

מחשבות ביקורתיות על חשיבה ביקורתית בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי

רועי וינטרוב

תקציר

מאמר זה¹ מבקש לאתגר את הפרדיגמה השולטת בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי זה שני עשורים - מגמת "החשיבה ההיסטורית". הביקורת על מגמה זו התמקדה בשלושה רבדים הנעים מהפן היישומי-פרקטי אל הפן הפילוסופי-תאורטי: ראשית, התברר כי למרות השאיפות המדעיות-אמפיריות של אסכולת החשיבה ההיסטורית לא קיים למעשה בסיס מחקרי המעיד על ההשלכות שיהיו ליישום אסטרטגיות למידה אלו בתנאים ובמשאבים הנוכחיים בחינוך הממלכתי. בהמשך הובהר כי ההתרחקות מעמדה ערכית ומנרטיב היסטורי ברור עלולה לדחוף חלקים גדולים מהדור הצעיר למצוא נרטיבים היסטוריים חלופיים, לרוב בעלי קסם רב אך עם הטיות ועיוותים גדולים. הללו מפעפעים אל ציבור החינוך הממלכתי דרך המעטפת התרבותית בישראל כמו גם באמצעות רשתות חברתיות וערוצי תקשורת מגוונים. לבסוף, הוצגה הסכנה בתנועת המטוטלת במטרות החינוך ההיסטורי - מהגיון אקולטורציה מגייס ומונוליטי אל הדגשת הגיונות אינדיווידואציה וסוציאליזציה מכווני קריירה והצלחה חברתית. מסקנות המאמר חורגות מהמקרה הנדון ומציעות מסגרת חשיבה למערכות חינוך שונות כמו גם לסוגיות מתודולוגיות ולתחומי ידע נוספים.

מילות מפתח: הוראת היסטוריה, חינוך ממלכתי, חשיבה ביקורתית, חשיבה היסטורית, מיומנויות המאה ה-21, פוסט-ציונות

מבוא

במאמר זה אבקש לאתגר את הפרדיגמה השלטת בהוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי בשני העשורים האחרונים - מגמת "החשיבה ההיסטורית". נדמה כי בישראל יוזמות ורפורמות חינוכיות באות והולכות עם חילופי שרי החינוך חדשות לבקרים; אולם בלימודי היסטוריה בולטת התעצמותה של מגמת החשיבה ההיסטורית כחוצה ממשלות ומפלגות. אנחנו לא לבד. השאיפה לפיתוח חשיבה היסטורית תוך "הכנסת היסטוריון וההיסטוריונית לכיתות הלימוד"

1 מאמר זה נכתב במסגרת עבודתי במכון הישראלי לחינוך היסטורי במכללת סמינר הקיבוצים ובמכון טרומן למען קידום השלום באוניברסיטה העברית בירושלים. אני מבקש להודות לשופטי המאמר כמו גם לפרופ' אייל נווה ולד"ר נמרוד טל על הערותיהם הטובות.

התקבעה בראש מטרת לימודי ההיסטוריה בקרב מדינות רבות ברחבי העולם (טל ואח', 2023; Gibson & Peck, 2020; Seixas, 2017a).

אין עוררין על הפוטנציאל החינוכי הגלום במגמה. מודל החשיבה ההיסטורית שינה את לימודי התחום בצפון אמריקה והוכיח את הערך הייחודי של מקצוע ההיסטוריה לבניית תהליך חינוכי משמעותי. בה בעת, חרף הקונצנזוס המחקרי על אודות חשיבות המגמה וערכה, אנסה במאמר זה לאפיין את גבולותיה ואת מגבלותיה. במיוחד אתייחס לכשלים מהותיים בהבנה הקיימת באשר ליישום אסטרטגיות למידה אלו בנסיבות הישראליות, ואבקש להצביע על השפעות שליליות שעלולות להתלוות אליהן בהקשר בין-לאומי רחב.

פיתוח חשיבה היסטורית מורכבת וביקורתית הפך ליעד חינוכי מוביל על רקע סערות ציבוריות עזות המאפיינות את לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי בארבעת העשורים האחרונים. תופעה זו היא חלק ממגמה עולמית חוצת יבשות ותרבויות, שבה הפך החינוך ההיסטורי לזירה רווית מחלוקות על מאפייני התחום ומטרותיו (נווה, 2017; Nakou & Barca, 2012; Taylor & Guyver, 2010). בזירה המקומית הישראלית עם שחיקתו של הנרטיב הקונוני הצינוני, שאלתו של החוקר המוביל סאם וויינברג (Wineburg, 2018) "מדוע ללמוד היסטוריה (כשהיא כבר בנייד שלך)?" הופכת לעוצמתית מתמיד. התשובה המוכרת - לשם טיפוח זהות לאומית-ציונית בעולם מודרני - איבדה חלק ניכר מכוחה.

התשובה החדשה שאליה פנו לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי, הייתה לשם פיתוח כלי חשיבה ושלל "מיומנויות המאה ה-21", וזאת בהתאם לאסכולה האנגלו-סקסית. החל מהעשור הראשון של שנות האלפיים זו הגישה שרווחה בשיח המחקרי בתחום, והיא שעמדה לנגד עיניהם של קובעי מדיניות החינוך (גולדברג, 2013; יוגב, 2014; מטיאש, 2016). גישה זו לא נותרה ברובד ההצהרתי או התאורטי, אלא קיבלה ביטוי מובהק בכיתות הלימוד. תוכניות לימודים, חומרי הוראה ובחינות הבגרות כמו גם הכשרות סגלי הוראה ודרכי הערכה חלופיות - משקפים כולם כיצד מיומנויות דיסציפלינריות וכישורי חשיבה הפכו למוקד המטרות של לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי (וינשטוק, 2017; כץ, 2023; מניב, 2023). כפי שיתואר בהמשך, המגמה הגיעה לשיא חדש בשנה שעברה, עם "רפורמת המח"ר" ששאפה להוביל שרת החינוך לשעבר ד"ר יפעת שאשא-ביטון במקצועות מורשת, חברה ורוח (משרד החינוך, 2022א). "תוכנית הבחינות הגמישה" של שר החינוך החדש יואב קיש אומנם הסתייגה מהיקף השינויים של רפורמת המח"ר ומיישומם המהיר, אך גם היא ממשיכה את המגמה ושמה דגש על רכישת מיומנויות המאה ה-21 (משרד החינוך, 2023).

את ההתפתחויות הללו יש להבין בהקשר של מגמות פדגוגיות רחבות הן במחקר העולמי הן במדיניות משרד החינוך הישראלי. הפנייה אל עקרונות חשיבה מסדר גבוה ופיתוח הבנה, לצד רכישת מיומנויות וכלים יישומיים, היא חלק מתמורות עמוקות בתפיסה של מהו חינוך משמעותי, ומה תפקידה של מערכת החינוך בנסיבות ימינו (הרפז, 2016; הרפז ויצחקי, 2021; זוהר, 2009, 2016; לוי-פלדמן, 2020; ליבמן, 2013). במאמר זה איני מבקש לאתגר את שלל

התפיסות החינוכיות הללו, אלא להדגיש את המאפיינים הייחודיים של אסטרטגיות החשיבה ההיסטורית ואת השיקולים שראוי לשקול כאשר מנסים להטמיע מגמה זו בחינוך הממלכתי בישראל. במיוחד אתיחס למשאבים העומדים לרשות סגלי ההוראה כמו גם למבנה הידע של הדיסציפלינה ההיסטורית ולמרחב הישראלי הרווי נרטיבים היסטוריים.

המאמר יתמקד כאמור בלימודי ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית. חקר הסוגיה בחינוך הממלכתי-דתי, בחינוך הערבי ובחינוך החרדי-עצמאי דורש מסגרת קונספטואלית נפרדת החורגת מגבולותיו של מאמר זה. בשלוש מערכות אלו מעמדם של עקרונות החשיבה ההיסטורית רחוק מאוד מזה שבחינוך הממלכתי. בחינוך החרדי-עצמאי ובחינוך הערבי מגמת החשיבה ההיסטורית השפיעה בצורה שולית ביותר, אם בכלל. לעומתם, הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי אומנם הושפעה מאסכולת החשיבה ההיסטורית, אך בצורה מצומצמת הרבה יותר מזו שבחינוך הממלכתי. בשני העשורים האחרונים ניכר כי דווקא השאיפה לכינון זהות וערכים דתיים היא שהתחזקה במיוחד במערכת זו (וינטרוב, 2020, 2022, 2023).

לעומת ההסתייגות המעטה שהושמעה בשדה המחקר כלפי מגמת מיומנויות החשיבה ההיסטורית בחינוך הממלכתי (בראלי, 2014), במאמר זה אבקש לנתח את המגבלות ואף את הסכנות הכרוכות ביישום לא זהיר של מגמה זו בצורה שיטתית ומקיפה. הביקורת תוצג בשלושה רבדים שיעברו מהפן היישומי-פרקטי אל הפן הפילוסופי-תאורטי. ברובד הראשון אבקש לערער את התשתית המחקרית האמפירית שעליה מתבססים קובעי מדיניות, חוקרים וגורמים שונים המעצבים את לימודי התחום; בהמשך אדון בהקשר החברתי, התרבותי והפוליטי שבו מתבצעת הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי; ולבסוף אבקש לתהות על מקומו ותפקידו של החינוך ההומניסטי, ולימודי ההיסטוריה בכללו, בחברה הישראלית בימינו. קודם שאפנה לביקורת אתחיל בסקירה ובמיפוי של מגמת מיומנויות החשיבה בהוראת ההיסטוריה ובהבהרת הייחודיות שלה לעומת תחומי ידע אחרים בתהליך החינוכי.

מגמת המיומנויות בלימודי ההיסטוריה

אסטרטגיות למידה המיועדות לפתח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה אינן נחלתם הבלעדית של לימודי ההיסטוריה. אין צורך להכביר מילים באשר להשפעה שהייתה ל"טקסונומיה של בלום" על תכנון הלמידה ובדיקת הישגי התלמידים בשבעים השנה האחרונות. עדכוני הטקסונומיה כמו גם הפיתוחים המגוונים שהושפעו ממנה - לעיתים תוך ביקורת רבה - ממשיכים להיות גורם מרכזי המכווין את תהליכי החינוך ואת הכשרות סגלי ההוראה בימינו (Schneider, 2014). עם זאת, חשוב לעמוד על כך שלתחום מיומנויות החשיבה בהיסטוריה קיים גוף ידע מחקרי נרחב המבדיל אותו ממקצועות לימוד אחרים בבתי הספר. החל משנות השבעים, וביתר שאת משנות התשעים, הראתה קשת רחבה של מחקרים את הפוטנציאל הייחודי הגלום דווקא בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית כדי לפתח מגוון היבטים של יכולות חשיבה שמשמעותן חורגת הרבה מעבר להבנת אירועי העבר. יכולות חשיבה אלו - החוסות תחת המושג הכללי של חשיבה

היסטורית - הפכו בהדרגה למטרה המרכזית של לימודי ההיסטוריה במדינות רבות בעולם המערבי המפותח.

את הפנייה לכיוון חשיבה היסטורית ניתן לסמן בשנות השבעים בבריטניה עם "פרויקט ההיסטוריה של מועצת בתי הספר" (The Schools Council History Project). מחקרי הפרויקט הניבו תרומה מכוננת באשר לפוטנציאל הפיתוח של מיומנויות חשיבה ביקורתית ומורכבת כבר בגיל ההתבגרות, אשר הוגדרו ומופּו ביחס למושגים מסדר שני. המושגים הללו אינם עוסקים בתוכן ההיסטורי אלא בדרך שבה ניגשים אליו ומעבדים אותו. כך במקום לבחון את הידע ההיסטורי העובדתי של התלמידים ביקשו מחקרי הפרויקט להפנות את המאמץ לפיתוח הבנה מורכבת של מונחים כמו הוכחות, סיבות, שינויים ועדויות, המתייחסים לאופן שבו מתעצבת ומובנת ההיסטוריה (Lee & Ashby, 2000).

על בסיס המחקרים הבריטיים הלך והתפתח מושג החשיבה ההיסטורית בצפון אמריקה. בתחילת שנות התשעים הייתה עבודתו של הפסיכולוג החינוכי-קוגניטיבי סאם וויינברג על אוריינות היסטורית גורם מרכזי בתהליך זה (Wineburg, 1991). היא מיפתה את כישורי החשיבה הייחודיים הגלומים בחקירה היסטורית דיסציפלינרית והראתה את התרומה העצומה שלהם לשיפור יכולות הקריאה, הכתיבה וההבנה של התלמידים. בשלושת העשורים שלאחר מכן יצרו וויינברג ותלמידיו, לצד קבוצות מחקר נוספות בצפון אמריקה ואירופה, גוף ידע נרחב על מושג החשיבה ההיסטורית. מחקרים אמפיריים - בבתי ספר כמו גם במערכת ההשכלה הגבוהה - ניתחו והגדירו רבדים והיבטים שונים בשדה החשיבה ההיסטורית והוכיחו את התרומה שיש לשדה זה בפיתוח הבנה, חשיבה ביקורתית וכישורי למידה מגוונים (Gibson & Peck, 2020; Monte-Sano & Reisman, 2016; Nokes, 2011; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2013).

לפי אסכולת החשיבה ההיסטורית, בעוד בני האדם רגילים לחשוב על היסטוריה, המטרה היא למעשה ללמד לחשוב היסטורית, "מעשה שאינו טבעי" (Wineburg, 2001). מובן זה מייחד את גוף הידע של החשיבה ההיסטורית מזה של מיומנויות חשיבה והבנה בתהליך החינוך כולו, שכן הוא מתבסס על הפוטנציאל הספציפי הגלום בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית, הכולל ייחוס משמעות היסטורית, זיהוי רצף ושינוי, הסבר סיבתי רב-גורמים, עבודה עם מקורות מרובים, נטילת נקודת מבט או אמפתיה היסטורית. צורות חשיבה אלו ניתן ללמוד חלקית במקרה הטוב בפיזיקה או בספרות, ולרוב כלל לא. בכך ביקשו מובילי האסכולה לטעון שגם אם פוחתת חשיבותו של הידע ההיסטורי, הרי תרומתו של מקצוע ההיסטוריה אינה פוחתת, שכן הוא המקור הבלעדי כמעט לצורות הסתכלות וחשיבה קריטיות לפיתוח אזרחים דמוקרטיים, ביקורתיים ומסוגלים לאתגרי המחר.

השפעתה של אסכולה זו הפכה להיות דומיננטית במיוחד על רקע השחיקה של המטרות המסורתיות של הוראת ההיסטוריה, שנועדו להבנות זהות לאומית ולכידות חברתית באמצעות חשיפת העבר הייחודי, המשותף והמכונן של הקהילה (Carretero et al., 2012; Wilschut).

2010). במקום הקניית נרטיב היסטורי ברור ומלכד הפכה החשיבה ההיסטורית למטרה העיקרית של הלימוד. כלומר מיומנויות החשיבה הללו לא נתפסו כתוצר לוואי הנלווה להבנה ההיסטורית הנלמדת בבית הספר, אלא הן עצמן הפכו להיות יעד מרכזי של תהליך ההוראה. "לקרוא כמו היסטוריון", "לכתוב כמו היסטוריון", "לנמק כמו היסטוריון" - שיעורי ההיסטוריה ביקשו לייצר היסטוריונים, לא כדי שהתלמידים יהיו בעלי ידע אנציקלופדי נרחב, אלא כדי שהתלמידים המנטליים שלהם יהיו כמו של היסטוריון (Seixas, 2017a).

בשל היותה אסכולה מובילה במחקר ובמדיניות החינוך בצפון אמריקה ואירופה, אין תמה כי גישת החשיבה ההיסטורית זוכה להשפעה רבה גם על החינוך הממלכתי בישראל. הפנייה אל מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ואל התמקצעות החלה עוד קודם לכן, עם הקמת היחידה לתוכניות לימודים בשנת 1966, אשר פעלה בזיקה הדוקה למחקריו של בלום ולחידושים פדגוגיים נוספים בצפון אמריקה. ואכן, בתוכניות הלימוד ההיסטוריה שפורסמו במסגרת הרפורמה של שנות השבעים, ניתן להבחין בפנייה לפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה (נווה ויגוב, 2002; Hofman, 2007). התוכניות של שנות האלפיים כבר מגלמות בבירור את ההשפעה הספציפית של אסכולת החשיבה ההיסטורית. המגמה המקבילה שהתרחשה בתוכניות הלימודים לחינוך הממלכתי הייתה קיצוץ עצום בשעות לימוד. שעות הלימוד המוקצות להיסטוריה בחטיבה העליונה ירדו משנות השישים של המאה הקודמת ועד לשנות האלפיים ביותר מארבעים אחוזים, ובחטיבת הביניים המגמה הייתה רחבה אף יותר (וינטרוב ואח', 2023). מטבע הדברים, התוצאה הברורה של השילוב בין שתי המגמות האמורות - פנייה למיומנויות חשיבה וקיצוץ בשעות הלימוד - היא צמצום מהותי בתוכן ההיסטורי הנלמד.

עשייתה של פרופסור ענת זוהר, מחוקרות החינוך המובילות בישראל, כיושבת ראש המזכירות הפדגוגית, הייתה רבת השפעה ותרמה להדגשת החשיבה ההיסטורית. בראי מחקרה הניעה זוהר תהליך רוחבי במערכת החינוך בישראל שנועד לאמץ מדיניות פדגוגית בחינוך לחשיבה והבנה מעמיקה - "אופק פדגוגי" (זוהר, 2009). המהלך השפיע במיוחד על לימודי ההיסטוריה, שסבלו מסערות עזות נוכח שחיקתו של הנרטיב הציוני הקלאסי מחד גיסא, ומחוסר עניין הולך וגובר מצד החברה החילונית, מכוונת הקריירה והצרכנות הקפיטליסטית מאידך גיסא (נווה, 2017). ההסכמה הרווחת במחקר בישראל ובעולם על הפוטנציאל הגלום במיומנויות ובכישורי חשיבה היסטורית - החורג הרבה מעבר לגבולות תחומי ההיסטוריה - הסתמן כמושיע אפשרי שיהפוך את לימודי ההיסטוריה לדבר מרתק ורלוונטי ויקסום לתלמידים ולהוריהם.

יתרה מכך, נדמה שמגמת החשיבה ההיסטורית היוותה דרך להתגבר על המחלוקות העזות בנוגע לתוכני הלימוד ועל הקיצוץ המתמשך במשאבים הניתנים ללימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי. כך, הפנייה לחשיבה היסטורית אפשרה להתרחק מהעיסוק בתוכן ההיסטורי עצמו, ובמקום זאת להסב את תשומת הלב לאופן שבו מבינים ויוצרים היסטוריה. בדרך הזו בעידוד השיח המחקרי הפכו מטרת החשיבה ההיסטורית ליותר ויותר מרכזיות בחומרי ההוראה, בהשתלמויות מורים, בהכשרות סטודנטים להוראה וגם בתוכניות הדגל של הפיקוח על הוראת

היסטוריה, כמו סחל"ב ויהלו"ם, שנועדו לעצב בעתיד את תהליך הלימוד בכל המערכת (מניב, 2023). אולם לטענתי, אין בפנייה למיומנויות חשיבה היסטורית כדי לספק פתרון לפגיעה המתמשכת בלימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי.

האם ניתן ליישם "חשיבה היסטורית" בחינוך הממלכתי?

לכאורה, אין ספק בדבר היכולת ליישם אסטרטגיות למידה המעודדות חשיבה ואוריינות היסטוריות. בתוך כל הסערות על מטרות הוראת ההיסטוריה במערכות חינוך שוררת הסכמה רחבה במחקר הבין-לאומי בדבר התרומה הייחודית שיש למיומנויות החשיבה ההיסטורית לצורות החשיבה של התלמידים, הן ברובד ההתנהלות היום-יומית הן ברובד הקיומי-מהותי. יתרה מזאת, מובילי המגמה אף הצביעו על כך שאחת הסיבות להיקף ההשפעה וההצלחה של החשיבה ההיסטורית במערכות חינוך ברחבי העולם הייתה התבססותה על מחקר אמפירי מבוקר על למידת תלמידים; זאת לעומת גישה תאורטית יותר או פילוסופית שאפינה את תחום החינוך ההיסטורי בגרמניה ובמדינות צפון אירופה (Monte-Sano & Reisman, 2016; Seixas, 2017b). עם זאת, קריאה מדוקדקת במחקרים המהווים את התשתית האמפירית בתחום מעלה תהיות רבות באשר להיתכנות לאמץ את מסקנותיהם לצורך הטמעת מגמת החשיבה ההיסטורית במערכת החינוך הממלכתית בישראל.

בזירה הישראלית ביצע צפריר גולדברג בתחילת העשור הקודם את אחד המחקרים החשובים והמעמיקים ביותר בתחום. ממצאי המחקר פורסמו לראשונה בעברית בשנת 2013, וגרסאות שונות שלו פורסמו בכתבי עת בין-לאומיים מובילים. מטרת המחקר הייתה לבחון את ההשפעה של גישות שונות להוראת ההיסטוריה של הסכסוך הישראלי-פלסטיני על ניהול דיון דו-לאומי מן ההיבטים של קבלת החלטות משותפות, סגנון הדיון והיחס אל האחר (גולדברג, 2013). לצורך כך יצר גולדברג התערבות חינוכית שבוצעה בארבעה תנאים, קבוצת בקרה ושלוש קבוצות התערבות על פי גישת ההוראה: (א) קונבנציונלית המדמה את הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך; (ב) אמפתית-נרטיבית המלמדת בגישה רבת פרספקטיבות; ו-ג) ביקורתית-דיסציפלינרית הנשענת על אסכולת החשיבה ההיסטורית (עמ' 42).

מסקנות המחקר הראו בצורה מובהקת כי גישת ההוראה הנשענת על אסכולת החשיבה ההיסטורית הייתה המוצלחת ביותר הן מבחינה כמותית הן מבחינה איכותית. ניכר כי לגישה זו הייתה השפעה רבה יותר על היכולת להגיע להסכמה על שורשי הסכסוך ועל פתרונו, כמו גם על היכולת ליצור סגנון שיחה מכיל ושוויוני. הדבר בלט גם ביחס לגישות ההוראה הנוספות וגם ביחס לקבוצת הביקורת. אין להמעיט בחשיבות מסקנות מחקרן של גולדברג; ולעניות דעתי קשה להתווכח איתן. ההשפעה של גישת ההוראה לחשיבה היסטורית בניסוי שבוצע הייתה חד-משמעית. אולם מניסוי זה אפשר ללמוד רק במידה חלקית על תהליך הלימודים בבתי הספר בחינוך הממלכתי.

המכשול העיקרי המגביל הסקת מסקנות מתוצאות מחקרן של גולדברג על הנעשה בבתי הספר מקורו בתנאי ההתערבות של המחקר. בזכות "תנאי המעבדה" של גולדברג הוכחה

המובהקות של תרומת הגישה להוראה, אך התנאים ה"סטרייליים" מרחיקים את המחקר מהתהליך החינוכי במוסדות החינוך הממלכתי. בראש ובראשונה, ההתערבות לא התייחסה לכל תהליך הלימוד אלא רק לשיעור אחד, תוך התמקדות בנושא לימודים מסוים של הסכסוך. ההקשר של השיעור - מבחינת נושאי לימוד נוספים ומבחינת הנרטיב ההיסטורי הרחב - נעדר לחלוטין; וכפי שאנו יודעים, ההקשר נמצא בלב ההבנה ההיסטורית, ולא בכדי הוא גם בלב מיומנויות החשיבה ההיסטורית. בתנאים אלו ספק אם ניתן ללמוד ממחקרו של גולדברג באיזו מידה חשיבה היסטורית מפצה על הפחתת תוכני לימוד, או מה מידת השפעתה בעת שהיא ממוקמת במסגרת לימוד היוצרת נרטיב היסטורי חלקי או צר.

נראה כי שני המחקרים החשובים ביותר בזירה הבין-לאומית בנוגע לפוטנציאל הגלום בגישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית, אשר הצליחו להתגבר על הבעיה הגלומה בתנאי המעבדה במחקרו של גולדברג, היו אלו של אבישג רייזמן (Reisman, 2012) וצ'אונסי מונטה-סאנו (Monte-Sano, 2011), שתי תלמידות של וויינברג עצמו, שהצעידו קדימה את חזית המחקר בתחום החשיבה ההיסטורית. באמצעות מחקרים אמפיריים רחבי היקף בכיתות לימוד הן הוכיחו את התרומה החינוכית רבת הממדים של המסגרת הקונספטואלית שפיתח וויינברג כבר בשנות התשעים ומיפו אותה. מחקריהן של השתיים הפכו להיות עמוד התווך ליישום גישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית עליהם (Zohar, 2016; מטיאש, 2016), לרבות גולדברג (2013) במחקרו שתואר לעיל.

עם למעלה מחמש מאות אזכורים, מחקרה של רייזמן (Reisman, 2012) על אסטרטגיית הלמידה של "לקרוא כמו היסטוריון/ית" (reading like historian) מסתמן כתשתית האמפירית המשפיעה ביותר בתחום מיומנויות החשיבה ההיסטורית. אחת הסיבות להצלחתו הרבה נעוצה בהיקפו הרחב ובהיותו המחקר הראשון שביצע התערבות מורחבת בתוכנית הלימודים. המחקר בדק למעלה מ-200 תלמידים בעשר כיתות בחמישה תיכונים ציבוריים בסן פרנסיסקו. במחצית מהכיתות נעשתה התערבות בתוכנית הלימודים, והמחצית האחרת של הכיתות שימשה קבוצת ביקורת. ההתערבות בוצעה במשך כחצי שנה, כלומר בשני שלישים מהשבועות בשנת הלימודים. כהכנה ליישום תוכנית הלימודים החדשה עברו המורים הכשרה של ארבעה ימים מלאים לפני פתיחת הלימודים ועוד שני מפגשים של כשלוש שעות במהלך חצי השנה שבה לימדו את התוכנית.

מסקנות המחקר היו חד-משמעויות - הישגי התלמידים השתפרו בצורה יוצאת דופן ביחס לכל הפרמטרים שנבדקו, כמו מיומנויות חשיבה, הבנה היסטורית ואף הידע הנלמד. דהיינו, אף על פי שגישת המיומנויות הקדישה הרבה פחות שעות להוראת תוכן היסטורי ממש, כמו שמות, תאריכים, אירועים ותהליכים - היא לא פגעה בהיקף הידע ההיסטורי שהפנימו התלמידים. יתרה מכך, התברר כי במבחנים שבדקו ידע היסטורי עובדתי, התלמידים בקבוצות ההתערבות הפגינו דווקא תוצאות טובות יותר במידה ניכרת מהמקבילים שלהם בקבוצות הביקורת. הנה כי כן, מחקרה של רייזמן הראה כי לא רק שאפשר "לאכול את עוגת התכנים" ולהשאיר שלמה, אלא שאפשר אף להגדילה.

אלא שקיים הבדל מהותי בין שדה המחקר של רייזמן להוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי בישראל. ההבדל הוא כה מהותי, שיש ספק גדול אם ובאיזו מידה מסקנות מחקרה רלוונטיות בכלל לתנאים ולנסיבות של מערכת החינוך הממלכתית. כך, בשעה שבמערכת החינוך הממלכתית בישראל לומדים היסטוריה שעתיים בשבוע, בבתי הספר שנבדקו בסן פרנסיסקו למדו היסטוריה כארבע שעות שבועיות, היינו היקף כפול של שעות. התלמידים במחקרה של רייזמן למדו שעתיים על פי תוכנית הלימודים הרגילה ועוד שעתיים על פי התוכנית החדשה של רייזמן. אם נתרגם זאת למונחי מערכת החינוך בישראל, מחקרה של רייזמן משקף תנאים שבהם לומדים בשעתיים הקיימות תוכן היסטורי, ועליהן מוסיפים שעתיים שבועיות המתמקדות במיומנויות של חשיבה היסטורית.

האם האפקטיביות של לימוד המיומנויות נשאר גם כאשר מקצצים לחלוטין את השעתיים של הלימוד על בסיס התוכנית הרגילה? האם יש מינימום הכרחי לשעות לימוד של תוכן היסטורי כדי להצליח ללמד בצורה טובה את גישת המיומנויות? האם יש מינימום הכרחי לשעות לימוד בגישת המיומנויות? האם מסגרת לימוד של שעתיים שבועיות יכולה להספיק ללימוד משולב של שתי הגישות? שאלות אלו ועוד הן תנאי הכרחי כדי להבין את משמעות מחקרה של רייזמן לתנאים ולנסיבות של מערכת החינוך הממלכתית; אך הן טרם זכו למענה מחקרי.

ביקורת זו מתחדדת עוד יותר לאור מאפייני המחקר החשוב הנוסף המבסס את ההבנה האמפירית על יישום גישת החשיבה ההיסטורית בכיתות הלימוד. במקביל לרייזמן פרסמה מונטה-סאנו (Monte-Sano, 2011) - השותפה גם היא לקבוצת החינוך ההיסטורי של סטנפורד בהנחיית וויינברג - מחקר המוכיח את התרומה העצומה של גישת ההוראה המתבססת על מיומנויות כתיבה וקריאה בראי עקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית. באמצעות מבחנים כתובים, שאלונים שוטפים, התבוננות בכיתת הלימוד וראיונות אישיים התברר כי שיטת ההוראה החדשה יצרה בקרב התלמידים שיפור ניכר ביכולות של ניסוח טיעונים מורכבים, חשיבה ביקורתית, קישוריות בין תהליכים והבנה מעמיקה של ההיסטוריה בכלל.

אולם גם התנאים שבהם בוצע מחקרה של מונטה-סאנו מציבים סימני שאלה גדולים באשר למסקנותיו ביחס למקרה הישראלי. מחקרה של מונטה-סאנו בוצע בכיתה אחת בבית ספר ייחודי, שתנאי הלימוד בו שונים עד מאוד מאלה שבמערכת החינוך הממלכתית בישראל. לעומת ממוצע של למעלה מ-30 תלמידים בחינוך הממלכתי, במחקרה של מונטה-סאנו למדו בכיתה רק 17 תלמידים; לעומת שתי שעות לימוד היסטוריה בשבוע בחינוך הממלכתי, במחקר נלמדו כשש שעות שבועיות; לעומת שיטות הערכה הנהוגות במערכת החינוך הישראלית, בית הספר במחקר חייב את התלמידים להגיש למורה ולהוריהם עבודה כל שישה שבועות. כלומר, במחקר מדובר בבית ספר עם תרבות הערכה המתבססת על עבודות; בכל כיתה שלו יש כמחצית מכמות התלמידים בכיתה בחינוך הממלכתי; ומוקדשות בו פי שלושה שעות לימוד להיסטוריה. המורה שנחקר - שלא היה מחויב לשום תוכנית לימודים רשמית או חומרי לימוד מפוקחים - אכן ביצע עם התלמידים תהליכי הוראה מעוררי השראה והשתאות שבחנו בעיות

היסטוריות בצורה מעמיקה וממגוון פרספקטיבות, אלא שאין שום אינדיקציה שהם אפשריים במגבלות התקציב, התנאים והמשאבים העומדים לרשות מורי החינוך הממלכתי.

ניתן לומר אפוא כי מחקריהן של רייזמן ומונטה-סאנו הוכיחו בצורה מובהקת את הפוטנציאל העצום שטמון בגישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית, אולם הם התבססו על תהליכי חינוך שכללו גם תוכן היסטורי רב. לאמיתו של דבר מחקריהן כללו לימוד תוכני היסטוריה בהיקף שהוא לפחות כמו ההיקף המרבי המוקדש כיום להיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית. החשיבות של בסיס ידע היסטורי רחב כדי לפתח מיומנויות חשיבה היסטורית ניכר גם במחקרים שבחר להציג סם וויינברג כדי לשכנע את הציבור הרחב בפוטנציאל של המגמה.

בספרו האחרון ביקש וויינברג (Wineburg, 2018) להדגים את המגבלות של חשיבה ביקורתית סטנדרטית, המבקרת את תוכן הטקסט, לעומת חשיבה היסטורית ביקורתית, המבינה אותו בהקשר שבו הוא נוצר. לצורך כך הוא התבסס על מחקר מקיף שביצע בדבר חשיבה ביקורתית אצל תלמידים מצטיינים ומוריהם. הדוגמה התבססה על משימה שכללה ניתוח מאמר מהניו יורק טיימס שפורסם בשנת 1892 בדבר הצהרתו של בנג'מין הריסון על יום הגילוי של כריסטופר קולומבוס. וויינברג הראה כי החשיבה ההיסטורית הביקורתית של התלמידים המצטיינים התמצתה בביקורת כלפי ההתייחסות בטקסט לקולומבוס כ"חלוץ הקדמה והנאורות", ואילו בימינו ידוע כי הוא ביצע עוולות חמורות כלפי הילידים. סוג ביקורת זה זכה לשבחים גם מצד המורים שבדקו את המשימה. אולם וויינברג ביקש לקחת את החשיבה ההיסטורית צעד קדימה והראה, כי כאשר דוקטורנטים להיסטוריה ניתחו את הטקסט, הם עשו זאת בצורה שונה לחלוטין. במקום לבקר את המושגים והתיאורים במאמר, הם ניתחו את הטקסט בצורה היסטורית, בתפקיד שהוא מילא בזמן שנוצר. במהרה הבינו ההיסטוריונים הצעירים כי המאמר היה חלק מהניסיון של הריסון לפנות לקהל בוחרים חדש שהגיע בגלי העליות ממדינות קתוליות. הבנה מעמיקה שכזו היא היעד בפיתוח חשיבה היסטורית ביקורתית אמיתית, פסק וויינברג. ואולם ברור כי ללא היכרות מעמיקה עם ההיסטוריה של המערכת הפוליטית האמריקאית, הכשרתם הדיסציפלינרית של הדוקטורנטים לא הייתה מספיקה כדי לנתח את המאמר האמור ולהגיע לתובנות אלו. קל וחומר, כאשר מדובר במיומנויות דיסציפלינריות שמבקשים להקנות לתלמידי תיכון.

מכל האמור ברור כי הפוטנציאל של מיומנויות החשיבה ההיסטורית הוא עצום, ועל כך אין עוררין; הדבר הוכח בצורה מובהקת במגוון מחקרים אמפיריים. בה בעת ניכר כי המחקרים כללו גם בסיס ידע היסטורי רחב, לעיתים הרבה יותר מאשר סך השעות כולו המוקדש ללימודי היסטוריה בחינוך הממלכתי בישראל. בשעת כתיבת שורות אלה טרם בוצע מחקר המדמה, ולו במקצת, את התנאים שיאפיינו את כיתות הלימוד בחינוך הממלכתי בישראל, כאשר מיישמים בהן את גישת מיומנויות החשיבה ההיסטורית. במסגרת זאת בולט היעדרו של מחקר הבודק אם השינויים בבחינות הבגרות כמו גם בדרכי הערכה במיזמי הפיקוח, כגון סח"ב ויהלו"ם, אכן מעידים על פיתוח חשיבה היסטורית בקרב התלמידים. הפער המחקרי הקיים הוא אפוא כפול: תחילה, האם התלמידים מצליחים בשאלות מסדר חשיבה גבוה בבחינות הבגרות ובחלופות

הערכה; ובהמשך לכך, האם ובאיזו מידה דרכי הערכה אלו משקפות פיתוח של חשיבה היסטורית ולא מיומנות פרטנית של הצלחה במבחן, שכן הדבר לא תוקף במחקר שיטתי. גם אם נאמר כי התנאים במערכת החינוך הממלכתית בימינו מאפשרים יישום כלשהו של גישת המיומנויות בהוראת היסטוריה, מתחדדת שאלת עלותה. אין מדובר בעלות תקציבית אלא במשאבים לטיפוח תפיסת העולם של התלמיד. בהתחשב במספר שעות הלימוד המצומצם - האם נכון למשל לנתב את שני השיעורים המוקדשים לצמיחת הלאומיות המודרנית באירופה, כדי לאפשר ליצור לימוד בגישה ביקורתית-דיסציפלינרית על מאורעות תרפ"ט? ייתכן, אך יש לכך מחיר. המגמה בעשורים האחרונים הובילה לכך שתוכני הלימוד בתיכון - המאפשרים התמודדות אינטלקטואלית מעמיקה ורצינית ביותר - הצטמצמו בצורה דרמטית. כך מכל ההיסטוריה האנושית העשירה נחשפים התלמידים לפריזמה צרה ורדודה. לצד פרק על תקופת בית שני או קהילות יהודיות בימי הביניים מתרכז כל הלימוד בהיסטוריה של העם היהודי החל מכינון התנועה הציונית, תוך הקשר מסוים לתהליכים עולמיים שהשפיעו על התהליך. והינה, במטרה להעניק יותר דגש למיומנויות המאה ה-21, הרפורמות שהציעו שרי החינוך האחרונים אף גילמו קיצוץ נוסף בתכנים הללו, הכה מצומצמים גם כך (משרד החינוך, 2022, א, 2023).

החוקר יורם הרפז (2009) טען כי כדי שתוכנית הלימודים תהווה סביבה חינוכית תומכת הבנה, עליה להיות מאורגנת "על פי העיקרון של העמקה במקום כיסוי; התכנים מאורגנים ברעיונות גדולים' שנותנים משמעות לפרטי הידע" (עמ' 44). לדבר פוטנציאל חינוכי עצום בהחלט, שגם עולה בקנה אחד עם המחקרים שתוארו לעיל בתחום החשיבה ההיסטורית. אלא שבמגבלת השעות המצומצמות בחינוך הממלכתי אטען כי העמקה בסוגיות חשובות בהוראת היסטוריה אינה יכולה להחליף את ההקשר הרחב, גם אם הוא שטחי יחסית. הרי לא ניתן לנתח בצורה היסטורית את הזירה הגיאופוליטית של המלחמה הקרה ללא היכרות עם מלחמות האופיום; וניתוח מעמיק וביקורתי של ועידת ואנזה לא יוכל להתמצות בהקשר ההיסטורי של המקורות הנחקרים, אלא יהיה חייב להתייחס גם להתפתחות צורות המחשבה המודרנית החל מהמאה ה-17. ואם ענייננו בהבנה רחבה ובהקשר של תהליכים, אזי יש להוסיף למאפייני הלימוד הקיימים בחינוך הממלכתי את הסביבה התרבותית-חברתית-אידיאולוגית שבמסגרתה הוא פועל.

החינוך הממלכתי והקשרו התרבותי-דיגיטלי

לאדם יש צורך בסיסי בנרטיב בנוגע לעברו כמו גם בנוגע לחברה שבה הוא חי (Rüsen, 2005; Wertsch, 1998). הדבר מתקשר בצורה הדוקה לתחושות של השתייכות וזהות חברתית המהוות צרכים אנושיים קיומיים מבחינה אישית וקבוצתית (בן-עמוס ובר-טל, 2004). במובנים רבים העמקה בסוגיות היסטוריות לצורך יצירת תהליך חשיבה משמעותי עלולה לחתור תחת היכולת ללמד נרטיב היסטורי קוהרנטי. הדבר נכון במיוחד בתנאי הצמצום המאפיינים את הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי, הן ביחס לשעות הלימוד הן ביחס למשאבי ההוראה המוקצים לתחום. מאחר שלימודי ההיסטוריה בתיכון מותרים באפלה גמורה תקופות, מקומות

ותהליכים רבים המהותיים להבנת המציאות הנוכחית, מאליה עולה השאלה - כיצד ניתן לדרוש מהתלמידים לפתח נרטיב היסטורי מבוסס ומהימן?

הצורך הבסיסי של הדור הצעיר ביצירת נרטיב היסטורי לא ייוותר ללא מענה; הוא יתמלא בדרך כזו או אחרת. אם לימודי ההיסטוריה בבית הספר לא ימלאו אותו - הדור הצעיר ימצא אותו במחוזות זיכרון אחרים (נורה, 1993). מאז כינון מקצוע ההיסטוריה במערכות חינוך המונית הוא היווה תמיד רק היבט חלקי משלל הגורמים המעצבים את התודעה ההיסטורית של הדור הצעיר (Carretero, 2011). אל מערכת החינוך הצטרפו שולחן ארוחת הערב, מוסדות דת, מוזיאונים, ספרים, ערוצי תקשורת שונים, רדיו וסרטים (Stuurman & Grever, 2007). בשני העשורים האחרונים הלך והתעצם מרחב חדש - וירטואלי-דיגיטלי. השפעתו העצומה לא רק הולכת ודוחקת את כל הגורמים הנוספים אל השוליים, אלא היא גם בעלת מאפיינים חדשים; ובראשם ניצב היעדר הפיקוח והבקרה.

טיקטוק, אינסטגרם, יוטיוב ורשתות חברתיות נוספות שבהן הצעירים מבליים חלק גדול מזמנם, מלאות בייצוגים המבנים - בצורה ישירה ועקיפה - את ההבנה ההיסטורית של הדור הצעיר (Haydn & Ribbens, 2017). אליהם יש להוסיף משחקי מחשב, סדרות טלוויזיה וסרטים המציגים בפני הדור הצעיר עולמות היסטוריים המערבבים היבטים מציאותיים עם דרמה דמיונית (Metzger & Paxton, 2016). ברקע, המוחות המבריקים בעולם המערבי המצוידים במיליארדי דולרים, עובדים במרץ כדי שחזן המטאורס ימצא מעבר לפינה. וויינברג (Wineburg, 2018) טוען ששטף המידע במציאות הווירטואלית הוא האתגר הגדול ביותר לחינוך ההיסטורי בימינו, והפתרון הוא להעניק לתלמידים מיומנויות חשיבה. ייתכן שמיומנויות חשיבה היסטורית יהוו ציוד מספק לתלמידים מצטיינים המקבלים רקע היסטורי נרחב ומעמיק בבית, אך לא לרוב הדור הצעיר שאינו רוכש ידע או הבנה היסטורית מהימנה מעבר לזו שמספקת מערכת החינוך; קל וחומר כאשר מדובר בציבור התלמידים המתקשים במיומנויות אינטלקטואליות מורכבות.

לצד המרחב הדיגיטלי יש להביא בחשבון את הנוכחות רבת ההשפעה של מבני הזיכרון היהודיים בחברה הישראלית. הללו משפיעים על תלמידי החינוך הממלכתי במיוחד דרך הציבור המסורתי הגדול בישראל. נוכח ההגדרה הרחבה והגמישה המאפיינת את אורח החיים המסורתי, קשה לעמוד על גודלו המדויק של ציבור זה בחברה הישראלית; אולם ישנה הסכמה כי הוא מהווה בין שליש למחצית מהציבור היהודי שאינו דתי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018; ידגר, 2012). במילים אחרות, לחלקים גדולים מציבור התלמידים בחינוך הממלכתי האמונה היהודית היא רכיב מרכזי בעיצוב תפיסת העבר ומשפיעה על עיצוב הבנת ההווה.

כפועל יוצא של הדיסציפלינה ההיסטורית המודרנית, לימודי ההיסטוריה בחינוך הממלכתי אמורים לחתור תחת היבטים מרכזיים במבני הזיכרון היהודיים הדתיים (ירושלמי, 1988); ואולם בה בעת על הלימודים למנף את ההיסטוריה של העם היהודי כדי ליצור תהליך חינוכי משמעותי, כגון: חשיפה לדמויות מופת בעם היהודי ותרומותיהן לתרבות המערב ולאנושות

בכלל; הקשר העמוק והמורכב בין התנועה הציונית לדת היהודית; הכרת טבעו המשתנה של אורח החיים היהודי על פני תקופות ומקומות; ניתוח של התלות ההדדית בין העם היהודי לבין תרבויות מגוונות שבקרבתן הוא חי; היכרות עם שנאת הזרים וסכנות האנטישמיות; חקירה של מאפיינים עמוקים הנשזרים כחוט השני לאורך ההיסטוריה היהודית ועוד. מדובר בהיבטים הכרחיים כדי שהדור הצעיר ידע להכיר את ההיסטוריה של עמו, ולא פחות מכך כדי שיוכל להבין את המציאות החברתית-תרבותית המאפיינת את מדינת ישראל בזמננו. לעומת זאת, לא פעם נעשה שימוש בהיסטוריה היהודית כדי לעורר פחד, לפתח בדלנות ולטפח התנשאות כלפי האחר (Harel et al., 2020). לרוב, אם נותיר את הדבר לכוחות של הרשתות החברתיות ושל התקשורת, המעניקות במה לנקודות מבט קיצוניות ופרובוקטיביות הזוכות לרייטינג - התוצאה לא תהיה חיובית (Ahonen, 2017; Banaji & Bhat, 2022; Müller & Schwarz, 2021).

מכל האמור לעיל, טרם הוכח כי מיומנויות של ניתוח מקורות, הבנה של שינוי והמשכיות, קישוריות ועוד עקרונות קוגניטיביים חשובים ומרכזיים בחיי אדם, יהיו מספיקים כדי לעמוד אל מול הפיתוי הגלום בנרטיבים מעוותים הקיימים ברשתות החברתיות או במבני זיכרון פשטניים הגלומים בחלק מהתרבות היהודית בימינו. לחלק מהאוכלוסייה, המצטיין והמלומד, הם כנראה יספיקו; אבל לא לרובו. מעבר לכך אבקש לטעון כי לימודי ההיסטוריה אינם יכולים להסתפק במתן כלים לדקונסטרוקציה ולהתמודדות ביקורתית, אלא חייבים גם להקנות מערכת ערכים וחזון חיוביים.

תפקיד ההומניסטיקה בימינו

במקביל לכתיבת שורות אלו פורסם כי משרד החינוך מבצע ניסויים שנועדו לבחון שילוב של רובוטים בסגלי ההוראה בכיתות הלימוד (קדרי, 2023). צעד זה מצטרף לפיתוחים המבקשים למנף את הטכנולוגיות החדשות, כמרחב המטאוורס ואינטליגנציה מלאכותית יוצרת, לשיפור תהליך ההוראה ולשינוי שיטות ההערכה. השפעותיה של מגמת החשיבה ההיסטורית מתקשרות אפוא בצורה הדוקה לדיון על תפקידו של החינוך ההיסטורי ושל החינוך ההומניסטי בכלל נוכח הנסיבות הטכנולוגיות-כלכליות-חברתיות המשתנות של ימינו.

בפרספקטיבה היסטורית נראה שהוראת ההיסטוריה בישראל חווה תנועת מטוטלת עזה - מגישה מגייסת ומונוליתית בשנים הראשונות לכינון מערכת החינוך הממלכתי אל גישה המבקשת להתרחק מעמדות פוליטיות, משאלות של זהות ומהיררכיה ערכית. אם נעשה שימוש במסגרת התאורטית של צבי לם (1972), תאופיין מגמה זו כזניחה של ההיגיון החינוכי של אקולטורציה, שהיה ההיגיון הכמעט מוחלט בשנות החמישים והשישים, ומעבר להגיונות האינדיווידואליזציה והסוציאליזציה. במילים אחרות, מעבר למטרות הנועדות לפתח את המיומנויות האישיות של התלמידים ולהעניק להם כלים וכישורים רלוונטיים לצורכי החברה במאה ה-21.

השוואה בין המטרות של תוכניות הלימודים הראשונות שהתוו את הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי בשנות החמישים והשישים (משרד החינוך והתרבות, תשט"ז, תשי"ד) ובין

המטרות של תוכנית הלימודים שפורסמה בהתאם לרפורמת המח"ר (משרד החינוך, 2022ב), משרטטת תמונה ברורה מאוד: "להקנות לתלמידים את ידיעת העבר הגדול של עם ישראל" הפך ל"אוריינות לשונית", "אוריינות דיגיטלית" ו"אוריינות מידע"; "לנטוע בליבם רגשי הערצה לדמויות גדולי ישראל, קדושי וגיבוריו" הפך ל"הכוונה עצמית" ו"מודעות עצמית"; "לנטוע בהם את האהבה למדינת ישראל ואת הרצון לפעול למענה ולשמור על קיומה" הפך ל"חשיבה ביקורתית". מאקולטורציה המכוונת לכינון חברת מופת עברית חדשה לאינדיווידואליזם וסוציאליזציה המכוונות לפיתוח עצמי ולהצלחה בחברה הדיגיטלית ההיפר-קפיטליסטית של מינו; האתוס של עמק יזרעאל הפך לאתוס של עמק הסיליקון.

התמורות לעיל נחקרו ומופו בצורה מעמיקה (בן-עמוס, 2002; קיזל, 2008; Hofman, 2007), ואייל נווה (2017) אפיין אותן כפועל יוצא של תהליכי עומק הקשורים להתפתחויות דיסציפלינריות כמו גם לשינויים חברתיים, כלכליים ופוליטיים. אליהן, הדגיש נווה, נשזרו תמורות תרבותיות-אידיאולוגיות שהלכו והתגברו במיוחד במרוצת שנות האלפיים. כך, שחיקתו של הנרטיב הציוני הקלאסי נשזרה אל התהוותו של מצב פוסט-מודרני המסתייג מסיפורי-על, חותר תחת קיומה של היררכיה תרבותית ושוחק את ההבחנה בין הטבעי והמצוי ובין הנעלה והרצוי (אברם, 1999).

כתחליף לסולם ערכים תרבותי מבקשת החברה לפנות אל המימוש העצמי הקרייריסטי, ובתחום החינוך - אל מקצועות ה-STEM. הנה כך השאיפה להגדיל את מספר התלמידים הלומדים מתמטיקה ואנגלית באופן מוגבר עמדה בראש מעייניו של משרד החינוך וניצבה במרכז הקמפיינים התקשורתיים שלו לציבור. "חיזוק לימודי המתמטיקה", הבהיר שר החינוך לשעבר נפלתי בנט, "הוא יעד אסטרטגי לאומי", שכן הם "יוצרים את התשתית לחיזוק הכלכלה הישראלית ולהיותה מובילה עולמית בפיתוחים אקדמיים, תעשייתיים (היי-טק) וצבאיים (כיפת ברזל)" (משרד החינוך, 2016). אין תמה כי אליפות הסייבר השנתית של משרד החינוך המתקיימת בשיתוף פעולה עם גופים עסקיים וגופים מהמגזר השלישי, הפכה להיות גאוה לאומית ויעד חינוכי שאותו משווקים ברשתות החברתיות.²

בדרך זו אפשר להבין את הדיון הציבורי סביב רפורמת המח"ר. הרפורמה שהוצגה בשנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022), הניפה את דגל מיומנויות המאה ה-21 וביקשה לבצע שינוי מקיף בתהליכי הלימוד וההערכה (משרד החינוך, 2022א). בסרטון שהוביל את הקמפיין התקשורתי לטובת הרפורמה,³ הסביר משרד החינוך לתלמידים, ובעצם לציבור הרחב, את מטרות השינויים: "לארגז הכלים שאיתו תצאו לחייכם הבוגרים יתווספו יכולות וכישורים רלוונטיים ועדכניים: עבודת צוות, חשיבה ביקורתית, ניתוח והסקת מסקנות, איסוף נתונים,

2 אליפות הסייבר הישראלית, 15 ביוני 2022, מתוך: <https://www.facebook.com/Cyber.Champ.Edu/posts/pfbid037eXG75CRzzBSXTFQwWp3foxDBSgaEsCMHQ6Nad9AJHEiA1CVkwGmsD5PSqd2du1Ll>

3 לימודי המח"ר. <https://youtu.be/rsZlu0L8EOY>

יצירתיות ועוד כלים שתמצאו מחוץ לקופסה". היבטים של ידע, זהות וערכים נדחקו אל מחוץ לקמפיין ההסברה לציבור.

גישה זו רווחה גם בספרו האחרון של וויינברג (Wineburg, 2018) שנועד להתמודד בדיוק עם שאלה זו - "מדוע ללמד היסטוריה (כשהיא כבר בנייד שלך)?" במילים אחרות, מה צריכות להיות מטרות הוראת ההיסטוריה בתנאים ובנסיבות של המציאות הנוכחית? הספר של וויינברג שסקר וסיכם את ההתפתחויות בתחום מיומנויות החשיבה ההיסטורית בעשורים האחרונים, לא ביקש רק להוכיח את ערכן של התפתחויות אלה לתהליך החינוכי, אלא גם לטעון כי בהן גלומה התרומה האמיתית של החינוך ההיסטורי בימינו. לפי משנתו של וויינברג, ההצדקה ללימודי ההיסטוריה בבתי הספר בתקופתנו - עם המעבר של ההיסטוריה "מהארכיון לענף" והזמינות הבלתי מוגבלת של הידע הנמצא בכף ידנו - היא בדיקת מהימנות מידע ומלחמה בחדשות כזב ("פייק ניוז").

כל הכישורים הללו חשובים בהחלט, והם מסוגלים לתרום רבות לדור העתיד הן בהיבט הקרייריסטי והן בזירה האזרחית. ואולם גם אם הדברים אכן ניתנים ליישום במשאבים הקיימים בחינוך הממלכתי - האם בכך מתמצה תפקידה של ההיסטוריה בתהליך החינוכי? אם כאלה הם פני הדברים, אבקש לטעון כי כלל אין צורך בלימודי היסטוריה. אפשר ללמוד בצורה ישירה מיומנויות הנדרשות לבדיקת מהימנות מידע באינטרנט, היבטים של אוריינות דיגיטלית וכישורי עבודת צוות. מדוע נדרש להכיר את א"ד גורדון, אם אפשר ללמוד בצורה ישירה ניתוח אתרי אינטרנט? יתרה מכך, הפיתוחים הטכנולוגיים והחידושים המדעיים ששוטפים את עולמנו, ואת ישראל בפרט, מעידים כי בני האדם הגיעו לרמות גבוהות ביותר של תחכום ופיתוח כישורים. אלו כלים בעלי עוצמה רבה ביותר, אך מה הכיוון של וקטור זה? נמרוד אלוני (2016, עמ' 5) הבהיר זאת כך:

כפי שהוכיחה ההיסטוריה וכפי שמתגלה במציאות ימינו: גאונות מדעית, בקיאות אקדמית וידע טכנולוגי יכולים לשמש תשתית לפריחה ושגשוג, אך בה במידה גם בסיס להרס והשמדה. העניין המכריע הוא הדרך שבחרים ללכת בה; הוא סולם הערכים שלנו והאידיאלים התרבותיים המנחים אותנו.

ועניין מכריע זה של בחירת דרכנו בעולם הוא הוא האחריות הייחודית המוטלת על הלימודים ההומניסטיים, ובפרט על לימודי ההיסטוריה. אין הכוונה שיש לחזור לגישה תרבותית מונוליטית - ההפך הוא נכון. הלימודים צריכים לחשוף בפני הדור הצעיר מניפה רחבה ומגוונת של התנהלויות אנושיות לאורך ההיסטוריה, כזאת שתעשיר את עולמו הפנימי בחלופות רבות של דרכים העומדות לבחירתו. דיאלוג עם שלל התנסויות אנושיות - בהקשרים שונים ומנקודות מבט רבות - הוא שמאפשר לאדם לגבש מודעות ותפיסת עולם שבאמצעותן יוכל לברר את מקומו במציאות האנושית המשתנה. באופן זה יוכל לעצב ולבנות את מסילת חייו בבחינת מימוש ציווי קטגורי שלפיו יש "לטפח את הראוי ככל שניתן ולכבוש את הבזוי עד כמה שאפשר" (נווה, 2023). מיומנויות חשיבה היסטורית יכולות בהחלט לתרום לתהליך, אך יש להיזהר פן תהפוכנה להיות מטרת-העל של הלימוד.

סיכום

אסכולת החשיבה ההיסטורית שינתה את פני תחום החינוך ההיסטורי בשלושת העשורים האחרונים. קשה להפריז בערכה החיובי ובחשיבותה: היא הבהירה את הפוטנציאל העצום של לימודי היסטוריה; יצרה תשתית תאורטית אמפירית שקידמה את המחקר בתחום בצורה יוצאת דופן והפכה אותו לדיסציפלינה משגשגת ברחבי העולם; השפיעה עמוקות על מדיניות החינוך בכל חמש היבשות; והעניקה למחנכים חומרים לימודיים ומסגרת חשיבה יישומית שיכולים להפוך את ההוראה למהנה ומשמעותית. סביר להניח כי היא תמשיך להיות גורם דומיננטי בעיצוב לימוד ההיסטוריה במערכות חינוך ברחבי העולם גם בעשורים הקרובים. לאור כל האמור, יש לברך על השפעתה ועל מרכזיותה של אסכולה זו גם בשדה החינוך הממלכתי בשני העשורים האחרונים. אולם בה בעת יש להדגיש את הסכנות העלולות להתלוות אל מגמת החשיבה ההיסטורית כאשר מאמצים אותה ללא זהירות וללא מידתיות.

הביקורת במאמר זה התמקדה בשלושה רבדים. תחילה התברר כי למרות השאיפות המדעיות-אמפיריות של אסכולת החשיבה ההיסטורית, לאמיתו של דבר גוף המחקר הקיים אינו רחב דיו כדי להעיד בצורה מובהקת מה יהיו ההשלכות של יישום אסטרטגיות למידה אלו בתנאים ובנסיבות הנוכחיים בחינוך הממלכתי. כל עוד סד המשאבים המוגבלים נותר בעינו, חשוב להעמיק את המחקר ולבחון את תרומתה של הגישה בתנאים קרובים ככל האפשר לאלו המתקיימים במערכת.

בהמשך הובהר כי ההתרחקות מעמדה ערכית ומנרטיב היסטורי ברור עלולה לדחוף חלקים גדולים מהדור הצעיר למצוא נרטיבים היסטוריים חלופיים, נרטיבים בעלי קסם רב, גם כאשר הם כוללים הטיות ולעיתים עיוותים גדולים. הללו מפעפעים אל ציבור החינוך הממלכתי דרך המעטפת התרבותית בישראל כמו גם דרך רשתות חברתיות וערוצי תקשורת מגוונים. לבסוף הוצגה הסכנה בתנועת המטוטלת בהוראה - מהגיון אקולטורציה מגייס ומונוליטי אל עבר הדגשת הגיונות האינדיווידואציה והסוציאליזציה מכווני קריירה והצלחה חברתית.

המאמר התייחס באופן ספציפי למגמות ולשאלות המאפיינות את החינוך הממלכתי בישראל, אך המשמעות שלו רלוונטית למערכות חינוך, לסוגיות מחקריות ולתחומי ידע נוספים. הביקורת שהוצגה מעידה על הבעייתיות של הישענות על מחקרים שהנסיבות שלהם דומות אך לא דווקא אינדיקטיביות דיין לסוגיה הנדונה; היא מדגישה את החשיבות של ההקשר החברתי-תרבותי הרחב שתהליך החינוך ההיסטורי פועל בו; והיא קוראת לסגלי הוראה, לקובעי מדיניות, לחוקרים ולמכשירי מורים להחזיר ולהדגיש את ההיבט הקיומי-אקזיסטנציאליסטי ואת האידיאלים התרבותיים במטרות החינוך ההיסטורי ובכלל החינוך ההומניסטי בימינו.

בזמנים שבהם השינויים הטכנולוגיים מהירים ועמוקים, הממשקים הדיגיטליים משתנים ללא הרף, והאינטליגנציה המלאכותית שואפת ליתר בעתיד הקרוב אפילו את כתבי הקוד - אבקש לטעון כי הכלים החשובים ביותר לדור הצעיר אינם מתקשרים דווקא לפן הדיגיטלי-טכנולוגי. בתוך תוכה של המציאות הארעית והמטלטלת הצורך החשוב ביותר הוא מצפן ערכי,

עקרונות ואידיאלים שיעזרו לתלמידים לבנות את חייהם ולהשפיע על סביבתם בצורה ראויה, השואפת להגשים את הפוטנציאל האנושי. בבתי הספר האחריות לבניית כלים אלו מונחת על כתפי הלימודים ההומניסטיים על תחומיהם השונים, ובראשם מקצוע ההיסטוריה.

מקורות

- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. מסדה.
אלוני, נ' (2016). דברי פתיחה: אינפורמציה, אוריינטציה ואתגרי החינוך. מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי, 11, 5-10.
- בן-עמוס, א' (עורך). (2002). היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. רמות.
בן-עמוס, א' ובר-טל, ד' (עורכים). (2004). פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת. הקיבוץ המאוחד.
בראלי, א' (2014). היסטוריה, לא "פדגוגיה של ערעור". גילוי דעת, 6, 109-115.
גולדברג, צ' (2013). "את חושבת שלהקשיב לגרסה שלנו... זה עוזר?"! השפעת גישות שונות להוראת ההיסטוריה על ניהול דיון דו-לאומי אודות הסכסוך היהודי-ערבי. מרכז תמי שטינמץ למחקרי שלום.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). אוכלוסיית ישראל לפי דת והגדרה עצמית של מידת דתיות. נתונים נבחרים מתוך דוח פני החברה מס' 10. אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2018/195/32_18_195b.pdf
- הרפז, י' (2009, אפריל). תנו לילד דגים! הד החינוך, 38-44.
הרפז, י' (2016). חינוך מחפש את "המאה ה-21": הערת שוליים למאמרה של ענת זוהר. בתוך ש' בק (עורך), מידע ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (עמ' 114-125). מכון מופ"ת.
הרפז, י' ויצחקי, נ' (2021). בחזרה וקדימה ליסודות! הוראה לשם הבנה והנעה להבנה. גילוי דעת, 18, 13-36.
- וינטרוב, ר' (2020). הוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי דתי בפתח העשור השמיני למדינת ישראל: סיפור אחר? סיפורים אחרים! עיונים, 33, 187-219.
- וינטרוב, ר' (2022). התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי (1932-2010). חיבור לשם קבלת התואר "דוקטורט לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.
- וינטרוב, ר' (2023). פוסט-מודרניזם והוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 292-316). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- וינטרוב, ר', טל, נ' ונווה, א' (2023). בין עמק הסיליקון לבית המקדש השלישי: מדוע לומדים היסטוריה בימינו? החינוך וסביבו, 45, 115-134.
- וינשטוק, מ' (2017). אגרת המזכירות הפדגוגית, שאלות לבגרות המשקפות את מטרות תכניות הלימודים. אתר משרד החינוך: https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/AgafPituachPedagogi/mamar_mafmar.pdf
- זוהר, ע' (עורכת). (2009). דו"ח חינוך לחשיבה ('אופק פדגוגי') 2006-2009. משרד החינוך.
זוהר, ע' (2016). מידע, ידע וכישורי חשיבה בבית הספר של המאה ה-21. בתוך: ש' בק (עורך), מידע ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (עמ' 85-113). מכון מופ"ת.
טל, נ', נווה, א' וגולדברג, צ' (2023). מבוא. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 9-29). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

- ידגר, י' (2012). מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד. יוגב, א' (2014). חינוך היסטורי וטיפוח החשיבה ההיסטורית. גילוי דעת, 6, 99-108.
- ירושלמי, י"ח (1988). זכור: היסטוריה יהודית וזיכרון יהודי. עם עובד.
- כץ, ת' (2023). על חשיבה היסטורית והערכה חלופית - מבט ממט"ח. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 425-444). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- לוי-פלדמן, א' (2020). ממוחך לחונך: המורה הטוב למאה העשרים ואחת. גילוי דעת, 16, 43-69.
- ליבמן, צ' (עורכת). (2013). ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית. מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- לם, צ' (1972). ההגיגות הסותרים בהוראה. ספרית פועלים.
- מטיאש, י' (2016). הבנה היסטורית ואתגריה החינוכיים. בתוך: י' הרפז (עורך), להבין הבנה, ללמד להבין: מושגים ומעשים (עמ' 197-215). מכון מופ"ת.
- מניב, ג' (2023). היסטוריה בבגרות. בתוך נ' טל וא' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות (עמ' 183-208). מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- משרד החינוך (2016). לתת חמש - התוכנית הלאומית לחיזוק לימודי המתמטיקה. אתר משרד החינוך: <https://edu.gov.il/heb/programs/subjects/Pages/give-me-five-math.aspx>
- משרד החינוך (2022א). הילדים של מחר, מתחילים היום. אתר משרד החינוך: <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/mada-technology/Districts.pdf>
- משרד החינוך (2022ב). נושאי הלימוד המחייבים ביחידות הבסיס - היסטוריה ממלכתי. אתר משרד החינוך: https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Hitchadshuthalemid/subjectshistory.pdf
- משרד החינוך (2023). משפיעים בחינוך: תוכנית הברגרות הגמישה. אתר משרד החינוך: <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/flexible-matriculation-program/matzeget-mitve.pdf>
- משרד החינוך והתרבות (תש"ז). תכניות לימוד בבית-הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט-יב). המדפיס הממשלתי. אח"י 8.121/12.
- משרד החינוך והתרבות (תש"ד). תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדת. המדפיס הממשלתי. אח"י 8.122/8.
- נווה, א' (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- נווה, א' (2023). על הצורך בלימודי האדם כמהלך של התקשרות אנושית. החינוך וסביבו, 45, 95-106.
- נווה, א' ויוגב, א' (2002). היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול. בבל.
- נווה, פ' (1993). בין זיכרון להיסטוריה - על הבעיה של המקום. זמנים: רבעון להיסטוריה, 45, 4-19.
- קדרי, ש' (2023). בינה מלאכותית שכותבת עבודות? למערכת החינוך יש רעיונות אחרים. אתר הארץ: <https://www.haaretz.co.il/news/education/2023-01-31/ty-article-magazine/premium/00000185-c527-d253-afdd-d76770af0000>
- קיזל, א' (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תוכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית. מכון מופ"ת.

- Ahonen, S. (2017). The lure of grand narratives: A dilemma for history teachers. In H. A. Elmersjö, A. Clark, & M. Vinterek, (Eds.), *International perspectives on teaching rival histories* (pp. 41–62). Palgrave Macmillan.
- Banaji, S., & Bhat, R. (2022). *Social media and hate*. Routledge.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publication.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (Eds.). (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publication.
- Gibson, L., & Peck, C. L. (2020). More than a methods course: Teaching preservice teachers to think historically. In C. W. Berg & T. M. Christou (Eds.), *The palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 213–251). Palgrave Macmillan.
- Harel, T. O., Jameson, J. K., & Maoz, I. (2020). The normalization of hatred: Identity, affective polarization, and dehumanization on Facebook in the context of intractable political conflict. *Social Media + Society*, 6(2).
- Haydn, T., & Ribbens, K. (2017). Social media, new technologies and history education. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 735–754). Palgrave Macmillan.
- Hofman, A. (2007). The politics of national education: Values and aims of Israeli history curricula, 1956–1995. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 441–470.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. In P. Seixas, P. Stearns, & S. Wineburg (Eds.), *Teaching, learning and knowing history* (pp. 199–222). New York University Press.
- Metzger, S. A., & Paxton, R. J. (2016). Gaming history: A framework for what video games teach about the past. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 532–564.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–248.
- Monte-Sano, C., & Reisman, A. (2016). Studying historical understanding. In E. M. Anderman & L. Corno (Eds.), *Third handbook of educational psychology* (pp. 218–294). Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, K., & Schwarz, C. (2021). Fanning the flames of hate: Social media and hate crime. *Journal of the European Economic Association*, 19(4), 2131–2167.
- Nakou, I., & Barca, I. (Eds.). (2010). *Contemporary public debates over history education: International review of history education*. Information Age Publishing.
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents: "Reading like historians". *The History Teacher*, 44(3), 379–404.

- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Schneider, J. (2014). *From the ivory tower to the schoolhouse: How scholarship becomes common knowledge in education*. Harvard Education Press.
- Seixas, P. (2017a). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Seixas, P. (2017b). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59–72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Stuurman, S., & Grever, M. (Eds.). (2007). *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Palgrave Macmillan.
- Taylor, T., & Guyver, R. (Eds.). (2012). *History wars and the classroom*. Information Age Publication.
- VanSledright, B. A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Weintraub, R., & Naveh, E. (2020). Faith-based history education: The case of redemptionist religious Zionism. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 45–63.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693–723.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone)*. The University of Chicago Press.