

ד"ר יעקב כץ / דרכו של ספר לימוד בתולדות ישראל והעמים.

עוד בהופעת החלק הראשון של ספרי "ישראל והעמים" * העמידוני חברים, המשתמשים בו למעשה, על הצורך להסביר את העקרונות, שעל פיהם נהגתי כחיבור הספר ולברר מה היא שיטת ההוראה שהספר מכוון אליה. עתה עם הופעת החלק האחרון — חלק שני של הספר השלישי — רוצה אני לצאת ידי חובתי זו, ואשתדל להבהיר דרך אגב גם את בעיית לימוד ההיסטוריה בבתי הספר בכלל.

א

הקושי הראשון במעלה, שמחבר ספר לימוד להיסטוריה לבתי ספר שלנו נתקל בו מותנה בריבוי החומר שעליו להקיף בתיאורו. ריבוי זה הריהו ביטוי לאריכות הימים שאומתנו זכתה לה בהיסטוריה. יריעת הזמן משתרעת — גם אחרי השמטת תקופת התנ"ך, שלגביה אנו סומכים על הידיעות

* הוצאת תרשיש, ירושלים ספר א, תש"ו, מהדורה רביעית תשי"ב.

ספר ב, תש"ח, מהדורה רביעית תשי"ב.

ספר ג כרך א, תש"ט, מהדורה שניה תשי"ב.

ספר ג כרך ב, תש"י.

הנרכשות לתלמיד אגב לימוד התנ"ך עצמו — מימי שיבת ציון עד ימינו, שהם אלפיים וחמש מאות שנה, ומהן אלפיים שנה של גלות. שתולדותיה אינן ניתנות לתיאור מרוכז מחמת הפיזור הגיאוגרפי של עמנו וריבוי ה"מרכזים" שלו בארצות השונות. ואף מי שלא יודה בנחיצות לימוד ההיסטוריה הכללית בבית הספר העממי כערך חינוכי בפני עצמו, על כרחו יזקק ללימוד תולדות העמים, שעם ישראל התנגש אתם בימי שבתו על אדמתו, ואשר הוא ישב בארצותם בימי הגלות ונאבק אתם על קיומו. והשאלה נשאלת „אנה ייכנס כל הפשתן הזה?"

המאבק עם ריבוי החומר ניכר ברוב ספרי הלימוד שנתחברו לצורכי בית הספר. מספר הכרכים שנועדו לשלש שנות לימוד מגיע לששה ומעלה. דבר שאין כדוגמתו בשום מערכת פידאגוגית מתוקנת, ואינו נוהג אצלנו בשום מקצוע מן המקצועות (1).

ניתן לומר שהמחברים העמיסו את הבעיה של הקיצור ושל חלוקת החומר על שכמי המורים, ואלה יטענו בצדק „רבי לא שנה רבי היא מניין לו". ואמנם ניכרות הן התוצאות בהשיגי בית הספר במקצוע זה: הרוב המכריע של המורים אינם מסיימים את קורס ההיסטוריה עד ימינו, הם אינם מגיעים אלא עד סף התקופה החדשה או החדשה, ונמצא שהתלמידים עוזבים את בית הספר בלי ידיעת תולדות התקופה האחרונה, שכל לימוד ההיסטוריה כאילו חתר לקראתה. הפחד מפני הקיצור נימוקו עמו. הקיצור עלול לדלדל את החומר הנלמד, ובמקום סיפורי מאורעות ותיאורי אישים סופנו להגיש לתלמיד צרור של עובדות ורשימה של שמות ותאריכים. אולם לא כל הקיצורים שווים. קיצור הדומה לצילום מוקטן, שבו נשתמרו כל המוצגים של התמונה המקורית, מן ההכרח שיביא לידי טישטוש התמונה כולה. אולם יש שיטה אחרת לקיצור כדרך שמקצרים סרט, שמשמייטים ממנו חלקים שאינם לעיקר העלילה, ואילו התמונות הנותרות מופיעות בגודל המאפשר הבחנה ברורה של דמויות היסוד ושל מהלך העלילה. ויש דוגמאות לשיטת הקיצור השניה גם בכתיבת ההיסטוריה. ספרו הידוע של **BREASTED, ANCIENT TIMES** הכיל כ־800 עמודים — אף זה היקף מצומצם לגבי נושא רחב כתולדות העולם העתיק — ואותו ספר יצא בהוצאה מקוצרת עד כדי שליש כמעט, וגם בגילגולו המקוצר נשמרה בספר בהירות הדמויות ורציפות הסיפור.

השתדלתי ללמוד מספרים מעין אלה את שיטת הקיצור, שאפשר לקרוא לה: קיצור על פי המוטיבים. שיטה זו יוצאת מתוך ההנחה, כי מוטיבים דומים

(1) עלי להתוודות, שגם אני לא הגעתי בזה לשיא מבוקשי. מחמת ריבוי התמונות, שאמנם ערכם החינוכי אינו מוטל בספק, יצא החלק השלישי של ספרי בשני כרכים. כמות החומר של שני הכרכים אינו עולה על יכולתה של כיתה ח', שבה מתחספה לפי החכנית שעה שלישית להיסטוריה, מכל מקום העובדה של שני ספרים לשנת לימודים אחת עשויה לשמש תקלה מסויימת לסיום ההיסטוריה עד סופה.

חוזרים ונשנים במהלך ההיסטוריה של כל תקופה ותקופה, והקיצור נעשה על ידי הבלטה חדיפעמית של כל מוטיב והשמטת המאורעות שאין בהם אלא הופעה חדשה של המוטיב שהכרנוהו מכבר. המאורע הראשון שבו מצא המוטיב את ביטויו יתואר באריכות מספקת עד כדי כך, שהקורא: התלמיד יוכל להתרשם ממנו, והמאורע יוכל להיחרת בזכרונו. בהישנות המוטיב במאורעות מאוחרים, נוותר על סיפורם או נעלה את זכרם למען חידוש שנתחדש בהם.

אדגים את הדבר בדוגמאות אחדות. במאבק החשמונאים על עצמאות שלטונם מופיע כמה פעמים מוטיב הניצול המדיני של התחרות השליטים המקבילים במדינה הסורית המתפוררת. בפעם הראשונה בעלית יונתן לגדולה עקב התחרות היריבים, דמטריוס ואלכסנדר בלס, אפשר לתאר את דבר ההתחרות בפרוטרוט עד כדי דראמאטיות ממש. אולם את שמות יתר זוגות המתחרים ומאורעותיהם אין להעמיס על זכרון הילד. די לנו ברמז, כי מאורעות מעין אלו חזרו ונשנו כמה פעמים והם הביאו בסופו של דבר לידי עצמאות של מדינת החשמונאים. אחרי שפומפיוס כבש את ארץ ישראל נעשו נסיונות שונים על ידי בני בית החשמונאים לחזור ולהפקיע את הארץ מידי הרומיים. לפנינו מוטיב נכבד, עדות לחיבת החירות ואהבת המולדת של צאצאי בית החשמונאים. מכל מקום לא נספר על כך אלא פעם אחת — אני בחרתי במעשה אנטיגונוס מפני המוטיב של הברית עם הפרתים המצטרף אליו — ובאותה פעם באריכות מספקת עד כדי התרשמות.

הישנות המוטיבים מצויה ביותר בתולדות עמנו בימי הביניים. מי יכול לספר באוזני הילדים את רוב מקרי הרדיפות והגירושים מצד אחד ואת מעשי הגבורה של קידוש השם מצד שני? ומה נועיל אם נספרם, האם יוכלו הילדים לזכור את שמות המקומות, המלכים, הנזירים והמומרים המעורבים בדבר? ולשם ההתרשמות הנחוצה והבנת גורל עמם בגלות המרה די לנו בסיפור המקרים הבולטים או אף מקרה בולט אחד בלבד. על מקדשי השם של קהילות שו"ם נספר ברוחב איפי של עלילה גדולה, ואילו המאורעות של מסעי הצלב האחרים לא יבואו אלא דרך סיכום. כיוצא בו בעלילת הרם, חילול „לחם הקודש“ והרעלת הבארות. לגבי הגירושים די לנו במקרים שבהם מתגלים בהבלטה יתירה המניעים של מבצעי הגירוש וגודל הנסיון של המגורשים על הגבותיהם הטיפוסיות — קידוש השם מצד אחד ותופעת האנוסים מצד אחר.

וכיוצא בו בהיסטוריה המודרנית. המאבק על שיווי הזכויות על אף הגונים המשתנים בו מזמן לזמן וממקום למקום יש בו מניעים דומים מצד הנותנים ומצד המקבלים, והוא ניתן להילמד על פי דוגמה אחת או שתיים, ומוטב תיכף עם ההופעה הראשונה של המאבק בעת המהפכה הצרפתית. וכן ננהוג גם לגבי המאורעות שהביאו לידי האכזבה מתקות האמנציפאציה. רק פעם אחת נתאר את הפרעות ברוסיה באריכות סיפורית. בפעמים הבאות נציין רק את הישנות התופעה על תוצאותיה. ועל כורחנו נתן תקף לשיטת הקיצור אף בתיאור המאורעות בארץ ישראל עם התחלת בניין הישוב. ראויים היו מייסדי רחובות,

חדרה ושאר המושבות של אותם הימים שיוצב להם אות זכרון בספר לימוד לילדי הישוב, אולם מה נעשה שקדמו להם אנשי פתח-תקוה, ראשון-לציון, זכרון-יעקב וגדרה, והם תופסים בסיפור את מקום האחרים כדין הראשונים הנוטלים כידוע, שכר כנגד כל הבאים אחריהם.

ומעין הבעיה של ריבוי המאורעות כן גם בעית ריבוי האישים. יש לנקוט כלל גדול, שכל מי שאין בשבילו מקום מספיק כדי לתארו תיאור מקיף עד כדי מתן דמות, מוטב שלא ייזכר שמו אף אם ראוי הוא למצבת זכרון היסטורית מכל הבחינות, וכל הבא לבקר ולתבוע את עלבונה של אישיות שנפקד מקומה בספר, יש לשאול אותו את מי מן האישים הנזכרים בספר מוכן הוא לרחק כדי שייותר מקום לאיש שכרצונו לקרב.

ב

תיאור המאורעות והעלאת דמות האישים מהווים את חומר הלימוד בשיעורי ההיסטוריה, והם הממלאים ממילא את ספר הלימוד תוכן. אולם ברור שאין מטרת לימוד ההיסטוריה מתמצית בתפקיד הזה. בהכרת אישים ומאורעות עסק הילד גם לפני שהתחיל בלימוד ההיסטוריה — בקריאה חופשית, בשיעורי עברית ואצלנו ביחוד בלימוד התנ"ך. אולם אינה דומה תפיסת הילד עד גיל אחת-עשרה שתיים-עשרה, שהוא הגיל להתחלת לימוד ההיסטוריה, לתפיסה שלימוד ההיסטוריה דורש ממנו. עד סמוך לגיל זה היה הילד שרוי בעולם הדמיון, ותפיסתו את מאורעות העלילה המסופרים לו והדמויות המצטיירות לפניו היתה תפיסה אגדית, שאחד מסימניה העיקריים הוא ראיית המאורעות על רקע חד-ממדי ללא סדר זמני של מוקדם ומאוחר. לגבי הילד עד גיל שמונה-תשע כל המסופר לו הוא בחינת היה היה. ועוד בגיל עשר—אחת-עשרה אירע כל מה שאירע בימי קדם, שמובנו היחיד לגבי הילד הוא הניתוק והריחוק מן ההווה, המפיק את המאורע מתחומו הבלתי-אמצעי של הילד, בלי שיקבע לו מקום על רקע זמני על פי סדר הדורות או חילוקי התקופות של העבר. רק מגיל אחת-עשרה שתיים-עשרה מוכשר הילד אגב בשילותו הנפשית לתפיסה של רציפות היסטורית, זאת אומרת שרק עתה יכולים המאורעות המסופרים לו להיקבע על רקע זמני כחוליות של תהליך המתקדם מן המוקדם אל המאוחר². אולם בשילות פסיכית זו תישאר, ככל סגולה נפשית בלתי מגוצלת, רק יכולת שבכוח, אלא אם כן נפעילה בחומר לימוד, שאגב ההתעסקות בו עשויה היכולת הנפשית לצאת מן הכוח אל הפועל. בלימוד ההיסטוריה, בתיאור רצוף של המאורעות על סדרי זמניהם, קולט הילד לא רק את הידיעות על התקופה הנלמדת, כי אם רוכש לו גם את הקאטיגוריה המחשבתית הראשונה של התפיסה ההיסטורית בכללה. על כן אין שחר להצעה שנשמעה לפעמים גם אצלנו כאילו יש להעדיף

(2) בצד הפסיכולוגי של הבעיה דן מאמרו של א. י. בונאבנטורה, היסודות הפסיכולוגיים

בלימוד דברי הימים, ספר דינבורג תשי"ב.

בלימוד ההיסטוריה מתן תמונות בודדות מתקופות העבר על סיפור מאורעות ברציפות זמנית. בדרך לימוד כזו יש משום ויתור על אחד מתפקידי היסוד של לימוד ההיסטוריה. שהרי אם אמנם יש במתן תמונות משום רכישת ידיעות על העבר — משום אמצעי לתפיסה היסטורית אין בו, אלא אם כן משתזרות התמונות כחוליות לתוך סיפור ההיסטוריה הנע ומתקדם בתוך האפיק האפי של הזמן.

מן התפקידים הקשים ביותר של מחבר ספר היסטוריה לילדים הוא הבלעת הפרטים לתוך השטף הסיפורי, כדי שתיאור המאורעות והאישים שנבחרו כחומר מתאים ללימוד ייראו לבסוף כחלקים של סיפור תולדות העם או העמים המשמשות נושא לספר, ולא כפסיפס של עובדות שהודמנו לספר אחד הזדמנות שבמקרה. אולם ניתן להיאמר כי דוקא בדבר זה אין הבדל עקרוני בין עבודת מחבר של ספר לימוד לעבודתו של כל היסטוריון אחר. שהרי אין החומר לסיפור תולדות עם, ואף של נושא היסטורי מצומצם ממנו, ממציא את עצמו להיסטוריון כחומר מוכן ומסוייג, כי אם עליו לבחור את החומר מן המסורת ההיסטורית שבידינו. עליו לדעת לקרב ולרחק, למצוא קוי חיבור בין עובדה לעובדה וביחוד עליו לדעת לעצב ולספר, עד שבנקודה זו יוצאת עבודתו מכלל העבודות המתנהלות על פי כללים מוגדרים והיא מתקרבת לדרך העבודה של סופר מספר, שהיכולת האינדיבידואלית מכריעה בה לטוב או למוטב.

רציפות הסיפור של ספר הלימוד עשויה להקנות לילד מאליה את הרגשת ההתקדמות בזמן. אולם מחבר הספר והמורה המלמד על פיו מצוים. נוסף על כך, להשתמש באמצעים מיוחדים, כדי לטפח הרגשה זו במכות. השימוש בתאריכים היסטוריים הוא אחד מאמצעי העזר לכך. אך שינון גרידא של תאריכים אין בו כדי לקרבנו למטרה. הכרח הוא, ראשית כל, שהתלמיד יבין מראש את משמעות הספירה בכללה, ולשם כך יש להקדים להוראת ההיסטוריה הסברה כללית של דרכי הספירה וללמד להשתמש בספירה לקביעת מקומם ההיסטורי של עובדות⁽³⁾. נכון כן לקבוע מראש לעיני התלמידים את המסגרת הזמנית של התקופה שאנו עומדים לטפל בה⁽⁴⁾. ובהגיענו לנקודות מפנה בהמשך סיפורנו עלינו להשקיף לאחור ולמדוד בסכום של שנים או של מספר הדורות את אורך הזמן שעברנו עליו⁽⁵⁾. בדרך זו ילמד התלמיד לראות בתאריכים ציוני דרכים בהתקדמות הזמנית של סיפורנו ויהיה נכון לקבל על עצמו את יגיעת השינון של המספרים וביחוד אם לא נכביד עליו ונסתפק בדרישה של ידיעת התאריכים המרכזיים. המציינים תחילת תקופה וסופה, ונקודות מפנה מכריעות באמצעותה. כאמצעי עזר להבנת תפקיד התאריכים וזכירתם ישמשו גם קוי התאריכים המשקפים בחלוקתם המתאימה את המרחק הזמני שבין תאריך

(3) עיין ח"א, פרק א, הקטע: התאריכים ההיסטוריים ושאלות 1, 2, שם.

(4) עיין ח"א, פרק א, הקטע: ימי הבית השני; ח"ב, פרק א.

(5) עיין לדוגמא, ח"א, פרק יג, שאלה 5; פרק יד, שאלה 1.

לתאריך ואשר התלמיד עצמו מצווה להכין לו כדי שיעשה בכך פעיל ועצמאי בלימודו⁽⁶⁾.

ג

מטרה פורמאלית שנייה — פורמאלית במובן של פיתוח הבנה מעבר לקליטת הידיעות — שעלינו להשיגה בלימוד ההיסטוריה, היא הכרת הקשרים הסיבתיים בין העובדות. הכרת פעולות בני אדם על מניעיהן — בקיצור ורקע הריאלי והפסיכולוגי של המאורעות והמעשים. בדרגת האגדתיות היה הילד נוטה לייחס את המאורעות והמעשים ליכולת הבלתי-מוגבלת של גיבורים ואף של יצורים על-אנושיים הפועלים בעולם. ואילו מגיל לימוד ההיסטוריה והלאה מוכשר הוא להבין את המניעים האנושיים ואת הסיבות הטבעיות, אם נשכיל להציגם לפניו בפשטות הראויה לגילו. מכל מקום ברור שאין ביכולתו של הנער המתבגר לרדת לכל גוני הסברה, שההיסטוריה מסבירה בהם את התרחשות המאורעות ואת פעילות האישים. ועל כורחנו ננקוט גם כאן דרך של קיצור אגב השמטה. ודאי שאין בכך אלא משום קיצור ולא משום זיוף העובדות, אם אנו מייחסים את הצהרת כורש למניע של הסובלנות הדתית ולא נזכיר את המטרה המדינית של ביצור ארץ יהודה נגד מצרים, שלפי דעת מומחים מילאה אף היא תפקיד מסויים בהחלטתו של כורש. מרוב הטעמים המשוערים שמנו ההיסטוריונים כמניעים אפשריים לגזירותיו של אנטיוכוס אפיפנס לא נזכיר אלא את הנימוק הכאראקטרולוגי הקרוב להבנת הילד. וכן נצטמצם בהסברת שאיפות המתיוונים בהבלטת כוח המשיכה של התרבות ההלניסטית המבריקה ולא ניוקק לנימוקים הכלכליים והמדיניים שהיסטוריונים מודרניים נוטים לראות בהם מניעים נוספים לחדירת ההתיינות לארץ יהודה. אין זאת אומרת שנעלים מעיני הילד את הגורמים הכלכליים והפוליטיים בהיסטוריה. את בריתו של יהודה המכבי עם רומי נסביר כצעד מדיני ברור, ובתיאור ההתפוררות של רומי או בסיפור ההיסטוריה של „המהפכה התעשיתית“ ניוקק למושגי חברה וכלכלה ההולמים את התופעות. אולם אף את הגורמים המדיניים, הכלכליים והסוציאליים נשתדל להבליט אגב תיאור החזויות של אישי ההיסטוריה. את ההחלטה המדינית של כריתת הברית עם רומי נתאר מתוך עקיבה אחרי הרהוריו של יהודה המכבי ואת דילדול מעמד האכרים גראה באספקלרית הסבל של אכר יחיד. וכך נשתדל להימלט מרשת התבללה הטמונה לכל היסטוריון וביחוד לבעל האסכולה הסוציולוגית. מחברים ומורים חייבים לשנן לעצמם השכם ושנן, כי תפקידם בהוראת ההיסטוריה הוא בראש וראשונה לתאר ולעצב, לספר על מאורעות ולהציג דמויות אישים. רק בדרך הסיפור והתיאור יכולים אנו להשיג את ההתלוות הנפשית של הילד עם מאורעות ההיסטוריה ואת הזדהותם עם האישים הפועלים. כל תיאור היסטורי הראוי לשמו נכתב לאמיתו של דבר מתוך שיקוף

(6) עיין לדוגמא ח"א פרק א, שאלה 1.

תהליכי תודעה של אישי ההיסטוריה והזדהות הקורא עם תהליכי התודעה המתארים הוא היסוד של ביטול המחיצה הזמנית שעלינו להשיגו בהעתיקנו את קוראינו-תלמידינו מתחום חייהם לתוך תחומי החיים ההיסטוריים. מושגי הכללה כגון מעמד, תרבות וכל שכן צירופי מושגים, כגון מלחמת-מעמדות, ירידת-התרבות וכיוצא בהם אין להם להופיע אלא כפרי סיכומים וצירופים של עובדות, שנקנו לתלמיד בדרך הסיפור והתיאור. ואילו העושה מושגים אלה יסוד להוראת ההיסטוריה, הריהו מקדים את המופשט למוחשי ומעדיף את הסכימה על התוכן, וסופו שמקפח את תלמידו לא רק מידיעת העובדות אלא אף משימוש נכון של מושגי הכללה עצמם.

וכיוצא בדבר בעניין החינוך הלאומי והדתי, שאף לגביהם מבקשים אנו להסתייע בלימוד ההיסטוריה. החינוך הלאומי יקבל חיזוק מלימוד ההיסטוריה על ידי עצם העמדת תולדות האומה במרכז הסיפור. במקום שתולדות עמנו נוגעות בתולדות עמים אחרים, אגב התנגשות או מתוך מגע של שלום, יראה הילד ממילא את המאורעות כמי שעומד במחנה היהודים — כמנצח או כמנוצח, כמצליח או ככושל. שעת הכושר להזדהות עם דורות העבר, שהיא תרומת לימוד ההיסטוריה לחינוך הלאומי, תושג איפוא בשטף הלימוד. מושגי הכללה מאוצר המלים של הלאומיות המודרנית, וכל שכן פרקי התבוננות על ערכים לאומיים, יחוד לאומי ורוח הלאומיות אינם אלא תוספת מלאכותית לסיפור המאורעות, הפוגמת בשלימות הפנימית של סיפורנו ודינם כדין כל אמצעי פידאגוגי, שגדישותו היא תקלתו.

מסכנת הגדישות יש להיזהר גם בניצול לימוד ההיסטוריה לשם מטרת החינוך הדתי. יש המבקשים מן המתאר את ההיסטוריה לשם תפקיד לימודי, שהוא יוכיח אגב תיאורו את הגשמת עיקרי האמונה שאנו מצוים להאמין בהם, כגון עיקרי האמונה של ההשגחה ושל שכר ועונש. בעלי הדרישה נשענים על דוגמת תיאורי התנ"ך, שהבלטת עיקרי אמונה אלה הם קו יסודי במהלך סיפורם. ואמנם מי שיבוא לתאר תיאור מעין זה את התקופות המאוחרות אף הוא ינקוט עמדה נבואית כביכול, כאילו עמד בסוד ה' והוא רשאי לומר ולקבוע, כי אסון פלוני אירע לאומה כגמול על חטא אלמוני. לאמיתו של דבר נובעה כל עצם הדרישה מתוך תפיסה מוטעית של מהות עיקרי האמונה, שלא התבססו מעולם על ראיות מן המציאות. העיקר של שכר ועונש מתאמת לתודעה הדתית על יסוד הנחות שבאמונה, אף נוכח עובדות של "צדיק ורע לו" בעולם? את עיקר האמונה של שכר ועונש, שהיא הביטוי להערכה האבסולוטית של ערכי המוסר בתורת היהדות, נשנן לילד אגב קריאתו בתנ"ך. אך גם תוך כדי לימוד התנ"ך יעמוד הוא על הטענות שנתעוררו אף אצל גדולי נביאינו מצד הנסיון

(7) „שהוא ית' לא יתכן עליו העול בשום צד מן הצדדים... הכל הוא על צד הראוי במשפט הישר אשר אין עול בו כלל... אלא שאנחנו נסכל אפני הדין ההוא" (מורה נבוכים

האנושי. וכל שכן שההיסטוריון לא יעמיד פנים כאילו הגשמת העקרון גלויה לעיניו במהלך ההיסטוריה.

החינוך הדתי יסתייע בלימוד ההיסטוריה רק אגב הבלטת המוטיבים הדתיים בתוך התיאור ההיסטורי בכל מקום שהם מהווים רקע להוי של תקופה או משמשים גורמים ומניעים למאבק אישי, לשאיפה, לאידיאל, להתהוות של תנועה וכיוצא באלו. תלמיד-שקרא ושנה על מאבקם של עזרא ונחמיה ואנשי כנסת הגדולה להשלטת חוקי התורה; מי ששמע על מסירת נפשם של מקדשי השם החל מדמויות החסידים של תקופת החשמונאים עד מצדיקי הדין של שנת תתנ"ו ות"ח-ת"ט; מי שהכיר את הדמויות של אישים כרש"י, רבי יהודה הלוי והרמב"ם, שקיום התורה והאמונה בחיי האומה הוא מוטיב מרכזי בחייהם; מי שליווה את מחוללי תנועות הדת הגדולות החל מתנועת הפרושים עד גדולי החסידות של הדורות האחרונים — מי שדמויות אלה הצטיירו כנגד עיניו בקוי התיאור של ההיסטוריה; לו ניתנה שעת כושר להתבשם מרוח היהדות, התחומה בחותמה של הדת והאמונה. לגבי רוב תקופות ההיסטוריה היהודית אין הבלטת הצדדים הדתיים משום תפקיד פידאגוגי מיוחד. המבקשים לחנך חינוך לא-דתי או אנטי-דתי הם המתקשים למצוא טעם ותוכן בתיאור התקופות. שמוטיביהם הנפשיים של אישיהן הם מעבר להבנתם. הם נעזרים בדרך כלל על ידי תיאור פרשני של דמויות העבר עד שהמוטיבים הדתיים מתרגמים להם ללשון של לאומיות או תרבות — דבר שיש בו משום פגיעה באמת ההיסטורית והיא מתנקמת בבעליה על פי רוב על ידי חורון וחד-גוניות בתיאור התקופות ונטילת הנשמה של הדמויות. שעוצבו שלא על דעתן ואמונתן. סכנה מעין זו צפויה לבעל המגמה הדתית לגבי תיאור תקופות המשבר ולגבי דמויות הכופרים ופורקי העול. גם המחנך הדתי חייב לתאר בתיאור ההיסטוריה שלו את תנועת הצדוקים והקראים. את תנועת הריפורמה ואת הסוציאליזם האנטי-דתי, ועליו לתת דמות לאישים כאלישע בן אבויה, שפינוזה, אוריאל דה קוסטה, גיגר וקארל מארקס. על המחנך הדתי לזכור כי ביטויי גנאי אינם אמצעי תיאור, והוא לא יצא ידי חובת האמת ההיסטורית אלא אם כן יתאר את התנועות השליליות בעיניו על דעת נושאי התנועות ההן. ונראה כי דוקא לטובת החינוך הדתי יש צורך להעמיד את התלמיד בגיל ההתבגרות על המאבק המתנהל גם בהיסטוריה על עיקרי הדת והאמונה ולהעביר לנגד עיניו את תהליך התפתחות שהביאנו למצב של היום. שבו אין ערכי הדת תוכן חיים אלא למיעוט שבעם. התלמיד יעמוד עוד בפני מאבק הבחירה, שהיא נחלת כל מתבגר בדורנו שהתחנך חינוך דתי בנעוריו, והוצאת המתבגר מן התפיסה הפשטנית של הילדות. שבה התייחס עד עתה לגבי עולם המסורת והאמונה, הוא תפקיד חינוכי ממדרגה ראשונה. שהשיעורים של ההיסטוריה יכולים לתפוס בו מקום בראש. והרי בהקבלה לתנועות השוללות והאישים הכופרים והפוקרים יופיעו בכל מקום התנועות המקבילות והאישים נושאי היעוד והאמונה. והם יכולים לשמש למתבגר נקודת אחיזה והזדהות אף במאבקו הוא.

חזרות והבלטות את תאריכי המפנה העיקריים. על כן גם אין שחר לחלוקת ספר הלימוד לשיעורים על פי מספר הדפים. יש מקומות שהמורה רשאי להטיל על התלמידים קריאה של פרק שלם ואף יכול לסמוך על הבנתם המידית. ואילו במקומות אחרים יש להקדיש לקטע אחד או שניים שיעור שלם.

ה

הניתוח דלעיל בדבר חומר הלימוד הנכלל בשיעורי ההיסטוריה, סלל לנו את הדרך גם לנקיטת עמדה בדבר בעיית הלימוד העצמי של התלמידים. בלשון אחרת שאלת העמלנות בהוראת ההיסטוריה. חסידים מושבעים של העמלנות ממליצים גם על ביסוס שיעורי ההיסטוריה על שיטה זו. הדי"ר נחמה ליבוביץ⁹) נתנה דוגמאות יפות מאד לכך, כיצד אפשר לבנות שיעורי היסטוריה על עבודה משותפת של הכיתה בקריאת מקורות או בניצול יצירות ספרותיות המשקפות הווי של מציאות מתקופת העבר. אולם העבודה שאפשר לתת שיעורים טובים בהיסטוריה בדרך העמלנית אינה מוכיחה, שנוכל לבסס את לימוד ההיסטוריה בכללה על שיטה זו. בדרך העמלנית אפשר להעביר תמונות בודדות נגד עיני התלמיד ולטפל בבעיות מסויימות בהיסטוריה זעיר שם זעיר שם. יכולה שיטה זו לסייע בידי המורה בגיוון שיעוריו במקצוע זה. אולם ההצעה המרחיקה לכת היא, ששיעורים אלה ימלאו את מקום הלימוד הרגיל ההולך בעקבות ספר לימוד, פרק אחרי פרק, עד שנוותר לגמרי על ספר לימוד לטובת השיעורים המבוססים על קריאת מקורות. ונגד הצעה זו יש לומר שהיא מבוססת על טעות כפולה: על תפיסה לקויה בדבר מטרת לימוד ההיסטוריה מצד אחד ועל האיה הדידדית של דרכי הלמידה וביטול ערך הקליטה הפאסיבית מצד אחר. לימוד המבוסס על קריאת המקורות יתן לתלמיד תמונות בודדות על אישים שונים ועל תקופות שונות, אך הוא לא יוביל אותו מתקופה לתקופה בתולדות עמו. הוא לא יתן לו את הרגשת הרציפות והוא לא יזמן לו את שעת הכושר לפתח את החוש ההיסטורי המבוסס על קביעת המאירעות על הסרט הזמנל שהוא היסוד הראשון בהבנה ההיסטורית כפי שראינו לעיל בפרק ב. בעלי השיטה טוענים נגד הלימוד במסלול הרגיל, שאת העובדות והתאריכים שוכחים התלמידים בין כך ובין כך. ועל כן מוטב להסתפק במתן התמונות העשירות להיחרת על נקלה בזכרון, וביחוד אם הן נרכשות אגב עבודה עצמית שבעמלנות. אולם כנגד זה יש לומר, כי השיגי הלימוד בהיסטוריה אינם נמדדים רק על פי הידיעות השמורות בזכרון. מטרת הלימוד בהיסטוריה שונה היא מעיקרה ממטרת המקצועות כגון חשבון ודינים (הלכות פסוקות). שאין השיגם השיג אלא אם כן הבאנו את התלמיד לידי ידיעה המוכנה לשימוש בכל עת. לגבי היסטוריה נכונה האמרה, שאינו דומה מי שלמד ושכח למי שלא למד מעולם. אף אם לא נשיג איפוא ידיעה אקטיבית כי אם מעט מזער, נשיג בלי ספק, שאם יודמן לתלמיד לשמוע או לקרוא על נושא לימודו בעתיד, תשמש לו ידיעתו הקודמת הכנה לקליטת הידיעות החדשות אף אם רוב פרטי הידיעות

נעלמו בינתיים מתודעתו. מי שלמד פעם על תולדות הרמב"ם, על עלילות שבת"י צבי וכדומה לא ייבצר ממנו לתפוס משפט, שבו נזכרים אישים אלה כדוגמאות או הקבלות לתופעות היסטוריות אחרות אף אם לא יהיה הוא מסוגל להרצות לפנינו את פרטי תולדותיהם.

התובעים להעמיד את לימוד ההיסטוריה כולה על בסיס עמלני מתעלמים ממהות המקצוע ביסודו. היסטוריה אינה סוף סוף אלא סיפור קורות העבר הנמסר בכתב או בעל־פה מדור לדור. ותהליך מסירת מסורת פירושו — נתינה אקטיבית מצד המספר וקבלה פאסיבית מצד השומע, ואפיו המהותי של המקצוע יתבטא על כורחנו גם בדרכי הוראתו בבית הספר. משפטי המאתימטיקה אפשר לפתח על יסוד חוקי השכל האנושי הטמונים בנפשו של כל אדם. כן ניתנות תופעות הטבע וחוקיותן לגילוי החושים של כל אדם. המורה המלמד את המקצועות האלה אינו אלא עומד על גבו של התלמיד לעוררו ולהדריכו. לראות ולחשוב מה שייטכן שהיה יכול לראות ולחשוב גם מעצמו. בהוראת ההיסטוריה, המורה — או הספר המספר את ההיסטוריה — מוסר לתלמיד ראשית כל עובדות על דבר קורות העבר, שאלמלא הוא לא היה התלמיד יכול לדעת על מציאותן כל עיקר. על כורחנו נעשה עצמנו "מעתיקי שמועה" ואת תלמידינו למקבלי שמועה ולא נבוא "להוכיח" לתלמידינו בראיות שבמסמכים את כל העובדות המסורות על ידינו ממציאיותו של אלכסנדר הגדול עד נכונות התאריכים שבספרי הלימוד.

האם נסיק מתוך כך את המסקנה שבלימוד ההיסטוריה נדון התלמיד לפאסיביות גמורה ונרחיק מהוראת המקצוע את העבודה העצמית של התלמיד? התשובה היא, כי במידה שהחומר ההיסטורי נותן מקום לעיבוד הגיוני על יסוד ידיעת העובדות, יש ויש מקום לעמלנות, ואין בשום פנים לראות את לימוד ההיסטוריה כקליטת ידיעות בעלמא. כי אם אמנם אין ההיסטוריה נמנית עם מקצועות של ההגיון הטהור, אין היא נעדרת יסודות הנובעים מחוקי השכל האנושי. ההגיון יכול לפעול בלימוד ההיסטוריה להכרת הקשר הסיבתי בין עובדה לעובדה, בהכללת תופעות דומות זו לזו במושג כולל אחד, בהשוואת מעשי הגיבורים זה לזה ובהערכתם מבחינת התועלת והמוסר גם יחד. ובמידה שההגיון שולט בהבנת ההיסטוריה בה במידה יש מקום לגישה המיתודית של העמלנות בהוראתה. אין המורה או ספר הלימוד מחויב למסור לתלמידים את פרטי המאורעות עד תומם. יש פרטים שהתלמיד יכול להסיק אותם כמסקנות הגיוניות מן העובדות. אם גספר לתלמיד, כי בתקופת הפרסים הלכה ונפוצה השפה הארמית בארצות אסיה הקדמית והיא היתה לשפה ידועה גם בארץ ישראל, יוכל הוא על יסוד שאלתנו לגלות בעצמו את הקשר בין עובדה זו ובין מציאת פרקים בשפה הארמית בספרים המאוחרים של התנ"ך¹⁰. כשאנו באים להסביר

(9) ד"ר נחמה ליבוביץ, העמלנות בהוראת ההיסטוריה, הד החינוך, תרצ"ט.

(10) עיין בספרי חלק א, פרק ו, שאלה 5; דוגמאות נוספות לסוג זה של השאלות —

שם שאלה 4, פרק טו, שאלה 5; חלק ב, פרק ג, שאלה 3.

לתלמיד את המושג של פוליס, היא העיר-המדינה, לא נוסף דרך סיפור כי מעין זה, עיר עיר ומלכה, נמצא גם בארץ ישראל בימי כיבוש יהושע. אך התלמיד שידועות לו שתי העובדות יוכל לעשות את ההשוואה בעצמו והוא יהיה מן העמלים בהבנת ההיסטוריה¹¹). אנו לא ניתן הערכה על מעשי כל אדם שנספר את קורותיו, כי אם ניתן לתלמידים להביע את דעתם, כגון אם נכון עשה סוקראטס שלא ברח מבית האסורים¹²), או האם יש בין מעשיו של הורדוס הראויים לשם מעשה טוב¹³). לפעמים אפשר לתת בסופו של עניין מן העניינים פתגם, המסכם בקיצור את פעולתו של אדם או מציין את האופייני שבמעמד היסטורי מסויים, ולבקש את התלמיד להסביר במה פתגם זה מבטא כאן את הרעיון הרוש. על אנטיגונוס התלה בפרתים אפשר לומר „כשל עוזר ונפל עוזר“¹⁴); על מצבו של מוחמד במכה — „אין נביא בעירו“¹⁵). העבודה העצמית של התלמיד היא בכך, כי עליו להכיר במאורע ביטוי של רעיון המופיע כאן בנוסח מופשט — דבר הדורש דרגת אינטליגנציה ומאמץ רוחני מסויימים. וכמובן מזמן כל קטע של מקור שנוכל להשתמש בו הודמנות לעבודה עצמית. אך גם בכך לא די בקריאה בעלמא, כי אם יש צורך להעמיד את התלמיד על בעיה הניתנת לפתרון על פי עיונו במקור זה. בקריאת הצהרת כורש על התלמיד לענות על שאלה מעין זו „האם נתנה הצהרת כורש ליהודים להישאר בבבל אם היה רצונם בכך“¹⁶), ובקריאת הנוסח של הצהרת באלפור נשאל, אם מכילה ההצהרה משפט המפיג את החששות של המתבוללים שחששו לאזרחותם באנגליה. בכל אשר נרבה בשאלות של עיון מעין אלה — ולא של חזרה ושל בדיקת הידיעות — כן נוציא את לימוד ההיסטוריה, לפחות בחלקו, מכלל קליטה פאסיבית, מבלי שנוותר על רציפות התיאור, שהיא ממהות ההיסטוריה. בשמירה על מהות המקצוע אף בשימוש הפידאגוגי ניכרת שיטת ההוראה המעולה.

-
- 11) חלק ראשון, פרק ז, שאלה 6; דוגמאות אחרות פרק יא, שאלה 2; חלק שני, פרק ה, שאלה 5.
- 12) חלק א, פרק ט, שאלה 5.
- 13) חלק ראשון, פרק כו, שאלה 1; דוגמאות שם פרק לג, שאלה 1; חלק ב, פרק לג, שאלה 2.
- 14) ספר ראשון, פרק כו, שאלה 5.
- 15) דוגמאות נוספות ספר ראשון, פרק טו, שאלה 3; ספר שני, פרק ט, שאלה 1.
- 16) ספר ראשון, פרק ג, שאלה 5.