



המכון לאסטרטגיה ציונית  
THE INSTITUTE FOR ZIONIST STRATEGIES

## **הוראת ההיסטוריה בישראל ובעולם**

**מאת: פרופ' יואב גלבר**

תשרי תש"ע/אוקטובר 2009



# המכון לאסטרטגיה ציונית THE INSTITUTE FOR ZIONIST STRATEGIES

## אודות המחבר:

המחבר הינו פרופסור בחוג ללימודי ארץ-ישראל באוניברסיטת חיפה וראש מוסד הרצל לחקר הציונות באוניברסיטה.

### **העמדות המובעות במסמך זה הינן של המחבר ואינן מייצגות בהכרח את עמדת המכון**

**המכון לאסטרטגיה ציונית** הוא גוף עצמאי הפועל למען שמירת צביונה היהודי והדמוקרטי של מדינת ישראל על פי עקרונות מגילת העצמאות.

המכון פועל לשמירת זכויות האדם במדינת ישראל ברוח עקרונות החירות, הצדק, הישר והשלום של מורשת ישראל.

המכון פועל למען הידוק הקשר בין יהודי התפוצות למדינת ישראל על פי ערכי הציונות.

המכון עוסק בעריכת מחקרים, כתיבת תוכניות והגשתן, הדרכת מנהיגים צעירים, ייזום כינוסים, סמינרים, סיורים ופעילויות אחרות למען חיזוקה של מדינת ישראל כביתו הלאומי של העם היהודי.

**The Institute for Zionist Strategies** is an independent non-partisan organization dedicated to the preservation of the Jewish and democratic character of the state of Israel, according to the principles of Israel's Declaration of Independence.

The Institute strives to promote human rights within Israel in the spirit of the principles of freedom, justice, integrity, and peace as prescribed by the Jewish Heritage.

The Institute strives to fortify the bond between the Jews in the Diaspora and the state of Israel, according to the values of Zionism.

The Institute engages in research, formulation and advancement of programs, training of young leadership, organization of policy conferences, seminars, and field study missions, and in other activities to strengthen the State of Israel as the National Homeland of the Jewish People.

שדרות לוי אשכול 14, קומה 11 ת.ד. 18157 ירושלים 91181  
Levi Eshkol 14, 11<sup>th</sup> Floor, P.O.B. 18157 Jerusalem 91181  
Tel. +972 2 581 7196; Fax. +972 2 532 2422  
[info@izs.org.il](mailto:info@izs.org.il); [www.izs.org.il](http://www.izs.org.il)

## תקציר

החברה הישראלית נמצאת כבר שנים במצב של סחרור. מתנהלת בה התמודדות על זהותה, על מקור הסמכות ועל האתוס שלה. קו פרשת המים הוא מלחמת ששת הימים – הסרת האיום הקיומי שחקה את האתוס של הפרט למען הכלל לטובת אתוס של הגשמה עצמית. תחת לחצי כוחות השוק והפוליטיקה, מוסדות ההשכלה – אוניברסיטאות, מכללות ובתי-ספר – תוהים על טיב שליחותם הלאומית (והאם בכלל יש להם כזו), על תפקידם החברתי ועל כיונם האקדמי והחינוכי. המחלוקות על ההיסטוריה בציבור, באקדמיה ובבתי הספר משקפות בשנים האחרונות את אובדן הדרך הזה. ההיסטוריונים מתחבטים בסתירות שבין העומק ורוחב היריעה של עבודה מדעית העוסקת בעבר מחד גיסא לשאיפה להשפיע על ההווה בדרך של השתתפות בדיון הציבורי ובוויכוחים הפומביים המלווים אותו בתקשורת, מאידך גיסא. לעתים קרובות הכניעה לתכתיבי התקשורת ולאילווציה מנמיכה את אמות המידה של הדיון ההיסטורי ותוחמת אותו לגבולות המסגרת, השפה, הזמן וההיקף של תכניות אירוח טלוויזיוניות ושל טורי הבעת הדעות בעיתונות.

באקדמיה, תחום ההיסטוריה התפצל למספר רב של תתי-תחומים, עד כדי חשש לאקלקטיות. למרות היקף תחומי הלימוד ומגוון נושאייהם, מעמדה של הדיסציפלינה ההיסטורית בישראל נמצא בירידה. מספר הסטודנטים פוחת, כאשר קלות הקבלה ללימודים היא זו המשפיעה לא פעם על שיקולי הבחירה בלימודי ההיסטוריה, והם נתקלים אצל חלק ממוריהם בגישות פוסט-מודרניות, פוסט-ציוניות ורלטיביסטיות, ללא סובלנות לגישות אחרות. מגמות אלו מעצבות את דמותם של המורים להיסטוריה בבתי הספר התיכוניים, כפחות-מוכשרים וכקונפורמיסטים. בעידן של חובת חינוך כללית, כשלימודי ההיסטוריה הם לימודי חובה לפחות בחלק משנותיו של התלמיד בבית הספר, נחשפת אליהם האוכלוסייה כולה. בתי הספר בכלל, ושיעורי ההיסטוריה במיוחד, הם כלי מרכזי המשפיע על "הזיכרון הקולקטיבי" ומקנה אותו. אנשי אקדמיה פוסט-ציוניים, המבקשים להרוס את "הזיכרון הקולקטיבי" הישראלי, תקפו מאז תחילת שנות התשעים את מערכת החינוך הממלכתית, שלטענתם (שאחרים היום מטילים בה ספק) מנחילה אותו לתלמידיה, ועל מקום הקניית ערכים הנובעים מההיסטוריה הלאומית הדגישו את הפן הפוסט-מודרני, העוסק בסיפורים (נראטיבים) שונים ושימושיהם הפוליטיים. אלא, שלא כמו האוניברסיטה, על בית הספר לחנך את תלמידיו, ואין עליו חובה לדאוג להכשרתם הדיסציפלינארית. החידוש הישראלי המפוקפק – הסתרת ההיסטוריה הלאומית באמצעות הבלעתה בהיסטוריה הכללית – הופך את הסדר הראוי של הדברים.

תכנית הלימודים צריכה להציג את מעט העניינים הבסיסיים שהמדינה רוצה להקנות (או ללמד), ולא את מה שהתלמידים (או הוריהם) רוצים לקנות (או ללמוד). תמיד יימצאו בלתי מרוצים בין המורים, ההורים והתלמידים. המורים יכופפו קצת את התכנית לפי נטיותיהם האישיות, ועד גבול מסוים, שטעון הגדרה, זה לגיטימי. לחלק מן ההורים תמיד יהיו השגות על התכנית ויש להם מסגרת מובנית שבה הם יכולים ואף צריכים להשפיע על חלקה. חלק מן התלמידים לא יסתפק במה שיציע בית הספר וצריך לכוונם למקורות מידע נוספים. חלקם האחר יתקשה לקלוט גם את ההיצע המוגבל הזה של ידע; אבל הרוב הגדול נופל בין שני הקצוות האלה ואליו צריכה ההוראה להיות מכוונת.

## שינוי ערכים בחברה ותמורות בהיסטוריוגרפיה שלה

עד מלחמת ששת הימים נבנה האתוס הציוני סביב חוויות קולקטיביות, ובראשן ההישרדות והתחייה הלאומית. המיתוסים שלו קידשו את התגייסותו של היחיד למען התנועה, העם, החברה והארץ; את השירות לכלל ואת מילוי החובה; ואת ההגשמה העצמית במשמעות של "הגשם בעצמך" (בניגוד ל"הגשם את עצמך"). הקונצנזוס סביב האתוס התובעני הזה ניזון במידה רבה מהלחץ החיצוני ומן האיום הקיומי שבו היו חברת היישוב, והחברה הישראלית אחריה, נתונות במשך 30 שנה, למן המרד הערבי ב-1936, דרך מלחמת העולם, המאבק נגד הבריטים, מלחמת העצמאות והשנים שאחריה ועד מלחמת ששת הימים ב-1967. האיום החיצוני — ואין זה משנה אם היה אמתי או מדומה, שכן תחושת קיומו היתה אותנטית — נשקף לכולם, וחייב את כל רכיבי חברת המהגרים הוולונטרית וההטרונגית שנוצרה בארץ-ישראל למינימום של הסכמה אידיאולוגית על דרכה ולהסכמה פרוצדוראלית על כללי המשחק וההתנהגות הפוליטית. מי שחרג מן ההסכמות, או שלל את תוקפן ואת מרות המוסדות שביטאו אותן, לא נכלל בחברה והוקע ממנה כ"פורש" (חרדי, קומוניסט או רביזיוניסט).

מחוץ לקונצנזוס היישובי היו כמה חריגים, אישים יחידים וקבוצות קטנות, שחלקו על דרכה של התנועה הציונית ועל מדיניותה. בעשרים השנים האחרונות מוצגים חריגים אלה (קבוצות כמו "ברית שלום" ו"איחוד", הקומוניסטים היהודים, או אישים כמו יעקב דה האן או חיים קלווריסקי) על-ידי היסטוריונים, סוציולוגים או גיאוגרפים פוסט-ציוניים כאלטרנטיבה בת הזמן לדרכם של התנועה הציונית והיישוב. למותר לציין, שבשנים ההן נמצאו אישים וקבוצות אלה בשולי השוליים של חברת היישוב וההתפרקות עליהם היא אנאכרוניזם במיטבו.

מבקרים מאוחרים יותר של הוראת ההיסטוריה בארץ, כמו אייל נווה או דן בר-און, הסתמכו על אנשי "איחוד". הללו, חרף מיעוט מספרם ומקומם השולי בשיח הציבורי בזמנם, סיפקו להם את הביסוס לטענתם כאילו החברה הסולידרית של ימי היישוב ושל שנות החמישים לא היתה אלא דימוי ואשליה בלבד, ומתחת לפני השטח רחשו בה קולות שונים שנדחקו מן השיח המרכזי.<sup>1</sup>

היחלשותה של תחושת האיום הקיומי אחרי מלחמת ששת הימים ערערה את הקונצנזוס והוא החל להישחק. הונפו דגלים חדשים, קופלו דגלים ישנים ובמגזרים אחדים של החברה לא נותר הרבה מן האתוס הציוני. הערכים והמיתוסים שלו ננטשו ונשברו בזה אחר זה, ובמקומו נבנה אתוס חדש שהעמיד במרכז ההווה את היחיד: הגשמתו העצמית, זכויותיו, כבודו וחיו. ציוני הדרך וקפיצות המדרגה בתהליך השקיעה חפפו תחילה את המלחמות, ולאחר-מכן את ההתנגשויות עם הסביבה הפלסטינית: מלחמת יום הכיפורים, מלחמת לבנון והאינתיפאדות. השינויים ניכרו באופן מיוחד באותו חלק של הציבור שנמנה בעבר על תנועת העבודה הציונית.

בשנים שקדמו להקמת המדינה, ואפילו בשנותיה הראשונות, בלט האגף השמאלי בתנועה הציונית בעמדות רדיקליות ואקטיביסטיות בנושאים מדיניים והתיישבותיים. בראש ובראשונה אפיינה אותו אידיאולוגיה ששילבה ציונות עם סוציאליזם. אידיאולוגיה זו טיפחה ערכים של שוויון, צדק חברתי ועבודה עצמית, העמידה אותם במרכז התחייה הלאומית והתרבותית היהודית והבליטה את האוונגרד האליטיסטי לעומת המון העם. השמאל הציוני ראה את ההתיישבות החלוצית כלוז של הציונות, הן בשל תפקידה בכיבוש השממה הן בשל היותה היסוד

<sup>1</sup> נווה ויוגב, היסטוריות, עמ' 47–49.

לבניית חברה חדשה וצודקת. מוסדות החינוך של זרם העובדים חינכו להגשמה עצמית בהתיישבות ובביטחון. אקטיביזם התיישבותי הוא שהביא חלקים מן השמאל הציוני להתנגד בשעתם לחלוקה ולהקמת מדינה יהודית, מחשש שכינונה של מדינה יהיה כרוך בהגבלת אפשרויות ההתיישבות בכל הארץ.

לאחר מלחמת ששת הימים ניטשטשו בשמאל שמעבר למפלגת העבודה ההבדלים בין ציונים ללא-ציונים. בשמאל הציוני והלא-ציוני החדש, שצמח במקביל לצמיחתו של שמאל חדש במערב אירופה ובארצות-הברית לאחר מהומות הסטודנטים בשנת 1968, פינו ערכי היסוד של האתוס הציוני-סוציאליסטי את מקומם למרוץ אחר הישגיות חומרנית. המאמץ הקולקטיבי לקידום התחייה הלאומית נדחק באמצעות מאבקים לקידום זכויות הפרט; השוויון והסולידאריות התחלפו בטיפוח האינדיבידואליזם; הצדק החברתי נסוג מפני "מצליחנות"; העבודה העצמית הפכה ל"יזמות" שמעבדה זרים ומנצלת אותם, ותחושת האוונגרד הייתה להתנשאות.<sup>2</sup>

החברה הישראלית נמצאת כבר שנים במצב של סחרור. מתנהלת בה התמודדות על זהותה, על מקור הסמכות ועל האתוס שלה. על הפרק עומדות שאלות כמו מה היא החברה הישראלית, מי שייך אליה, מהו אופייה, מה הם ערכיה, תכניה וסמליה, ואילו אליטות ינהיגו אותה.<sup>3</sup> בהיותה מפולגת על-ידי מחלוקות עמוקות בסוגיות האלו, איבדה החברה הישראלית את האיזונים בין סמכות לאחריות, בין שכר לעונש, בין זכויות לחובות, בין הצלחה לכישלון, בין הכלל והפרט, בין שירות לטפילות, בין מטרות לתוצאות, בין עושר לעוני, בין עבודה להון, בין סולידאריות לתחרות, בין מציאות לבדיון, בין מילים למעשים ובין אמת לשקר.

תחת לחצים גוברים של המערכת הפוליטית ושל כוחות השוק, המוסדות להשכלה – אוניברסיטאות, מכללות ובתי-ספר – תוהים על טיב שליחותם הלאומית (והאם בכלל יש להם כזו), על תפקידם החברתי ועל כיוונם האקדמי והחינוכי. המחלוקות על ההיסטוריה בציבור, באקדמיה ובבתי הספר משקפות בשנים האחרונות את אובדן הדרך הזה. כמו החברה כולה, גם ההיסטוריוגרפיה הישראלית נכנסה למצב של סחרור ואיבדה את היכולת להבחין בין מקצועיות לשרלטנות; בין אסכולות ומסורות היסטוריות שונות ומנוגדות; בין תוקמה לאופורטוניזם; בין חיקוי מתוך התבטלות מול מדעי החברה ומול תיאוריות בלשניות וספרותיות-ביקורתיות לשימור הייחוד הדיסציפלינארי; בין "שיח" למציאות; בין סתגלנות לתקינות פוליטית לדבקות בעקרונות. ההיסטוריונים מתחבטים בסתירות שבין העומק ורוחב היריעה של עבודה מדעית העוסקת בעבר מחד גיסא לשאיפה להשפיע על ההווה בדרך של השתתפות בדיון הציבורי ובוויכוחים הפומביים המלווים אותו בתקשורת, מאידך גיסא. לעתים קרובות הכניעה לתכתיבי התקשורת ולאילווציה מנמיכה את אמות המידה של הדיון ההיסטורי ותוחמת אותו לגבולות המסגרת, השפה, הזמן וההיקף של תכניות אירוח טלוויזיוניות ושל טורי הבעת הדעות בעיתונות.

<sup>2</sup> לניתוח מקיף של התמורות האלו בחברה הישראלית ראו: עוז אלמוג, *פרידה משרוליק*, שינוי ערכים באליטה הישראלית, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, חיפה 2004.

<sup>3</sup> לדיון בשאלות אלו ראו: שמואל נ' איזנשטדט, 'המאבק על סמלי הזהות הקולקטיבית ועל גבולותיה בחברה הישראלית הבתר-מהפכנית', בתוך: פנחס גינוסר ואבי בראלי (עורכים), *ציונות: פולמוס בן-זמננו – גישות מחקריות ואידיאולוגיות*, המרכז למורשת בן-גוריון, שדה-בוקר 1996, עמ' 1–30.

## פריחת ההוראה והמחקר בתולדות הציונות והיישוב

התסיסה הגוברת בקרב ההיסטוריונים הישראלים מאז שלהי שנות השמונים לוותה בהתרחבות ניכרת של פעילות ההוראה והמחקר באוניברסיטאות ומחוצה להן, ותרמה לשגשוגה. במשך חמש שנים (תשנ"ז עד תשס"א) קיימו האוניברסיטאות (ירושלים, תל-אביב, בר-אילן, בן-גוריון וחיפה) למעלה מ-300 קורסים לתואר הראשון וללימודים מתקדמים בנושאים היו היבטים שונים של תולדות הציונות והיישוב ושל ההיסטוריה של מדינת ישראל. אם לוקחים בחשבון שיעורים שהועברו פעמים אחדות במהלך תקופה זו, הרי שבסך הכול התקיימו 420 קורסים שנלמדו בהם שיעורי מבוא כלליים או היבטים ספציפיים של תולדות הציונות, היישוב והמדינה. המספרים מתייחסים רק לקורסים שהתקיימו במסגרת המחלקות להיסטוריה (היסטוריה כללית, היסטוריה של המזרח התיכון, היסטוריה יהודית והיסטוריה של ארץ-ישראל) והמחלקות הבין-תחומיות. כאשר כוללים את המכללות, וכן קורסים שהתקיימו במסגרת הפקולטות למשפטים ולמדעי החברה או במסגרת תכניות מיוחדות, המספר גדל עוד יותר, אלא שאין לנו עליו נתונים.

בשנת 1997 הציעו האוניברסיטאות בסך הכול 68 קורסים בתחומים אלה. ב-1998 עלה מספרם ל-90, ב-1999 הוא צנח ל-80, ובשנים 2000 ו-2001 התייצב על 91 קורסים בכל שנה.<sup>4</sup> מגוון הנושאים הנלמדים בכיתות מרשים. חלוקת הקורסים לפי קטגוריות, תחומים (היסטוריה חברתית, רעיונית, תרבותית, פוליטית, מדינית, צבאית, כלכלית, התיישבותית או צירופים שלהם) או נושאים, מגלה שבחמש השנים האחרונות היו לימודי ההיסטוריה החברתית לקטגוריה הגדולה ביותר, ובה 71 קורסים שמהם עסקו שבעה, על-פי כותרותיהם, בהיסטוריה "סוציו-תרבותית"; קורס אחד היה "סוציו-אידיאולוגי"; שלושה קורסים היו "סוציו-צבאיים"; שמונה היו "סוציו-פוליטיים"; שניים עסקו בהיסטוריה "סוציו-כלכלית" ושניים בהיסטוריה "סוציו-התיישבותית". הקטגוריה של היסטוריה פוליטית מונה 54 קורסים, שארבעה מהם פוליטיים-תרבותיים; 16 פוליטיים-אידיאולוגיים; שמונה עסקו בפוליטיקה וחברה ושבעה עסקו בפוליטיקה וצבא.

הקטגוריה של המדיניות והדיפלומטיה הציונית והישראלית בתחומים ובעניינים שונים כוללת 57 קורסים. עשרים מהם דנו בנושאים צבאיים-מדיניים, ובעיקר במאבק להקמת המדינה ובסכסוך הערבי-יהודי. תחום ההיסטוריה הצבאית כולל 44 קורסים, שהתמקדו בהיסטוריה של הארגונים הפארא-צבאיים ביישוב, של צה"ל ושל מלחמות ישראל והערבים. האידיאולוגיה הציונית, מכמה היבטים, נלמדה ב-44 קורסים: היבטים פוליטיים (10), היבטים תרבותיים (2), היבטים חברתיים (1) והיבטים התיישבותיים (1). בקטגוריה זו כלולים גם עשרה קורסים שעניינם אנטי-ציונות או פוסט-ציונות, כגון סמינר המ"א של רון צווייג על "הציונות ומתנגדיה" שהועבר בתל-אביב בשנת תשנ"ז, או הסמינר של רוברט ויסטריך, "הציונות ומבקריה היהודיים", שנלמד בירושלים בשנת תשנ"ח.

לצד העניין הרב בהיסטוריה החברתית, נמצא גם העניין בהיסטוריה התרבותית בעלייה ניכרת, ובמשך חמש השנים שנבדקו התקיימו 42 קורסים בנושאי תרבות - החל בנושאי זהות, דרך ייצוגים של ההיסטוריה בתחומים שונים: ספרות, קולנוע ומוסיקה עממית, וכלה

<sup>4</sup> תודתי לתלמידי מאיה דר ורן נווה על איסוף החומר מן האוניברסיטאות ועל בניית מסדי הנתונים.

בהיסטוריוגרפיה. התחום המוזנח ביותר הוא ההיסטוריה הכלכלית של היישוב ושל מדינת ישראל (5 קורסים בלבד). מספר הקורסים הכלליים או קורסי המבוא המחזוריים נמוך אף הוא (13), אבל באוניברסיטאות אחדות קורסי המבוא הם חלק מן הסקירות הכלליות של ההיסטוריה היהודית המודרנית. ההתיישבות ותנועותיה היו נושאם של 18 קורסים; העניין בנושא זה נמצא, כנראה, בירידה, וזו בולטת במיוחד במספר הקורסים על התנועה הקיבוצית (3 בלבד). 11 קורסים עסקו בחמישה מנהיגים ציונים וישראלים: בן-גוריון (6), הרצל (1), ויצמן (1), ז'בוטינסקי (1) ודיין (1).

מגוון הנושאים הכלולים בתחומים אלה גדול, וקורסים רבים אפשר לשייך ליותר מתחום אחד. ללא נתונים מקבילים על תקופה דומה בעבר קשה להצביע באופן נחרץ על שינויים. עם זה אפשר להבחין בנושאים אחדים שאיבדו את הפופולאריות שלהם, בעוד אחרים, שלא היו מופיעים ברשימה זו לפני שנים מספר, מעוררים יותר ויותר עניין. דוגמה טיפוסית לקבוצה הראשונה, שהעניין בה שוקע, היא יחסי הציונות עם בריטניה (8 קורסים בלבד). לעומת זה, הבעיה הלא-פתורה והחדשה-יחסית של הזהות הישראלית, או הזהויות הישראליות, היא נושאם של 15 קורסים. מגדר (6 קורסים), זיכרון והנצחה והיסטוריוגרפיה ציונית מול זו האנטי-ציונית (8 קורסים), הם עוד נושאים אפנתיים שתופסים נפח הולך וגדל ברשימת הקורסים.

בעיות חברתיות ותרבותיות שמקורן בזרם העלייה ההמונית שהגיע לישראל בשנות החמישים היו הנושא של 13 קורסים — תופעה המעידה על העניין המתחדש במגוון האתני של החברה הישראלית. מכל מקום, כדאי לציין שאף לא אחד מהמרצים המלמדים קורסים אלה באו מן המעגל החברתי של העלייה ההמונית מארצות המזרח בראשית שנות החמישים. חוקרים שצמחו מרקע זה ושהתמחו בבעיות החברה הישראלית התבלטו בתחומי מדעי החברה או מדעי המדינה, אבל ההיסטוריונים נותרו, למעט יחידים, קבוצה של "וואספים" (WASP במשמעות הישראלית פירושו: White, Ashkenazi, Sabra, Protectionist — לבנים, אשכנזים, צברים, פרוטקציונרים, על משקל ההגדרה האמריקנית המקורית: White, Anglo-Saxon, Protestant, או 'אחוסלים' ("אשכנזים, חילונים, סוציאליסטים ולאומיים-ציוניים") על-פי הגדרתו החדשה של ברוך קימרלינג). יוצאי הדופן הבולטים לכלל זה, כמו דוד אוחנה (למעט ספרו האחרון: לא כנענים, לא צלבנים: מקורות המיתולוגיה הישראלית), מתמקדים על-פי-רוב בנושאים היסטוריים שאינם קשורים דווקא בציונות או בישראל.<sup>5</sup>

מתחים עכשוויים בין חילונים לדתיים הם כנראה הגורם למספרם הגדל והולך (20) של קורסים שעניינם היחסים בין הציונות והמדינה היהודית מן הצד האחד, ובין הדת היהודית מן הצד האחר. מבחר הקורסים כולל קורסים בנושאי דת ולאומיות; דת ומדינה; הציונות הדתית; התנגדות היהדות החרדית לציונות וחיי הקהילה החרדית במסגרת היישוב ובשנותיה הראשונות של המדינה.

<sup>5</sup> ברוך קימרלינג, קץ שלטון האחוסלים, כתר, ירושלים 2001. שלא במסגרת מחקריו ההיסטוריים, העוסקים בעיקר בתולדות יהודי תימן, תרם יהודה ניני תרומה חשובה וחלוצית למודעות לקיטוב הגדל בחברה הישראלית בפרסום מאמרו, שעורר בשעתו הדים חזקים, 'הרהורים על החורבן השלישי', שדמות, 41 (אביב 1971), עמ' 54–61. ספרו של אוחנה הופיע בשנת 2008 בהוצאת מכון הרטמן ואוניברסיטת בר-אילן.

מסד הנתונים דלעיל מאשר התפתחויות שהיו ידועות קודם-לכן מהתרשמות, ואינן מיוחדות דווקא לישראל. עולה ממנו התפצלות ניכרת של תחומי העיסוק המחקרי וכתוצאה ממנה גם של נושאי ההוראה ושל הידע של הסטודנטים, שהם המורים לעתיד בבתי הספר התיכוניים ובחטיבות הביניים. אין זו תופעה מיוחדת להיסטוריוגרפיה הישראלית, או לתולדות היישוב ומדינת ישראל בלבד, והיא מתרחשת מזה שנות דור בהיסטוריוגרפיה האמריקנית, ולאחרונה גם בזו הבריטית.<sup>6</sup> בתהליך זה יש ברכה ידועה, אבל גם סכנה לאבד מרוב עצים את היער. מן הראוי לאזן את התהליך ולמנוע את אבדן תמונת היער השלם. אפשר לעשות זאת בעת תכנון תכניות הלימודים של המחלקות השונות באוניברסיטאות, ולפצות על האקלקטיות הגוברת של קורסי הבחירה באמצעות יצירת מסגרת מחייבת של שיעורי מבוא בראשית הלימודים ובאמצעות הנהגת בחינות גמר אינטגרטיביות בסיומם.

---

<sup>6</sup> Evans, *In Defence of History*, pp. 172-176.



## נושאי עבודות הדוקטורט

הפריחה הזו בהוראה אינה מספקת את כולם. פרופ' שלמה זנד מאוניברסיטת תל-אביב קובל על קיפאון בנושאי המחקר ובפרדיגמות שלו, שאינם מבטאים את השינויים שהתחוללו בהיסטוריוגרפיה המערבית, ועל העדרם של מורים ערבים-ישראלים מן החוגים ההיסטוריים באוניברסיטאות - העדר המונע מחקר משותף להם ולעמיתים יהודים. כרגיל אצל זנד, הקביעה היא התרשמותית ולא מדויקת. מורים ערבים ודרוזים נקלטו ומלמדים בחוגים ההיסטוריים באוניברסיטאות ובמכללות (בוטרוס אבו-מאנה, קייס פירו, חסן חליילה ומחמוד יזבק בחיפה, מוסטפה כבהא באוניברסיטה הפתוחה, עדל מאנה בבית ברל ומוסטפה עבאסי בצפת הם רק חלק מן הרשימה). שני הראשונים גם הדריכו לא מעט דוקטורנטים — ערבים, דרוזים ויהודים, ויזבק נבחר לאחרונה לראש האגודה המזרחנית הישראלית.

גיוון הנושאים מוצא את ביטויו גם בהתפלגות עבודות הדוקטורט ועבודות הגמר למ"א. זנד אמנם טוען כי בתחום לימודי ההיסטוריה היהודית והישראלית "לא הסתמנה עדיין כל תמורה רצינית, וצביון של עבודות המ"א והדוקטורט כמעט ולא השתנה: הן המשיכו... לשמר את הפרדיגמות והמנגנונים המושגיים הישנים", אך גם טענתו זו היא התרשמותית ואינה עומדת במבחן ביקורתי.<sup>7</sup> ניתוח מסד הנתונים של עבודות המ"א והדוקטורט שנכתבו בשנים האחרונות באוניברסיטאות הישראליות בתחום תולדות הציונות, היישוב ומדינת ישראל מלמד על שינויים משמעותיים בנושאים המועדפים וממילא בגישה המתודולוגית אליהם. ההסבר הפסאודו-מרקסיסטי של זנד כאילו העדר השינוי נובע מכך שהמימון האקדמי ממשיך להיות מנותב בנדיבות רבה למחלקות להיסטוריה יהודית נשמע מגוחך למי שמכיר מקרוב את העוני הכרוני של המחלקות האלו ואת הקושי לגייס כספים למדעי הרוח בכלל ולמה שנתפס כבעל גוון אידיאולוגי (כמו היסטוריה ציונית, יישובית וישראלית) במיוחד.

ההיסטוריוגרפיה הישראלית צועדת בבטחה בעקבות אחותה הבכירה המערבית, אף כי בפיגור של כמה עשרות שנים. עד סוף שנות החמישים, פחות מחמישית עבודות הדוקטורט בהיסטוריה שנכתבו בארצות-הברית עסקו בהיסטוריה חברתית, תרבותית או אינטלקטואלית. בסוף שנות השבעים כבר נכתבו ארבעים אחוזים מן העבודות בתחומים אלה. באותו פרק זמן ירד חלקן היחסי של עבודות הדוקטורט בהיסטוריה מדינית, דיפלומטית וקונסטיטוציונית ממחצית לפחות משליש.<sup>8</sup>

בשנים 1997–2004 נכתבו באוניברסיטאות הישראליות 110 עבודות דוקטורט שעניינן תולדות היישוב, הציונות, מדינת ישראל והחברה הישראלית. ארבע מהן עסקו ביישוב הישן והחדש בשלהי התקופה העות'מאנית. ארבעים וארבע עסקו בתקופת המנדט (18 מתוכן "פלשו" גם לשנות המדינה הראשונות). שמונים עבודות עסקו בתולדות מדינת ישראל למן הקמתה ובחברה הישראלית ותרבותה (לרבות ה-18 שמתחילות בתקופת המנדט ומסתיימות לאחר הקמת המדינה).

בחלוקה לתחומים, ההתפלגות בישראל דומה לזו שבארצות-הברית לפני שנות דור. קרוב למחצית העבודות (47%) נכתבו בתחומי ההיסטוריה החברתית והתרבותית ובתחומים הקרובים

<sup>7</sup> זנד, 'הפוסט-ציוני כסוכן זיכרון', עמ' 229.

<sup>8</sup> הנתונים מתוך: Robert Darnton, 'Intellectual and Cultural History', in Michael Kammen (ed.), *The Past Before Us: Contemporary Historical Writing in the United States*, Cornell University Press, Ithaca 1980, p. 353.

אליהם כמו מגדר, תקשורת ואתנוגרפיה. כ-38% מהן נכתבו בתחומי ההיסטוריה המדינית-צבאית, הפוליטית והאידיאולוגית של היישוב והמדינה. כשבעה אחוזים מן העבודות עסקו בנושאים גיאוגרפיים והתיישבותיים. שבע עבודות (6%) נכתבו על התנועה הציונית בתפוצות, ושלוש עבודות (1.5%) הן בעלות אופי ביוגרפי.

## מעמדם של לימודי ההיסטוריה

למרות ההיקף המרשים של הפעילות, מעמדם באוניברסיטאות של לימודי ההיסטוריה הציונית והישראלית, ושל לימודי ההיסטוריות בכלל, סובל מן הירידה הכללית בלימודי מדעי הרוח. סוד גלוי הוא שמעמדה של הדיסציפלינה ההיסטורית בעולם האקדמי נמצא בירידה, לאחר שהגיע לשיא בתחילת שנות השבעים, וישראל אינה יוצאת דופן.

בארצות-הברית עלה בתחילת שנות השבעים מספרם של בוגרי התואר הראשון שהתמחותם בהיסטוריה עד 44,000. ואולם, תוך 15 שנה, עד שנת 1986, ירד מספרם ל-16,000 ובתחילת שנות התשעים התייצב על 20,000. בתקופה הזו, מתחילת שנות השבעים עד תחילת שנות התשעים, פחת מספרם של מקבלי תואר דוקטור בהיסטוריה באוניברסיטאות האמריקניות ביותר ממחצית, מתחת ל-600, לאחר שבתחילת שנות השבעים הוא הגיע לשיא של יותר מ-1,200 בשנה אחת. מחזורי התלמידים קטנו, וסיכוייהם של הדוקטורים החדשים למצוא משרה אוניברסיטאית קטנו בהתאם. בשנת 1970 התחרו 2,481 דוקטורים חדשים להיסטוריה על 188 משרות באוניברסיטאות האמריקניות. באמצע העשור ההוא ירד מספרם של הדוקטורים שקיבלו משרה אוניברסיטאית לשפל העמוק ביותר מאז הוחל במעקב אחרי ההשתלבות באוניברסיטאות. התופעה לא הייתה מיוחדת להיסטוריה אלא הקיפה את רוב מדעי הרוח באקדמיות של המערב.<sup>9</sup> הירידה במספר הלומדים והמורים והשחיקה במעמדם נעוצה בחלקה באופק ההכנסה הנמוכה יותר של בוגרי מדעי הרוח. יחד עם זה, סיבה לא פחות חשובה הייתה החדירה הגוברת בשנות ה-80 וה-90 של הלכי רוח פוסט-מודרניסטיים ורלטיביזם קיצוני למחלקות האוניברסיטאיות בתחומים האלה. חדירה זו, שבעקבותיה באה השתלטות על רבות מן המחלקות והתמקדות בטפל על חשבון העיקר, היא שהרחיקה מהן סטודנטים רבים ובעקיפין הפחיתה גם את מספר המורים.

בישראל, הירידה במעמדם של לימודי ההיסטוריה (ושל מדעי הרוח בכלל) היא גם כמותית – ומשתקפת במספר הסטודנטים – אך בעיקר איכותית. סטודנטים רבים אינם פונים למדעי הרוח מטעמים של סקרנות או עניין, אלא מכיוון שקל יותר להתקבל ללימודים אלה. בשנים האחרונות באים סטודנטים רבים להיסטוריה מרקע חברתי שלא היה חלק מן החוויה הציונית בשנים שלפני קום המדינה או בשנותיה הראשונות. באוניברסיטאות הפריפריה ובמכללות גדל אחוז הסטודנטים הלא-יהודים (ערבים, דרוזים, בדואים) הלומדים בחוגים ההיסטוריים. מקצתם רואים במפעל הציוני עוין, מפלה או מדכא.

לסטודנטים שבחרו בקורסים ללימודי ההיסטוריה הציונית והישראלית, יהודים כלא-יהודים, יש מעורבות רגשית גדולה בנושא. ואולם, בתחילת לימודיהם חסר להם מידע בסיסי. שילוב זה של מעורבות רגשית ושל חוסר ידע, יוצר קושי מיוחד בכיתות הלימוד. לקושי זה מצטרף קושי נוסף: ההיסטוריה של היישוב ושל השנים הראשונות של ישראל היא סיפורה של חברה אידיאולוגית, מחויבת ומגויסת. מרבית הסטודנטים כיום – ומקצת ממוריהם הצעירים גם כן – הם תוצריה של חברה תחרותית ואינדיבידואליסטית. יכולתם להבין את העבר במונחי-שלו

<sup>9</sup> Novick, *That Noble Dream*, pp. 574-575; Keith Windschuttle, 'A Critique of the Post-Modern Turn in Western Historiography', in Q. Edward Wang and Georg G. Iggers (eds.), *Turning Points in Historiography: A Cross-Cultural Perspective*, The University of Rochester Press, Rochester 2002, pp. 271-272.

מוטלת בספק, וכן גם כושרם לתפוס את ה-*Zeitgeist* (רוח הזמן) של שלושת הרבעים הראשונים של המאה העשרים.

סטודנטים רציניים יותר, הבאים ללמוד היסטוריה מתוך סקרנות ועניין, נתקלים אצל חלק ממוריהם – כמו במדעי הרוח האחרים – בגישות פוסט-מודרניות, פוסט-ציוניות ורלטיביסטיות שבעליהן אינם מגלים סובלנות לגישות אחרות, בלשון המעטה. הם מגלים עד מהרה שההיסטוריה שמלמדים אותם היא רשימת החטאים של המערב, של הציונות ושל מדינת ישראל, ורבים מהם מאבדים את הדחף ללמוד ואת הסקרנות ובוחרים לפנות לתחומים אחרים. מקצתם הופכים לקונפורמיים למגמות החדשות, משלימים עמן או מאמצים אותן. במשך עשרים-שלושים שנה, עיצב תהליך כזה את דמות המורים להיסטוריה בבתי הספר התיכוניים ובחטיבות הביניים: חלקם נמנה עם הסטודנטים הפחות מוכשרים והפחות טובים, חלקם נמנה עם הקונפורמיסטים למגמות החדשות וחלקם תואם את שני קני המידה האלה. מובן שישנם גם חריגים לכלל הזה, בעיקר בקרב המורים הוותיקים, אך מספרם הולך ומצטמצם.

## מטרתה של הוראת ההיסטוריה בבתי הספר

מה שמתרחש באוניברסיטאות בתחום חקר ההיסטוריה והוראתה משפיע אפוא על הנעשה בבתי הספר ועל איכות המורים בהם. במאה ה-19 ובמחצית הראשונה של המאה ה-20 שימשה הוראת ההיסטוריה בבתי הספר כלי מרכזי בגיבוש הזהות וההכרה הלאומית. ואולם, הרלטיביזם והספקנות שאפיינו את המחקר ההיסטורי האקדמי במחצית השנייה של המאה ה-20 תקעו טריז בין המחקר וההוראה של ההיסטוריה באקדמיה לבין הוראתה בבתי הספר. בעוד שבאמצעות הוראת המקצוע הנקרא "היסטוריה" בבית הספר מנסה דור אחד להנחיל את תמונת העבר שלו – או את מטפורת "הזיכרון הקולקטיבי" שלו – לדור הבא אחריו, המחקר ההיסטורי האקדמי בא לבחון את תמונת העבר הקיימת, להטיל בה ספק ולעתים אף לערער אותה ולבנות תמונה אחרת במקומה.

בעידן של חובת חינוך כללית, כשלימודי ההיסטוריה הם לימודי חובה לפחות בחלק משנותיו של התלמיד בבית הספר, נחשפת אליהם האוכלוסייה כולה. בתי הספר בכלל, ושיעורי ההיסטוריה במיוחד, הם כלי מרכזי המשפיע על "הזיכרון הקולקטיבי" ומקנה אותו, עוד לפני המוזיאונים והאנדרטאות. בתי הספר מנחילים את הזיכרון הקולקטיבי בכל מיני דרכים, החל בשיעורים בכיתות (לא רק שיעורי היסטוריה, אלא גם שיעורי ספרות, מקרא, אזרחות, אמנות ועוד), דרך הצגות ומשחקי-תפקידים, עבודות שורשים משפחתיות ומקומיות, "משפטים" ציבוריים על נושאים היסטוריים, וכלה בהווי בית הספר – בטיולים, בטקסים, בימי זיכרון ובחגיגות. באופן טבעי, הדיון הציבורי על ההיסטוריה ועל "הזיכרון הקולקטיבי" והמחלוקות המתעוררות בו חודרים גם למערכת החינוך ולכלים שלה: תכניות הלימוד וספרי הלימוד.<sup>10</sup>

בעקבות התמורות שחלו בדיסציפלינה ההיסטורית-אקדמית, היסטוריונים, פדגוגים ומורים להיסטוריה תוהים בשנים האחרונות מה ייעודה של הוראת ההיסטוריה בבתי הספר: האם היא נועדה להעביר לתלמידים גרסה מסוימת של העבר כמורשת או כ"זיכרון קולקטיבי", או שהיא שלב-יסוד בהקניית כישורים דיסציפלינאריים לקראת לימודים גבוהים ובחינוך לחשיבה ביקורתית על העבר ועל מורשתו להווה. תכניות הלימוד כוללות רכיבים משני הסוגים ובידיהם של מורים שונים הן מתכוונות לאחד משני הכיוונים. על-פי הדגשים הללו מעוצבים בצורות שונות גם התכנים ושיטות ההוראה.

---

Rafael Samuel, *Theatres of Memory*, Vol. I, pp. 12-13.

10

## מחלוקות בעולם על הוראת ההיסטוריה

דיונים ומחלוקות על הוראת ההיסטוריה בבתי הספר אינם מיוחדים לישראל. בתחילת שנות השמונים סקר החוקר הצרפתי מרק פרו (Ferro) את האופן שבו נלמדת ומלומדת ההיסטוריה בבתי הספר בשורה של מדינות וניסה להבין את הדרכים שבהן מתמודדות החברות הללו עם שאלות זהותן העצמית ועם יחסן ל"אחרים". כך, למשל, כלל פרו בספרו פרקים על המתח בין היסטוריה ערבית והיסטוריה מוסלמית ועל דחיקתן של ממלכות מוסלמיות לא-ערביות מן ההיסטוריה של האסלאם; על הגרסות הפרסית והטורקית של ההיסטוריה המוסלמית; על ההיסטוריה "הלבנה" בדרום-אפריקה בעידן האפרטהייד ועל הוראת ההיסטוריה במדינות אפריקה השחורה לאחר הדה-קולוניזציה; על ההתמודדות של תכניות לימודי ההיסטוריה בהודו העצמאית עם שאלת הזהות; על ההיסטוריוגרפיה הסובייטית ועל שמירת הזהות הלאומית בארמניה; על הדחיקת האבוריגינים מן ההיסטוריה האוסטרלית; על הקווים העיקריים בהיסטוריה של אירופה ועל האופן שבו נלמדת ההתיישבות של "הקולונים" האירופים באלג'יריה ובצרפת.<sup>11</sup>

בעקבות התהפוכות הפוליטיות של שנות השמונים והתשעים, נעשו בכמה מדינות בעולם רפורמות בתכניות הלימודים בהיסטוריה, בראש-ובראשונה במדינות שקמו על חורבותיה של ברית-המועצות ובאלו שהשתחררו מן המשטרים הקומוניסטיים. בעיות דומות היו לדרום-אפריקה לאחר סיום משטר האפרטהייד. פולמוסים ציבוריים בשאלות הנוגעות לתכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי הספר התרחשו בשנות השמונים והתשעים גם בגרמניה, ביפן ובבריטניה תחת שלטונה של מרגרט תאצ'ר, כאשר השמרנים ביקשו להנהיג בבתי הספר תכנית לימודים שתלמד "גרסה מוסמכת" של העבר. ביפן, שם מצוי המונופול על פרסום ספרי הלימוד בידי המדינה, פנו היסטוריונים אל בתי המשפט בבקשה לפסוק כי על הספרים האלה לחתור אל האמת ולא למה שיגרום לאנשים לחוש בנוח עם עצמם.<sup>12</sup>

גם בארצות-הברית התחוללו מאבקים וויכוחים ציבוריים סביב תכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי הספר. ויכוח כזה התנהל בשיקגו עוד בשלהי מלחמת-העולם הראשונה על רקע האשמות של אנשי ציבור שספרי הלימוד בבתי הספר אינם פטריוטיים דיים.<sup>13</sup> הוויכוח התחדד מאז שנות השישים בעקבות השינויים שהתחוללו בחברה האמריקנית. אחד הפרקים בספרו הנזכר לעיל של פרו דן בתביעות לצמצום לימודה של ההיסטוריה הלבנה בארצות-הברית ובהתפשטות לימוד ההיסטוריות של המיעוטים והנשים. ג'ויס אפלבי, לין האנט ומרגרט ג'ייקובס טענו שספרי הלימוד "חגגו את הישגיהם של גברים אירופיים לבנים ומתים במקום להראות את תרומתם של נשים ומיעוטים ואת דיכוי ההומוסקסואלים וקבוצות נרדפות אחרות". מרצים רדיקליים בקמפוסים, לאו דווקא היסטוריונים, תקפו את הסילבוסים של המחלקות להיסטוריה בטענה שהם מייצגים אידיאולוגיה בורגנית, והציעו להם תחליפים שהדגישו את לימודי ההיסטוריה של הנשים, השחורים, הילידים וקבוצות מיעוט נוספות.<sup>14</sup>

Marc Ferro, *The Use and Abuse of History, Or How the Past Is Taught*, Routledge & Kegan 11

Paul, London 1984. הספר הופיע לראשונה בצרפתית בשנת 1981.

ראו סקירה אצל נווה ויוגב, שם, עמ' 212–233. 12

Louis Gottschalk, *Understanding History*, Knopf, NY 1956, p. 4. 13

Joyce Appleby, Lynn Hunt and Margaret Jacob, *Telling the Truth about History*, Norton, 14  
New York and London 1995, pp. 5-6 and 272ff.

## הוויכוח בארצות-הברית על "הסטנדרטים החדשים" בהוראת ההיסטוריה

פרופסורים אמריקנים לחינוך בעלי השקפת עולם פוסט-מודרניסטית ונטיות פוליטיות ליברליות-רדיקליות התנגדו לעיקרון שלפיו לימודי ההיסטוריה בבתי הספר צריכים להתנהל מעל לאידיאולוגיות השונות, וטענו כי הוא מייצג גישה היסטוריוגרפית מיושנת ואידיאולוגיה של הימין הפוליטי. ההיסטוריונים שביניהם טענו שספרי הלימוד בהיסטוריה הם אירופוצנטריים, גזעניים, סקסיסטים והומופובים, ומחזקים סטריאוטיפים מיניים וגזעניים במקום לסייע לילדים ולצעירים להתגבר עליהם. טענות וקריאות כאלו עוררו, כצפוי, תגובות-שכנגד. אחד הבולטים שבין המתנגדים, ההיסטוריון ארתור שלזינגר, טען כי ההיסטוריה הפכה לנשק, ובתי הספר הפכו לשדה קרב, בהתקפה אידיאולוגית ופוליטית על זהותה של אמריקה.<sup>15</sup>

בניסיון להחדיר לבתי הספר את הרוחות החדשות שנשבו בכמה מן המחלקות להיסטוריה, לאנתרופולוגיה וללימודי תרבות, נשים ושחורים בקמפוסים האמריקנים, יזמו הפרופסורים שלהן מפעל לגיבוש "סטנדרטים של היסטוריה" ורתמו אליו הורים, מורים להיסטוריה, ספרנים, מנהלי בתי-ספר, פדגוגים ועורכי תכניות לימודים. תכניתם החדשה הסיטה את הדגש בהוראת תולדות ארצות-הברית ממלחמת העצמאות שלה נגד בריטניה, גיבוש החוקה, ההתפשטות מערבה ומלחמת האזרחים, אל השאלה כיצד סבלו נשים, שחורים ומיעוטים אחרים מדיכוי, אפליה וניצול, וכיצד התגברו על העוינות כלפיהם ונלחמו להשיג את זכויותיהם.<sup>16</sup>

המבקרים דאגו לכתובת ספרי-לימוד חדשים, שהתאימו, לדעתם, לערכיה של חברה רב-גונית, ושילבו היסטוריות של מגדר, של אפרו-אמריקנים, של מהגרים מאמריקה הלטינית ושל פועלים בסיפר הישן או במקומו. ספרים אלה חוללו גל של ביקורת נגדית שטענה כי אינם אלא ספרי תעמולה המונעים בידי מניעים פוליטיים בלי קשר לאמת ההיסטורית. הוויכוח על ספרי הלימוד עבר אל זירת הוועדות, הפקידים, הוועידות והדו"חות המקצועיים ונלוותה לו סערה פוליטית וציבורית.<sup>17</sup>

עוד לפני שניתן ל"סטנדרטים" החדשים פרסום רשמי הם עוררו מהומה תקשורתית רבת. חסידיהם ניסו להדביק לביקורת עליהם תווית של ימניות ושמרנות, אך למעשה היא הקיפה חוגים רחבים הרבה יותר, שלא היו מוכנים להכניס לבתי הספר את הרדיקליזם הפוסט-מודרניסטי שהתפתח באוניברסיטאות. מטורי הדעות ב"ניו יורק טיימס" וב"ושינגטון פוסט" עבר הוויכוח אל גבעת הקפיטול, ובינואר 1995 הצביע סנאט ארצות-הברית בעד הצעת החלטה שגינתה את "הסטנדרטים" ולמעשה קברה את המפעל. אף-על-פי-כן, הוויכוח על הוראת ההיסטוריה נמשך גם לאחר שהסטנדרטים החדשים הוסרו מסדר היום הפוליטי. המהומה התקשורתית והציבורית סביבם הביאה בסופו של דבר לצמצום הוראת ההיסטוריה בבתי הספר האמריקניים, כשאת מקומה תופסים מדעי החברה. התברר גם שהפולמוס דחק לקרן זווית את הדיון בשאלות כמו מדוע צריך בכלל ללמד היסטוריה ומה תרומתה לחינוכו של התלמיד ולעיצובו.<sup>18</sup>

15 Arthur M. Schlesinger Jr., *The Disuniting of America*, Norton & Company, New York 1992, pp. 45-99.

16 Gary B. Nash, Charlotte Crabtree and Ross E. Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred Knopf, New York 1998.

17 Nash et alia, *History on trial*, pp. 114-117.

18 Elizabeth Fox-Genovese and Elizabeth Lasch-Squinn (eds.), *Reconstructing History — The Emergence of a New Historical Society*, Routledge, New York 1999, pp. 242-252, and John P. Diggins,

מלבד ספרי הלימוד, נסבו "מלחמות ההיסטוריה" בבתי הספר האמריקניים על תכניה של תכנית הלימודים. לאחר כישלונם של הסטנדרטים החדשים בסנאט פנו כמה מיוזמיהם, בשילוב עם אנשי חינוך ופסיכולוגים, לבחינה מחודשת של תפיסות היסוד הפדגוגיות המנחות את הוראת ההיסטוריה בבתי הספר. במקום לראות בהוראת ההיסטוריה ובלימודה טכניקה של העברת ידע, הם הציעו לראות בהן "מעשה תרבותי המלמד על טבעה של הבנה ועל חלקם של התלמידים בעשיית הידע ההיסטורי". הכיתה, בעיניהם, היא זירה של התנסויות: "מקום שבו נפגשים בדמוקרטיה הקולות השונים הנאבקים על משמעותה של ההיסטוריה ומתמודדים ביניהם".<sup>19</sup>

מול הפרשנויות השונות והמתנגשות של העבר הציג הצוות המעורב שלוש גישות אפשריות להוראה המבטאות תפיסות דידקטיות ואפיסטמולוגיות שונות: האחת, שתחפש את "הסיפור הטוב ביותר" ותספר אותו כפי שהתרחש כדי לרומם את "הזיכרון הקולקטיבי". השנייה, להציג שתי גרסות או יותר של סיפור היסטורי ולהשאיר לתלמידים לבחור את זו הנראית להם כטובה יותר על-סמך ניתוח מקורות ראשוניים ומשניים כמקובל בדיסציפלינה. השלישית, הפוסט-מודרניסטית, מכוונת את התלמידים, במקום אל הגרסה הטובה או התקפה מכולן - אל השימושים הפוליטיים בהווה של הגרסות השונות של הסיפור מן העבר. על-פי תפיסה זו על התלמידים לברר לעצמם כיצד קבוצות שונות משתמשות ברטוריקה המתייחסת לעבר כדי לשרת את מטרותיהן בהווה.<sup>20</sup>

---

'The National History Standards', *ibid.* pp. 253-275 ;Sean Wilentz, 'Battles over History in the Schools', *ibid.* pp. 276-281, and Walter A. McDougall, 'Whose History? Whose Standards?', *ibid.* pp. 282-298.

<sup>19</sup> Peter Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International perspectives*, New York University Press, New York 2000, pp. 2-

6.

שם, עמ' 19-35 ו-71.

<sup>20</sup>



## הוויכוח הציבורי בישראל על הוראת ההיסטוריה

הוויכוחים על הוראת ההיסטוריה בארצות-הברית שימשו כמודל בוויכוחים הדומים שהתנהלו בישראל. אנשי **מרכז שלם** התייחסו אליהם במפורש והשתמשו בהם במערכה שניהלו לפסילתם של ספרי לימוד פוסט-ציוניים בתכנית להיסטוריה לכיתות ט' בחטיבות הביניים. מן הצד האחר, אייל נווה, שספר לימוד שחיבר על תולדות המאה העשרים היה אחד היעדים לביקורתם של אנשי מרכז **שלם**, ואסתר יוגב מתארים את הוויכוחים בארצות-הברית בצורה חד-צדדית ומוטה, כשהם מסתמכים בעיקר על ספרם של מחברי "הסטנדרטים" ומציגים את ההתנגדות להם כעניין של כמה פוליטיקאים שמרנים קיצוניים ותימהוניים. את הספרים והמאמרים של ההיסטוריונים שהתנגדו ל"סטנדרטים" הם מסתירים בהערות בלי התייחסות. באופן שבו מציגים השניים את החלטת הסנאט המגנה את הסטנדרטים יש יותר משמץ של הטעיה, כאשר על החלטה שהתקבלה ברוב של 99 נגד 1 (!) כותבים נווה ויוגב: "פארסה פוליטית והיסטוריה אידיאולוגית של קבוצת שמרנים אמריקנים בעלי ממון והשפעה שניסו, ללא הצלחה, לשנות את סדר היום הרב-תרבותי של ארצם". בלי להביא נתונים וסימוכין, הם טוענים כי למרות ההחלטה בתי-ספר ומורים רבים אימצו את התקנים, ואין לקורא אלא לסמוך על דבריהם — שבעניין זה (כמו בכמה אחרים) רחוקים מלשכנע.<sup>21</sup>

תשומת הלב הציבורית לדרך שבה נלמדת ההיסטוריה של היישוב ושל מדינת ישראל בבתי הספר התמקדה בשנים האחרונות בעיקר באישורם ובתכניהם של ספרי לימוד חדשים.<sup>22</sup> ואולם, כמו בארצות-הברית כך גם בישראל - הספרים השנויים במחלוקת הם רק קצה הקרחון של תמורות עמוקות יותר הנובעות משינויים דמוגרפיים, חברתיים ופוליטיים ומשליכות על התרבות כולה.<sup>23</sup>

זאב צחור טוען כי לשיעורי המולדת וההיסטוריה בתכניות הלימודים של שנות החמישים היה "תפקיד מגייס". בעידן הזרמים שקדם לחינוך הממלכתי גייס כל זרם חינוכי עתודה לתנועתו, וגם לאחר חקיקת חוק החינוך הממלכתי מקובל היה ללמד בבתי הספר את הנרטיב המרכזי ולדחוק את אלה של מתנגדיו.<sup>24</sup> טיעון זה מחייב בדיקה אמפירית, שלא נעשתה. אפשר שכך היה בחינוך הקיבוצי שבו למד צחור, אולם באף אחד משבעה בתי ספר יסודיים ותיכוניים במקומות שונים שבהם למדתי בשנות החמישים ובתחילת שנות השישים, לא למדו את תולדות היישוב, וודאי שלא את תולדות המדינה. גם באוניברסיטה העברית הסתיימה הוראת ההיסטוריה של עם ישראל (ובכלל זה גם תולדות הציונות והיישוב), לפחות עד שלהי שנות השישים, בשנת 1948.<sup>25</sup>

<sup>21</sup> נווה ויוגב, *היסטוריות*, עמ' 199–211.

<sup>22</sup> אייל נווה, *המאה ה-20: על סף המחר*, תל-אביב 1999; דני יעקובי (עורך), *עולם של תמורות*, האגף לתכניות לימודים של משרד החינוך, ירושלים 1999.

<sup>23</sup> לניתוח ביקורתי של הנושא ראו: יורם חזוני, 'על המהפכה השקטה במערכת החינוך', *תכלת*, 10 (חורף 2001), עמ' 41–64.

<sup>24</sup> זאב צחור, 'תולדות מדינת ישראל: אקדמיה ופוליטיקה', בתוך: טוביה פרילינג (עורך), *תשובה לעמית פוסט-ציוני*, ידיעות אחרונות, תל-אביב 2003, עמ' 69–70.

<sup>25</sup> חוברת הביבליוגרפיה לבחינות הגמר לתואר ראשון בהיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטה העברית, שנת תשכ"ח (1968).

## תכניות הליבה להוראת היסטוריה והביקורת עליהן

במדינת ישראל, משרד החינוך הוא האחראי על עיצוב תכניות הלימודים והוא גם מאשר ספרי לימוד וממליץ עליהם. בעבר פעל משרד החינוך במנותק מן האקדמיה הישראלית, שהייתה מעורבת מעט או בכלל לא בתחומים שעליהם הופקד המשרד. למן שנות השבעים החלה הזיקה בין מערכת החינוך לאקדמיה להתחזק. ועדה בראשותו של פרופסור יהושע פראוור שמינה שר החינוך זלמן ארן עוד בשנת 1966 הייתה נקודת המוצא לרפורמה במבנה בתי הספר שהביאה להקמת חטיבות הביניים. יותר ויותר מורים יצאו להשתלמויות באוניברסיטאות. פרופסורים מבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ואחר כך גם מן האוניברסיטאות הצעירות יותר, הרצו בהשתלמויות מורים שערך המשרד. תכניות לימודים וניסויים חינוכיים ניזונו יותר ויותר מן המחקרים שנערכו בבתי הספר לחינוך של האקדמיה, ובהמשך גם במחלקות הדיסציפלינאריות שלה.

חוק החינוך הממלכתי הביא לגיבושה של תכנית ליבה כוללת ראשונה ללימודי היסטוריה שנועדה לחייב את כלל תלמידי החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. התכנית, שפורסמה בשנת 1954, נועדה להחליף את תכניות הלימוד של הזרם הכללי, זרם העובדים, זרם המזרחי והתכנית הממשלתית-מנדטורית לבתי הספר הערבים בתכנית אחת והיו לה שמונה מטרות:

1. להקנות לתלמידים את ידיעת העבר הגדול של עם ישראל – מורשתו הרוחנית, פועלו וחזונו – וידיעות על העמים שבאו עמו במגע ועל השפעתם ההדדית.
2. להקנות לתלמידים את הידיעה כי עמנו... שמר במשך אלפיים שנות גלותו על דתו, על מנהגיו ועל דעותיו, לא התבטל בפני גויים גדולים ובפני תרבותם ולא חדל מלהתקיים כעם אחד בכל ארצות פזוריו.
3. לטפח בלב התלמידים אהבה לנכסי הרוח הנעלים של עמנו ולעורר בהם את הרצון לפעול על-פיהם, לטעת בלבם רגשי הערצה לדמויות של גדולי ישראל, קדושו וגיבוריו, ולעורר בהם את הרצון ללמוד ממידותיהם וממעשיהם הטובים.
4. להקנות לתלמידים ידיעה של העובדות ההיסטוריות החשובות ביותר והקשר ביניהן, הבנה של הכוחות הרוחניים והחומריים הפועלים בחברה האנושית ומושגים כלליים על התפתחותה, ולהקדיש תשומת לב מיוחדת להבנת היסודות ההיסטוריים של המציאות המדינית, החברתית והתרבותית של ימינו.
5. לטפח בתלמידים הערכה לשותפות בין העמים והכרה בטוב ובנעלה שבתרבות כל עם ועם, לפתח בהם יחס של סובלנות כלפי אומות אחרות וללמד על חשיבותם של ארגונים בינלאומיים.
6. להשריש בלב התלמידים את ההכרה כי עמנו... טיפח אידיאלים חברתיים נשגבים ושימש כוח מניע להתקדמותו המוסרית של העולם.
7. לטפח בתלמידים את ההכרה כי היסודות הנעלים של תורת ישראל, חזונו של נביאי ישראל על אחרית הימים, שקידת היהודים על לימוד התורה ברבים, שמירתם על אחדות הנימוס הדתי (הקפדה על קיום המצוות), אמונתם העמוקה בנצח ישראל, קשריהם הבלתי-פוסקים עם מולדתם ואמונתם בגאולה – הם שנתנו לעמנו את הכוח לעמוד נגד כל

צורריו ולשמור על עצמאותו בין הגויים, לשוב למולדתו, לקבץ בה את הגלויות ולהקים בה מחדש את מדינת ישראל.

8. להקנות לתלמידים את ההכרה שהקמתה של מדינת ישראל היא פרי כיסופים ונאמנות של דורות ופרי מאמציה והישגיה של התנועה החלוצית הגדולה שפעלה בשלושת הדורות של תקופת התחייה, ולטעת בהם את האהבה למדינת ישראל ואת הרצון לפעול למענה...

רוחו של בנציון דינור – שר החינוך, פרופסור לתולדות עם ישראל באוניברסיטה העברית, ומייסדה של אסכולת ירושלים בחקר תולדות ישראל – שרתה על הגדרת המטרות האלו ועל ניסוחן, ודי להשוותן עם מאמרו הפרוגרמטי (יחד עם פרופ' יצחק בער) בגיליון הראשון של כתב העת ציון של החברה ההיסטורית הארצישראלית כדי לעמוד על כך. תכנית הליבה הלמה את הגישה ההיסטוריוגרפית של זמנה, את ראיית תפקידה של הוראת ההיסטוריה בעולם המערבי ואת האווירה הנורמטיבית בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל.

הדיונים על התכנית קדמו לחקיקת חוק חינוך חובה והחלו עוד בימי מלחמת העצמאות, במסגרת ועדה שהוקמה לצורך זה ובראשה עמד ד"ר מיכאל הנדל. דיונים אלה התאפיינו בחילוקי דעות, הנמשכים מאז ועד היום, בשאלות כמו היחס בין פרקי ההיסטוריה הכללית והיהודית בתכנית (ששילבה את שתיהן); היחס בין פרקי היסטוריה מדינית לפרקים בהיסטוריה חברתית ותרבותית של ישראל והעמים, והשאלה אם לנתק את הוראת ההיסטוריה מן הפוליטיקה של ההווה או דווקא לשקף את צרכיו של ההווה הזה. התכנית שהתגבשה אמנם העניקה עדיפות מסוימת להיסטוריה היהודית, אך זו נלמדה על בסיס לימוד מוקדם של ההיסטוריה הכללית של התקופה. אמנם ההיסטוריה הכללית שנלמדה הייתה בעיקרה פוליטית, אך ההיסטוריה היהודית, בעיקר של תקופת הגולה, הייתה בעיקרה חברתית ותרבותית. התכנית נעצרה במרחק זמן מספיק מן ההווה כדי לנטרל אותה ממעורבות פוליטית עכשווית.

בארבעת העשורים האחרונים מתחו פרופסורים לחינוך ביקורת חריפה על התכנית, ובעיקר על מגמות האינדוקטרינציה של חוק החינוך הממלכתי שניסה להגדיר לחינוך מטרות ולכוון אותו ליעדים מסוימים. הפרופסור הוותיק לחינוך מירושלים, צבי לם, טען כי משטר דמוקרטי אינו מסוגל לקבוע מטרות חינוכיות בחקיקה ומוטב להשאיר חופש פעולה למורים שיכריעו על-פי אמונותיהם ודעותיהם מה עליהם לעשות וכיצד עליהם ללמד. הסופר ואיש החינוך ס' יזהר מתח אף הוא ביקורת ברוח זו.<sup>26</sup>

מעבר ללשון הגבוהה שבה נוסחו המטרות, קשה למצוא בתכנית הליבה הראשונה אינדוקטרינציה. יתר על כן, בין התכנית שגובשה בירושלים למציאות בשטח היו פערים גדולים מאוד. למרות ההעדפה המוצהרת של ההיסטוריה היהודית, בפועל נשמר איזון בינה לבין ההיסטוריה הכללית – אולי משום שהתלמידים ברובם ואפילו מוריהם העדיפו את זו האחרונה, בעיקר כאשר מדובר היה בהיסטוריה של ימי הביניים עד למאה ה-20. ההיסטוריה היהודית שנלמדה בבתי הספר לא היתה היסטוריה "ציונית" דווקא. ספרי הלימוד והמורים, ולעתים גם תלמידיהם הסקרנים יותר, נשענו בעיקר על כתביהם של היינריך גרץ ושמעון דובנוב – שני היסטוריונים שלא היו ציונים, אף כי מילאו תפקיד חשוב בשלבים המוקדמים של התפתחות

<sup>26</sup> צבי לם, 'המתחים האידיאולוגיים בחינוך הישראלי – מאבקים על מטרות החינוך', בתוך: חיים אורמיאן (עורך), *החינוך בישראל*, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ג, עמ' 82.

הלאומיות היהודית. בשנות החמישים אף הופיעו בהוצאת "דבר" מהדורות מקוצרות של *דברי ימי עם עולם* של דובנוב *דברי ימי ישראל* של גרץ שנועדו לקרב אותם לתלמידי הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי ותלמידי התיכון כספרי עזר בסיסיים (להבדיל מספרי הלימוד, שגם הם נשענו בעיקר עליהם).

ניסויים בהוראת היסטוריה, בעיקר זו הקרובה אלינו (אך גם בתולדות הבית השני וההיסטוריה המקראית) נעשו ונעשים גם במדינת ישראל. בשנים האחרונות היתה תכנית הליבה הראשונה יעד לביקורת חריפה של היסטוריונים ופרופסורים לחינוך פוסט-ציוניים. בדרך-כלל הייתה זו ביקורת אנאכרוניסטית שהשליכה על התכנית ועל מעצביה את עולם הערכים והמושגים של שלהי המאה ה-20. אייל נווה תקף את "האתנוצנטריזם" היהודי-ישראלי של דינור, שקיבל ממד נורמטיבי בהצגתו כתנועת שחרור לאומית שראשיתה כבר במאה ה-19. הוא גם טען נגד הדגשת הגילויים השליליים בחיי היהודים בגולה בתכנית בהיסטוריה יהודית, שהעלתה את הציונות ככורח היסטורי וכפתרון יחיד.<sup>27</sup>

נווה וחבריו התעלמו מכך שרוב מניינם ובניינם של המורים להיסטוריה (ולמקצועות האחרים) בשנות החמישים, ושל מעצבי מדיניות החינוך ותכנית הלימודים, היו ציונים ו"אתנוצנטריים" (נווה מזכיר שניים: מיכאל הנדל ומיכאל זיו. אני יכול להוסיף את ארבעת המורים שמהם למדתי היסטוריה בתיכון: אברהם מרגליות בתיכון "אהל שם" ברמת-גן, גבריאל קנולר בבית הספר הריאלי בחיפה, בן-צבי ויגר בתיכון עירוני א' בתל-אביב, ועוד מורים רבים שהכרתי בתקופה ההיא או ששמעתי עליהם מחברים שלמדו אצלם). "הגישה האתנוצנטרית המגייסת", כפי שנווה מכנה אותה, לא באה מ"בית מדרשו של דינור" אלא צמחה מלמטה והייתה נחלת הכול בשנים ההן.

אחרי השואה והיעלמם בה של הדוגלים באלטרנטיבות הלא-ציוניות, ולאור הצלחתה של התנועה הציונית להשיג, ולו חלקית, את מטרתה כעבור שלוש שנים, הפתרון הציוני אכן נראה אז הפתרון היחיד כמעט באופן אקסיומטי. הביקורת של נווה וההולכים בעקבותיו על הדגשת ההיסטוריה היהודית על חשבון ההיסטוריה הכללית, אף היא אנאכרוניסטית. בשנות החמישים והשישים עדיין לימדו במרבית מדינות אירופה ואמריקה את ההיסטוריה הלאומית, כאשר ההיסטוריה הכללית משמשת לה כרקע בלבד, ותכנית הלימודים הישראלית בהיסטוריה לא הייתה שונה מהן או מיוחדת בעניין זה.

לא כל הביקורת על תכנית הליבה של שנות החמישים היא אנאכרוניסטית. כבר בשעתה הושמעו נגדה דברי ביקורת ואפילו כפירה, שבאו אמנם לא מתוך המערכת אלא מחוצה לה – מצד פרופסורים לחינוך וכמה אקדמאים נוספים. אלה, כמו הפרופסור לפילוסופיה של החינוך צבי אדר, טענו כי הלימוד הלאומי של ההיסטוריה גורם להעמקת השנאה בין עמים ולחרחור מלחמות, לסילוף ההיסטוריה של עמי האויב (בשפת ימינו: "האחרים"), ולעיוות העבר באמצעות מיתולוגיזציה והירואיזציה של האישים הפועלים בהיסטוריה. אדר כיוון את דבריו להוראת ההיסטוריה בבתי הספר התיכוניים וטען שזו אינה צריכה להתבסס על רומנטיקה אלא על חשיבה ביקורתית. מתנגד מובהק אחר של האידיאולוגיה הממלכתית בחינוך ושל תכנית הלימודים האחידה היה צבי לס, שטען כי מערכת זו אינה מסוגלת לענות על צרכיה של אוכלוסייה הטרוגנית כמו זו של מדינת ישראל.

<sup>27</sup> נווה ויוגב, *היסטוריות*, עמ' 38–41.

ערב מלחמת ששת הימים כבר הורגשה במשרד החינוך השפעתם של חוקרים מבתי הספר לחינוך של האוניברסיטאות. אז הם עסקו בעיקר בשאלות של אינטגרציה בבתי הספר ופיגור בהישגים, ונשענו על מודלים אמריקניים ועל עולם המושגים של בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות האמריקניות. בקיץ 1966 הוקמה במשרד היחידה לתכניות לימודים שהפכה כעבור שנים מעטות לאגף. התכניות שיצאו מבית היוצר של היחידה שאפו בעיקר להעלות את רמת ההישגים של התלמידים, והוטרדו פחות מן המשימות הלאומיות של מערכת החינוך ככור היתוך וכהקדמה והכנה לשירות הצבאי.

התמורות במדינה, בחברה ובחינוך בשלהי שנות השישים ובתחילת שנות השבעים הביאו להכנתה של תכנית ליבה חדשה להוראת היסטוריה. האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך פרסם את תכנית הליבה בשנת 1975, לאחר מלחמת יום הכיפורים והזעזוע שחוללה בחברה הישראלית. התכנית התבססה על שלושה נדבכים: בבית הספר היסודי היא התמקדה בהקניית מושגים; בחטיבת הביניים נלמדה ההיסטוריה האנושית ברצף כרונולוגי שבמרכזו תולדות עם ישראל מימי בית ראשון ועד להקמת המדינה. בחטיבה העליונה (כיתות י' עד י"ב) נלמדו פרקים נבחרים מן ההיסטוריה המודרנית, המאות ה-19 וה-20, תוך הדגשתן של הסוגיות שהייתה להן נגיעה להקמתה של מדינת ישראל ולתולדותיה. שלוש מן הסוגיות הוגדרו כסוגיות חובה: התנועה הלאומית היהודית והקמת מדינת ישראל; הקיבוצים היהודיים העיקריים (לרבות השואה); והסכסוך היהודי-ערבי. שאר הסוגיות הוצעו לבחירה.

מבקרי תכנית הליבה הראשונה משנת 1954 שיבחו והיללו את יורשתה שטיפחה, לדבריהם, מגמות של פיתוח חשיבה היסטורית אנליטית, מדמה וסינתטית, ואת ההבנה והסובלנות כלפי רגשות, מסורות ודרכי חיים של עמים אחרים, לצד טיפוח רגש ההזדהות עם העם והמדינה. עיקר השבחים נגעו ל"הקהיית העוקץ האתנוצנטרי של תכנית הלימודים". צדדי זכות נוספים שמצאו בה היו חלקו המרכזי יותר של התלמיד בתהליך הלמידה והאוטונומיה של המורה בבחירת הנושאים וחומרי הלימוד. אף-על-פי-כן, התפתחויות אלו היו רחוקות מלספק את ביקורתם ולענות על דרישותיהם. אייל נווה טוען כי למרות היחלשות הפאתוס והאידיאולוגיה, "ברמת התוכן שימרה תכנית תשל"ה את האתוס הציוני של 'היהודי-הישראלי החדש', ולמרות ההכרה בכוח הפלורליזם עדיין ניכר הקושי להכליל את 'האחרים' בתוך הנרטיב ההיסטורי ההגמוני".<sup>28</sup>

רות פירר, שהייתה חלוצת המחקר על ספרי הלימוד הציוניים, רואה את השנים שלאחר מלחמת ששת הימים כשנים של תפנית, ומציינת כי תכנית הליבה וספרי הלימוד שנכתבו בעקבותיה צמצמו את הנימים של הירוואיזציה ומיתולוגיזציה בתיאור ההיסטוריה הציונית, ובהכוונה אידיאולוגית. אף-על-פי-כן, גם פירר מסכימה כי המבנה המסורתי של רעיון החזרה מגלות לקוממיות נשמר ועדיין אפשר היה לזהות בתכנית אוריינטציה סמויה על הנרטיב הציוני המוסכם.<sup>29</sup>

תכנית הליבה משנות השבעים הכניסה למעגל הוראת ההיסטוריה שלושה נושאים חדשים: הסכסוך היהודי-ערבי, השואה ומורשתן של קהילות ישראל במזרח. הביטחון העצמי הגובר של החברה הישראלית לאחר מלחמת ששת הימים הוא שאפשר להכניס את הסכסוך לתכנית הלימודים, ואפילו לכלול בה מעט מנקודת המבט של הצד הערבי. השואה נכנסה לתכנית

<sup>28</sup> נווה ויוגב, שם, עמ' 54-56.

<sup>29</sup> רות פירר, סוכנים של חינוך ציוני, אורנים, בית הספר של התנועה הקיבוצית, קריית טבעון 1985

הלימודים בשלהי שנות השבעים, והדגש בהוראתה היה על הממד החווייתי-רגשי יותר מאשר על הממד ההיסטורי. מאז ועד היום שורר מתח בין הוראת השואה כטרגדיה המיוחדת של העם היהודי והדגשת לקחיה הלאומיים, להדגשת הממד הרציונאלי והאוניברסאלי של לקחיה. מתח זה חופף את המתח הפוליטי בין ימין ושמאל, והשמאל גם כורך אותו ביחסים עם הפלסטינים מאז 1967.

## מבוכות היסטוריות ואקטואליות

שנות דור לפני התפרצות הגל הפוסט-ציוני כבר חזה פרופסור ישראל קולת, מחלוצי המחקר האקדמי של תולדות הציונות והיישוב, את ההתקפה מצד היסטוריונים רביזיוניסטים על חקירתם וכתבתם. הוא קישר בין הופעתם הצפויה ובין התעמולה הערבית האנטי-ציונית, ואבחן את זיקתם של היסטוריונים רביזיוניסטים-לעתיד לרעיונות של 'השמאל החדש' שהופיע בסוף שנות השישים באירופה ובארצות-הברית. קולת גם זיהה את הפער המתרחב בין המושגים שהחלו רווחים באוניברסיטאות המערביות ובין מושגי היסוד העומדים בשורש המציאות הישראלית. חרף הנאורות, הקדמה והליברליזם, כתב, "הזיקה [ביהדות] בין דת ללאומיות, הקשר לארץ-ישראל והאופי הבינלאומי של הקיום היהודי היו ונשארו מסתורין החשוף לעלילות".

לצד העימותים האידיאולוגיים בין הציונות ומתנגדיה, ציין קולת, קיים קושי ליישב בין צרכיה של ההיסטוריוגרפיה הציונית ובין הגישות הרלטיביסטיות שהשתלטו על ההיסטוריוגרפיה המערבית:

מבחינת היחס אל העובדות, ההערכה הבלתי משוחדת לאמת, הדחייה של המיתוס התועלתי — אנו חלק מן העולם המערבי. אולם, מבחינת דרגת התפתחותה של ההיסטוריה היישובית ואף מבחינת אופייה — קשה סיגולם של כיווני המחקר החדשים במערב אל הנושאים הנדונים בהיסטוריה היישובית והציונית... בהיסטוריוגרפיה המערבית ניתן עכשיו יתרון לתפקוד הביקורתי וההכרתי על פני התפקיד המכונן. הצורך של ההיסטוריוגרפיה הציונית הוא שונה.<sup>30</sup>

דבריו של קולת נכתבו על רקע הוויכוח שהתנהל בשנות השישים בין היסטוריונים הבריטיים אדוארד האלט קר וג'פרי אלטון. מאז שקעה ההיסטוריוגרפיה המערבית בספקנות ובביקורת עצמית על רקע התפקיד שמילאו היסטוריונים במלחמות-העולם וביניהן, הדה-קולוניזציה וההתפכחות מאשליית הקדמה שהנחתה את המחקר ההיסטורי מאז המאה ה-19. היסטוריונים רבים בארצות-הברית ובמערב אירופה התמסרו לדיונים על טיבה ועל ייעודה של ההיסטוריה; על מקומה בין מדעי הרוח למדעי החברה; על היחס בין עובדות לפרשנות; על שאלת קיומה או אי-קיומה של אמת אובייקטיבית ועל הדרכים לגלותה, או לפחות להתקרב אליה, ומולה הקריאה להכיר בהעדרה ולוותר מלכתחילה על החתירה אליה.

המחקר האקדמי של תולדות הציונות והיישוב היה אז בראשיתו, ובבתי הספר הם לא נלמדו בכלל. בראש ובראשונה היה על החוקרים לחשוף את הסיפור ההיסטורי לרכיביו ולפרטיו ולהשלים את הנחת התשתית הראשונית — לחשוף אירועים, לזהות תהליכים ולהצביע על קשרים ביניהם — מלאכה שבתחומים רבים עדיין רחוקה מהשלמתה. רק על בסיס תשתית כזו ניתן להתווכח על פרשנויותיו השונות של הסיפור ההיסטורי הגדול של הציונות.

מאמרו של קולת נכתב בשיאה של האופוריה בחברה הישראלית, בין מלחמת ששת הימים למלחמת יום הכיפורים. בשנים ההן נפערו סדקים ראשונים גם בלכידותה של החברה, אבל משמעותם של הסימנים לכך עדיין לא הייתה ברורה. בשנות השמונים שינתה הופעת הפוסט-מודרניזם במערב ושלוחותיו בישראל את גבולות הדיון על תולדות הציונות, היישוב והמדינה. בעקבות מורי הדרך במערב העמידו "הפוסטיסטים" הישראלים סימני שאלה על תקפותו של

<sup>30</sup> ישראל קולת, 'על המחקר והחוקר של תולדות היישוב והציונות', *קתדרה* 1 (אלול תשל"ו), עמ' 23-25.

המחקר ההיסטורי בכלל, ובאופן ממוקד יותר ערערו על "הסיפור הגדול" של ההיסטוריה הציונית ועל רכיביו המרכזיים. הם הקדימו את העגלה לסוס והפיצו את פרשנותם עוד לפני שנוצרה התשתית העובדתית לבחינתה. מקץ דור אתה עומד נדהם לנוכח חדות הבחנותיו של קולת ודיוק תחזיותיו על התפתחות ההיסטוריוגרפיה הציונית תחת הלחצים שהפעילו עליה מדעי החברה, התקשורת והפוסט-מודרניזם לגוונים השונים.



## שינויים בהוראת ההיסטוריה בשנות התשעים

על רקע התמורות הרבות שעברו על החברה הישראלית בדור שאחרי מלחמת יום הכיפורים, שינתה גם מערכת בתי הספר הישראלית את דמותה ואת תכניותיה, ובין השאר עדכנה גם את תכניות הלימודים בתחומי ההיסטוריה הציונית והישראלית. אי-אפשר לקשור את השינויים הללו אך ורק להתערבות הפוליטית הגוברת של שרי חינוך המתחלפים חדשים-לבקרים בתכני תכנית הלימודים, התערבות שלא היו לה תקדימים בעשורים הקודמים. עוד לפני המהפך בשנת 1992 שהביא לעליית ממשלתו השנייה של יצחק רבין מינה משרד החינוך בשלהי ימיו של השר זבולון המר ועדת משנה להוראת מקצוע ההיסטוריה, והעמיד בראשה את פרופ' משה צימרמן מן האוניברסיטה העברית בירושלים. על ועדה זו הוטל להכין תכנית לימודים חלופית לזו שהתבססה על תכנית הליבה משנת תשל"ה, אך לחטיבת הביניים בלבד.

צימרמן היה הראשון בשורה של היסטוריונים שהיו מעורבים בגיבוש מדיניות משרד החינוך בנושא הוראת ההיסטוריה, אם כיועצים קבועים ואם כחברי ועדות שהתמנו במיוחד כדי להתמודד עם סוגיות ספציפיות. כצפוי, בעקבות הפולמוסים באוניברסיטאות ובתקשורת, חדר הרביזיוניזם ההיסטורי הפוסט-ציוני גם לתוך מערכת בתי הספר, שלמוריה ולתלמידיה יש פחות כלים להתמודד אתו מאלה שיש בידי המרצים והסטודנטים באוניברסיטה.

אנשי אקדמיה פוסט-ציוניים, המבקשים להרוס את "הזיכרון הקולקטיבי" הישראלי, תקפו מאז תחילת שנות התשעים את מערכת החינוך הממלכתית, שלטענתם (שאחרים היום מטילים בה ספק) מנחילה אותו לתלמידיה. אחד מהם, אורי דוידסון, קבל בכנס של **האגודה הישראלית לסוציולוגיה** על המונופול הציוני בחינוך, על בלעדיותה של השפה העברית ועל ההכרה ההיסטורית המדגישה בתכנית הלימודים את התקופה שלפני הגלות. הוא טען שהקיעון הזה, הקיים מאז הקמת המדינה, הביא לקיפאונה של מערכת החינוך הלאומית והוביל אותה למבוי סתום. לדבריו, היא מסוגלת אמנם להעביר מידע, אך אין היא מסוגלת לעצב אישיות מתאימה לעולם הגלובלי והפוסט-מודרני.<sup>31</sup>

בשנים 1994–1996 הגיע הוויכוח בין הפוסט-ציונים ומבקריהם לשיאו. הדיון הציבורי-תקשורתי טופח בעיקר על-ידי העיתון הארץ, וניזון מאשליות השלום שרווחו לאחר הסכם אוסלו. על רקע תהליכים שהתרחשו במערב התיימרו "הפוסטיסטים" הישראלים לא רק להמציא-מחדש את העבר, אלא גם לנבא את העתיד. כך, למשל, הם מיהרו להכריז על התנדפותה של החברה הישראלית הסולידארית ועל שקיעתה של הזהות הישראלית, וממילא של זיכרונה הקולקטיבי ושל תרבותה. פרופסור ברוך קימרלינג, סוציולוג ירושלמי ומנבאי התפרקותה של הישראליות, זיהה במקומה שבע תרבויות ותרבויות-שכנגד, ובכללן זו של ערביי ישראל, שכולן יש התפלגות פנימית והן מפרקות את הלאומיות ואת "הזיכרון הקולקטיבי" הישראלי לגרסאות מנוגדות ומתנגשות.<sup>32</sup>

צימרמן, שהיה "נביא" נוסף מן האסכולה הזו, הבטיח כי "במהלך הבא יזכה המונח 'התבוללות' לטיפול מאסיבי, וטיפול זה עשוי להעמיד את ההיסטוריוגרפיה הציונית על ראשה." צימרמן אמנם לא הוסיף ידע חדש על תופעת ההתבוללות, אך את ההשראה להעמדת ההיסטוריוגרפיה הציונית על ראשה הוא שאב מ"דיונים מקבילים על מיעוטים, על דעות קדומות,

<sup>31</sup> מצוטט אצל אפשטיין, 'שקיעתה של הסוציולוגיה הישראלית'.

<sup>32</sup> Baruch Kimmerling, *The Invention and Decline of Israeliness*, University of California Press, Berkeley 2001, pp. 1-2.

על גזענות, על מפגשי תרבות הנערכים בכל עוז בקרב היסטוריונים ואנשי מדעי החברה באירופה ובאמריקה.<sup>33</sup> כמו שלמה זנד, גם צימרמן קרא להבליע את ההיסטוריה היהודית והישראלית בהיסטוריה הכללית ולהתעלם מייחודה. הוא תלה את השינויים שחלו בהיסטוריוגרפיה הישראלית בשינוי הערכים בחברה הישראלית וקבע: "מטבע הדברים, כשהשתנתה הציונות והשתנתה החברה הציונית ממילא השתנו השאלות ששאלו היסטוריונים והתשובות שלהן ציפו הצרכנים."<sup>34</sup> הוא צדק, כמובן, אלא ששינוי הערכים בחברה השפיע על כלל היסטוריונים, ואילו הוא בחר להתעלם מרובם, וצמצם את התייחסותו לקבוצה הרדיקלית של הפוסט-ציונים ולסביבה האידיאולוגית והתרבותית המחזקת אותה ומושפעת ממנה. שאר טענותיו הן מניפסט בעד ההתבוללות, שבו הוא מנסה לתאר את הציונות כתנועה כושלת שלא עמדה במטרותיה ונכבשה בידי כוחות השחור הדתיים והאתנוצנטריים. הטענות יכולים להיות נכונים או מופרכים, אך ברוח המגמתית והלוחמנית שבה הם מועלים אין להם שום ביסוס במחקר היסטורי, של צימרמן או של אחרים.

צימרמן נתן את הכיסוי האקדמי-כביכול למניפסט שלו על כישלון הציונות בסקירה על ויכוחי היסטוריונים (בלשונו: "הגילדה") בגרמניה, שאותם הקביל להתפתחות ההיסטוריוגרפיה היהודית והישראלית. על הקרקע הגרמנית צימרמן אמנם יציב יותר, אך ההקבלה בין ויכוחי היסטוריונים הגרמניים על מלחמת-העולם השנייה לבין קריאת התיגר של קבוצת היסטוריונים וסוציולוגים על ההיסטוריוגרפיה של מלחמת העצמאות היא מלאכותית ומאולצת. צימרמן מרחיק-לכת עד כדי השוואה בין הקיסרות הרומית הקדושה בימי הביניים והרייך הגרמני המודרני מן הצד האחד, לישראל "הקטנה" ו"הגדולה" שלפני 1967 ואחריה מן הצד האחר. הקבלה זו נשענת גם על פרשנות קצרת-ראות ומופרכת של ההתפתחות הפוליטיות בישראל בין השנים 1992 ו-1996, פרשנות ששבה ומלמדת על חשיבותה של הפרספקטיבה להיסטוריון ועד כמה תרומתו מצומצמת ולוקה בלעדיה.<sup>35</sup>

בעקבות ביקורתם של פרופסורים להיסטוריה כצימרמן וזנד חתרו היועצים האקדמיים של משרד החינוך למזג את ההיסטוריה היהודית ואת ההיסטוריה הכללית בתכנית לימודים אחת, שתיכלל באותם ספרי הלימוד. אלא שתועלתו וחיוניותו של מיזוג זה מוטלות בספק. שילוב כזה עשוי אמנם לעלות יפה באוניברסיטאות, שתפקידן להעניק לתלמידיהן הכשרה דיסציפלינארית בתחומים שהם בוחרים ללמוד, אך מכיוון שמטעמים שאינם בהכרח ענייניים אי-אפשר כנראה לאחד את החוגים היסטוריים באוניברסיטאות, יזמו היסטוריונים שיעצו למשרד החינוך איחוד כזה במערכת החינוך הבית-ספרית, אלא שהם התעלמו מן ההבדל הבסיסי בין הוראת ההיסטוריה בבית הספר וזו שבאוניברסיטה. בסופו של דבר יתבטאו הממצאים המחקריים גם בספרי הלימוד, ואולם בין המחקר האקדמי ובין ספר הלימוד של בית הספר מפרידות שנים רבות של בחינת הממצאים, גיבושם והתקבלותם. ניסיונות לקצר את הדרך בשם סיסמת ה"פלורליזם" ולהכניס את הרלטיביזם הפוסט-מודרני ואת החדשנות-בכל-מחיר של האקדמיה למערכת החינוך מוליכים לניהיליזם בלתי-נשלט בתוכה, ולא רק בתכניות הלימודים בהיסטוריה.

<sup>33</sup> צימרמן, 'פולמוסי היסטוריונים', עמ' 92-93.

<sup>34</sup> משה צימרמן, 'פולמוסי היסטוריונים: הניסיון הגרמני וההתנסות הישראלית', *תיאוריה וביקורת*, 8 (קיץ 1996), עמ' 91.

<sup>35</sup> צימרמן, 'פולמוסי היסטוריונים', עמ' 95-100. לניסיון אחר להקביל בין ויכוחי היסטוריונים בגרמניה ובישראל ראו: Daniel Levy, 'The Future of the Past: Historiographical Disputes and Competing Memories in Germany and in Israel', *History and Theory* 38 (1), February 1999, pp. 51-66.

שלא כמו האוניברסיטה, על בית הספר לחנך את תלמידיו, ואין עליו חובה לדאוג להכשרתם הדיסציפלינארית. החידוש הישראלי המפוקפק – הסתרת ההיסטוריה הלאומית באמצעות הבלעתה בהיסטוריה הכללית – הופך את הסדר הראוי של הדברים. בכל מקום בעולם בית הספר מדגיש את ההיסטוריה הלאומית. ההיסטוריה הכללית נלמדת רק כרקע חיוני להיסטוריה האמריקנית, הבריטית, הצרפתית, האיטלקית או הפולנית, בהתאם. אפילו באוניברסיטאות המערביות, התפשטות תכנית הלימודים מהוראת ההיסטוריה הלאומית (בתחומים שונים) אל הוראת ההיסטוריות של עמים, יבשות ותרבויות אחרות היא תופעה חדשה באופן יחסי, המאפיינת בעיקר את שלושת העשורים האחרונים, ועדיין נתקלת בהתנגדות קשה. היא הצליחה יותר בארצות-הברית הפלורליסטית מאשר בבריטניה, ולפי שעה לא חדרה ממש אל האוניברסיטאות בצרפת ובגרמניה. ואם באוניברסיטאות כך, על אחת כמה וכמה בבתי הספר.<sup>36</sup>

---

ראו: Evans, *In Defence of History*, pp. 178-181.

36

## היסטוריה או ייצוגיה?

"הדמוקרטיזציה" של ההיסטוריה, התרחבות העניין בזיכרון האינדיבידואלי והקולקטיבי, התעצמות מעמדה של התקשורת לצורותיה השונות והחידושים הטכנולוגיים בתחום הפצת המידע ערערו את היחס בין העבר לייצוגיו. בעוד ההיסטוריה יוצרת מרחק בין ההווה לעבר ומבקשת להמחיש את הסיבוך והמורכבות של האחרון, הרי שהזיכרון הנבנה על הייצוגים מקרב ביניהם ומביא את העבר אל ההווה. הוא מבטל את המרחק ביניהם, יוצר יחס רגשי לעבר ומתעלם מן ההיררכיה של הזמן. כך, למשל, יכול אנרי רוסו להיסחף ולכתוב על סרטו של לנצמן שואה: "סרט יוצא מן הכלל זה, שהושלם בשנת 1985, הוא מיוחד ממש כמו האירוע שעליו הוא מדבר [ההדגשה שלי — י"ג] והשפעתו תהיה ארוכת-טווח." עם כל הכבוד לקלוד לנצמן, עדיין יש, כמובן, הבדל תהומי בין סרט, טוב ככל שיהיה, לשואה. "הדמוקרטיזציה" של ההיסטוריה ערעה את ההיררכיה בין הייצוגים השונים, עד שזו נעלמה, למעשה, לחלוטין. מבחינת הציבור הרחב יש לסרט עלילתי, לתכנית תיעודית בטלוויזיה, לכתבה במוסף של עיתון, לנובלה היסטורית, לספר לימוד ולמונוגרפיה מחקרית אותו משקל חינוכי כאשר מדובר בעבר. התחרות בין אמצעי ההפצה האלה חריפה במיוחד כאשר מדובר בהיסטוריה בת-זמננו, ובדרך-כלל מנצחות בה הטלוויזיה והעיתונות.<sup>37</sup>

העדר היררכיה של מקורות ושל ייצוגים, טשטוש הגבולות הדיסציפלינאריים, האפליה המתקנת של "אחרים" ו"מקופחי ההיסטוריה הממסדית", ערבוב הזיכרון (האינדיבידואלי והקולקטיבי) עם ההיסטוריה – כל אלה מבלבלים את המורים ואת תלמידיהם, ומדרדרים את המחקר וההוראה למצב שבו כבר קשה להבחין בין היסטוריה לפולקלור או לקולנוע. הדברים נכונים הן בישראל, הן בעולם המערבי כולו. כך, למשל, חוקר אמריקני של תכניות לימוד בהיסטוריה בבתי הספר, פיטר סייקסאס, מבסס את מסקנותיו על תגובותיהם של תלמידים לסיפור הספר האמריקני כפי שהוא מוצג בשני סרטים: *המחפשים* (מערבון משנת 1956) *דוקד עם זאבים* (מערבון משנת 1990). שני הסרטים הם בדיוניים, כמובן, ואינם היסטוריה של המערב הפרוע בשנת 1860, אלא מייצגים את ההבדל בין אמריקה של שנות החמישים וזו של שנות התשעים במאה ה-20 (שהיא סוגיה היסטורית מעניינת בפני עצמה, אך אינה נוגעת לסיפור הספר).<sup>38</sup>

Rousso, *The Haunting past*, pp. 15-16, 29. <sup>37</sup>

Peter Seixas, 'Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?', in Idem et alia (eds), *Knowing, Teaching and Learning History*, pp. 19-37 (esp. p. 31). <sup>38</sup>

## מקום הפוסט-ציונות בישראל

הפוסט-ציונות, שרחשה מתחת לפני השטח בשנות השמונים והתפרצה בסופן, התעצמה בימי "המזרח התיכון החדש" – עידן האופוריה והאשליות שלאחר הסכם אוסלו. בשנים ההן דיברו הפוסט-ציונים על משבר זהות הפוקד את החברה הישראלית על סף עידן השלום, וציפו שענייני הביטחון וההישרדות שעמדו במרכז סדר היום של ישראל מאז הקמתה יפנו את מקומם לעיסוק בשאלות חברתיות ותרבותיות. הם ראו אז את עצמם נאבקים על קביעת גבולותיו ועל עיצובו של המרחב התרבותי הישראלי, וערערו על בלעדיותו של "השיח הציוני" ועל שלטונה ללא-עוררין של הציונות בתרבות הישראלית. אחדים מן הפוסט-ציונים הלכו אז בדרכם של הפוסט-מודרניסטים במערב והכריזו שעידן ההגמוניה הציונית תם ונשלם ועידן חדש פוסט-ציוני החל. אחרים טענו את ההפך ומתחו ביקורת על עמיתיהם המתעלמים או מעלימים את ההשפעות הכוחניות הנמשכות של "השיח הציוני" על עיצוב המבנים ודפוסי הפעולה של החברה הישראלית ותרבותה. הטענה כי העידן הציוני חלף, הם סבורים, היא אשליה המעודדת התנתקות מן העיסוק בבעיות הפוליטיות והתרבותיות הבווערות שהוא יצר.<sup>39</sup>

רבים מן הפוסט-ציונים אימצו אז את הערכתו של הסוציולוג סמי סמוחה, שסבר כי הסכסוך היהודי-ערבי עומד לפני סיומו הסופי, לאחר שדעך במשך כעשרים שנה. סיום הסכסוך, טען סמוחה, הוא תהליך בלתי-הפיך המתקדם בשלבים כשהוא מגובה בתמיכה בינלאומית ומעוגן בדעת הקהל הישראלית והפלסטינית גם יחד. הדברים נכתבו ערב התפרצותה של מלחמת הטרור בשנת 2000, והם שבים ומראים למי ניתנה הנבואה לאחר החורבן.<sup>40</sup>

אחת הגזרות שבהן הצליחו הפוסט-ציונים, לפחות חלקית, לערער את השיח הציוני וודאי את בלעדיותו, הייתה בית הספר הישראלי. שורה של שרי חינוך ממרצ ומ"שלום עכשיו" – שולמית אלוני, יוסי שריד ויולי תמיר – סייעו בעקיפין לחדירתם בפועל של תכנים פוסט-ציוניים אל מערכת החינוך או לפחות לא מנעו אותה. ההיסטוריה הציונית ותולדות מדינת ישראל מוצגים במקצת בתי הספר המופרטים כתולדות העוול והמסכנות שגרמה הציונות (וזכורה יזמתו של יוסי שריד להכניס את פרשת כפר קאסם לתכנית הלימודים, ולאחרונה הברקתה של יולי תמיר בעניין הוראת הנכבה). תיאוריהם הרגשניים של הפוסט-ציונים את סבלות קרבנותיה של הציונות נועדו ליצור הזדהות עם המנוצחים ולעורר ביקורת כלפי המנצחים. מבחינתם של הפוסט-ציונים והנגררים אחריהם מדעת ומבלי דעת, די בהיותה של הציונות תנועה מנצחת כדי להצדיק את הצגתה כתנועה בלתי-מוסרית.

הפוסט-ציונים מייחסים את עיצוב הזיכרון הקולקטיבי הישראלי למניפולציות מכוונות של "הממסד" הציוני, או של "האליטות" הציוניות, שנועדו לשמר את מעמדו בהווה ולהבטיח את המשכיותו בעתיד. ההתייחסות המכלילה שלהם ל"ציונים" נשענת על דימוי מפוברק של יישוב מגובש ומלוכד כניגודה של החברה הפלורליסטית והרב-תרבותית בישראל של סוף המאה ה-20. ואולם, חברת היישוב הייתה חברה הטרוגנית, פלורליסטית ומקוטבת, וגם בתוכה התנהלו מאבקים על נרטיבים, זהויות וזיכרונות שאף אחד מהם לא היה "הגמוני" בעיני חסידיהם של האחרים.

Silberstein, *The Postzionist Debates*, pp. 8-10.

סמי סמוחה, 'תמורות בחברה הישראלית: אחרי חמישים שנה', אלפיים 17 (1999), עמ' 249.

39

40

דרך בתי הספר והתקשורת האלקטרונית והכתובה מנסים הפוסט-ציונים להפריט את "הזיכרון הקולקטיבי" הישראלי. אפשר גם לראות את התופעה בהקשר של תהליכי הפרטה העוברים על החברה הישראלית בכללה ועל מערכת החינוך בה. מטרתם העיקרית של הפוסט-ציונים היא להשפיע על הזיכרון ועל התודעה ההיסטורית. חשיבותה של ההיסטוריוגרפיה הפוסט-ציונית איננה בשדה המחקר אלא במשמעויות הציבוריות שלה. הוויכוח מתנהל בעיקר בתקשורת, ובזירה הזו יש יתרון להופעה התעמולתית של היסטוריונים פוסט-מודרניסטים המעבירים מסרים בוטים ומחודדים המוכנים-מראש, על-פני אלה שמסתרבלים בחיפוש בנבכי ארכיונים אחרי אמת היסטורית מורכבת.<sup>41</sup>

יש הרואים בהופעתה של הפוסט-ציונות חלק מתהליך של נורמליזציה העובר על החברה הישראלית: התרופפות האתוס הקולקטיביסטי, שקיעתה של האידיאולוגיה המלכדת והסתייגות גוברת מלאומיות ומחברה מגויסת לטובת "חברה אזרחית", ליברלית ופלורליסטית, ואפשר גם להוסיף — הדוניסטית ודקדנטית. ואולם, הקשר בין שתי התופעות הוא רופף ומדומה. הפוסט-ציונים אינם מציעים נרטיב נוסף ואינם דורשים לו בשם הפלורליזם הליברלי מעמד לגיטימי לצד קודמיו, אלא מנסים להפריך את הנרטיב הקיים, לערער את ההגמוניה שלו ולהעמיד במקומו נרטיב חלופי – הנרטיב שלהם, ולהעניק לו מעמד הגמוני.<sup>42</sup>

חרף ראייתם של הפוסט-ציונים את עצמם כאלטיה "אינטלקטואלית", המכנה המשותף שלהם איננו אינטלקטואלי, אלא אידיאולוגי. בין הציונים לפוסט-ציונים לא מתנהל ויכוח היסטורי על מה שהיה בעברה של ישראל או אפילו על הפרשנות שלו, אלא ויכוח אידיאולוגי-פוליטי על מה שצריך להיות בישראל של המאה ה-21. כמו הפוסט-מודרניסטים שהפכו את מחקר ההיסטוריה למסע צלב לחשיפת עוולות המערב כדי להרוס את הסדר החברתי והפוליטי הקיים בהווה, כך גם הפוסט-ציונים מבקשים להפוך את ההיסטוריה של היישוב ושל מדינת ישראל לרשימת חטאים ועוולותיה של הציונות והוקעתם כחלק מן המאבק נגדה בהווה. בדרך-כלל הם נמנעים מלהיכנס לוויכוח ענייני עם מבקריהם ומלענות על השגותיהם. במקום זה הם מתלוננים, כמו עמיתיהם הפוסט-מודרניסטים במערב, על רדיפות ועל "ציד מכשפות", מבטלים את הביקורת כ"אבסורדית", ומטילים דופי באישיותם, במניעיהם ובכישוריהם של המבקרים אותם והמתנגדים להם.<sup>43</sup>

מול ההיסטוריה הציונית מציבים הפוסט-ציונים "היסטוריה נגדית" (Counter-history) — סוגה היסטורית עתיקה בעלת מגמה פולמית, המבקשת, דרך הצגה מעוותת של הטקסטים של היריב, לסלף את תדמיתו ואת זהותו ולפרק את זיכרונו. למרות ההבדלים, הפוסט-ציונות בישראל שואבת את תובנותיה מפקו ומן הזרם הפוסט-קולוניאלי המדגיש את הרב-תרבותיות. לטענת הפוסט-ציונים, בלב המחלוקות עומדות שאלות של ידע וכוח. הם גורסים כי הישראלים מתעלמים מתפקידו המרכזי של הכוח בעיצוב מערכות חברתיות ותרבותיות, או ממעייטים בחשיבותו, ומערפלים את מגוון הדרכים שבהן הכוח מאורגן ומוצא לפועל בידי נוהגים ציוניים. בייחוד הם קובלים על הדרתם של הפלסטינים, של יהודי המזרח, של יהודי הגולה, של נשים ושל

<sup>41</sup> דניאל גוטוויין, 'היסטוריוגרפיה חדשה או הפרטת הזיכרון', בתוך: ויץ (עורך), *בין חזון לרוויזיה*, עמ' 311–343, ובייחוד עמ' 338–343.

<sup>42</sup> שבט, 'לאומיות, היסטוריוגרפיה ורוויזיה', עמ' 264–265.

<sup>43</sup> מיכאל שלו, עת לתיאוריה, *תיאוריה וביקורת* 8 (1996), עמ' 225–237.

חרדים מן "השיח" הישראלי — קובלנה מוזרה בהתחשב בהיקף העיסוק בכל אלה מאז שנות השמונים ובדחיקת נושאים רבים אחרים, ולא-פחות חשובים, מפניהם.

למרות יומרותיה, הפוסט-ציונות עדיין רחוקה מעיצובו של סדר חדש. נווה ויוגב קובעים שהיא אמנם חרזה מעבר (או, אולי, לא הגיעה לכלל) ליצירת אסכולה היסטוריוגרפית או פרדיגמות-מחקר סוציולוגיות המבקרות את קודמותיהן, אך לא הצליחה להשיג השפעה פוליטית או חברתית. "זוהי תופעה", הם כותבים, "שבוערת סוכני תרבות מגוונים פרצה את גבולות מגדל השן האקדמי והפכה למגמה אידיאולוגית, תרבותית וחינוכית, החותרת להטביע חותם חדש בזיכרון הקולקטיבי הישראלי ובדרכי עיצובו". כמגמה כזו היא נהנית משפע של במות-פרסום, למן עיתון הארץ וכתב העת תיאוריה וביקורת ועד לתיאטרון, לקולנוע ולטלוויזיה הישראלית.

בחוץ-לארץ עוררו הפוסט-ציונים התלהבות בקרב עמיתים יהודים ולא-יהודים מן השמאל הרדיקלי באקדמיה ובתקשורת. הבולטות התקשורתית הגדולה שלהם, יחד עם הקונפורמיות לאפנות הרווחות במערב, הטעו ומטעות רבים לחשוב שמדובר בתופעה חברתית-תרבותית ישראלית מרכזית ובעלת משמעות הרבה יותר מכפי שהיא. הקבוצה הפוסט-ציונית רחוקה מלשקף את הלוך הרוח בקרב "דורות שהתבגרו בתקופה שלאחר הקמת מדינת ישראל והמציאות היומיומית גילתה להם את חולשותיה של הציונות" כפי שמתאר אותה אחד מתומכיה בארצות-הברית.<sup>44</sup>

הפוסט-ציונים בנו דגם מקביל לתובנת הקיפוח של ההיסטוריונים והסוציולוגים האמריקנים הרדיקלים והרב-תרבותיים. כמו עמיתיהם האמריקנים הם מנסים באמצעות הכתרת סבלותיהם של אנשים בעבר כאי-צדק לרצות את תשוקותיהם של צאצאיהם. ככל שהקרבת בעבר גדולה יותר, כך גדלה הזכאות לפיצוי בהווה או בעתיד. מול ההיררכיה האמריקנית של מהגרים-שחורים-אינדיאנים הפוסט-ציונים מעמידים את ההיררכיה של ניצולי שואה-יהודי ארצות האסלאם-פלסטינים. העבדות, מזכיר חוקר ההגירה האמריקני אוסקר הנדלין, הייתה תופעה אפריקאית לפני שיובאה לעולם החדש, ומאפייניה היו שונים על-פי התקופה והמקום. גם הפערים המנטאליים, החברתיים והתרבותיים בין יהודי אירופה וארצות האסלאם, או בין יהודי מערב אירופה ומזרחה היו, בחלקם לפחות, פערים מיובאים.

הנרטיב הנגדי שבונים הפוסט-ציונים על ההיררכיה של הקרבנות ועל הקיטובים הנגזרים ממנה נועד לפגוע בזהות הישראלית ולא להציע הסבר היסטורי חדש או חלופי. הם אמנם משקיעים מאמץ רב בניתוח הזיכרון הקולקטיבי הישראלי, אך אינם מציעים לו תחליף מלבד אימוץ של "נרטיבים" זרים, בעיקר הפלסטיני והפמיניסטי, והשלכה של תיאוריות שמקורן בלימודי התרבות ובמחקר הפוסט-קולוניאליסטי על חקר החברה היהודית והישראלית. ככל שמתקדם המחקר ההיסטורי האמפירי באותם תחומים שעומדים במוקד הוויכוחים עם הפוסט-ציונים הוא מצביע על מורכבות רבה בהשוואה לטיעונים הפשטניים על הדרה גורפת של "האחרים", או אף מפריך אותם לגמרי. מכיוון שהתכלית העיקרית של הכתיבה הפוסט-ציונית היא אידיאולוגית-תעמולתית, הם נמנעים על-פי-רוב מהתמודדות עם ממצאי המחקר החדשים ונצמדים לסיסמאותיהם המוכרות.

מידת השפעתן של תכניות לימודים בהיסטוריה, של ספרי לימוד ושל מורים על עיצוב תודעתם ההיסטורית של תלמידיהם טעונה עדיין מחקר אמפירי, וזה כמעט ולא נעשה. המחקרים הקיימים בישראל, כמו אלה של רות פירר ושל אבנר בן-עמוס, אמנם מנתחים תכניות לימודים

<sup>44</sup> שם, עמ' 5.

ותכנים של ספרי לימוד, אך אינם בוחנים את השפעתם על המורים ועל התלמידים. השדה פרוץ אפוא לטענות ולוויכוחים שמתנהלים הן על התכנים והן על שיטות הלימוד ועל תכליתם בהתבססות על ניסויים חלקיים ומקומיים או על התרשמויות גרידא.

הוויכוחים על העבר בתכנית הלימודים בישראל מתנהלים בעיקר בתוך מערכת החינוך הממלכתי. הם כמעט ולא נוגעים לבתי הספר בחינוך הממלכתי-דתי, ועוד פחות מזה לבתי הספר של החינוך העצמאי – של ש"ס ושל אגודת ישראל. אפילו בחינוך הממלכתי הניסיונות להכתיב מסגרת מחייבת וקווים מנחים בהוראת ההיסטוריה זוכים להצלחה, או היענות, חלקית מאוד. הרבה תלוי במנהלי בתי הספר, ובעיקר ברכזי המקצוע. בחטיבת הביניים חופש הפעולה של מנהלי בתי ספר, רכזי המקצוע ולעתים אף של המורים, רחב מאוד. בחטיבה העליונה מוכתב החומר הנלמד באמצעות בחינות הברגות וכך הוא נמצא בשליטה ריכוזית של משרד החינוך, אך דרכי ההוראה, הדגשים ובחירת ספרי הלימוד נקבעים ברמת בית הספר. אם אין למנהל עניין מיוחד בהיסטוריה הם נקבעים בידי רכזי המקצוע ולעתים אף בידי המורים עצמם.

הבורות היא אולי הנכס הגדול ביותר של הפוסט-ציונים, בציבור בכלל, ובמערכת החינוך בפרט. אין צורך, טעם וגם יכולת לחזור לשנות החמישים על-מנת להקנות חינוך ציוני לתלמידי בתי הספר. בית הספר מתקשה להתמודד עם העולם הפתוח של היום בתחומים רבים, והיסטוריה היא רק אחד מהם. יחד עם זה, אפשר לעשות במסגרת מערכת החינוך כמה וכמה מהלכים שיצמצמו את נזקן של הבורות והשטחיות.

ניסיון השנים האחרונות הראה שפרופסורים מן האקדמיה אינם בהכרח המזור לחולייה ולצרותיה של מערכת החינוך. ההוראה האוניברסיטאית שונה במהותה מזו של בית הספר, ומרצה טוב באוניברסיטה אינו בהכרח מורה טוב בבית הספר התיכון, וודאי שלא בחטיבת הביניים וביסודי. השיעור באוניברסיטה מתנהל מול כיתה של סטודנטים שבחרו ללמוד אותו, ופטור מבעיות של סדר ומשמעת. הוא נמשך 90 דקות שבמהלכן אפשר לפתח נושא ודיון. השיעור בבית הספר הוא חובה. הוא נמשך 50 דקות, שמחציתן מוקדשות לעשיית סדר ולפתרון בעיות משמעת. רמת הריכוז שונה, בכיתות הנמוכות יותר הבנת מושג הזמן שונה, ולעתים חסרה בכלל, וההטרונגניות של התלמידים מקשה על המורים עוד יותר.

פרופסור העומד בראש ועדה המציעה תכנית לימודים או מגמות בפיתוחה אינו מכיר את ההתמודדות היומיומית של המורים בבתי הספר לסוגיהם השונים ולרמותיהם המגוונות. הוועדות שפעלו מטעם שרי חינוך שונים בשני העשורים האחרונים, למן ועדת צימרמן ועד ועדת ברטל, לא רק שלא פתרו בעיות אלא הוסיפו עליהן. לפי עדותם של מורים, הניסיונות ליישם את המלצותיהם יצרו מהומה ומבולקה בכיתות ובלבלו את התלמידים ולעתים גם את המורים. מוטב שוועדות מן הסוג הזה תורכבנה ממורים ותיקים ומנוסים שגם רכשו לעצמם שם כמורים טובים, וכדאי שיגויסו ממגוון של בתי ספר המשרתים אוכלוסיות שונות. כדי להכין תכנית לימודים ראויה לחטיבת הביניים לא צריך להיות מומחה בעל שם עולמי להיסטוריה גרמנית או לתולדות הקולנוע, וגם לא לסיפור העממי או ליחסם של יהודי מזרח אירופה לסביבתם הלא-יהודית. החדשנות היא מידה טובה (אם כי בשנים האחרונות אולי מוגזמת) באקדמיה. בית הספר צריך להיות מושתת על יציבות ואמינות ולא כל ממצא מחקרי חדש או פרשנות חדשה צריכים מיד למצוא את מקומם בספרי הלימוד ובכיתות. צריכה להיות להם תקופת התבשלות עד שתתברר אמינותם, ורק אז אפשר יהיה לשלבם בתכנית לימודים ובספרי לימוד. כעיקרון, התכנית והספרים צריכים להתבסס על המוסכם על ההיסטוריונים ולא על השנוי ביניהם במחלוקת.



נושא שני שדורש שינוי בהקדם הוא הפרדה מחודשת בין לימודי תולדות עם ישראל ללימודי ההיסטוריה הכללית, כאשר הדגש מונח בכל התקופות על הראשונים, וההיסטוריה הכללית נלמדת כרקע להם. רק מורים מעטים שילבו בלימודיהם באוניברסיטה את תולדות עם ישראל עם לימודי היסטוריה כללית. בדרך כלל מתקשים המורים, בעיקר בשנות ההוראה הראשונות שלהם, ללמד את ההיסטוריה שלא למדו באוניברסיטה. במסגרת לימודי תעודת ההוראה צריך לבנות תכנית מוצלבת שבה ילמדו בוגרי היסטוריה כללית השלמות רציניות בתולדות עם ישראל ולהפך. השינוי הזה צריך, כמובן, להיות מלווה בהתאמה של ספרי הלימוד להפרדה ולעקרונותיה. אי-אפשר להקיף את תולדות המאה העשרים בספר אחד שיכלול את תולדות העמים ואת תולדות ישראל, לא יעלה על 200 עמודים ולפחות רבע מהם יכלול חומר ויזואלי כדי להקל את הקושי שברציפות הטקסט. מיטת סדום הזו הייתה אחת הסיבות לביקורת החריפה על ספרי הלימוד שהופיעו בסוף שנות התשעים. גם אם היו נכתבים בתומה מלאה, אי אפשר היה להכניס לתוכם הכול, ותמיד היה נמצא מי שיטען לחסרונו של נושא זה או אחר. כאשר הכתיבה נעשית מלכתחילה במגמה פוסטיסטית, כפי שקרה בכמה מן הספרים, הסלקציה מסלקת מראש כל מוטיב לאומי וציוני.

היסטוריה, אפילו אם מתייחסים אליה כאל "זיכרון קולקטיבי", היא דיסציפלינה של ידע. בניגוד למדעי החברה, היא אינה יכולה להתבסס על חוויות והתנסויות. המגמה לעשות את המקצוע "מעניין" ו"רלוונטי" באמצעות שימוש בטכניקות השאלות ממדעי החברה, כמו משחקי תפקידים, פסיכודרמות, משפטים ציבוריים, שחזורים או מסעות במנהרת הזמן היא לכאורה מפתה ומושכת, אבל אינה תורמת לידע ההיסטורי. נכון שאנו חיים בתקופה של התפוצצות המידע, שמביאה גם לרלטיביזם ולסובייקטיביות בבחירתו, אך אין זה אומר שחייבים להיכנע למגמה הזו. לא כל הידע המצטבר, ההיסטורי ואחר, הוא בעל ערך שווה, ולחלק נכבד ממנו אין ערך כלל מעבר למייצרי הידע הזה ולכמה מעמיתיהם שקוראים את הגיגיהם ומגיבים עליהם. מקומם של דיאלוגים כאלה הוא באקדמיה, לא בבית הספר. תכנית הלימודים צריכה להגדיר לא רק כותרות, אלא גם תכנים; לבחור את התוכן החשוב והמשמעותי ולקבל אחריות על הבחירה, ולא להסתתר מאחורי סיסמאות כמו "שוויון נרטיבים", "הצגת האחר", "אין אמת אחת" וכיוצא באלו.

תכנית הלימודים צריכה להציג את מעט העניינים הבסיסיים שהמדינה רוצה להקנות (או ללמד), ולא את מה שהתלמידים (או הוריהם) רוצים לקנות (או ללמוד). תמיד יימצאו בלתי מרוצים בין המורים, ההורים והתלמידים. המורים יכופפו קצת את התכנית לפי נטיותיהם האישיות, ועד גבול מסוים, שטעון הגדרה, זה לגיטימי. לחלק מן ההורים תמיד יהיו השגות על התכנית ויש להם מסגרת מובנית שבה הם יכולים ואף צריכים להשפיע על חלקה. חלק מן התלמידים לא יסתפק במה שיציע בית הספר וצריך לכוונם למקורות מידע נוספים. חלקם האחר יתקשה לקלוט גם את ההיצע המוגבל הזה של ידע; אבל הרוב הגדול נופל בין שני הקצוות האלה ואליו צריכה ההוראה להיות מכוונת.