל נווה וצפריר גולדברג

חינוך היסטורי הוא האופן שבו חברה נתונה מטפחת ומנחילה תודעת עבר לתושביה. תודעת עבר זו אינה תופעה טבעית, אלא תהליך הבנייתי המתרחש בזירה אנושית מורכבת ודינמית. כלומר, אנשים אינם נולדים עם תודעת עבר מובנית באישיותם, אלא מתחנכים על ידי גורמים שונים במהלך חייהם, כדי שיוכלו ליחס משמעות לעברם האישי והקולקטיבי. החינוך ההיסטורי מתרחש במשפחה על ידי המבוגרים המספרים לצעירים את קורותיהם, אך הוא מתרחש גם במסגרות קהילתיות פורמליות ובלתי פורמליות שמעבר למשפחה הקרובה. זאת ועוד, הגורם המחנך משתנה לאורך ההיסטוריה עצמה ותוכני החינוך ההיסטורי גם הם דינמיים. מכאן, שחינוך היסטורי הוא עצמו תופעה היסטורית רבת-תמורות ושינויים לאורך זמן. חינוך לתודעת עבר הוא חלק מהניסיון האנושי, הוא חלק מההיסטוריה.

החל מהמאה ה-19, עם צמיחתה והתגבשותה של מדינת הלאום המודרנית, תפסה עצמה המדינה כמי שאחראית, מחויבת ומסוגלת להנחיל לאזרחיה תודעת עבר קולקטיבית כחלק מעיצוב וגיבוש זהותם הלאומית והאנושית. כך התעבה והתרחב החינוך ההיסטורי מעבר למסגרות המסורתיות (משפחה, קבוצת גיל, קהילת מאמינים, שבט, חמולה וכדומה) לכיוון מקצועי, פורמלי וממלכתי. היסטוריונים באקדמיה, כותבי תוכניות לימוד ומורים ומורות להיסטוריה במערכת החינוך, אוצרי מוזיאונים לאומיים, יוצרי תסריטים דוקומנטריים ממלכתיים תפסו עצמם ונתפסו על ידי המדינה המודרנית כאנשי המקצוע האחראים לחינוך ההיסטורי הפורמלי שעיקרו בניית הנרטיב ההיסטורי המוסכם והמאושר (Lee, 2010). ואולם גם פוליטיקאים ברמות השונות, אדריכלים הבונים ומעצבים אנדרטאות ואתרי שימור, מדריכי טיולים, עיתונאים ובעלי טורים, מדריכי תנועות נוער, מפקדים

צבאיים, אנשי רוח, מנהיגים דתיים ורבים אחרים - כל אלה ראו ורואים עצמם כמבוגרים האחראים לטיפוח חינוך היסטורי בחברתם. מכאן, שהתחום עצמו הופך למקצועי מצד אחד אך נשאר פופולרי מצד אחר: מתרחש במסגרות פורמליות אך גם בלתי פורמליות, מנוכס על ידי המדינה אך ממשיך להתקיים גם בקרב הציבור מעבר לתחומי פעולתה. בפועל אם כן, זהו שדה "עכור" המהווה דווקא בשל כך אתגר מרתק להתבוננות, למחקר, להסקת מסקנות, לבירור תובנות, ולהמלצות לדרכי פעולה. הקובץ הנוכחי מבקש להיענות לאתגר ולבחון את המרחב שבו מתרחש חינוך היסטורי תוך מיקוד בנעשה בחברה הישראלית.

התמורות העוברות על החינוך ההיסטורי בדור האחרון מייצרות אצל רבים תחושת משבר. קשה לדעת עד כמה המשבר אמיתי, שכן יש עדויות רבות לכך שאין חדש תחת השמש וכבר בתחילת המאה העשרים המבוגרים התלוננו על כך שהצעירים לא יודעים היסטוריה, מזלזלים בעברם ואין להם מושג מהיכן באו, כיצד הגיעו לאן שהגיעו ולאן פניהם מועדות (Wineburg, 2018). ואולם אין להתעלם מהעובדה שבישראל, כמו במדינות אחרות במערב, החוגים להיסטוריה באוניברסיטאות הולכים ומדלדלים, המקצוע במערכת החינוך נחשב למעיק ומיותר על ידי תלמידים רבים, שעות הוראת ההיסטוריה קוצצו והועברו למקצועות "חשובים" יותר, כמו מחשבים, מדעים ושפות, וככלל מתקבל הרושם שהמסגרות הפורמליות אינן מטפחות את תודעת העבר כפי שעשו זאת בעבר. עם זאת, המרחב הציבורי רווי בהיסטוריה: המדיה לגוניה משופעת בתכנים העוסקים באירועי עבר ובייצוגי עבר מייצרי משמעות. סדרות היסטוריות מציפות את המסכים, האינטרנט מלא בקבוצות עניין העוסקות בעבר, הזיכרון הקולקטיבי מודגש באמצעים שונים ומגוונים, וסיורי מורשת ומסעות שורשים מעולם לא היו כה פופולריים. כך למשל, הוראת השואה, שניתן לראות בה אולי את "סיפור ההצלחה" המובהק של התחום, התגוונה והתרחבה במידה שלא תשוער, נלמדת במגוון גילים, אתרים ומדינות ומהווה כיום כרטיס כניסה למשפחת האומות המפותחות

(Davis et al., 2013). אפשר לציין בהכללה מסוימת כי היחס אל העבר לא דעך, אך האמצעים לטיפוחו, לשימורו ולקיום רפלקציה ביקורתית כלפיו התגונו ופרצו מסגרות מקובלות ושגרתיות.

יתרה מכך, נראה שבמקומות רבים בעולם, ובתוך כך גם בישראל, היחס כלפי ההיסטוריה נע על מנעד שבקצהו האחד התייחסות כמעט מקודשת ומלאת יראת כבוד לעבר, הנתפס כמקור הקיום שממנו נגזר ההווה ונחזה העתיד, ובקצה המנוגד לו - התייחסות מפרקת הקוראת לשחרור משבי העבר ולמחיקתו המוחלטת, בבחינת "מי צריך היסטוריה" כדי לחיות בהווה ולהתקדם בעתיד. בין שתי גישות קיצוניות אלה מתקיימת קשת רחבה המכירה בצורך בהבנת העבר לא על מנת להיות שבויים בו ומנגד לא לזרוק אותו או להתעלם ממנו כליל. גורמים שונים בחברה הישראלית מצהירים בריש גלי על הצורך להבין את עברה כדי לחזק את ההווה שלה ולהבטיח את עתידה; ולכן יש צורך לבדוק את זירות החינוך ההיסטורי השונות ואת הזיקות הנוצרות ביניהן בעידן הנוכחי. העוסקים בחינוך ההיסטורי מבצעים רפלקציה ביקורתית כלפי אירועי העבר ואף כלפי דרכי הוראתו - התבוננות שאמורה, למרות הביקורת (ואולי בגללה), לקיים דיאלוג רציני ובעל משמעות עם העבר באמצעות הבניית נרטיב היסטורי המעשיר את עולמנו כבני אדם בהווה. כך אנו משתחררים משבי העבר ובו בזמן מתייחסים אליו כאל חלק מאיתנו.

דוגמה בולטת למהלך כזה ניתן למצוא באחת הזירות המרכזיות של החינוך ההיסטורי - כיתת הלימוד. החל מהעשורים האחרונים של סוף המאה הקודמת ניכר שינוי הדרגתי במטרות ובדגשים של הוראת ההיסטוריה במערב. אף על פי שהקצב, הדגשים והמושגים שבהם השתמשו מובילי השינוי בבריטניה, ארצות הברית, קנדה או הולנד מעט שונים אלו מאלו, ניכר מכנה משותף עמוק ביניהם והוא הרצון "להכניס את ההיסטוריון לכיתה". חלוצים בתחום היו חברי פרויקט ההיסטוריה של בתי הספר התיכוניים הבריטים, המכונה כיום CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches). מדובר בקבוצה של מורי היסטוריה, מורי מורים וחוקרי חינוך

שעיצבו חומרי לימוד לפיתוח החשיבה ההיסטורית של תלמידי תיכון והפכו לבסיס רב-השפעה לכל מערכת החינוך הבריטית ואף האירית. המחקרים שערכו חברי הקבוצה על מנת לבחון את השפעת חומרי הלימוד, שימשו בסיס גם לחקירה של שלבי התפתחות החשיבה ההיסטורית. לי, שמילט, דיקינסון ואחרים הוכיחו כי כבר בתחילת גיל ההתבגרות ניתן לפתח מיומנויות חשיבה היסטורית מורכבות ולהעשיר, לאתגר ולהפוך את הוראת ההיסטוריה למסקרנת, הרבה מעבר להוראת עובדות ותאריכים בלבד (Lee et al., 1996; Shemilt, 1980). בעקבותיהם החלו בשנות ה-90 לפעול בארצות הברית ובקנדה חוקרים שבחנו היבטים שונים בהבנה היסטורית של תלמידים, ואף הקימו מרכזים התומכים במחקר ובעיצוב חומרי לימוד, כדוגמת המרכז לחקר התודעה ההיסטורית וקבוצת החינוך ההיסטורי של סטנפורד (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2016; Stanford History Education Group, 2018).

למרות שבכל אחד מהמרכזים האלו עסקו בדגשים מעט שונים מבחינה מחקרית ולעיתים אף השתמשו במושגים שונים לאותן מיומנויות, משותפת לכולם המטרה של פיתוח חשיבה היסטורית דיסציפלינרית ביקורתית. באירופה הוקמה בראשית שנות ה-90 EUROCLIO - ההתאחדות האירופית של מורי ההיסטוריה - שבין מטרותיה המרכזיות היו פיתוח חומרי לימוד רב-תרבותיים ומרובי נקודות מבט, שיעודדו חשיבה ביקורתית, פתיחות ופיוס בין קבוצות אתניות ומדינות מתחרות (EUROCLIO, 2017). במבט-על מנקודת מבט פוליטית חברתית ניתן, במידה מסוימת, לראות במגמות המחקר ותכנון הלימודים האלו גם תגובת נגד לניאו-שמרנות המתחזקת, שדרשה ממורי ההיסטוריה חזרה לנרטיב לאומי יחיד ומעורר גאווה, ו"עיסוק בעובדות" בלבד (Russell, 2006; Sheldon et al., 2018). ואכן, אף שגם אנשי ימין היו מעורבים במחקר היסטורי ביקורתי, כדאי לשים לב כי היעד החינוכי של פיתוח חשיבה היסטורית מורכבת וביקורתית מתויג לעיתים קרובות כ"שמאלני" - עניין ששב ועלה בישראל בהקשרים שונים (Goldberg et al., 2013), ואף עלול ללוות את המורה המתעתד לעסוק עם תלמידיו בחידוד החשיבה ההיסטורית.

על רקע הבנת הדינמיות, המשמעות המתרחבת וגיוונו ההולך וגדל של החינוך ההיסטורי, תחושת המשבר שהוזכרה מאתגרת את כותבי המאמרים באסופה זו, אך אינה מרפה את ידם. להפך, היא מתורגמת ברוב המאמרים לבחינת דרכים יצירתיות לחינוך היסטורי ראוי במאה ה-21 במדינת ישראל, שמעצם מהותה הגדירה עצמה במונחים היסטוריים.

לרשות קוראי העברית עומדת ספרות מעטה השמה לה למטרה להבין את החינוך ההיסטורי בישראל באופן שבו מבקשת לעשות זאת האסופה שלפנינו. תרומתה המרכזית של אסופה זו לספרות הקיימת בנושא חינוך היסטורי מצוינת בכותרתה. בעוד שהמחקר הקיים נוטה להתמקד בזירה אחת שבה מתקיים חינוך היסטורי - החל במדיניות משרד החינוך (נווה ואח', 2002), עבור לתוכניות הלימודים (הופמן, 2002; קיזל, 2008) וכלה בחינוך ההיסטורי של מורים ותלמידים בכיתות הלימוד עצמן (גולדברג ואח', 2007; ראונר, 2018) - אסופה זו מבקשת לבחון זירות אלו ורבות אחרות יחדיו. הקובץ שערך אבנר בן-עמוס (2002) דומה בגישתו הפוליפונית לזו המוצגת כאן, אלא שהוא מתמקד בזיכרון והוא כבר בן שני עשורים בקירוב; ואומנם דווקא בעידן הנוכחי, ובמיוחד בעולם פוסט-מודרני ועל רקע התהליכים שתוארו לעיל, חינוך היסטורי מתקיים לא רק בכיתת הלימוד ואף לא בזירה אחת מבודדת ונפרדת בכל פעם. לשם המחשה, התלמידה היושבת כעת בשיעור היסטוריה, נכנסה לכיתה עם דימויי העבר אליהם נחשפה בתנועת הנוער בשבוע שעבר, בשולחן ארוחת הערב לפני יומיים ובפיד של הפייסבוק שלה הבוקר. בזמן השיעור ייפגשו כל אלו עם דימויי העבר שיוצגו בכיתה ההיסטוריה. בייצוג העבר משתתפים סוכנים מגוונים הפועלים בזירות שונות ובמקביל. בהתאם, האסופה שלהלן מבקשת לבחון בעת ובעונה אחת מספר זירות מרכזיות של חינוך היסטורי, לעמוד על ייחודן ולשאול למשמעותו של החינוך ההיסטורי המתקיים בהן ביחס לזירות אחרות.

האסופה מבקשת לסלול דרך חדשה בחשיפתן ובאפיוןן של הזיקות שבין הזירות השונות המקיימות יחסי גומלין ביניהן. זיקות

אלה יוצרות דינמיקה - שעל פי רוב נותרת סמויה - המהווה מרכיב יסודי באופיו של החינוך ההיסטורי וחורגת מגבולות הזירות עצמן. זאת ועוד, מקורה של הדינמיקה שיוצרת הזיקה שבין זירות החינוך ההיסטורי מצוי בכך שהיא מבוססת על אי-התאמה בין האידאולוגיות, המטרות, הכלים וזהות הסוכנים הפועלים בכל זירה וזירה. בכל זירה מעוצב חינוך היסטורי בכלים שונים, לאור מטרות שונות ועל ידי אנשים שונים. ייצוגי העבר בספרי הלימוד, במוזיאונים, בטיולים השנתיים, סביב שולחן החג, בתקשורת, באינטרנט ובשלל הזירות האחרות - לא רק שאינם זהים או סינרגטיים, אלא שפעמים רבות הם מאתגרים ואף סותרים אלו את אלו ומערערים אלו על אלו. חוסר ההתאמה בין החינוך ההיסטורי בזירות השונות והיעדר הסינרגיה ביניהן יוצרים בתורם מתח שגם הוא מרכיב מרכזי של החינוך ההיסטורי שאותו מבקשת אסופה זו לחשוף ולאפיין. הטענה העוברת כחוט השני בין המאמרים היא שמתח זה אינו רק אינהרנטי למערכת חינוך היסטורי מבוזרת במדינה דמוקרטית, אלא שהוא חיובי ומפיח חיים בחינוך ההיסטורי כתהליך דינמי המצוי דרך קבע בשינוי בהתאם לרוח הזמן ולזהות האנשים הלוקחים בו חלק.

ולבסוף, חידושה של אסופה זו הוא גם בהרכב ובאופן עבודתה של קבוצת המחקר שעמלה על כתיבתה. המבט על הזירות השונות בהן מתעצב החינוך ההיסטורי בארץ ניתן כאן על פי רוב מבפנים, על ידי אנשי ונשות מסה ומעש כאחד. בין חברי וחברות הקבוצה נמנים אנשי הגות ומדיניות, מורות ורכזות מקצוע, חוקרות וחוקרים באוניברסיטאות ובמוסדות להכשרת מורים, מורי מורים, נשות טכנולוגיה חינוכית וכותבי ספרי לימוד. רבים מהם פעילים ביותר מזירה אחת. כל חברות וחברי הקבוצה ישבו סביב שולחן אחד לאורך תהליך עבודה שנמשך למעלה משנתיים על מנת לעיין זה בעבודתו של זה ולגבש יחדיו תמונה בהירה ככל האפשר של שדה עבודתם. בבסיס העבודה המשותפת ניצבה התפיסה ולפיה אין היררכיה בין השדות השונים שבהם מתגבש החינוך ההיסטורי, ועל כן אין זירה אחת חשובה מרעותה, וחינוך היסטורי הנעשה במקום אחד אינו נכון יותר מזה הנעשה במקום אחר.

תחת זאת, קבוצת העבודה ביקשה לזהות את הכלים, את המטרות, את הידע ואת הרציונל השונים שבכל זירה ולראות איך אלו מביאים לעיצוב פניו המגוונים של החינוך ההיסטורי בישראל בפועל.

הרכב הקבוצה ומתודת העבודה אפשרו לחשוף קשרים וגשרים בין זירות החינוך ההיסטורי, אך בד בבד העלו אל פני השטח פערים ביניהן. העבודה המשותפת הייתה פורייה, אך לא נעדרו ממנה גם מתחים. ואולם הן הגשרים והן הפערים התגלו לא רק כטבעיים ומוכּנים אל תוך עבודה מסוג זה, אלא גם כרצויים ומפּרים. במידה רבה, כדמותו של החינוך ההיסטורי, כן דמותה של קבוצת המחקר וצורת עבודתה: תחת מציאת מפתח משותף לכולנו, ביקשנו לקדם את המאמרים מתוך המגע המורכב ועמוס המטענים בינינו. שיטת עבודה פוליפּונית זו הביאה לחשיפתו של פסיפס החינוך ההיסטורי המאופייין בריבוי צבעים, קולות וצורות הנוצרים על ידי גורמים שונים, לעומתיים זה לזה לעיתים, אך גם מזינים זה את זה במסגרת מסעם המשותף המוגש עתה לקורא.

ואומנם לקוראים - אלו הלוקחים חלק בעיצובו של החינוך ההיסטורי או אלו שהנושא קרוב לליבם ועל כן ספר זה מצוי בידם - נותרה עבודה גם כן, מעין תשלום אינטלקטואלי בעבור הצטרפות למסע. קשה לחשוב על אוסף מאמרים שיצליח לזהות, לא כל שכן לאפייין, לנתח ולעמוד על המשמעויות של כל הקשרים בין כל הזירות בהן מתקיים חינוך היסטורי. אסופה זו בכל אופן אינה מתיימרת לעשות כן. ישנן זירות נוספות הדורשות עיון שעשוי להכפיל פי כמה את אפשרויות הקשרים והזיקות בין מוקדי עיצוב החינוך ההיסטורי - מוקדים רבים שאינם נדונים באסופה ונציגים שלהם לא ישבו עימנו. יתרה מכך, גם בין הזירות, ובמיוחד בין הקשרים הנדונים במסגרת המאמרים השונים, ניתן בוודאי לזהות זיקות נוספות שלא קיבלו במה רחבה דיה. הנה כי כן, לקורא נותרת עבודה בזיהוי ואפיון קשרים נוספים בין זירות נוספות ומונח בפניו אתגר החשיבה על האופן שבו אלו משפיעים על דמותו של החינוך ההיסטורי בארץ. על הקורא מוטל להמשיך את סרטוט המפה הראשונית הניתנת לו כאן.

כדי להפיק את המיטב מהקובץ שלהלן וכדי להצטרף למלאכת סרטוט מפת החינוך ההיסטורי בארץ, על הקשרים והזיקות המגדירים אותה, יש לעיין בכמה מושגי מפתח המרכיבים ומאפיינים את שדה החינוך ההיסטורי; ואחד המרכזיים שבהם הוא מושג התודעה ההיסטורית. ניתן לומר שמושג זה מסמן את הדבר שאותו מטפח החינוך ההיסטורי ושממנו נגזרת פעולה על סמך הבנת העבר והמקום ביחס אליו. בשלושים השנים האחרונות, מבקשים חוקרים כמו יורן ריזן (Rüsen, 1993), פיטר סייס (Seixas, 2012) ופול זנזניאן (Zanzanian, 2012, 2015) לעמוד על האופן שבו תודעה היסטורית מעצבת פעולה, בהדגישם כי הבנתם של יחיד או קולקטיב את מקומם ביחס לזמן מעצבת את האופן שבו הם פועלים בהווה. ריזן, לדוגמה, מזהה ארבעה סוגי תודעה היסטורית: מסורתית, דוגמתית (exemplary), ביקורתית וגנטית. בתודעה דוגמתית, למשל, מחפשת חברה בעבר חוקים כלליים ועל-זמניים על מנת לפעול על פיהם במציאות משתנה. העבר הופך כך למקור בלתי נדלה של דוגמאות לחוקים מעין אלו וכן לפריזמה שדרכה הם נגלים. כפי שמראה נווה, ניתן לומר כי תודעה זו רווחה בציבור הישראלי היהודי לאורך מרבית שנות קיומה של המדינה, כאשר בפרקי ההיסטוריה השונים זיהתה החברה בישראל כללי יסוד בלתי משתנים, שלפיהם, למשל, העם היהודי תמיד נרדף ועל כן עליו לעמוד תמיד על המשמר, להתבצר ולהתעצם, שאם לא כן יחזור על עצמו הסיפור הקבוע של גירוש לגלות שאחריו יתעוררו שאיפות לחזרה למולדת (נווה, 2017). בחינוך ההיסטורי המערבי היחס לקדמה כדוגמה היסטורית שאין עליה ויכוח אפיין סוג תודעה שכזה.

כאמור, חוקרי התודעה ההיסטורית מזהים סוגים נוספים ומגוונים של תודעות היסטוריות, כאשר לכולן משותפת היכולת להניע שלל פעולות בהווה ולחסום מגוון רחב לא פחות של פעולות אחרות. בחושפם סוגים שונים של תודעה היסטורית במרחבים שונים ובזירות שונות קוראים המאמרים באסופה זו לחשיבה על ההשלכות הפוליטיות, התרבותיות והחברתיות של תודעות אלו, ובכך הם מדגישים את החשיבות שבהעלאתן על פני השטח ובהבנת תהליך גיבושן.

ואולם פיתוח תודעה היסטורית דורש ראשית דבר מידה של אוריינות היסטורית, שפירושה כשירות להפעלת כלים לחינוך היסטורי או לחילופין היכולת לקיים בפועל חינוך היסטורי מעצב תודעה היסטורית. במחקר כיום ניצבת ביסודו של המושג אוריינות היסטורית ההנחה שכדי להכשיר תלמידי היסטוריה ולפתח בהם תודעה היסטורית יש להטמיע בהוראת ההיסטוריה כלים מעולם המחקר האקדמי, כגון קריאה בתוך הקשר, ניתוח מקורות, בחינת אירוע היסטורי ממגוון נקודות מבט ועוד. ברחבי העולם החלו בהטמעה של דרכים וכלים אלו במערכות החינוך הפורמליות, מאמץ שעודנו נמשך ביתר שאת (בעולם, ראו Laville, 2004; בישראל, ראו נווה ואח', 2002). ואומנם, במידה רבה התפיסה שלפיה חינוך היסטורי נכון יש לקדם בכלי האוריינות ההיסטורית רק הלכה והתחזקה עם השנים, והיום היא שולטת בכיפה בקרב מעצבי מדיניות וחוקרים כאחד. בהתאם, מאמרים רבים בקובץ שלהלן נדרשים לשפת האוריינות ההיסטורית כדי להעריך מהלכים שונים בזירות שונות לעיצוב תודעה היסטורית (Seixas, 2009).

לסיכום של כשלושים שנות התפתחות בתחום החינוך ההיסטורי מציג פיטר סייס (Seixas, 2015) מודל של אוריינות היסטורית העומד על שישה יסודות: ייחוס משמעותיות היסטורית, ניתוח מקורות, הסבר סיבתי, זיהוי רצף ושינוי, נטילת נקודת מבט (או אמפתיה) ונקיטת עמדה אתית. אל אלו נפנה מייד. בליבה, אוריינות היסטורית מתייחסת לעבר כקרוב רחוק. הקרבה מניחה שההתנהגות האנושית בעבר ניתנת להבנה אנושית בהווה, בעוד שהמרחק בין עבר להווה מניח שהאירוע שהתרחש "בימים ההם" התרחש בהקשר ספציפי שלעולם לא יחזור על עצמו. ראית העבר כארץ זרה (לא כארץ מוכרת אך גם לא כפלנטה זרה), היא חלק מרכזי של האוריינות ההיסטורית: העבר נתפס כך גם כמוכר וגם כמוכר, גם מחובר וגם מנותק, גם מאפשר מיזוג אופקים וגם מאפשר רווח ביניהם.

כדי לממש אוריינות זו יש להצטייד בכלים של פיתוח מיומנויות למידה. עיקרם של אלו הוא שימוש במקורות ראשוניים כבסיס מידע

להבניית ידע, יכולת להפנות שאלות גדולות וחשובות אל המקורות הללו והכרה באופי הפרשני של התשובות. ואומנם, אין כל אפשרות להתחיל את המסע אל עולם האתמול בלי המקורות החושפים טפח מהעבר. עבודה עם מקורות היא מיומנות המתפתחת בהדרגה, החל מהתייחסות למקורות ולראיות היסטוריות כאילו כולם אמת, דרך תפיסתם כפיסות מידע אמיתי אך חלקי, שיש לשבצו יחד לתצרף היסטורי, ועד לראייתם כעדויות, המבטאות לעיתים הטיות הנובעות מזהות, אינטרס ומטרת יוצר המקור. ניתוח של עבודת היסטוריונים עם מקורות הראה, כי הם נטו להפעיל ארבע פרקטיקות קריאה שניתן לראותן כייחודיות לדיסציפלינה: אפיון מקור, קריאה צמודה, יצירת הקשר והצלבת מקורות (Sourcing, Close reading), (Corroboration & Contextualization) פרקטיקות אלו מאפשרות הערכת אמיונות המקורות באופן ביקורתי ובחירה במידע שניתן להשתמש בו מתוכם כדי ליצור תמונה או הבנה מורכבת.

המקורות כשלעצמם יהיו חסרי פשר אם לא נפנה ביחס אליהם שאלות חשובות בהווה שאמורות להנכיח אותם מחדש אצל הלומדים והמתעניינים ובכך להעניק להם מעמד כלשהו. מתן המשמעות למקורות ההיסטוריים נעשה על ידי שימוש בשלוש כשירויות נוספות מתחום האוריינות ההיסטורית: זיהוי רצף ושינוי; מתן הסבר סיבתי; פיתוח אמפתיה (נטילה או זיהוי של נקודות מבט). זיהוי רצף ושינוי הוא אוסף של מיומנויות שאנו מקשרים לרוב לעבודה עם ציר הזמן, המוכרת יחסית לרוב המורים. במסגרתו עוסקים התלמידים בזיהוי התפתחויות ארוכות טווח או התמשכות של תופעה העוברת תמורה הדרגתית (Shemilt, 1980). אימון במיומנות זו אמור לפתח גם יכולת ראייה מורכבת של שינויים ורצף בין עבר להווה והימנעות מהכללות, כגון "האסלאם תמיד רדף את היהודים" או "כל התנועות הלאומיות" (או לחלופין "כל תנועות ההגירה") בכל תקופה מתמודדות עם אותם קשיים.

הסבר סיבתי הוא מיומנות שנחשבה תמיד מרכזית ללימודי היסטוריה, ולמעשה הוא המניע העיקרי לחקירת העבר עוד מימי תוקידידס (תוקידידס, 1959); אולם בעוד שהוראת היסטוריה מסורתית

עוסקת בסיבתיות בעיקר על ידי מסירה ושינון של רשימות של גורמים בדידים, הרי פיתוח חשיבה היסטורית סיבתית מתמקד בהסבר רב-גורמים. כאן הלומד נדרש לזיהוי קשרים תומכים או מעכבים בין גורמים ולביצוע הבחנה היררכית בין גורמים מרכזיים ושוליים, ארוכי טווח וקצרי טווח, עילות וסיבות, תנאים הכרחיים ומספיקים, כמו גם לבניית טיעון לתמיכה בהבחנות שלו (Lee et al., 1996).

אמפתיה או נקיטת עמדה היא המיומנות של שחזור מניעים והבנת תפיסותיהם ותודעתם של אנשים שחיו בזמנים ובתנאים שונים מהותית מאלו שלנו (Ashby et al., 1987; Brooks, 2009; Davis et al., 2001). זוהי מיומנות של היסק ושחזור הנשענת מחד גיסא על בסיס מידע ולעיתים קרובות על בסיס מקורות המציגים את הייחודי לתקופה ולדמות ומדגישים את השוני בתודעה בינה לבין הקורא העדכני; ומאידך גיסא היא מבוססת על ההנחה כי הצרכים והמנגנונים הגופניים כמו גם הפסיכולוגיים העיקריים של האדם עברו שינוי מועט מאז ראשית הכתב ועד ימינו. המשמעות של אירוע היסטורי ושל מקור היסטורי ניתנת על ידי פרשנות, והיא עיקרה של האוריינות ההיסטורית. יש בשליטה בכשירויות האלו יחדיו כדי לאפשר ניתוח מקורות ובניית טיעון היסטורי תקף המבקש לחשוף טפח מהעבר.

אלא שבכך אין די, ואוריינות זו עשויה להוליך שולל אם לא תכיר בשני מאפיינים נוספים: **פעלנות (agency) אנושית ואידאולוגיה.** הפעלנות מעניקה לאנשים שפעלו בעבר ריבונות ואוטונומיה כמי שעיצבו, קידמו, התנגדו, שחררו, שעבדו, בנו, הרסו וקבעו את אופי האירועים והדינמיקה שלהם. האירועים אינם נס אלוהי או פועל יוצא של כוח עליון, הם גם אינם "חוק טבע" דטרמיניסטי בעל חוקיות הניתן לגילוי ולהוכחה. האירועים הם נגזרת של הריבונות האנושית המוגבלת והמשתנה ותלויים זה בזה בקשרים מורכבים ומשתנים. הם קונטינגנטיים במהותם וניתנים להצגה באופנים שונים. העבר פתוח לריבוי פרשנויות כביטוי להכרה באוטונומיה אנושית; זאת מאחר שההיסטוריה עוסקת בבני אדם היוצרים ומעצבים את אורח חייהם, אך גם נוצרים ותלויים בנסיבות חייהם.

זאת ועוד, ההכרה בממד האידאולוגי של אוריינות היסטורית, פירושה הכרה בכך שאנשים משתמשים בפרשנות על אודות העבר כדי לקדם מטרות שונות בהווה. בעוד שפעמים רבות מואר היבט זה של העשייה ההיסטורית באור שלילי, בדרך כלל תחת הכותרת של "ניצול לרעה של ההיסטוריה", יש לשים לב שהממד האידאולוגי והפרשנות מתוך נקודת מבט עכשווית מובנים לתוך העשייה ההיסטורית, ומהם נובעת יכולתה של ההיסטוריה להיות משמעותית בהווה ולשמש מנוע לפעולה. ואומנם, המודל של סייסס כולל גם שני כלי אוריינות וחשיבה היסטורית המשקפים זאת: ייחוס משמעות היסטורית ונקיטת עמדה אתית. ייחוס משמעותיות היסטורית (historical significance) הוא תהליך של הכרעה ביחס לנושאים, לתקופות ולאירועים ההיסטוריים שראוי לזכור, לחקור ולהעמיד במרכז סיפר (נרטיב) על אודות העבר (Seixas, 1997; Sheehan, 2011). ברכישת מיומנות זו התלמידים מתנסים בתהליך של חשיפה וסדרי העדיפות שמאחורי בחירת הנושאים והעלילות על ידי היסטוריונים, כותבי ספרי לימוד או מעצבי סיפר לאומי על אודות העבר. כאשר הם מנמקים את ייחוס המשמעותיות ההיסטורית, התלמידים ממשיגים לעצמם מה בעיניהם חשוב ללמוד ומה לדעתם הופך אירוע או עובדה ל"היסטורי", ובכך הם מגבשים לעצמם תשובה אישית לשאלה הבסיסית "מדוע ללמוד היסטוריה?".

נקיטת עמדה אתית היא היבט באוריינות היסטורית הקושר את העבר אל עולם הערכים של ההווה בדרכים שונות. היבט זה מתייחס לשיפוט ערכי של דמויות היסטוריות ופעולותיהן, להתמודדות עם היסטוריות טעונות (difficult histories) של סבל או פגיעה, ולמחויבויות של עבודת הזיכרון. זהו היבט מרכזי בהתמודדות תלמידים עם נושאים היסטוריים שנויים במחלוקת, בלקיחת חלק בשרשרת העדות והזיכרון של סבל וקורבן, כמו גם בהכרה בעוולות. הממד האתי הוא ממד ערכי-אידאולוגי. ההכרה בממד האידאולוגי של אוריינות היסטורית, פירושה הכרה בכך שאנשים משתמשים בפרשנות על אודות העבר כדי לענות על צרכים וערכים ולקדם

מטרות שונות בהווה. אין זה בא לומר, כמובן, שלא נעשה שימוש לרעה בהיסטוריה, אלא להצביע על כך שהשימוש בהיסטוריה מגוון ובעל פוטנציאל, וניתן לממש אותו במגוון דרכים ולמטרות רבות. כך, יש העושים שימוש בהיסטוריה לטיפול לאומיות, לשליטה על קבוצות אחרות, לשחרור מדיכוי, לקידוש מורשת, לקידום זכויות אדם, לעיצוב זהות קולקטיבית, לדרישת צדק, לתיקון עוול, לזריעת פחד, לקידוש הגמוניה, לערעור הגמוניה וכיוצ"ב. אוריינות היסטורית אמורה להתכוון אל האמת ולהתקרב עד כמה שאפשר אליה, תוך הכרה שלעולם לא תגיע אליה; אך דווקא בשל מוגבלות זו, יש בה גם ממד חינוכי "אינסטרומנטלי", הנתון לשימוש אידאולוגי כאילו נועד להוכיח, להמחיש או להצדיק דבר מה. לכן יש להכיר בכך שאוריינות היסטורית לעולם לא תהיה "טהורה" מאחר שהיא ספוגה באידאולוגיה ה"מעכירה" אותה. אך דווקא אידאולוגיה זו מעניקה לה עוצמה מרתקת, כה אנושית ופורצת דרך, אך גם כה אנושית ומוגבלת. לסיכום, אסופה זו מבקשת לצייר מפה של זירת החינוך ההיסטורי בארץ ולעמוד על הזיקות המאפיינות את הקשרים בין מוקדים שונים של חינוך היסטורי על גבי מפה זו. כמו כן האסופה שמה לה למטרה לעגן את הדיון בחינוך ההיסטורי, בתודעה ההיסטורית ובאוריינות ההיסטורית בהקשר היסטורי של העת הזו. כאמור, מהקורא נדרשת עבודה נוספת בזיהוי זירות וזיקות נוספות וכן בזיהוי תהליכי החינוך ההיסטורי עצמם, באפיון התודעה ההיסטורית שתהליכים אלה מפתחים ובהתוודעות לכלים שבהם נעשה שימוש בזירות השונות. אנו מקווים שאתגר זה יהיה מרחיב אופקים ויאפשר רענון של חשיבה על נושאים מוכרים לצד היחשפות לעולמות חדשים, שבתורם יביאו לתמונה מורכבת אף יותר.

מבנה האסופה

האסופה תצא לדרך בפתיחת שער לעולם עם מאמרו של אייל נווה שיבחן את העיסוק הגובר בחינוך היסטורי במדינות אחרות ויציב את המתרחש בישראל בהקשר גלובלי. כאפיק לבחינת אופיו של

החינוך ההיסטורי בעולם בוחן המאמר שלל מחלוקות היסטוריות, שבתורן מאפשרות להבין כיצד חברות מבקשות להתמודד עם העבר מחד גיסא ולרתום אותו לקידום מטרות בהווה ובעתיד מאידך גיסא. הפרספקטיבה הגלובלית והבחינה ההשוואתית של מחלוקות היסטוריות מאפשרת לנווה לזהות מאפיינים המצביעים על כך שהעיסוק בחינוך היסטורי, ובמיוחד במחלוקות היסטוריות, הוא תופעה גלובלית הקשורה בשינויי עומק דיסציפלינריים, חינוכיים, חברתיים, פוליטיים ותרבותיים, העוברים על מדינות הלאום בדור האחרון וקשורים לתופעות כמו גלובליזציה, רב-תרבותיות ופוסט-מודרניזם. תהליכים אלו אינם פוסחים על החברה ועל החינוך ההיסטורי בארץ ולא ניתן להבינם בלעדיהם.

המשך הדיון נחלק לשלושה שערים: תודעה וחינוך, זירות וזיקות, הלכה למעשה. בשער הראשון, תודעה וחינוך, יקראו חמשת המאמרים לחשיבה מחודשת על תהליך החינוך ההיסטורי עצמו. בפתחה, נמרוד טל ותמר קטקו יעיינו במרכיב החינוכי של החינוך ההיסטורי. טל יבקש לאתגר את הקשר שהתבסס בין חינוך היסטורי, אוריינות היסטורית ותודעה היסטורית ויציע שתחת אמות מידה של "נכון" ו"לא נכון", על החינוך ההיסטורי להעריך את הלומדים במדדים של פעולה טובה או לא טובה על בסיס תודעה היסטורית שהיא בכל מקרה לגיטימית. בעוד טל משאיר את שאלת היסוד המוסרי של פעולת החינוך ההיסטורי פתוחה, מבקשת קטקו לתת בה סימנים במסגרת מאמר המציע גיבוש קוד אתי לעיסוק זה.

בהמשך השער, לילך ניישטט-בורנשטיין תציג מהלך של חינוך היסטורי שבו שולבו הן כלים מתחום האוריינות ההיסטורית המקובלת והן כלים מתחום הפדגוגיה האמפתית, המקובלים פחות בשדה זה. תוך בחינה רפלקטיבית של תהליך שהנחתה בכיתה, מראה ניישטט שניתן להשתמש באמפתיה ככלי ללימוד היסטוריה, גם של נושא טעון כמו השואה, באופן ביקורתי. בכך קורא מאמרה להרחבה משמעותית של כלי החינוך ההיסטורי הנתפסים כלגיטימיים. ממשיך קו זה מכיוון ממסדי יותר הוא מאמרו של צפריר גולדברג, הפורש בפרישה רחבה

את המיומנויות ההיסטוריות והכלים הדיסציפלינריים שתלמידים מתבקשים לסגל ולפתח בשיעורי היסטוריה. מאמרו של גולדברג מדגיש את המתח הנוצר בין השיח ההיסטורי המקצועי, המקודם על ידי שיח האוריינות ההיסטורית, ובין השיח הזהותי המאפיין את לימודי ההיסטוריה בארץ (ובעולם) ומציע דרך לגשר בין השניים.

חותם שער זה מאמרו של אלון גן הקורא לשינוי המסגרת הנרטיבית של העיסוק בהיסטוריה כדי לאפשר טווח רחב יותר של עשייה בהווה תוך הישענות על סיפור העבר והבנתו באופן אחר מהמקובל עד כה בישראל. במיוחד קורא גן לאימוץ נרטיב שיאפשר לקיחת אחריות על העבר, אחריות שבתורה תקדם תודעה ריבונית שממנה ניתן לפעול למען שינוי העתיד. בכך הוא מפנה את תשומת הלב לתודעה ההיסטורית שהיא מושאו של החינוך ההיסטורי ומצביע על הצורך לעצב אותה אחרת כדי להניע שינוי בחברה.

השער השני, זירות וזיקות, מאיר זירות בולטות שבהן מתקיים ומתעצב החינוך ההיסטורי בישראל ומשרטט קשרים וזיקות מרכזיים ביניהם. בפתח הדברים מעניק גלעד מניב מבט מקיף וממקור ראשון על אודות גיבוש מדיניות החינוך ההיסטורי במשרד החינוך בשנים האחרונות. מניב מציג הן את האדנים התיאורטיים והרעיוניים לפיתוח מגוון רחב של תוכניות חדשות בהוראת ההיסטוריה הן את עיקרי התוכניות הללו והאופן שבו מתורגמות מטרות כמו הקניית מיומנויות היסטוריות או פיתוח חשיבה היסטורית מסדר גבוה לכדי הנחיות ותוכניות לימודים. מאמרו העוקב של אריה קיזל מבקש להאיר את העבודה שעוד נותרה, בכל הקשור לקידום אוריינות היסטורית, חשיבה ביקורתית וטיפוח לומדים בעלי תודעה היסטורית פעילה בשיעורי ההיסטוריה. במיוחד טוען קיזל, שבעוד שבמשרד החינוך זיהו נכונה את הצורך לפתוח את לימודי ההיסטוריה, למשל דרך מתן מקום לתלמיד לנתח בעצמו מקורות ראשוניים, ואף צעדו כברת דרך ראויה לציון בכיוון זה, למשל בגיבוש תוכנית לבחינת בגרות עם חומר פתוח, הרי שמנגנוני פיקוח והיררכיה ממסדית, שלא השתנו בהתאם, מגבילים

צעדים חיוביים אלו ומביאים לכך שבחשבון אחרון החינוך ההיסטורי נותר טכני וצר.

מאמרים אלו בתחום מדיניות החינוך ההיסטורי שופכים אור על מקומה של זירה נוספת, שתכופות נבלעת בדיונים על מדיניות ונתפסת כהמשך ישיר וזהה שלה - תוכניות הלימודים. מאמריהם של אבנר בן-עמוס, קציעה אביאלי-טביביאן ורועי וינטרוב מעודדים בחינה של תרגום המדיניות לתוכניות לימודים (בעיקר דרך ספרי הלימוד) החושף זירת חינוך היסטורי בפני עצמה. בן-עמוס פותח דיון זה בבחינת ייצוגו של הכיבוש הישראלי של שטחי הגדה המערבית בספרי ההיסטוריה, האזרחות והגאוגרפיה. בכך הוא גם מעניק מבט רחב יותר על מקצועות הלימוד שבהם מתקיים חינוך היסטורי ובהם מטופחת תודעה היסטורית אצל תלמידים. בהמשך, אביאלי-טביביאן מנתחת מפרספקטיבה היסטורית ייצוגים של מיתוסים בתוכניות הלימודים, בדגש על מיתוס בר כוכבא ומיתוס תל חי. בניתוח ספרי לימוד משנות החמישים ועד היום היא מראה כיצד לאורך השנים התפתחה אפשרות לדון במיתוסים הללו באופן ביקורתי יותר, מצד אחד; וכיצד, מצד אחר, דיון שכזה נותר בגדר אפשרות פוטנציאלית בלבד שמימושה תלוי במורה, והיא אינה מקודמת באופן רשמי. לבסוף, וינטרוב מציע ניתוח של תוכנית הלימודים בהיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי. וינטרוב מראה איך בזירה זו ממוסגרת ההיסטוריה והוראתה בתוך סיפור דתי לא-היסטורי, המאפשר קבלה של מגוון גישות לא-דתיות להיסטוריה, ובכללן קבלה של גישות פוסט-מודרניות, תוך נטרולן, עיקרון ושמירה על ערכים דתיים לא-היסטוריים. החינוך ההיסטורי בחמ"ד, כך עולה, מאמץ כלים רבים של אוריינות היסטורית, ואולם תחת פיתוח תודעה היסטורית מורכבת מוצא דרך לרותמם לטיפוח תודעה מסורתית.

את השער חותמים שלושה מאמרים המרחיבים מאוד את טווח החשיבה על הזירות שבהן מתקיים חינוך היסטורי ועל הזיקות האפשריות ביניהן. פותחת שרון גבע המפנה מבט לחינוך ההיסטורי בעידן הדיגיטלי, ובמיוחד לאופן שבו מעוצב העבר בוויקיפדיה, שהיא

מהזירות המרכזיות דרכן הציבור בא במגע עם העבר. דרך מקרה בוחן המבוסס על מיזם שהובילה לכתובה והעלאה של ערכים לוויקיפדיה העוסקים בנשים שהשפיעו על ההיסטוריה הישראלית, חושפת גבע את המנגנונים הממשטרים את אופן הצגת העבר הניצבים מאחורי החזות הפתוחה והחופשית של "האנציקלופדיה החופשית". גבע מראה במיוחד איך יחסי מגדר משפיעים על עיצוב העבר ברשת ואיך משועבדת שפה של חשיבות ומשמעות היסטורית לביצור היררכיה מגדרית. בהמשך מפנה תמי הופמן זרקור למקומו של הצבא כסוכן עיצוב עבר במרחב הישראלי וקוראת לבחינה ביקורתית של המונח "היסטוריה ציבורית". הופמן חושפת את מרכזיותו של הצבא כגורם המעצב תודעת עבר בישראל ודרך כך מבקשת להרחיב את המונח "היסטוריונים ציבוריים" אל מעבר למעגלים האקדמיים ואל מחוץ למחקר המדעי בנושא; ובלשונה של הופמן: "הגדרה זו מחדדת מרכיב שותפות הכרחי בין גורמים שונים [בעיצוב החינוך ההיסטורי במרחב] ומעניקה משקל שווה בחשיבותו לשותפים השונים, ללא קשר להסמכתם המקצועית". לבסוף, עתליה שרגאי בוחנת גם היא את ההיסטוריה במרחב הציבורי הפיזי, אך עושה זאת מבעד לעדשה של שימוש בכלים של היסטוריה בעל-פה ובמתודות של מחקר מבוסס-מקום, הצובר מעמד בעולם בעת הזו.

השער השלישי, הלכה למעשה, נועל את האסופה מוקדש לבירור שאלת תרגום התיאוריה, המדיניות ותוכניות הלימודים לכדי מעשה של חינוך היסטורי בפועל תוך שימוש במגוון הכלים הקיימים. זאת, על ידי שלוש נשות חינוך העוסקות בכך גם בהיבט התיאורטי וגם בהיבט המעשי. בתוך כך נקשרים בשער זה הנושאים השונים הנדונים בקובץ תוך הטיה מכוונת של שיווי המשקל לכיוון המעשה על חשבון המסה. הצגת מציאות החינוך ההיסטורי עולה באופן בלתי אמצעי ומתוך מעורבות ועשייה יותר מאשר מתוך רפלקציה וניתוח. הקולות המובאים מהשטח ייחודיים, משום שנשמעת בהם רפלקציה על העשייה במונחים שחלקיו הראשונים של הקובץ מעמיקים בהם. כפי שמדגים חלק זה, התרגום של המסגרת הרעיונית ותוכניות העבודה

ובוודאי יישום התיאוריה של החינוך ההיסטורי לכדי מעשה חינוכי הוא מורכב ודינמי. יתרה מכך, כאשר נלקח בחשבון גם מקומם של התלמידים, של ההורים, של העמיתים למקצוע ושל הציבור הרי הזירה שבה הלכה למעשה מתקיים המעשה החינוכי - בדרך כלל כיתת הלימוד - אף נראית כאוטית. אכן, במקום שבו הוא יוצא לפועל זה פקטו, טבעו "העכור" של החינוך ההיסטורי מתגלה במלוא משמעותו. את הדברים פותחים שני חיבורים המציגים מקרי בוחן שבהם נערך ניסיון מבוסס ידע לביצוע מהלך בתחום החינוך ההיסטורי בבתי ספר. מיכל ווסר מתארת את התכנון, את הגיבוש ואת הוצאתו לפועל של מערך למידה של היסטוריה דו-נרטיבית ישראלית ופלסטינית באזור מוכה קונפליקט אלים. ווסר מציגה את הרציונל והיסודות המקצועיים שעליהם היה מבוסס מערך זה, את מטרותיו החינוכיות (ולא רק המקצועיות-ההיסטוריות) ואת הוצאתו המורכבת לפועל אל מול התנגדויות של תלמידים, של התקשורת ושל גורמים במשרד החינוך. במאמר עוקב מציגה עדי בן-דוד חולתא זווית נוספת של מעשה החינוך ההיסטורי בכיתת הלימוד. בן-דוד חולתא, רכזת מקצוע מובילה בבית ספרה, מעיינת באופן רפלקטיבי ומאיר עיניים בניסיונה לשלב בשיעורי ההיסטוריה את קולות האקדמיה תוך הישענות על כלים טכנו-פדגוגיים, ובראשם קורסים אקדמיים מקוונים המיועדים לתלמידים. במקרה שמביאה בן-דוד בולט הקושי שבתרגום שפת האקדמיה וכליה לכיתות הלימוד והפער בין שתי הזירות. במיוחד חשוב הדבר משום שפער זה נתפס לא אחת כקל לגישור. מאמר זה מבהיר שללא תיווך של מורה, גשר זה לא יעמוד. בן-דוד גם מכשירה את הקרקע לדיון מעמיק יותר בשילובה של טכנולוגיה בחינוך ההיסטורי, דיון המקבל במה מלאה במאמר של תמר כץ מצוות היסטוריה במטח הנועל את השער. כץ מנתחת בלשונה, "ניסיון שלנו במטח להציע מענה מקוון ומובנה להוראה, למידה והערכה בהתאם לרפורמת הלמידה המשמעותית [של השר שי פירון], תוך ניסיון להקנות באמצעות סביבת למידה שיצרנו בסיס לפיתוח חשיבה היסטורית". כפי שמראה כץ, התגובות

לכך מצד מורים ותלמידים היו מגוונות וגם תהליך היישום היה רווי אתגרים והותיר עוד עבודה רבה בתחום זה. תרגומו של החינוך ההיסטורי לכדי מעשה בזירה מובחנת הוא מקום מאתגר ביותר לסיים בו את המסע הנוכחי, ועל כן גם המתאים ביותר. בזירות אלו - הן כיתות הלימוד, הן המרחבים הדיגיטליים, הן המרחב הציבורי או מרחבים אחרים - מתגלה מעשה חינוכי זה כמורכב, "עכור", דינמי, חמקמק, קונפליקטואלי, כאוטי. זוהי נקודת סיום פורייה, לדעתנו, לא רק משום ששם נחשף החינוך ההיסטורי כפי שאנו מאמינים שהוא בהווייתו, אלא גם משום שדינמיות, עכירות וכאוטיות אלו מאפשרות מרחב חשיבה פתוח. כאן אנו מבקשים להותיר את הקוראים ולקרוא להם להצטרף למסע.

מקורות

בן-עמוס, א' (עורך) (2002). היסטוריה, זהות וזכרון: דימוי עבר בחברה הישראלית. תל אביב: בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה ע"ש ישראל פולק.

גולדברג, צ', פורת, ד' ושוורץ, ב' (2007). 'בין סיפר רשמי לסיפר נגדי: תפיסת התלמידים את העלייה הגדולה של ראשית המדינה. מגמות, מ"ד(4), 609-635.

הופמן, ע' (2002). בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכנית הלימודים בהיסטוריה תשט"ו-תשנ"ה. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (131-162). אבן יהודה: רכס.

נווה, א' (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. בני ברק-תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

נווה, א' ויוגב, א' (2002). היסטוריות, לקראת דיאלוג עם האתמול. תל אביב: בבל.

קיזל, א' (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית 1948-2006. תל אביב: מכון מופ"ת.

ראונר, ג' (2018) הוראת היסטוריה: חישוב מסלול מחדש: ספר הדרכה למורה. מגידו: נוצה.

- תוקידידס (1959). *תולדות מלחמת פילופוניס*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: Falmer Press.
- Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature. *Journal of Social Studies Research*, 33(2), 213-234.
- Centre for the Study of Historical Consciousness (2016). <http://www.cshc.ubc.ca/>
- Davis, B. L. & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, 24(1-02), 149-166. doi:10.1080/14675986.2013.779055
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield.
- EUROCLIO, E. A. of H. E. (2017). <https://euroclio.eu/who-we-are/>
- Goldberg, T. & Gerwin, D. (2013). Israeli history curriculum and the conservative - Liberal pendulum. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 11(2), 111-124.
- Laville, C. (2004). Historical consciousness and historical education. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 165-182). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. J. (2010). Series Introduction. In I. Nakou & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education* (pp. xi-xv). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3 children's understanding of 'Because' and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6-11.

- Rüsen, J. (1993). *Studies in metahistory*. Pretoria, SA: Human Sciences Research Council.
- Russell, L. (2006). *Teaching the Holocaust in school history*. New York: Bloomsbury.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History*, 137, 26-30.
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48(6), 859-872.
- Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 1-13.
- Sheehan, M. (2011). Historical significance in the senior school curriculum. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 46(2), 35.
- Sheldon, N. & Keating, J. (2018). *History in education*.
<http://www.history.ac.uk/history-in-education/index.html>
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. London: Holmes McDougall.
- Stanford History Education Group. (2018).
<https://sheg.stanford.edu/about>
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago: University of Chicago Press.
doi:10.7208/chicago/9780226357355.001.0001
- Zanazanian, P. (2012). Historical consciousness and the structuring of group boundaries: A look at two francophone school history teachers regarding Quebec's Anglophone Minority. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 215-239.
- Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and metaphor: Charting new directions for grasping human historical sense-making patterns for knowing and acting in time. *Historical Encounters*, 2(1), 16-33.