

האירופי תרבותי, היפני מיליטריסט: היחס לאירופה ולאסיה בספרי הלימוד בהיסטוריה כללית בישראל

אריה קיזל

תודה לפרופ' אייל נווה ולד"ר עמוס הופמן על קריאת
כתב היד בגרסאותיו השונות ועל הערותיהם המועילות

מחקר ספרי הלימוד התפתח בשלושת העשורים האחרונים מתוך מטרה לחשוף את הניסיון לתעד, לפרש ולהבין את התהליך שבאמצעותו קבוצות חברתיות בוחרות, מארגנות ומעבירות ידע ואמונות באמצעות מוסדות חינוך בזמן מסוים. ספר הלימוד עדיין משמש כלי מרכזי בהנחלת הזיכרון הקולקטיבי לצורך ביצור הזיכרון הלאומי והזיכרון התרבותי. מאמר זה סוקר פרק ממחקר מקיף על אודות עיצוב הזיכרון הקולקטיבי של תלמידי ישראל דרך ספרי הלימוד בהיסטוריה כללית מאז קום המדינה ועד 2004. המאמר מתמקד בבחינת הדרך שבה הציגו הספרים את האירופים, היפנים, הסינים והעולם הקולוניאלי באופן ששירת את הנרטיב היהודי-ציוני ואת מטרות החינוך הישראלי.

מבוא

ספרי הלימוד (textbooks) הם הגרסה המודרנית למספרי הסיפורים בכפר, מאחר שהם האחראים להעביר לנוער את מה שהמבוגרים מאמינים ומה שהמבוגרים מאמינים שהצעירים צריכים לדעת על התרבות שלהם. כך טוען הווארד מלינגר (Mehlinger), הסבור שבכל הנוגע להוראת היסטוריה, אין סוכן חברות היכול להשתוות לספרי הלימוד.¹ יתר על כן, ספרי לימוד, למרות שהם נוטים להיות מוצגים כאמצעי הוראה של "חומר ניטרלי" או "ידע לגיטימי" מנוצלים לעיתים קרובות ככלים אידיאולוגיים לקידום אמונות מסוימות ולביצוע לגיטימציה כוללת של אותן דעות או סדר יום וכן לארגון הידע של בתי הספר המערביים בתהליך אידיאולוגי שמשרת קבוצות או מעמדות מסוימים בחברה.²

קשה להעריך את התפקיד המדויק של ספרי הלימוד בהשוואה לסוכני חברות אחרים. החשיפה הגדולה של הדור הצעיר לתקשורת האלקטרונית פגעה ללא ספק במעמד של ספרי הלימוד ככלי חינוכי בלעדי, אך רוב החוקרים נוטים להסכים שספרי הלימוד הם עדיין מרכזיים, כמעט קריטיים, במעמדם.³

בניתוח של ספרי הלימוד האירופיים במאה השנים האחרונות הגיע וולפגנג ג'קובמאיר למסקנה, שהחברות המודרניות שלנו פיתחו ספרי לימוד להיסטוריה כמדיום להעברת היסטוריה במנותק מהעיתונות, הרדיו והטלוויזיה.⁴ פיליפ אלטבאך טוען אף הוא שלמרות המחשבים ותקשורת הלוויינים, הטכנולוגיה המשפיעה ביותר והנרחבת ביותר היא עדיין ספר הלימוד.⁵

וכך, למרות שרוב הידע של התלמידים מגיע מחוץ לבית הספר וממקורות שאינם מורים, ההישענות על ספרי הלימוד היא עדיין יסוד חשוב בלמידה של היסטוריה, גאוגרפיה ומדעי החברה.⁶ מייקל אפל מוסיף שהתלמידים מייחסים לטקסט חשיבות משום שהם מתמודדים עימו בשלוש דרכים: קבלה מוחלטת של הנאמר בספר; שיח, שבו התלמיד מתווכח עם חלק מהנטען ומקבל חלק ממנו או דרך ההתנגדות; דחייה של האינטרפרטציה הדומיננטית של הטקסט.⁷

ספרי הלימוד, גורס דיוויד אולסון, נושאים בחובם את האוטוריטה של אמצעי כתוב וגורמים לתחושה שהם אובייקטיביים ומעל ביקורת. לדעתו, מן הבחינה הזו דומים ספרי לימוד לריטואלים דתיים, מכיוון ששניהם שמים את האידיאות, הרעיונות והאמונות מעל לביקורת לגיטימית.⁸ תלמידים מעדיפים לבחור ספר לימוד כמקור משום שהוא בעל תדמית אובייקטיבית, אנציקלופדיסטי מטבעו ולדעתם מתאים להם משום שהוא דומה באופיו לפעילויות בכיתה המכילות בעיקר חיפוש אחר "עובדות".⁹

חקר ספרי הלימוד להיסטוריה

המחקר האקדמי של ספרי הלימוד החל לאחר מלחמת העולם הראשונה, כאשר ספרי לימוד מסוימים הואשמו בגרימת התוקפנות והעוינות בין אומות. כבר לפני מלחמת העולם הראשונה נשמעה דרישה לנפות מהספרים ומתוכניות הלימודים יסודות לאומניים כדי לחנך את הדור הצעיר לקראת יחסים בינלאומיים המבוססים על הבנה ושלו.¹⁰

אחרי 1918 התפתחו בצרפת, בגרמניה ובאנגליה תנועות וארגונים שדרשו להחרים ספרי לימוד שנראו להם בלתי מתאימים ולחבר חדשים ברוח הסובלנות ההדדית. ארגונים כמו "הפדרציה הבינלאומית של איגודי המורים" ו"המכון הבינלאומי לשיתוף פעולה אינטלקטואלי" השתתפו בתהליך זה.

לאחר מלחמת העולם השנייה בולטת פעילות "המכון הבינלאומי לספרי לימוד" בבראונשוויג שבגרמניה ברוויזיה של ספרי הלימוד להיסטוריה. ב-1950 תבעה אונסק"ו

מהמדינות החברות בה לתקן תוכניות לימוד וספרי לימוד וארגנה סמינריונים בנושא. כעבור שנה הוכן "סקר משווה של תוכניות הלימודים בהיסטוריה, בגיאוגרפיה ובמדעי החברה" ב-43 מדינות, וצורף אליו דוח מעשר מדינות שהצטרפו מאוחר יותר. מטרת מאמצים אלה היתה ללמוד את מאפייני תוכניות הלימוד וספרי הלימוד, להשוות ביניהם ולנסות לתקנם "ברוח מיטב הערכים האנושיים".¹¹

חקר ספרי הלימוד עבר התפתחויות שונות בין מלחמות העולם. התקופה הראשונה התאפיינה באיתור שגיאות, איתור דעות קדומות וסיפורים שגויים שהוכנסו לספרים בכוונת מכוון. כתוצאה משורת מחקרים ראשונה זו פורסמו דוחות לא מעטים שהצביעו על ירידה של נטיות לאומניות בספרי הלימוד להיסטוריה.¹²

השלב השני של חקר ספרי לימוד, שהחל בשנות ה-70 המוקדמות, מאופיין בשינוי ובמעבר לבדיקה תמטית של הספרים. המוקד היה נושאים שהוזנחו בעבר כמו אתניות ומגדר. המחקרים התמקדו לא רק בתוכן הספר אלא גם במבנהו, בתהליך פרסומו ובהשפעת הספר על המורה והתלמיד. המחקרים ניסו לחשוף את דפוסי הכתיבה ההיסטורית והקשר בין ההיסטוריה לפוליטיקה. כך למשל, שילוב ניצחון או תבוסה בקרב היסטורי או מתן תשומת לב רבה יותר לאזור מסוים על חשבון אזור אחר לא זכו עוד בהתייחסות עובדתית בלבד, אלא נעשה ניסיון לחשוף את השימוש המניפולטיבי בהם בספרי הלימוד לשם הבניית הזיכרון הקולקטיבי והזהות של הקוראים. בד בבד התמקדו החוקרים בחשיפת מגמות הכותבים והאינטרסים שלהם.

בשלושת העשורים האחרונים גבר מאוד העניין בחקר ההיסטורי של ספרי הלימוד.¹³ זהו חלק מהיסטוריה של תוכניות הלימודים (ההיסטוריה קוריקולרית), אשר יעקב עירם מגדיר כ"ניסיון לתעד, לפרש ולהבין את התהליך שבאמצעותו קבוצות חברתיות בוחרות, מארגנות ומעבירות ידע ואמונות באמצעות מוסדות חינוך בזמן מסוים".¹⁴ בישראל, פורצת הדרך היתה רות פירר, שחקרה את השפעת הערכים הציוניים על ספרי הלימוד לתולדות עם ישראל בארץ ישראל.¹⁵ בהמשך היא כתבה על סוגיות מסוימות בספרי הלימוד, כמו תיאור השואה כפי שהוא בא לידי ביטוי בספרי הלימוד של תולדות עם ישראל.¹⁶

אלי פודה הרים תרומה לא מבוטלת לחקר ספרי הלימוד בישראל והתרכז במחקר ספרי הלימוד בנושא הסכסוך הישראלי-ערבי.¹⁷ במהלך השנים פורסמו עבודות נוספות בנושאים אלה.¹⁸ המחקרים התרכזו בעיקר בבדיקת תוכניהם של ספרי הלימוד להיסטוריה של עם ישראל ובתחומים כמו השתקפות הסכסוך הישראלי-פלסטיני.

בעשור האחרון ניכרת מגמה נרחבת והולכת של בחינת ספרי הלימוד להיסטוריה כללית, אלא שהיא מכילה בדרך כלל בדיקת סוגיות מסוימות (ומצומצמות) וכן בדיקה של ספרי לימוד בודדים בהקשרים מסוימים.

במחקר המאוחר של שנות השמונים ושנות התשעים של המאה העשרים, בולטת שוב המגמה של בדיקת סוגיות מסוימות מתוכניות הלימודים או של חלק מספרי הלימוד אך לא בחינה כוללת של ספרי הלימוד.¹⁹

שלוש גישות מרכזיות התפתחו בחקר ספרי לימוד. הגישה המסורתית, המכונה הרמנויטית-תיאורית, מתמקדת בחקר התוכן הכתוב בכל הנוגע לטעויות ולדעות קדומות; הגישה הכמותית של בדיקת תוכן מתבססת על מחקר אמפירי של מספר שורות או פרקים או מושגים המוקדשים לנושא מסוים; הגישה האיכותנית מציעה סינתזה בין שתי הגישות בכך שהיא משמרת את ההיבטים החזקים שלהן ומפצה על חולשותיהן.

מאמר זה מסכם חלק ממחקר שבדק את דרך עיצוב הזיכרון הקולקטיבי דרך ניתוח ביקורתי של תוכניות הלימוד וספרי הלימוד להיסטוריה כללית מקום המדינה ועד 2004. בתקופה זו פורסמו ארבע תוכניות לימודים בהיסטוריה: תוכנית תשי"ד (1954), תוכנית תשכ"א (1961), תוכנית תשל"ה (1975) ותוכנית תשנ"ה (1995).²⁰ במהלך תקופה זו זוהו שלושה דורות של כותבי ספרי לימוד: הדור הראשון, התואם את שתי תוכניות הלימודים הראשונות (מתשי"ד ותשכ"א) הדור השני, התואם את תוכנית הלימודים השלישית (מתשל"ה) והדור הרביעי, התואם את תוכנית הלימודים האחרונה (מתשנ"ה).²¹

המחקר מבוסס על ניתוח השיח בטקסט (discourse analysis) במטרה לעמוד על הדקויות החבויות בפריטי המידע תוך כדי הדגשת הטקסט ה"חבויה" או ה"נעלם".²² דקויות אלה בדרך כלל אינן באות לידי ביטוי כלל בשיטה הכמותית, הבודקת ספרי לימוד באופן סטטיסטי בהתאם לקטגוריות חשיבה רחבות או בהתאם למונחי מפתח חוזרים בטקסט, המצביעים על קיומן של הטיות כאלה או אחרות. שיטת ניתוח השיח מבוססת לא רק על ניתוח לשוני של הטקסט, אלא גם על ניתוח התוכן (content), הייעוד (function) והמשמעות החברתית (social significance).²³

מחקר זה, כרוב מחקרי ספרי הלימוד, מלווה בקשיים מתודולוגיים מובנים, כמו הקושי להעריך כיאות את מידת חשיבותם של ספרים אלה לעומת אחרים והקושי לקבוע מה משקלו של ספר הלימוד כסוכן שינוי בחברה בהשוואה לסוכני חברות אחרים כמו

המשפחה, בית הספר, תנועות הנוער, וכיום התקשורת הרב-ערוצית.²⁴ קושי נוסף, שעליו מצביע אלי פודה, הוא הקושי לשרטט את רוח התקופה או רוח הזמן (Zeitgeist), הן בגלל הוויכוח סביב המושג עצמו והן עקב קשיים מתודולוגיים סביב ניסיון זה.²⁵

מגמת ספרי הלימוד להיסטוריה כללית בישראל

בישראל עדיין משמשים ספרי הלימוד להיסטוריה כללית כלי עיקרי בהוראת החומר בפרקי ההיסטוריה השונים וסוגיות בתולדותיה לתלמידי בתי הספר. ספר הלימוד להיסטוריה שמר על מעמדו ההגמוני, בעיקר בכל הקשור לחשיבות שמייחסים התלמידים לטקסטים שבו לגבי הלימודים לקראת בחינות הבגרות ובחינות גמר אחרות המסכמות את הלימודים בחטיבה העליונה והמשמשות כרטיס כניסה למוסדות האקדמיים.

תוכניות הלימוד בהיסטוריה כללית וספרי הלימוד שנכתבו כדי לשרת אותן מכפיפים את הוראת ההיסטוריה הכללית להוראת ההיסטוריה של עם ישראל ומשרתים במשך השנים באופן מובהק את הנרטיב הציוני המלכד סביב מדיניות הנעה מ"כור ההיתוך" לרב-תרבותיות. מבחינה זו ספרי הלימוד משחקים תפקיד מרכזי במשחק הפוליטי, שכן התוכן האידיאולוגי המשתקף בהם כמעט שאינו יכול לעמוד לביקורת של התלמיד. שזירת הפרקים מההיסטוריה הכללית וההיסטוריה של עם ישראל אינה מקרית, אלא משקפת אידיאולוגיה המבקשת להפוך את הוראת ההיסטוריה לכלי מרכזי בקשר שבין התלמיד הישראלי למורשתו ולפיכך אינה משרתת מטרה מורחבת יותר, כמו הבניית ידע עולם מעמיק ורחב תוך אפשרות למחשבה פתוחה וביקורתית.

תוכניות הלימוד וספרי הלימוד להיסטוריה כללית מעניקים מקום מרכזי לתרבות אירופה, אך כרקע להוראת ההיסטוריה של עם ישראל, ומצניעים את הוראת ההיסטוריה של עמים ויבשות אחרים ובייחוד הוראת ההיסטוריה הכלכלית לשם הבנת הפער בין העולם המפותח לעולם המתפתח. במקרים רבים הוראת ההיסטוריה של עמים שמחוץ לאירופה, ובייחוד ההיסטוריה של אפריקה, סין, יפן ודרום אמריקה, היא סטריאוטיפית וחד-ממדית, אינה מעודכנת ואינה מאפשרת את הבנת התמורות שחלו מאז שנות החמישים והשישים בכוחות הפוליטיים ובכוחות הכלכליים בעולם.

כותבי תוכניות הלימודים וספרי הלימוד ראו עצמם משרתים את הפרויקט הציוני שביקש לבנות תודעה לאומית עמוקה כבר בקרב התלמידים הצעירים, מכיתות היסוד.²⁶ נראה שעל פי זה נבחרו גם המטרות של התוכניות וגם נושאי הספרים. בעת הבניית

הסיפור ההיסטורי, מדינת ישראל הצעירה עומדת במרכזה של תודעה זו. טיפוח הגאווה אצל הצעירים הוא ניסיון ברור לבנות תודעה לאומית מתפתחת, תודעה שבבנין המדינה מילאה תפקיד חשוב ומרכזי בלימוד ההיסטוריה.²⁷ לכן, אירועים היסטוריים מפרקי ההיסטוריה הכללית העולמית שיש בהם דגש רב על פוליטיקה לאומית, על שליטים ועל מרכזיותה של המדינה שולבו בספרים יותר מאחרים, שכן הם שירתו את תוכנית הלימודים שניסח בן ציון דינור בשנות החמישים.²⁸

כפועל יוצא משאיפה זו של ראשי מערכת החינוך בארץ, לכל פרק "יהודי" בהיסטוריה הוצמד פרק בהיסטוריה "כללית", המשרת את נרטיב העל ואת הבניית הזיכרון הלאומי.²⁹ פרקים שלא שירתו זאת הורחקו או הוצנעו, לעיתים למרות חשיבותם בהיסטוריה, כפי שנעשה במדינות אחרות, במיוחד מדינות הגירה.

מיכאל הנדל, מראשי הוועדה להיסטוריה במשרד החינוך עם קום המדינה, שהשפיע רבות על אופי ספרי הלימוד, הציב מסגרת ברורה לכותבים. הוא הנחה למצוא קו מקביל בין ההיסטוריה הלאומית בכל אחת מהתקופות ההיסטוריות (הזמן העתיק, ימי הביניים, העת החדשה והעת החדשה) לבין האירועים הפוליטיים והצבאיים בהיסטוריה הכללית, באופן שיאפשר את השגת מטרות החינוך הישראלי ובמרכזן בניית דור גאה במולדתו ומושרש בתודעתו ההיסטורית של עם ישראל.

הבניית המציאות והזיכרון הקולקטיבי של התלמיד הישראלי נשענה על ההנחה, כי כל עם נלחם את מלחמת העצמאות שלו, עבר את המהפכה הלאומית שלו והיה מוכן לשלם על כך מחיר כבד. יסודות כמו גבורה והקרבה במהלך מלחמת העצמאות של עמים שונים גויסו לשמש מוטיב מרכזי בספרי הלימוד. כך הוצבה בתוכנית הלימודים הישראלית מלחמת 1948, מהצד הישראלי, כשיא בלימודיו של התלמיד – ערב בחינות הבגרות. באופן זה ניתן היה לסייע לתלמיד להבין כי המלחמה "שלנו" צודקת, שכן לכל עם ניתנה לבסוף המולדת שלו – כך המהפכה האמריקאית ומגמות הדה-קולוניזציה במזרח הרחוק ובאפריקה.

ואולם, המסרים שהועברו אל כותבי ספרי הלימוד ממתכנני התוכניות היו לא פעם נוגדים. מצד אחד חתרו תוכניות הלימודים בתולדות עם ישראל ובהיסטוריה כללית ל"חיזוקה של הכרת השותפות האנושית ולטיפוח הרצון לפעולה משותפת למען יחסי שלום ואחוה בין העמים", כפי שנכתב בתוכנית הלימודים הראשונה משנת תשי"ד ול"טיפוח ההבנה והסובלנות כלפי רגשות, מסורות ודרכי חיים של אנשים ועמים אחרים" כנכתב בתוכנית הלימודים השנייה משנת תשל"ה. מן הצד השני, הן הדגישו את

המלחמות, המאבקים, הקרבות, הניצחונות וההפסדים, וברוב המקרים נקטו קו שיפוטי כלפיהם.

ספרי הלימוד מהדור הראשון הבלטו מאוד מגמות אלה. בדור השני ובדור השלישי ממשיכים לנקוט קו דומה, אף כי ניתן להבחין בחדירה של יסודות מסוימים בעיקר מתחום הסוציולוגיה,³⁰ אתנולוגיה ואף גאוגרפיה,³¹ כלכלה,³² בלשנות, דמוגרפיה³³ ולעיתים גם מתמטיקה חברתית וסטטיסטיקה.³⁴ ספרים לא מעטים מהדור השלישי מאתגרים מאוד את התלמיד על ידי שאלות חשיבה, הפעלות והצגת מספר דעות בטקסט, ויש בכך התקדמות ניכרת בהשוואה לספרים מהדור הראשון.

מרכזיות תרבות המערב בספרי הלימוד

הכותבים של ספרי הלימוד מהדור הראשון היו חניכי הכתיבה ההיסטורית המודרנית שנולדה באירופה של המאה ה-19, שהתפתחה בד בבד עם עליית דפוס הלאומיות האירופית. זו התמקדה באומה כנושא יחיד וראוי למחקר. אין זה מקרה אפוא שההיסטוריונים הגדולים של המאה ה-19, כמו ליאופולד פון ראנקה (Ranke) הגרמני וז'אן מישל (Michelet) הצרפתי, היו בעיקר היסטוריונים לאומיים.³⁵ כל אחד מההיסטוריונים אלה שר שיר הלל לאומה שלו וביקש לראות בה את מנהיגת העולם העתידי. זאת היתה התבנית שאלה נוצקה בישראל הוראת ההיסטוריה כתחום לימוד בעל משמעות חינוכית שנועד להבנות את זהותו הלאומית של התלמיד הישראלי, לטפח אצלו את אהבת המולדת ואת הכרת אויביה מבית ומחוץ. זאת גם היתה גם מגמת הלימודים עם קום המדינה ומטרתה היתה לעצב זהות ישראלית חדשה ולתת לגייטמציה לנרטיב היסטורי המעניק את הבכורה לציונות, הכורכת יחד התיישבות והגנה.

יתר על כן, גישת ספרי הלימוד מהדור הראשון היתה גישה אירופוצנטרית מובהקת: היא שמה במרכז העיון ההיסטורי של התלמידים את אירופה ואת קורותיה – מאז הזמן העתיק, דרך ימי הביניים, העת החדשה ועד להיסטוריה של המאה העשרים. מגמה זו נשמרה בשינויים מסוימים בספרי הלימוד של הדור השני והדור השלישי. סקירת ספרי הלימוד מהדור הראשון מלמדת כי למרות שמותיהם – "דברי ימי העמים בעת החדשה", "תולדות העמים בזמן החדש", "המאבק על שלטון עולמי" – הם עוסקים בעיקר בהיסטוריה אירופית. עם זאת, גם בהקדמות של ספרי הלימוד וגם בהקדמות של

הפרקים והנושאים השונים לא מובהר לתלמיד שמסופר לו סיפור אירופי, ואף הוא מנקודת מבט מסוימת.

יצחק שפירא, מהדור הראשון של כותבי ספרי לימוד בארץ, קבע ש"דברי ימי העולם מסוף המאה ה-18 ועד ימינו מקפלים בתוכם מאורעות ותהליכים אשר שינו מן הקצה עד הקצה את דרכי החיים והמחשבה של המין האנושי"³⁶ אך למעשה דן רק בפרק אחד מתוך כל פרקי ספרו בארה"ב (מרד המושבות בצפון אמריקה) ובכל שאר הפרקים בהיסטוריה האירופית (ההשכלה, המהפכה הצרפתית בימי שלום ומלחמה ותקופת נפוליון). בכרך אחר של ספרו³⁷ הסוקר את התקופה שבין 1870 עד 1918, מוקדש פרק וחצי לארצות הברית והמזרח הרחוק, וכל שאר הפרקים דנים באירופה בלבד (תקופת השלום המזוין, הקיסרות הגרמנית, הרפובליקה השלישית בצרפת, אנגליה על פרשת דרכים, שקיעת הקיסרויות במזרח אירופה, אירופה והמזרח ומלחמת העולם הראשונה). בכרך האחרון של סדרתו³⁸ הוא מקדיש שוב רק פרק וחצי (על ארצות הברית והשפעת מלחמת העולם השנייה על המדינות שמחוץ לאירופה) לנושאים שאינם קשורים לאירופה. כל שאר הפרקים דנים בנושאים אירופיים (התקופה שבין שתי מלחמות העולם, צמיחת המשטרים הטוטליטריים באירופה, המדינות הדמוקרטיות בין המלחמות, המזרח המתעורר ומלחמת העולם השנייה).

האירופוצנטריות באה לידי ביטוי לא רק בבחירת הנושאים אלא גם בטקסטים השזורים בספרי הלימוד. שפירא מצייר את העשייה באירופה כ"תור רדף תור, המצאה הדביקה המצאה, תורה הולידה תורה. בתוך פרק זמן של פחות ממאתיים שנה הגיעה האנושות מתור הקיטור עד תור האנרגיה האטומית, מהמצאת הקטר עד המצאת הרובוט המודרך מן הקרקע, מתורת התפתחות האדמה על ג'ימס האטן ועד תורת היחסות של אלברט איינשטיין"³⁹.

ההתייחסות לאירופה נעה מראייתה כפסגת ההשכלה, המדע וההתפתחות האנושית ועד להצגתה כמוקד השפל האנושי. גם הפסגה וגם השפל קשורים בנרטיב היהודי-הציוני. נקודות השפל קשורות בדרך כלל במעשים קשים שבוצעו ביהודים. נקודות השיא קשורות במעשים שאינם קשורים ליהודים או במעשים שהועילו ליהודים.

מגמה זו של העיסוק באירופה והעמדתה במרכז הזיכרון הקולקטיבי של התלמידים נמשכת אצל הכותבים מהדור השני⁴⁰ ומהדור השלישי. מבטאים זאת היטב הספרים החדשים "מסע אל העבר – מימי הביניים ועד העת החדשה" בעריכת קציעה טביביאן

ו"בימי הסהר והצלב" מאת אלי בר-נביא ואביעד קליינברג, ששניהם מיועדים לכיתות ז'.

כותבי "בימי הצלב והסהר" מובילים נתיב ברור שבמהלכו הופכים ראשי הפרקים של הספר לנרטיב המרכזי שלו: שקיעת העולם העתיק ו"לידתה של תרבות חדשה". שלושה פרקים מוקדשים לאיסלאם, אחד ליהודים תחת האיסלאם ואז שבים המחברים לתאר את ההיסטוריה האירופית שבמהלכה שולטים שוב תהליכים מרכזיים: צמיחת המדינה המודרנית, רנסנס והומניזם, רפורמציה, מהפכה מדעית, משטר פרלמנטרי, בארוק וקלאסיקה, מלכים ואצילים, השכלה ומדינה, מהפכות (האמריקאית והצרפתית). כל אלה משולבים בתולדות היהודים.

הקו המוביל של הספר מלווה את ההיסטוריה האירופית, תוך הימנעות מנגיעה בהיסטוריות של יבשות אחרות, בגיל הקריטי של גיבוש הזהות ההיסטורית של התלמיד הישראלי.

ב"מסע אל העבר" מתגלה גישה מאוזנת יותר, המעדיפה את תיאור המציאות באירופה ללא ליווי של סופרלטיבים מפארים. ספר זה מעדיף תיאור עובדתי, כמעט יבש, על הנעשה באירופה בכל תחומי החיים – מלידת אירופה הנוצרית ועד עידן המהפכות. גם בספר "עולם של תמורות" לכיתה ט'⁴¹ בולטים הנושאים הנוגעים לאירופה. בספר שבעה נושאים ב-35 פרקים, שרק ארבעה מהם לא עוסקים בנרטיב האירופי או בנושאים אירופים: תהליך הדה-קולוניזציה והקמת אלג'יר, מצרים ממנהיגות "העולם השלישי", מאחד ומפריד בעולם הערבי ומלחמות ומהפכות במפרץ הפרסי. הספר כמעט שאינו נוגע באפריקה ובמזרח הרחוק.

בספר "מסע אל העבר, המאה העשרים בזכות החירות", המיועד אף הוא לכיתה ט'⁴² 16 פרקים וארבע סדנאות היסטוריות. פרק אחד מתוך הפרקים שעניינם היסטוריה כללית (ולא היסטוריה של עם ישראל) עוסק בהקמת מדינות עצמאיות באסיה ובאפריקה, כלומר רק פרק אחד מוקדש לנושאים שאינם אירופיים. פרק זה מקדים את המאבק לעצמאות בישראל, המאבק בבריטים, המאבק לעלייה ולהתיישבות. ההקשר ברור ומובן – הפרק נועד להראות שהמאבק הציוני היה חלק ממגמה כלל-עולמית.

אייל נווה קרא לספרו "המאה ה-20 – מאה שהפכה סדרי עולם", שם המלמד על היסטוריה עולמית. אלא שבדיקת הפרקים מעלה כי הנרטיב האירופי בולט בו. השוואה כמותית מגלה כי לארצות הברית מקדיש הספר פרקים מועטים ביותר (וכך גם ספרו של שחר⁴³). מעצמה זו מוזכרת כאשר מעורבותה נוגעת לאירופה: בהקשרים של סיום

מלחמת העולם הראשונה, הלוואות שהעניקה לגרמניה בשנות היציבות של רפובליקת ויימאר, במשבר הכלכלי והשפעתו על אירופה (וביחוד על גרמניה), במעורבותה במלחמת העולם השנייה על אדמת אירופה וכמובן במלחמה הקרה ובמשברים כמו משבר ברלין.

התייחסות סלקטיבית לסין ולתרבותה

סין גם היא אינה זוכה בהתייחסות נרחבת בספרים מהדור הראשון, למרות תרבותה עתיקת היוםין, שאז עדיין האפילה על צמיחתה הפוליטית ועל התפקיד שסין תתפוס במשחק הגלובלי עוד לפני סוף המאה העשרים. פה ושם השתרבבו בהם הערות מכלילות על אודות הסינים. הורוביץ בספרו⁴⁴ קובע כי "הסיני הנהו מטבעו בניגוד ליפני אוהב שלום ושונא את מלאכת המלחמה. שנית, הוא נרפה, דבק בנושנות וקופא על שמריו. שלישי, הנהו (כמוסלמי) פאטאליסט ואינו מתרגש ביותר מכל הנעשה סביבו. ולבסוף יש לו נטייה מיוחדת למקח שוחד המשחית בארץ זו כל חלקה טובה".⁴⁵

בספרים מהדור השני ומהדור השלישי אמנם אין הכללות כאלה, אך הסקירות על סין בהם מזעריות ונוגעות רק לתקופות של מאבק. בספרו של נווה הסקירה על סין היא קצרה, והחלק התרבותי מתמקד במשפט "האומה הסינית עתיקת היוםין ידעה מאות שנים של עצמאות תחת שלטון קיסרי שושלתי ופיתחה תרבות ומסורת מיוחדת במינה".⁴⁶ מעבר לכך יש התייחסות לפיצול הפנימי של סין, להפיכתה למדינה קומוניסטית ולמשטרה הייחודי. בספרו של שחר "עולם במבוך" יש התייחסות קלה להודו, ובעיקר למאבקה לעצמאות. דרכה של סין משורטטת רק דרך המאבקים שעברה המדינה במהלך המאה העשרים: סין לאחר מלחמת העולם הראשונה, הקמת המפלגה הקומוניסטית בה, שיתוף הפעולה בין הקומוניסטים לגואומינדאנג, ראשיתו של המאבק הגדול בין הגואומינדאנג לקומוניסטים והצלחתם של הקומוניסטים לכונן בסיסי כוח טריטוריאליים, מלחמת האזרחים בסין וניצחון הקומוניסטים בשנים 1945-1949, התבססות המשטר הקומוניסטי בסין וסיומו של הפרק בסכסוך בין סין לברית המועצות.⁴⁷

רות קליינברגר ומרים עדיאל מעדיפות אף הן לתת סקירה פוליטית וצבאית של סין ללא הרחבה על תרבותה.⁴⁸ יוסף שפירא בספרו "להצליח בהיסטוריה ברמת הבסיס" מצייר את הסינים כעם מסתגר שאינו נענה ל"מנעמי הטכנולוגיה האירופית".⁴⁹

גם בחירה זו מודעת ומסמלת נרטיב מערבי, בעל נטיות אנטי קומוניסטיות, הנרטיב האופייני לכל הפרקים העוסקים במלחמה הקרה והמבקש להבנות אצל התלמיד הישראלי תמונת עולם של "רעים" ו"טובים": המערב הדמוקרטי והחופשי מול הקומוניזם שמקורו במזרח ואשר מטרתו רמיסת ערכי הדמוקרטיה. זהו נרטיב לא מאוזן, שכן הוא אינו מייצג את המחקר ההיסטורי העשיר על המלחמה הקרה. זו גם הבחירה של שולה ענבר, כותבת מהדור השלישי, בספרה "תקומה ומדינה בישראל ובעמים בזמן החדש",⁵⁰ שיצא לאור בעקבות תוכנית הלימודים האחרונה, המשלבת בחינת בגרות בהיסטוריה כללית ובהיסטוריה של עם ישראל. ענבר בוחרת להציג את סין בשמונה עמודים, ובכולם אין תיאור של תרבותה אלא רק של המשטר הטוטליטרי ושל רמיסת זכויות האדם בה. כדי לתאר את סין, המדינה המאוכלסת ביותר בעולם, נבחרו ביטויים כמו "שטיפת מוח"⁵¹ ו"אין לפרש בשום פנים את הפלורליזם הסיני כביטוי מקביל לפלורליזם המערבי. סין היתה רחוקה מן הפלורליזם המערבי כרחוק מזרח מן המערב. הפלורליזם של מאו בא לגבש את העם הסיני סביב מנהיגותו של היו"ר מאו ולא לאפשר באמת מגוון רחב של דעות ללא פיקוח".⁵² גם קטעי המקורות שנבחרו מבנים את תמונת העולם של התלמיד לעבר הבנת מהות המשטר הדיקטטורי ללא התייחסות לכלל החיים במדינה המורכבת, שעברה מהפכות לא מעטות, ולצדדים חברתיים ופילוסופיים של סין ותרבותה.

הצגה שטחית וסטריאוטיפית של היפנים

למרות התרחבות המחקר, גם בישראל, על אודות אפריקה, סין ויפן דבקו כותבי הדור השני והדור השלישי של ספרי הלימוד באותן מגמות, לא מעט משום שתוכניות הלימודים לא שינו את הדגשים לגבי חלקי עולם אלה. בספרי הלימוד מהדור הראשון ועד הדור השלישי מוצגת יפן כמדינה בעלת שאיפות מיליטריסטיות. הורוביץ כותב בספרו: "העם היפני מצטיין באומץ לב, ברגש פטריוטי חזק, במשמעת עיוורת כלפי השלטונות".⁵³ זיו, אטינגר ולנדאו⁵⁴ מציגים את יפן כמדינה שאחרי ניצחונה על רוסיה ב-1905 נשלטה על ידי חוגים צבאיים שהיו להם תוכניות כיבוש והרחבה.⁵⁵ יפן בשנות השלושים מוצגת כמדינה תוקפנית שפלשה למנג'וריה,⁵⁶ עזבה את חבר הלאומים וביקשה להשליט את עצמה על אסיה עקב שאיפות התפשטות.⁵⁷ לבסוף מוזכרות כניסתה של יפן למלחמת העולם השנייה⁵⁸ וכניעתה.⁵⁹

ב"עולם במבוכ" מתאר שחר את יפן כמדינה מיליטריסטית שנשלטה על ידי גורמי צבא שחברו לגרמניה. הוא מסתפק במשפט סיום אחד המבהיר את כל כיוון כתיבתו: "יפן שהיתה עד 1945 מדינה מיליטריסטית ותוקפנית הפכה להיות מדינה דמוקרטית ושוחרת שלום".⁶⁰

ההתייחסות הבלתי מאוזנת ליפן והדגש על היסטוריה פוליטית וצבאית לצד בניית נרטיב מסוים סביב האירועים בגרמניה הנאצית אינו מאפשר הרחבה של מגמות נוספות הקיימות במחקר. בכתיבה על מלחמת העולם השנייה בולטת המגמה של הצגת היפנים כעם אכזר, צמא דם, שואף מלחמות ונטול רגש. כתיבה זו עשירה בביטויים כמו "מיליטריזציה של החינוך ביפן... מסר של עליונות גזעית ורוחנית של היפנים... ניסיון לטהר את החברה היפנית מהשפעה תרבותית זרה... קונפורמיות יפנית... רוח לחימה לאומית... מתאבדי הקמיקאזה".⁶¹ בכתיבה על הרקע למלחמה מובלטים ביטויים שמבנים תמונה מכלילה, כגון "יפן... ראתה את המלחמה כמעט כדרך חיים", שלפיה כל העם היפני שאף לקרבות.⁶²

גם נווה, בספרו "המאה העשרים", מציג את יפן כמדינה בעלת שאיפות אימפריאליסטיות ואף מציג לתלמידים שאלה בכיוון זה.⁶³ בפרק על התמורות בשנות השמונים מוצגים היפנים כגורם כלכלי עולה אך בעל "מערכות חברתיות קפואות והסתגרות תרבותית".⁶⁴

שולה ענבר הקדישה בספרה⁶⁵ פרק ליפן, ואולם למרות שהיא פורסת יריעה רחבה יותר על הנטייה מערבה של יפן בסוף המאה ה-19, אף היא דבקה ברעיון האופי המיליטריסטי של יפן המסורתית, ולטענתה, לדת ביפן אופי סינקרטיסטי (צבאי).⁶⁶ המסר לקורא הישראלי הוא של עוצמה צבאית, של רצון לכיבושים. ענבר מסכמת: "במשטר הדמוקרטי כביכול של יפן היה חבוי גרעין המיליטריזם שצמח הודות למשברים הפנימיים והחיצוניים שפקדו את יפן בשנות ה-20... התוצאה היתה חיזוק המגמה המיליטריסטית והאימפריאליסטית שהובילה למלחמת העולם השנייה".⁶⁷

התייחסות זו ליפן אינה מאפשרת הרחבה בהיסטוריה הארוכה המפוארת של ארץ זו. בן-עמי שילוני קובע כי כדי לרדת לסוד הצלחתה של יפן המודרנית ב-150 השנים האחרונות יש להבין את ההיסטוריה של החברה ואת תרבותה, כפי שצמחו והתקמו באלפיים השנים שקדמו לכך. יפן המסורתית, כפי שהתגבשה עד אמצע המאה ה-19, היא אחת התרבויות המעניינות והחשובות של המין האנושי, קובע שילוני, היא היתה חלק מן הציוויליזציה הגדולה של מזרח אסיה, שמרכזה בסין. יפן המסורתית לא היתה

חברה קפואה. היא התפתחה כל הזמן והתאימה עצמה לנסיבות הפוליטיות והכלכליות המשתנות.⁶⁸

שילוני מסביר, שבמדינות המערב היה זלזול כלפי הישגיהם של אנשים לא-מערביים בתחומי מדע, תעשייה וצבא, וקובע שגישה זו גרמה לתיאור השלילי של היפנים. לדבריו, יש במערב הרואים ביפנים תופעה דמונית: עם אכזר וקשוח, תל נמלים רוחשות, חברה של רובוטים נטולי אנושיות וזהות עצמית. לעומתם יש העושים אידיאליזציה ורואים ביפנים צייתנים המקדישים את עצמם למען ארצם. דווקא היהודים צריכים להיזהר מפני הדבקת תוויות כאלה לעמים אחרים, מציין שילוני.⁶⁹

מן המחקר הנוכחי עולה, כי נטייתם של כותבי ספרי הלימוד משלושת הדורות לקטלג את היפנים כעם אלים השואף לקורבנות ולהתפשטות טריטוריאלית נובעת גם מהצורך להציב את היפנים בצד כוחות הרשע (הנאצים) בבניית הנרטיב היהודי והציוני וגם מתוך ההתנשאות שהיתה מנת חלקם של בני אירופה שכתבו חלק ניכר מספרי הלימוד. ייתכן שהדבר אף נבע מחוסר ידיעה של חלקים נרחבים בהיסטוריה של עם זה.

בספר הלימוד האחרון שיצא מהדור השלישי של כותבי ספרי הלימוד מתארת קציעה אביאלי-טביביאן את הפער בין היבשות. העולם המערבי מוצג כעולם מתפתח עם מגמות חדשות, בעוד "במדינות העולם השלישי, באפריקה, באסיה ובדרום אמריקה, שררו ועדיין שוררים תנאי חיים קשים, ורבים מתים ממלחמות, ממחלות ומרעב ממושך, הנובע מחוסר ידע טכנולוגי לעיבוד יעיל של המשק החקלאי ומרמת תיעוש נמוכה. הניגוד בין העולם המפותח והשבע לבין העולם המנוצל והרעב מעלה בעיות מוסריות רבות".⁷⁰ הצגה זו, הלוקה בחד-ממדיות ובסטריאוטיפיות, אינה מספקת לתלמיד די הסברים על הפערים בין היבשות ובעיקר את הסיבות לכך.

אפשר גם אחרת

גישה שונה לחלוטין, שלא הצליחה לחדור לכתיבת ספרי הלימוד, באה לידי ביטוי בספר "סוגיות נבחרות בתולדות המאה ה-20" לחטיבה העליונה.⁷¹ בספר זה יש פרק שאינו נכלל אף לא באחד מספרי הלימוד להיסטוריה כללית בארץ ואשר דן ב"צפון ודרום לקראת סוף המאה ה-20". הפרק כולל ניתוח של חלוקת העושר העולמי, ההבדלים העמוקים בתחומי ידיעת קרוא וכתוב בין אזורים שלמים בעולם, תוחלת החיים, שירותים רפואיים והיגיינה – כל זאת תוך על ידי ניתוח של החלקים העשירים והעניים בעולם והדגמתם באמצעות ניתוח של הנעשה בהודו. הספר מכיל קטעי מקורות רבים

וטבלאות. ייחודו בכך שהוא אינו נוקט עמדה אירופוצנטרית אלא מנתח את הבעיות הכלכליות והדמוגרפיות מנקודת מבט חברתית-תרבותית ומאפשר הסקת מסקנות והמשך דיון. אלא שכאמור, ספר זה הוא יוצא דופן בגישתו. הענקת ידע רב יותר בכל ספרי הלימוד מהדור השלישי תוך הרחבה ניכרת של ההיסטוריה של אפריקה, של יפן, סין ומדינות דרום אמריקה ואחרות היתה מאפשרת לתלמיד הישראלי להבין את הפערים שנוצרו בין היבשות ובין העמים השונים לכל אורך ההיסטוריה, ביתר דיוק ותוך הבנת הרצף ההיסטורי, באופן שלא היה עושה עוול לחלקי עולם נרחבים. המוסדות להשכלה גבוהה בישראל עשירים בחוגים ללימוד ההיסטוריה של אזורים אלה, ופרסומים לא מעטים יצאו תחת ידם, ואלה היו יכולים לשמש את כותבי ספרי הלימוד הישראליים האחרונים. גישה זו צריכה היתה גם להיות נר לרגליהם של כותבי תוכניות הלימוד. הם היו חייבים להרחיב את הרפרטואר המוצע למורה ולתלמיד על עמים אלה אל מעבר לפרק הזמן של שנות השלושים עד שנות החמישים. התלמיד הישראלי החשוף כיום לעולם תקשורתי רב-ערוצי שואב מידע רב, מגוון ועשיר על עמי העולם, והדבר זועק אל מול היריעה הצרה שמציעה לו תוכנית הלימודים בהיסטוריה ובעקבותיה ספרי הלימוד.

סיכום

פאולו פרה (Freire) קובע שחינוך הוא תמיד פוליטי ושהאליטות הדומיננטיות משתמשות בבתי הספר לקדם את סדר היום שלהן. לטענתו, לחינוך פוטנציאל להפוך לאלמנט משחרר במאבק על אידיאות ובסיוע לנוער להביט בעולם באופן נכון יותר ולנתק את כבלי הלאומיות והפטריוטיות המעצבים את ספרי ההיסטוריה ואת שיעורי ההיסטוריה.⁷² פוטנציאל זה אינו מוגשם במערכת המדינה הלאומית המודרנית בגלל השליטה המרכזית על מערכת החינוך ובמיוחד על הפיקוח עליה. זה גם המצב בישראל. ספרי הלימוד ממלאים תפקיד מרכזי במשחק הפוליטי, שכן הם יכולים לנטרל את המחשבה הביקורתית של הקורא. מייקל אפל טוען שתוכן אידיאולוגי המשתקף מספרי הלימוד הוא חזק במיוחד, ושלטקסט כוח רב ביצירת הזהות של התלמיד עימו.⁷³ על פי אפל, בתי הספר וספרי הלימוד הם סוכני רפרודוקציה וייצור של סוכנים, ידע ואידיאולוגיה⁷⁴ התפקיד של ספרי הלימוד בשימור המצב הפוליטי הקיים והסדר החברתי הנוכח מומחש ורלוונטי בעיקר בכל הנוגע לספרי הלימוד להיסטוריה, כי כל דור מבצע מאמץ ניכר להעביר את המסורות ומערכת האמונות לדור הבא. באופן מסורתי,

ספרי הלימוד להיסטוריה נרתמו להוראת העבר הלאומי וליצירת הזדהות מוחלטת עימו.⁷⁵ מאז עליית מדינת הלאום באירופה במאה ה-19 היו ספרי ההיסטוריה בשימוש המדינה כמכשיר לגלוריפיקציה של הלאום, לעיצוב זהותה הלאומית של המדינה ולהצדקת המערכת החברתית והפוליטית.⁷⁶

בישראל, מאז קום המדינה נטו כותבי ספרי הלימוד להיסטוריה כללית לתת מקום רב יותר להיסטוריה פוליטית וצבאית, לרוב על חשבון ההיסטוריה החברתית והתרבותית. כל לומד התלמיד הישראלי היסטוריה שבמרכזה מהפכות, מלחמות (בין אומות ודתות), קיסרים, מלכים, שליטים, התפתחויות פוליטיות ומאזני כוח מדיניים (ולעיתים דתיים). ספרי הלימוד כמעט שאינם נוגעים בהתפתחות של כתיבת ההיסטוריה. רק ספרי לימוד הנוגעים לחטיבת הביניים, מהדור השלישי של הכותבים, מלמדים על שינוי בהתייחסות לסוגיות חברתיות, כלכליות, תרבותיות ואחרות. נגיעות דומות נמצאות גם בספרי הלימוד של החטיבה העליונה, אולם בעיקר לצורכי העשרת החומר הנלמד, באמצעות נספחים בצידי הספר או בסופי פרקים.

ספרי הלימוד נטו לאמץ נרטיבים הדומים במשמעות החברתית או ההיסטורית שלהם לנרטיב הציוני, ובהם מהפכות כמהפכה הצרפתית, התואמת את אופי התרבות הפוליטית הישראלית והאליטה השלטת בתקופת השלטון המרכזי הראשון של ישראל, או המהפכה האמריקאית, שתאמה את סיפור השחרור הציוני של הארץ מידי הכובש הבריטי ואת החלוציות בראשית ימיה של המדינה.

השימוש במתודה היסטורית לצרכים אידיאולוגיים כפי שהוא מתבטא בתוכניות הלימוד ובספרי הלימוד להיסטוריה כללית בישראל מזמין בדיקה נוספת על מהות החינוך האינטלקטואלי. מושאו הוא הפעילות השכלית של האדם. האינטלקט מטיבו חותר לאמת ונכון תמיד לדחות סמכויות ולבררן מחדש.⁷⁷ חינוך אינטלקטואלי שנשלט על ידי הכוונה אידיאולוגית הוא מראש הכרעה לטובת אחת החלופות, והוא מפעיל כושר חשיבה להצדקת חלופה זו בלבד, וכך אינו מפעיל את שאר הכשרים האינטלקטואליים. אמנם הספרים מהדור השלישי של כותבי ספרי הלימוד משתמשים בפרשנות נרחבת, מאתגרים את התלמיד על ידי שאלות והפעלות, אך דומה כי הם מצומצמים מדי מכדי להיות אתגר אינטלקטואלי נאות לתלמידים בוגרים, מחטיבת הביניים ועד סוף התיכון. תוכניות הלימוד וספרי הלימוד בישראל הועמדו לשירות מטרות החינוך הממלכתי. עם הקמת המדינה הוצגה העמדה זו כמכוונת לצורכי ביטחון ולשם יצירת קולקטיב ישראלי. עם התבגרותה של המדינה, ראוי היה כי מתכנני תוכניות הלימוד יעמידו לנגד

עיניהם מטרות נוספות, כמו פתיחת תוכנית הלימודים וספרי הלימוד לפרשנויות נוספות, גם אם מרכז הסיפור ההיסטורי היה תולדות עם ישראל. ראוי היה לתת מקום להבחנה בין עובדה לפירוש, לפרספקטיבה שדרכה מסופר הסיפור ההיסטורי.

כמו כן, ראוי היה כי כותבי תוכניות הלימוד וספרי הלימוד לא היו מחזקים בתלמיד את הוודאות בסופיות ובמוחלטות של המידע ההיסטורי. אדרבה, יש לתת מקום למחלוקת בין היסטוריונים לגבי חלק מהסוגיות, גם אם לא כולן. בדרך זו היה התלמיד נוכח שמחלוקת היא חלק בלתי נפרד מהעיסוק המדעי ומאופן הבניית הידע. אני נוטה להסכים ולאמץ את קביעתו של עודד שרמר כי "אם ההוראה אינה מציגה את המחלוקת כחלק בלתי נפרד מן המדע ומחיפוש הידע ואם מעמדה הנזיל והמשתנה של הידיעה המדעית אינו נחשב בעיניו ליתרון, הרי היא תורמת, בלי משים, לחיזוקה של הנטייה הדוגמטית".⁷⁸

אף כי פרקים רבים בשיעורי ההיסטוריה בישראל נוגעים להיסטוריה הכללית, זו הוכפפה, בעיקר מסיבות אידיאולוגיות-פוליטיות, להוראת ההיסטוריה של תולדות עם ישראל. נדמה כי עתה ראוייה הכפפה זו לעמוד לבחינה מחדש. פרקים רבים בתולדות העולם, ובהם התפתחות תנועות חברתיות, תנועות אידיאולוגיות, התפתחות היסטורית של יבשות נוספות, התפתחות מדינות מרכזיות כארצות הברית, סין, יפן והמשברים באפריקה ובדרום אמריקה ראויים להילמד כיחידות עצמאיות. ראוי אף לבחון את לימוד ההתפתחות ההיסטורית של כלכלת העולם כדי לאפשר נקודת מבט רחבה יותר לתלמיד הצעיר המשתייך היום ל"כפר הגלובלי".

ניתן לאזן בין פרקי היסטוריה חשובים אלה לבין המשך היותה של אירופה מרכז לימודי של התלמיד הישראלי, מה גם שמערכת החינוך מבקשת להדק את הקשר בינו לבין תרבות המערב ובינו לבין מורשת עמו, שאירופה עומדת במרכז. אין בבחינה כזאת כדי לפגוע ברגשות ההזדהות שמבקשת המערכת הפוליטית לעורר אצל התלמיד לגבי מורשת עמו.

העמדתה של אירופה כמרכז משמעותי של לימוד ההיסטוריה בישראל והכפפת פרקי ההיסטוריה שנלמדים בתולדות אירופה כרקע להוראת תולדות עם ישראל מחמיצות פרקי היסטוריה רבים שאינם נופלים בחשיבותם, וכן מונעת מהתלמיד ללמוד על ההתפתחות ההיסטורית שחלה בתמונת העולם שלאחר מלחמת העולם השנייה ובייחוד אחרי נפילת הגוש הקומוניסטי. קברניטי החינוך ההיסטורי יכולים לשלב את רצונם לטפח את הקשר הלאומי בין התלמיד הישראלי לבין מורשת יהדות אירופה עם הצורך

להורות היסטוריה עולמית – בראיה רחבה – כדי לאפשר לתלמיד זה להבין כי מדינתו ועמו הם חלק מקהילה עולמית גלובלית, שכל העת עוברת תמורות. בדרך זו יהיה הידע ההיסטורי עדכני יותר ויאפשר לתלמיד לקבל תמונת עולם רחבה יותר – ללא פגיעה בלימוד ההיסטוריה של עם ישראל.

עודד שרמר מזכיר את שאלת היחס ללא-יהודים ואת עמדתם האתנוצנטרית והפרטיקולריסטית של ישראלים רבים ושואל: "מה חלקם של לימודי ההיסטוריה בעניין זה? העיסוק ביחסם של לא-יהודים לעם היהודי במהלך הדורות מִזְמָן כמובן דיון ביחסם של היהודים לסביבתם. אבל היבט זה של הסוגיה אינו זוכה בדרך כלל לעיסוק שיטתי בבתי הספר הממלכתיים... הטיעון שאין ההוראה יכולה להיות חפה מהשפעות ערכיות, משיפוט ערכי ומהשקפות אישיות הוא המחייב לחדול מלשוות לה אופי ניטרלי. אדרבה, ראויה היא לגלות בפני התלמידים את הנחותיה, את מטרותיה הערכיות ואת העובדה המכרעת שכל אחת מהנחותיה וממטרותיה אלה שנויה במחלוקת חברתית".⁷⁹ אף כי מבחינה פדגוגית ודידקטית לא יכולה ולא צריכה תוכנית הלימודים בהיסטוריה, וספר ההיסטוריה בעקבותיה, להפוך לשדה קרב מבלבל ולא מובן המכיל ריבוי סתמי של דעות ופרשנויות היסטוריות בחברה מפולגת, ניתן היה להפוך את תחום הדעת ההיסטורי לפתוח יותר ורבגוני. היצמדות אל תוכנית ששירתה מטרות עם הקמתה של חברה אינה מאפשרת התייחסות לשינויים שעוברת בהתמדה החברה הישראלית הדינמית.

גם במספר השעות המצומצם מוקדש ללימוד ההיסטוריה בישראל ניתן לבנות תוכנית ובעקבותיה לכתוב ספרים שיהיו עדכניים יותר וישאפו להציג לפני התלמיד ידע היסטורי רחב, מבלי לפגוע בקשר ההדוק בינו לבין מורשת עמו ומדינתו.

הערות

- Howard D. Mehlinger, *International Textbook Revision: Examples from the United States*,¹ Internationale Schulbuchforschung, 1985, No. 7, P. 287.
- M. Apple (ed.), *Politics of the Textbook*, London, 1991, pp. 2-3.²
- Ellie Podeh, *The Arab Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, London,³ 2002, p. 1.
- W. Jacobmeyer, *International Textbook Research*, Goteborg, 1990, p. 8.⁴
- P. G. Altbach, Textbooks in Comparative Context, in R.M. Thomas and V. N. Kobayashi⁵ Its Creation, Development and Cross- (eds.), *Educational Technology*, Oxford, 1987, pp. Cultural Transfer, 159-160.
- J. Slater, Methodologies of Textbook Analysis, in A. Dickinson et al. (eds.) *International Yearbook of History Education*, London, 1995, p. 180.⁶
- M. Apple, *Official Knowledge*, pp. 61-62.⁷
- David R. Olson, "On the Language and Authority of Textbooks" in S. De Castell, A. Luke,⁸ and C. Luke (eds.), *Language, Authority and Criticism: Reading on the School Textbook*, London, 1989, pp. 241-242.
- Brophy and B. VanSledright, *Teaching and Learning History*, New York, 1997, pp. 20-21.⁹
- ראה שאול ב' רובינזון, *היסטוריה לאומית והיסטוריה עולמית בחינוך*, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", הוגש לסנט האוניברסיטה העברית, מרס 1955.
- O.E. Schuddekopf, "History Textbook Revision 1945-1965" in *History Teaching and History Textbook Revision*, Strasburg, 1967, pp. 13-42.¹¹
- הישראלית-פולנית שהוקמה בשנת 1991 ואשר החליטה על בדיקה הזדנית של ספרי לימוד הנוגעים לשת המדינות וליחסים בין פולנים ליהודים. ראה: *המלצות לתיאום ספרי לימוד בהיסטוריה ובספרות בישראל ובפולין*, האגף לתוכניות לימודים בישראל ומשרד החינוך הלאומי בפולין, ירושלים-ורשה, תשנ"ו-1995.
- Elie Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, London,¹² 2002, p. 6.
- R. J. Bates, "Politics, Ideology : המשל : לימוד וספרי לימוד ראה למשל : *International Journal of and Education: The Possibility of a New Sociology of Education*", *International Journal of Political Education*, Amsterdam, 198, Vol. 1, No. 4; W. Mertineit, "Strategies, Concepts and Methods of International History Textbook Revision", in *International Journal of Political Education*, Amsterdam, 1979, Vol. 2, No. 2, pp. 101-115; Lynne Cheney, *American Memory: A Report on Humanities in the Nation's Public Schools*, Washington, 1987.
- יעקב עירם, "תולדות החינוך – תחומי מחקר", בתוך ר' שפירא וא' כשר (עורכים), *רשפים – היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך*, תל אביב, תשנ"א, עמ' 112.
- רות פירר, *תודעה וידיעה – השפעת הערכים הציוניים על ספרי לימוד לתולדות עם ישראל בארץ ישראל, בשפה העברית, בשנים 1900-1980*, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", הוגש לסנט האוניברסיטה העברית, אלול תש"ם.
- רות פירר, *סוכנים של החינוך הציוני*, תל אביב, 1985; רות פירר, *סוכנים של הלקח*, תל אביב, 1989.
- אלי פודה, *בגנות המבוכה ובזכות הטיח*, האוניברסיטה העברית בירושלים, ינואר 1997; Elie Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, London, 2002.
- ראה למשל יורם בר-גל, *מולדות וניאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני*, תל אביב, 1993.
- ראה למשל אבנר בן עמוס (עורך), *היסטוריה, זהות וזיכרון : דימויי עבר בחינוך הישראלי*, תל אביב, 2002; שבח אדן, קולת שפרה, "התפתחות תכניות הלימודים בישראל וביטויין בספרי הלימוד", *על"ה עלון למורי ההיסטוריה*, 6, 1997, עמ' 66-70; דורון נידרלנד, "כיצד מוצגת ההיסטוריה הגרמנית בספרי הלימוד החדשים בישראל", *במכללה*, 9, תשנ"ח, עמ' 57-64; עודד שרמר, "היסטוריה ומחקרה

- מפרספקטיבה של ספרי לימוד והוראה חדשים, ציון, נ"ז (ד') תשנ"ב, עמ' 451-465; לאה אדר, עירא כהנמן, "ידיעת הזמן בהיסטוריה אצל תלמידי כיתות ט' וי"א, מגמות, ט"ח, (2-3), 1967, עמ' 19-219; יהושע מטיאש, "הלאומי והכללי בתכניות לימודים בהיסטוריה", עלון למורי היסטוריה, 7, תשנ"ח, 1998, עמ' 49-54, וזו רק בחירה חלקית.
- ²⁰ אייל נווה, אסתר יוגב, היסטוריות- לקראת דיאלוג עם האתמול, תל אביב, 2002, עמ' 27 וגם עמוס הופמן, "בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בהיסטוריה תשס"ו – תשנ"ה" בתוך: עמוס הופמן ויצחק שניל (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל, אבן יהודה, 2002, עמ' 132.
- ²¹ לפירוט תוכניות הלימודים וספרי הלימוד ראה אריה קיזל, הבניית הזיכרון הקולקטיבי דרך הוראת ההיסטוריה בחטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים, אוניברסיטת חיפה, 2002.
- ²² ראה בעניין זה גם דיאנה סילברמן-קלר, "קריאה מחודשת במטרות החינוך בישראל: הזירה הבין טקסטואלית", עיונים בחינוך, סידרה חדשה, כרך 2, מס' 2, תשנ"ז, עמ' 249-267.
- ²³ G. Kress, "Ideological Structures in Discourse" in T.A. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 4, London, 1985, pp. 26-28.
- ²⁴ הספרים שנבחרו להדגשה במחקר הטקסטואלי נמצאו בבדיקה מקיפה של תפוצתם כספרים הנפוצים ביותר בקרב תלמידי בתי הספר בארץ, הן בעבר והן בהווה.
- ²⁵ אלי פודה, בגנות המבוכה ובזכות הטיח, עמ' 3.
- ²⁶ י. פרישמן, דרכים בהוראת ההיסטוריה בבית הספר היסודי, תל אביב, תשכ"ב, עמ' 17.
- ²⁷ שם, עמ' 21. הרטיב הציוני זוכה שם לתואר "ההארה הציונית לקורותינו".
- ²⁸ על מרכזיותה של ארץ ישראל בגישתו של דינור ראה: יעקב ברנאי, היסטוריוגרפיה ולאומיות, ירושלים, תשנ"ה, עמ' 120-121.
- ²⁹ ראה למשל דרורה אידלמן, ללמד אחרת, מערכי שיעורי היסטוריה: העת החדשה, תל אביב, 1996, עמ' 234-243 בפרק העוסק בהשתלבות היהודים במהפכות הצרפתית והאמריקאית. המורים מתבקשים לקשר בין החומרים הללו באופן ברור. הכותבת אף מוסיפה במבוא לספרה, עמ' 7: "הכרת ההיסטוריה של עמנו והבנתה תסייע לעיצוב זהותנו הלאומית... מוטלת עלינו מחויבות לאומית לחבב את העבר של עמנו על תלמידנו כדי לאפשר להם להגדיר את עצמם ולהכיר בתפקידם כחוליה בשרשרת הדורות. זו אחיותנו כלפי העבר, ההווה והעתיד. יש לעשות זאת בשום שכל".
- ³⁰ ראה למשל דני יעקובי (עורך), עולם של תמורות, ירושלים, 1999, עמ' 63; קציעה טביביאן, מסע אל העבר, המאה ה-20, תל אביב, 199, עמ' 301.
- ³¹ ראה למשל אייל נווה, המאה ה-20, תל אביב, 1994, עמ' 258.
- ³² ראה למשל אייל נווה, המאה ה-20, תל אביב, 1994, עמ' 64, 71; קציעה טביביאן, מסע אל העבר, המאה ה-20, תל אביב, 1999, עמ' 27, 95.
- ³³ ראה למשל אייל נווה, המאה ה-20, עמ' 256.
- ³⁴ ראה למשל יחיעם שורק, העולם עשה היסטוריה, תל אביב, 1998, עמ' 16-17; משה צימרמן, יוסף גולדשטיין, היסטוריה של המאה העשרים, חלק א', ירושלים, 1992, עמ' 18-21; דני יעקובי (עורך), עולם של תמורות, עמ' 97, 206, 208.
- ³⁵ אסתר יוגב ואיל נווה, "למידה דיאלוג במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה", זמנים, 72, סתיו 2000, עמ' 9.
- ³⁶ יצחק שפירא, דברי ימי העמים בעת החדשה, תשס"ו, מבוא.
- ³⁷ יצחק שפירא, דברי ימי העמים בעת החדשה, ספר ג', 1870-1918, הדפסה חדשה 1985.
- ³⁸ יצחק שפירא, המאבק על שלטון עולמי, דברי ימי העמים 1818-1965.
- ³⁹ יצחק שפירא, דברי ימי העמים בעת החדשה, מבוא.
- ⁴⁰ ראה למשל: משה צימרמן (כתיבה ועריכה), האימפריאליזם ומלחמת העולם הראשונה לבית הספר הממלכתי, המרכז לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, מהדורת ניסוי, ירושלים, תשס"ב, במיוחד הפרק על האימפריאליזם, עמ' 24-35 וגם משה צימרמן (עריכה וכתיבה), ראשית העת החדשה, שיעורים בהיסטוריה לבית הספר הממלכתי (לא צוין תאריך הוצאה), במיוחד בפרק הראשון על הרנסנס, עמ' 1-12 וכן עמ' 23. וכן: אירופה המערבית בימי הביניים, שיעורים בהיסטוריה, המרכז לתוכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, מהדורת ניסוי, ירושלים, תשל"ב וגם: ש' שביט, י' אפק (עורכים), בין שתי תקופות, מימי הביניים אל העת החדשה, שיעורים בהיסטוריה, המרכז לתוכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, מהדורת ניסוי, ירושלים, תשל"ב. בספר זה מובלטת אירופה במפות שונות ובטקסטים המדגישים את

- המרכזיות המסחרית והאינטלקטואלית של היבשת. וגם: שי שבט (מרכז צוות הכותבים), *היסטוריה לבית הספר הממלכתי, חלק א', מרומא ועד סוף העת החדשה*, המרכז לתוכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות (לא צוין שנת הוצאה), במיוחד בפרקים הדנים ברומא, מעיר לאימפריה.
- ⁴¹ דני יעקובי (עורך), *עולם של תמורות, היסטוריה לכיתה ט'*, תשנ"ט, 1999. הספר נפסל לשימוש על ידי שרת החינוך לימור לבנת ובכירה משרדה אחרי שיצא לאור.
- ⁴² קציעה טביביאן, *מסע אל העבר, המאה העשרים, בזכות החירות*, היסטוריה לכיתה ט' בבית הספר הממלכתי, על פי תוכנית הלימודים החדשה, בהוצאת מטי"ח, תשנ"ט, 1999.
- ⁴³ דוד שחר, *עולם במבוכ*, פרקים בתולדות המאה ה-20, ספר לימוד לבתי הספר התיכוניים, תל אביב, תשנ"ב.
- ⁴⁴ שלמה הורוביץ, *תולדות זמננו, 1950-1918*, תל אביב, תשי"ג.
- ⁴⁵ שם, עמ' 217.
- ⁴⁶ שם, עמ' 182.
- ⁴⁷ דוד שחר, *עולם במבוכ*, עמ' 370-350.
- ⁴⁸ רות קליינברגר ומרים עדיאל, *בין מלחמה לשלום, התפתחות המערכת הבינלאומית במאות ה-19 וה-20*, האגף לתכניות לימודים, תשמ"ו, עמ' 188-194.
- ⁴⁹ יוסף שפירא, *להצליח בהיסטוריה ברמת הבסיס*, תל אביב, 2000, עמ' 142.
- ⁵⁰ שולה ענבר, *תקומה ומדינה בישראל ובעמים בזמן החדש 1945-1970*, תל אביב, 2000.
- ⁵¹ שם, עמ' 190.
- ⁵² שם, עמ' 191.
- ⁵³ שלמה הורוביץ, *תולדות זמננו, 1950-1918*, תל אביב, תשי"ג, עמ' 224.
- ⁵⁴ מיכאל זיו, שמואל אטינגר, יעקב לנדאו, *דברי הימים, כרך ד', חלק ב'*, תולדות זמננו.
- ⁵⁵ שם, עמ' 74.
- ⁵⁶ שם, עמ' 141.
- ⁵⁷ גם קטעי המקורות בספרם של זיו, אטינגר ולנדאו עוסקים ב"תוכנית הכיבוש של יפן", ראה עמ' 13.
- ⁵⁸ שם, עמ' 208-207.
- ⁵⁹ שם, עמ' 228-227.
- ⁶⁰ דוד שחר, *עולם במבוכ*, עמ' 259.
- ⁶¹ אלי צור, *מלחמת העולם השנייה, המלחמה ששינתה את פני העולם*, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים, 1995, עמ' 159.
- ⁶² שם, עמ' 131.
- ⁶³ אייל נווה, *המאה ה-20*, עמ' 101. השאלה: הגדירו את שאיפות האימפריאליזם היפני וסווגו אותן לדרכים ולפתרונות" ובהמשך: "מהו המכנה המשותף בין האימפריאליזם היפני לבין הפשיזם היפני". זאת בטרם נלמדה מלחמת העולם השנייה, בפרק שקדם לה.
- ⁶⁴ שם, עמ' 244.
- ⁶⁵ שולה ענבר, *מאבק ושקיעה בישראל ובעמים בזמן החדש 1920-1945*, 2000.
- ⁶⁶ שם, עמ' 315.
- ⁶⁷ שם, עמ' 320.
- ⁶⁸ בן עמי שילוני, *יפן המסורתית*, תרבות והיסטוריה, תל אביב, 1995, עמ' 7.
- ⁶⁹ בן עמי שילוני, *יפן המודרנית*, תרבות והיסטוריה, תל אביב, 1997, עמ' 7-9.
- ⁷⁰ קציעה אביאלי-טביביאן, *1870-1970, עידן האימה והתקווה*, תל אביב, 2001, עמ' 343.
- ⁷¹ יהושע מטיאש (עורך), *סוגיות נבחרות בתולדות המאה ה-20*, אגף לתוכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, 1994.
- ⁷² ראה Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Richard Schaul, ed., New York, 1972. עוד על הפדגוגיה הביקורתית של פרה ראה רחל הרץ-לזרוביץ, "פדגוגיות ביקורתיות וחדשניות ומקומן בבית הספר הישראלי – בשנות האלפיים", *עיונים בחינוך*, סדרה חדשה, כרך 5, מס' 1, תשס"ב, עמ' 93-95.
- ⁷³ Michal Apple, *Teachers and Texts: a Political Economy of Class and Gender Relations* Michael W. Apple, "On Analyzing *in Education*, New York, 1988, p. 85

- Hegemony", in H. Giroux and A. Penna, W. Pinar (eds.), *Curriculum and Instruction*, California, 1981, pp. 109-123
- Apple W. Michael, וכן מ. Apple, *Education and Power*, Boston, 1982, p. 167. ⁷⁴
- "Regulating the Text: The Socio-historical Roots of State Control", *Educational Policy*, 3, 1989, pp. 90-98.
- V. R. Berghahn and H. Schissler (eds.), *Perception of History: International Textbook Research on Britain, Germany and U.S.*, Oxford, 1987, pp. 1-2. ⁷⁵
- Anderson A. Howard, *The Teaching of U.S. History in Public Schools*, Washington, וכן ראה, 1949.
- Jacobmeyer, *International Textbook Research*, pp. 4-6. ⁷⁶
- ראה למשל דבריו של צבי לם. מובא אצל רות פירר, *תודעה וידיעה, השפעת הערכים הציוניים על ספרי לימוד לתולדות עם ישראל בא"י, בשפה העברית בשנים 1980-1900*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, הוגש לסנט האוניברסיטה העברית, אלול תש"ס, עמ' 335.
- עודד שרמר, *החינוך בין רדיקליות לסובלנות*, ירושלים, תשנ"ט, עמ' 40-41. ⁷⁸
- שם, עמ' 346-348. ⁷⁹