

על סוגים של דיסציפלינות וסוגים של הבנה*

ורוניקה בואה מנסילה והווארד גרדנר

חשיבות האמצעים שבהם נעשה שימוש בסמלים בכל אחד מן התחומים. אם יש הבדלים בהבנה בין תחומים "קרובים" כגון היסטוריה וספרות, נוכל להניח שיהיו הבדלים גדולים עוד יותר בין אותן דיסציפלינות העושות שימוש במערכות סמלים השונות זו מזו שינוי רב יותר.

נתחיל בתיאור טבעה הרב-ממדי של הבנה דיסציפלינרית שאליו הגענו במחקרנו. נשווה הבנה בכל תחום ונדגים את הניתוח שלנו בעזרת עבודה היסטורית חשובה ורומן שזכה לשבחים רבים. לבסוף, נבחן את השלכותיה החינוכיות של ההכרה בתכונותיה הספציפיות של הבנה דיסציפלינרית בהיסטוריה ובספרות.

הבנה: משימה רב-ממדית

הבנה היא יכולתו של היחיד להשתמש בידע במצבים חדשים - לפתור בעיות, לעצב מוצרים, לחבר סיפורים ועוד - בדרכים דומות לאלו שהדגמו על-ידי מבצעים מומחים בתחומים ספציפיים. תלמידים מביעים את הבנתם כאשר הם מסוגלים לעשות יותר מאשר לצבור מידע, וכאשר הם מגיעים לביצועים הזוכים להערכה בקהילות שבהן הם חיים. למשל, הבנתם בנושא השואה באה לידי ביטוי כאשר הם מסוגלים להשוות אותה למדיניות של רצח עם בבוסניה, כאשר הם יכולים להזדהות עם היבטים מסוימים של חוויות הניצולים, וכאשר הם מסוגלים להציע הסברים משכנעים לשאלות מדוע וכיצד קרו הדברים. בתפיסה זו, **המתמקדות בביצוע**, הבנה אינה רק ייצוג של העולם בתודעתנו או מערכת של פעולות המאורגנות באופן רופף. הבנה היא היכולת **לחשוב בעזרת ידע**, לפי אמות המידה של פרקטיקה טובה בתחום ספציפי כגון מתמטיקה, היסטוריה, קרמיקה או ריקוד.

הבנה **בתוך** דיסציפלינה כגון היסטוריה או ספרות היא כשלעצמה עניין רב-ממדי. ככזאת היא חורגת משליטה ספציפית במערכת אחת או יותר של סמלים או מזכירה של עובדות. כדי להביע הבנה, על התלמידים להיות מסוגלים להשתמש במושגים חשובים, בממצאים או בתיאוריות. עם זאת, הם צריכים גם להעריך את

השואה - רצח ההמונים השיטתי של יהודי אירופה בידי הנאצים - שינתה את הדימוי העצמי של האנושות. היא הנהיגה זהירות ביחס לגישות לאומניות רווחות, לתפיסות של גזע ולגבולות הכוח של המדינה. מאמצים הננקטים כיום להגן על זכויות האדם והאזרח ברחבי העולם מעוגנים במידה רבה בפרק הנורא הזה בהיסטוריה של האנושות.

השואה אתגרה תלמידים, חוקרים וחינוכאים כאחד. היסטוריונים, סופרים, משוררים ואמנים מנסים למצוא הסבר הגיוני לפרק הזוועתי ביותר בסיפור של העידן המודרני. חינוכאים מנסים להפיק לקחים חשובים מתקופה זאת ולפתח תוכניות לימודים מתאימות, מורים מכירים בחשיבות הוראת השואה לתלמידיהם, בתקווה שיבינו אותה לבסוף. ואף על פי כן, השאלה לא מרפה מאיתנו: **מה פירוש להבין אירוע זה לעומקו?**

בתגובות התרבותיות שלנו לשואה, שאלות של זהות, מוסריות, עוצמה פוליטית, מדינה וחברה, דה-הומניזציה, תקשורת ואמנות, כרוכות זו בזו בקשר סבוך. הבנה מעמיקה בסבך זה של נושאים תושג רק בעקבות עיסוק באמצעות מערכות רב-תחומיות ובאמצעות מערכות סמלים. חינוכאים משלבים תיאורים היסטוריים ופוליטיים במבעים פואטיים ופילוסופיים של חוויות הקורבנות.

אך לדעתנו לא טוב תעשה הגישה הרב-תחומית אם תערב את התחומים האלה ואת מערכות הסמלים שלהם באורח אקראי; עליה לכבד את התרומות הספציפיות של כל תחום ותחום להבנה מלאה יותר של החוויה. מהו התפקיד שממלא כל אחד מן הערכים האמנותיים והדיסציפלינריים האלה בהבנה? כיצד מביעים הקמת אנדרטה או כתיבת שיר את הבנתנו שלנו בנושא השואה? אילו סוגי הבנה אנו יכולים להפיק מקריאה של תיאור היסטורי או של סיפור בדיוני? ומה היחס בין צורות הבנה אלה? במה הן דומות ובמה הן שונות?

במאמר זה נתרכז בהיסטוריה ובספרות - שני תחומים העושים שימוש שונה בשפה - כדי לבחון את סוגי ההבנה השונים שאותם הם מניבים. בחרנו במכוון בשני תחומים לשוניים כדי להדגיש את

* Mansila, V. B. & H. Gardner, "Of Kinds of Disciplines and Kinds of Understanding, *Phi Delta Kappan*, January 1997.

הספר **בחירתה של סופי** בוחן את החוויה של ניצולת שואה פולנייה מבעד לעדשה של סופר אמריקאי צעיר מן הדרום, הנחוש בדעתו להביא את סיפורה. שלוש דמויות מרכזיות ברומן: סופי, סטינגו הסופר, ונתן, בן-זוגה של סופי, שאינו יציב מבחינה רגשית. ברקע מרחפת גם דמות מן העבר, המבוססת על דמותו של רודולף הס, מפקד מחנה אושוויץ. הרומן מעמת את הקוראים עם חוויית השואה תוך כדי שסופי חושפת בהדרגה קטעים מסיפורה.

לקראת הסוף היא מגלה את סודה הכואב ביותר: הייסורים שעברה כאשר כפו עליה לשלוח את בתה למוות כדי להציל את בנה. סטינגו בוחר בסטינגו הסופר כמספר, שמודעותו היא הקובעת אילו וכמה מייסוריה של סופי - אובדן ילדיה, חבריה, בריאותה - יחשפו בכל רגע ורגע בטקסט. על רקע השואה מפרשים הקוראים את אמונותיהן והתנהגותן של הדמויות.

ראוי לציין שלספריהם של גולדהאגן וסטינגו כמה דברים במשותף: השימוש במערכות סמלים לשוניות, התייחסות לעובדות היסטוריות, וכוונתם לגלות "אמת". אלא שבבחינה מדוקדקת יותר נראה כי שתי היצירות האלה צומחות מעיסוקים דיסציפלינריים שונים; ערכו של הסיוע שהן נותנות לנו בהבנת השואה תלוי בקווי השוני יותר משהוא תלוי בקווי הדמיון. לשון, עובדות ואסתטיקה, לא זו בלבד שיש להן משקל אחר, יש להן גם תפקידים שונים ביותר בכל תחום ותחום. כשמתעלמים מההבחנות הדיסציפלינריות האלה, מצמצמים את הבנתם של התלמידים לדרגה של תעמולה או של דעה סטריאוטיפית. נדגים נקודה זו בדרך של השוואת שתי היצירות באמצעות ממדי ההבנה העיקריים שלנו.

הבנה בהיסטוריה ובספרות

הבנת ידע

הבנת השואה כתופעה היסטורית כרוכה בשילוב בין מה שאנו יכולים לקבוע לגבי אירועים ספציפיים ולגבי השקפות העולם של האנשים המעורבים בהם לבין פרשנויות רחבות יותר של האירועים במהלך התקופה. למשל, גולדהאגן בודק את מורכבויות החיים ב"מחנות העבודה" ואת תהליך הבחירה של אנשים לגדודי המשטרה. הוא מפנה את תשומת לבנו לשטחיות ההכשרה האידיאולוגית והצבאית שקיבלו אנשי גדוד משטרה, כדי לתמוך בתזה הכללית יותר שלו שלפיה הרצח ההמוני של היהודים נבע מכוחה

השיטות ואמות המידה שעובדו בקפידה בידי אנשים בעלי ידע רב כדי להציע תמונה היסטורית מקיפה או כדי לכתוב ספר מרתק ובעל השפעה. עליהם לתקשר לפי הכללים הספציפיים של סוגות (ז'אנרים) הביצוע שבחרו לעצמם - הצגה בעל-פה, טקסט כתוב או מופע תיאטרון. במיטבם, עליהם להעריך את התכליות שמהן באה ההשראה לכתביה של טקסט היסטורי או של יצירה בדיונית, ועליהם להיות מסוגלים להיעזר בדוגמאות

של עבודות מסוג זה כדי לכוון את פעולותיהם או את תפיסותיהם לגבי העולם.

שני ממדים של הבנה מונחים בבסיס התיאור שלנו: (1) הבנה של ידע ספציפי לתחום; (2) הבנה של צורות חשיבה דיסציפלינריות, המגולמות בשיטות שבהן נבנה ידע, בדרכים שבהן הידע נעשה לפומבי ובמטרות המניעות את המחקר בתחום. התזה העיקרית שלנו היא שהיסטוריה וספרות מייצגות

סוגים נבדלים של הבנה, שאי-אפשר לנו למזגם בלי ביקורת מבלי שנאבד תרומות חשובות.

שואה אחת: שני טקסטים

כדי להמחיש נקודה זו נעיין בספרו של דניאל גולדהאגן (Goldhagen) **תליינים מרצון** (Willing Executioners) ובספרו של ויליאם סטינגו (Styron) **בחירתה של סופי** (Sophie's Choice). במחקרו על גרמניה הנאצית בתקופת השואה מציע גולדהאגן את התזה הפרובוקטיבית שלפיה הרוצחים מבצעי השואה לא היו בראש ובראשונה חברים באס.אס. או תומכים נלהבים של המפלגה הנאצית, כפי שחשבו רוב הפרשנים הקודמים. גולדהאגן טוען כי האנטישמיות רווחה בחברה הגרמנית עוד לפני שהיטלר עלה לשלטון. גרמנים פשוטים ראו בעם היהודי עם שטני שיש להשמידו. לגרמנים היתה נטייה להשתתפות פעילה ורצונית בתהליך זה. שלא כהיסטוריונים אחרים, גולדהאגן אינו מייחס את מעשיו של העם הגרמני לכפייה נאצית או ללחץ חברתי ברוטלי או לאלמוניות שהתאפשרה במסגרת השיטה הבירוקרטית. לדעתו, הגרמנים הפשוטים הצטרפו מרצונם להתעללויות ביהודים ולרציחתם. כדי לאשש תזה דרמטית ושנויה במחלוקת זו, גולדהאגן בודק את ההשקפות והערכים של הרוצחים, את אמצעי הרצח המוסדיים שלהם - גדודי משטרה, "מחנות עבודה" ומצעדי מוות - ואת ההקשרים החברתיים הרחבים יותר שבהם חיו המשתתפים ברצח ההמונים.



מידע. כאשר הוא ניצב מול מקורות מנוסחים בלשון נקייה, שהיו מקוטעים לפעמים, הוא שאף לגלות את הכוונות, את השקפות העולם ואת הקשרים האמיתיים של הדוברים, ולבחון אותם מול עדויות שונות המבוססים על נתונים דומים.

למרות השפעתן של השאלות שהיסטוריונים מביאים איתם למקורותיהם, מורכבות הבחירה במסמכים והאדיאלוגיות שמנעות את ההיסטוריונים, זוהי הזדקקותם למסמכים מקוריים אשר מסמנת את הקו המבדיל בין היסטוריה לספרות. שלא כמו סופרים (שיכולים לשנות פרטים במקורות), היסטוריונים חותרים לשחזור העבר. בגין בחינה ביקורתית של מסמכים, דמיונם של היסטוריונים כפוף לגבולות מה שהיה בעבר. בניגוד לדמיונם של סופרים, דמיונם של היסטוריונים מוגבל עד מאוד על-ידי הראיות שאותם הם מחלצים ממקורות שבהישג ידם. הטקסט בן 622 העמודים של גולדהאגן מקדיש 22 עמודים למבוא ו-225 עמודים להערות ולהפניות. תוספות מסוג זה ברומן היו נתפסות כמעשה אירוני.

כיצד יוצרים סופרים יצירות ספרות ראויות? לסופרים אירועי העבר אינם אלא ממד מכשירי של עבודתם. בניגוד להיסטוריונים, הם אינם עוסקים בראיות. הם מתמקדים בהליכים כגון עיצוב ופיתוח של דמויות בדיוניות, יצירת אפקטים של דומות לאמת ופיתוח טקסטים מועשרים בדו-משמעות, המזמינים פרשנויות רבות.

למשל, לפני שסטיירון תיאר את הס כמפקד אושוויץ, הוא בחר את האוטוביוגרפיה שלו, קרא סדרה של עדויות ממשפטים על פשעי מלחמה וביקר באתר מחנה המוות. ואף על פי כן הוא אינו חש מחויבות להביא את העובדות כמות שהן. כדי להעצים את כוחה הדרמטי של יצירתו הוא יוצר בכוח דמיונו את המניעים, הדיאלוגים והמחנות ההתנהגותיות של הס. במקום לתאר כדמות ציבורית הוא מדגיש את האיש הפרטי, המוקף באשתו, בילדיו ובדידיו. הוא "מתבל" את דמויותו בהתקפי מיגרנה תקופתיים - אסטרטגיה מעוצבת בקפידה, שתכליתה להשלים את תמונתו של הס הפרטי האנושי. סופרים דואגים בראש ובראשונה ל**לכידות** הפנימית של הסיפור שלהם, ולא להתאמה של התיאור לנתונים מן העבר. הרומן של סטיירון - בכך אין כל ספק - מכבד את עקיבות התפאורות והדמויות לאורך כל היצירה. הרומן מבסס "יתחושה של אמת" בכך שיש בו התייחסות עוקבת, בדרכים מגוונות, לתפאורות, לדימויים ולדמויות שהוצגו לקורא קודם לכן. אמינותו של סיפור היסטורי נשענת בעיקר על שימוש מיומן במקורות ראשוניים, ואילו אמינותם של רומנים נשענת, חלקית, על אפקט של דזיה וזי המעוגן במבנה שלהם.

בחירתה של סופי, כרוב הרומנים, מתאפיין בריבוי משמעותות; הסמלים המועלים בו מזמינים פרשנויות רבות. שלא כמו בכתביה היסטורית, רומנים יוצאים נשכרים ממשמעות מרומזת מסוג זה. למשל, סופי

של האנטישמיות שרווחה עוד קודם בקרב העם הגרמני. למידע עובדתי בלבד לא היה כל ערך היסטורי לו היה מנותק מן התזה הרחבה יותר שגולדהאגן מציג. ולהיפך, פרשנויותיו היו בגדר דעות בלבד אלמלא התלוו אליהן עובדות ההופכות אותן לממשיות.

בהיסטוריה, ביטויים כמו "פתרון סופי", "גדודי משטרה", או "משטר נאצי" שייכים לעולם שהיה קיים בגרמניה בשנות השלושים והארבעים. העבר אמנם נגיש להיסטוריונים רק באופן עקיף, ו"סיפורים" היסטוריים הם בהכרח פרשנויות, אך עם זאת, טקסטים היסטוריים שואפים לצקת את הפרשנויות העכשוויות שלנו בעבר שאנו יודעים שאכן התקיים. "סיפורים" היסטוריים שואפים למוללניות ולבהירות. הם רוצים לתאר ולהסביר מה קרה ומדוע בצורת שיח נגיש וחד-משמעי ככל האפשר. על סמך תכונות אלה של הידע הדיסציפלינרי, תלמידים נותנים ביטוי להבנה של השואה כאשר הם מסוגלים לשלב בין ממצאים על אנשים, מטרות, הקשרים ונסיבות ולהציע פרשנויות כוללניות וחד-משמעיות יותר; או כאשר הם יכולים לבחון פרשנויות רחבות מול פרטים וראיות רלוונטיים לטענות אלו.

ההיסטוריה חותרת לצייר תמונה של העולם כפי שהיה בעבר; הספרות, לעומת זאת, שואפת לבטא ממדים של החוויה האנושית. **בבחירתה של סופי**, העבר משמש את סטיירון כמסגרת ולא כאובייקט מחקר. הרומן עוסק בחוויות של אשמה, שתיקה והישרדות. אך הוא עוסק גם בחושניותם של הנעורים ובגילוי הכתיבה. למשוררים ולסופרים, השואה מספקת גירוי למחשבות על דה-הומניזציה או על הרשע, ולמיצוי גבולות ההבעה הרגשית של הלשון הבדיונית והפואטית, החורגת אל מעבר ללשון המאופקת והתיאורית של התיאור ההיסטורי. הבנת השואה דרך הספרות כרוכה בחקירת הנושאים והחוויות שהסופר מעלה, ובהערכת השימוש הרגיש שלו בלשון לתיאור אירועים הנוטלים את הדיבור מפיחם של צופים רבים.

הבנה של צורות חשיבה דיסציפלינריות

היסטוריונים, בשונה מסופרים, רואים באירועי העבר את עיקר עבודתם. הם שואפים להציג אותם בצורה הוגנת ככל האפשר. דעותיו של גולדהאגן בעניין השואה הן פרי פרשנויות קפדניות של טקסטים, מסמכים ודוחות של עדי ראייה בני-התקופה, מתובלים בתיאורים או בפרשנויות של היסטוריונים אחרים מתקופה קרובה יותר. הוא בחר, למשל, חומרים שהצטברו במהלך חקירות פשעי הנאצים. הוא נעזר בתעודות שחוברו על-ידי מערכת המשפט הגרמנית וברישומים של חקירות מפורטות של הפושעים עצמם, של ניצולים ושל צופים מן הצד. הוא טיפל במקורות אלה בזהירות, בהכירו במגבלות כגון רפיון טבעי של הזיכרון ורצונם של הפושעים להסתיר

כמו סופרים, רואים ב"סיפור" רק כלי לשיפור איכות התיאור שלהם ולא מטרה בפני עצמה. היסטוריונים למדו על הדרכים שבהן ה"סיפורים" שלהם מעצבים קודים של נרטיבים קנוניים ומעוצבים על ידם, תהליך שנחקר על-ידי מנתחי שית. ההיסטוריונים רואים ב"סיפורים" מרתקים אמצעי למסור את שחזור העבר שלהם. לסופרים, סיפורים מרתקים הם המוצר, היעד הסופי; הם מוקד עשייתם. הבנת רומן - שלא כמו הבנת טקסט היסטורי - היא בראש ובראשונה עניין של הערכת הדרכים שבהן מעוצב הסיפור עצמו (למשל, שימוש במטפורות, יצירת דמות, המשכיות של סצנה וכן הלאה).

לסיכום, כשמבקשים מתלמידים להבין את צורות החשיבה הדיסציפלינריות שעליהן מבוססות המסירה

הספרותית והמסירה ההיסטורית של השואה, מבקשים מהם לעסוק בשני דברים שונים מאוד זה מזה. מידת הרלוונטיות של מקורות, של רובדי משמעות, של מבנים של "סיפור", של התאמה לעובדות ושל לכידות - לא זו בלבד ששונה היא בכל אחד משני התחומים, אלא שיש להם פונקציות שונות בכל אחד מהם.

תלמידים נותנים ביטוי להבנה של השואה כתופעה היסטורית כאשר הם מסוגלים לפרש

טענות היסטוריות בצורה ביקורתית - לא כגילויים שקופים של העבר או כהמצאות מוזרות של היסטוריון יצירתי אלא כמוצר של תהליך מורכב של מחקר ושל עיבוד הראיות. הם מביעים את ההבנה ההיסטורית שלהם כשהם מסוגלים לכתוב טקסטים העונים על קריטריונים של ראיות ועל מוסכמות של הפניה וציטוט, המקובלים בכתיבה היסטורית.

בספרות, תלמידים יגלו הבנה של בחירתה של סופי כאשר יוכלו לבקר או לכתוב סיפורת, להראות למשל כיצד יכולה שפה פיגורטיבית לבטא דה-הומניזציה בדרכים מעוררות רגש, להדגים את תפקיד הסמלים בהמחשת הבשלתו של הגיבור, ולהסביר כיצד מבנה הרומן מבטא נושאים וניגודים חשובים. במקרה כזה, דיווח על מקורות הראיות או הבהרה של התזה העיקרית של היצירה היו גורעים מהאיכויות הסוגסטיביות והספקולטיביות המובלעות בביצועים ספרותיים.

השתמעויות לחינוך

עד כה תיארו את הדברים הנחשבים בעיני היסטוריונים מומחים, סופרים ומבקרים לתכונות העיקריות של משימותיהם. הראינו כיצד, למרות מערכות סמלים מילוליות משותפות, הבנה של היסטוריה והבנה של

מסבירה שהיא חוזרת לאט לאט להיות אנושית כשהיא לומדת לבכות בעת האזנה למוסיקה. היא מקשרת את אנושיותה לתחושת אשמה עמוקה ולספקנות באשר לאפשרות גאולתו של האדם. כאשר היא מתארת את רגשותיה בעת האזנה ל"מושיע", היא מתוודה: "אני יודעת שגופי יאכל בפי תולעים ועיני לעולם לא יחזו באל". סטיירון בוחר בלשון המחקה את סיפור בראשית על אדם וחווה ואובדן גן העדן. השואה של סופי, לגביו של סטיירון, היא גם סיפורה של דמות בדיונית וגם סמל למין האנושי כולו. כתיבה ספרותית מסתמכת על היכולת לשחק בדו-משמעות, להזמין את הקורא להגיע לרבדים רבים של משמעות, לגלות נושאים שונים ולהרשות לדמיון

להתקדם בשבילים ייחודיים לו. התזות שמציעים טקסטים היסטוריים שואפים, לעומת זאת, להימנע מדו-משמעות כדי לשכנע את הקוראים בנכונותה של פרשנות מסוימת של העבר.

במעבר מן הרישום ההיסטורי הלא-מעובד לכרוניקה ולסיפורים, חוקרים מסוגו של גולדהאגן מארגנים אירועים בזמן וכרכיבים של "מופע" בעל התחלה, אמצע וסוף. הגדרותיהם של היסטוריונים לתקופות שבהן

הם מתמחים, עולות מתוך אינטראקציה דינמית בין אירועי עבר, שהם ציוני דרך, לבין המסגרות הפרשניות שהם מאמצים להם.

למשל, גולדהאגן מתאר תהליך שהוא קורא לו "אבולוציה של מנטליות אירופית אנטישמית של חיסולי". תחילתה, לפי קביעתו, בימייה הראשונים של הנצרות וסופה במלחמת העולם השנייה. מצד אחד, מועדי ההתחלה והסוף נקבעים על-ידי אירועים מרכזיים בעבר, כגון ביסוס אחיזתה של הנצרות באימפריה הרומית. מצד שני, הם מוגדרים על-ידי המסגרת הפרשנית של גולדהאגן, שבה יש צורך לחקור את אמונותיהם האנטישמיות של הגרמנים מעבר לנסיבות המסוימות של גרמניה הנאצית. בבחירתה של סופי, סטיירון שוטח את הסיפור ממועד בואו של סטינגו לברוקלין, ניו יורק, ועד למחשבותיו אחרי מותם של סופי ונתן. מסגרת זמן זו היא ביטוי למתווה הדמיונית של סטיירון. ניצולי השואה ממשיכים להיות את חוויותיהם גם לאחר שגדלהאגן מסיים את התיאור שלו, והאירועים שאירעו בימי המשטר הנאצי ממשיכים להדהד בהווה, אבל סטינגו חדל להיות אחרי עמוד 562.

"סיפורים" הם דרך טבעית להיסטוריונים לייצג את השתלשלות אירועים על פני זמן. אבל היסטוריונים, שלא



ספרות מציבות אתגרי חשיבה שונים. נותרה השאלה: מה לכל זה ולחינוכאים?

זה המקום לדון בשכל המתפתח. כאשר תלמידים מגיעים לשלב שבו הם ניצבים מול נושא כמו השואה, כבר יש להם מערך של אמונות ותיאוריות על העבר בכלל, על נושא השואה בפרט ועל ידע - וכל אלה משקפים, אפשר להניח, את "השכל הטרומ-בית-ספרי" (unschooled mind) בפעולה. למשל, תלמידים מכינים חיבורים עתירי דמיון על העבר על סמך אירועים מעטים שאותם למדו בכיתות נמוכות יותר, בכלי התקשורת או בחיי היומיום (למשל, יהודים חיו בגטאות, או גרמנים שטאו יהודים). לעתים קרובות תלמידים מפרשים מקורות היסטוריים בצורה מילולית ובונים דיוקנאות סטריאוטיפיים של דמויות היסטוריות.

בספרות, תלמידים לעתים קרובות מצפים שלסיפור יהיה סוף טוב ושהדמויות יתוארו כטובים או כרעים באופן חד-משמעי. לשינוי האמונות האינטואיטיביות אך הלא-מספקות האלה דרושה הוראה קפדנית. רק כך יוכלו תלמידים להחליף בהדרגה את הגירסאות המופרכות (לפעמים) שלהם לגבי העבר בגירסאות היסטוריות המבוססות על ראיות, ואשר נחשבות לאמינות בתרבות שלהם. רק בדרך זו יוכלו תלמידים לתפוס

את הסימבוליזם הסמוי בטקסטים ספרותיים, ליהנות מן התהליך של עידון החוויה האנושית באמצעות הלשון, ולהעריך את המבנים הפורמליים שמעצבים משמעות רבות-עוצמה.

תלמידים מביאים למפגש שלהם עם נושא את צירופי האינטליגנציות המיוחדים שלהם; הם עשויים להעדיף צורות חשיבה מוסיקליות, גופניות, לוגיות/מתמטיות, או לשוניות. חינוכאים, בבואם להניע תלמידים ללמוד, ניצבים מול האתגר של מציאת "נקודות כניסה" מגוונות, המכבדות את דרכי ייצוג העולם המיוחדות של כל תלמיד ותלמיד. תלמידים אחדים ייטו לשרטט את החיים בגווני כפי שהם מוצגים במקור מסוים; תלמידים אחרים עשויים להעדיף לכתוב שיר מנקודת הראות של אחת הדמויות; אחרים אולי יעדיפו להשתמש בגופם כדי לחקות את המצבים הפיסיים והאידיאולוגיים של הדמויות המתוארות.

נקודות כניסה כאלה מזמינות את התלמידים להשתמש במערכת סמלים מוכרת, שבה הם מרגישים בנוח, כאשר הם עוסקים במשימות מורכבות. בעשותם כן הם יוצרים אפשרויות להבנה עמוקה יותר. המגבלה שלהם נובעת מן העובדה שהם מייצגים באופן חלקי בלבד הבנה בהיסטוריה ובספרות. למשל, אם בוחרים בחיקוי

התרחשות, תלמידים צריכים ללכת אל מעבר למשמעות המילולית של הטקסט כדי לחדת לעומקו של המצב המתואר, להעריך את סבירותו, לפרש את נקודת הראות שממנה הוא מתואר. השימוש במערכות סמלים מוכרות, כגון בחירה בשפת הגוף, יכול לעודד תלמידים לקחת על עצמם את משימות הפרשנות המסובכות האלה. ייצוגים חזותיים או ייצוגים של חיקוי עשויים "לקחת אותנו אל ההתרחשות", אבל אינם אומרים לנו הרבה על הפרשנויות ההיסטוריות הרחבות המהוות את מסגרותיה של התרחשות זו. הלשון המטפורית של השירה היא חד לחוויה האישית שלנו, אבל אינה חד-משמעית דיה כדי לעמוד בקריטריונים של תיאור והסבר היסטוריים.

כדי להביע הבנה היסטורית מלאה, תלמידים צריכים להעמיד את ההתרחשות בהקשר רחב יותר ובמסגרת פרשנית. מדוע הדבר התרחש? מה היתה משמעותו לאנשים באותה תקופה? מה יגלו אנשים אלה עד מהרה? שאלות מסוג זה מזמינות תלמידים ליצור תיאורים היסטוריים המשלבים עובדות ופרשנויות, תיאורים המכבדים את מאפייני התקופה ומבוססים על ראיות מעובדות בקפידה. כדי להפגין הבנה ספרותית מלאה, תלמידים צריכים לקלוט את הממדים המהותיים של החוויה האנושית המגולמת

בהתרחשות, ולהשתמש בלשון פיגורטיבית כדי לתאר אותם ברומן, בסיפור קצר או בשיר. מה מלמד מקרה זה על החוויה האנושית? מה הוא מסמל? איך אפשר לספר את הסיפור? שאלות מסוג זה מזמינות תלמידים להכין תיאורים ספרותיים המכילים רבדים רבים של משמעות ומשחקים בגבולות האקספרסיביים של הלשון.

יש סיבה אחת מהותית להדגשת ההבדלים בין שתי צורות ייצוג אלו. ההצלחה שזוכים לה לאחרונה דרמות תיעודיות, רומנים היסטוריים וסרטים כגון ג'יי אף קיי [ג'ון פיצג'רלד קנדי], או ניקסון, מטשטשת את הגבולות בין מה שקרה, מה שיכול היה לקרות ומה שהומצא במפורש על-ידי הסופר, הבמאי או השחקן. סוגות מעורפלות אלו ששות למוטט את הגבולות המפרידים בין היסטוריה וספרות ובין אמת ובדיון. תלמידים צעירים אינם יכולים שלא להתבלבל לנוכח עירוב זה של צורות ידיעה. ובעצם, ערפולים אלה מעודדים, בצורותיהם הקיצוניות, יצירה של מיתוסים, ובכלל זה המיתוס המפחיד של הכחשת השואה.

באורח אידיאלי, אחרי טיפול בנושא השואה דרך "נקודות כניסה" המותאמות לפרופילים האינטלקטואליים האישיים שלהם, תלמידים יגיעו לשלב שבו יוכלו להכין תיאורים היסטוריים וספרותיים, שהם "נקודות יציאה"



חשוב: להעריך צורות שונות של ייצוג ולדעת מה תלמידים מרוויחים או מפסידים בתהליך של בניית הבנה מעמיקה יותר בתחומים מובחנים. בתפיסתנו את ההבנה כיכולת להשתמש בידע וכיכולת להיות מעורב בצורות חשיבה דיסציפלינריות, חתרנו למסגרת ראשונית היכולה לאפשר הערכה דקה כזו.

תרגמה מאנגלית: דפנה עמית

מקורס או מפחיקט. במיטבם, ביצועים, או גילויים סופיים אלה של הבנה יראו בצורה מלאה את שלטתם של תלמידים בידע ובצורות חשיבה דיסציפלינריות בכל תחום. אילו צורות ייצוג צריכים ביצועים אלה ללוש? כפי שאליוט איזנר (Eisner) מזכיר לנו, צורות ייצוג שונות מאפשרות לנו "לבנות משמעויות שעלולות, בלעדיהן, לחמוק מאיתנו". בחפושם ביצועים סופיים יצירתיים לתלמידיהם מורים ניצבים מול אתגר

מראי מקומות

- _____. 1994. *Facing history and ourselves: Holocaust and human behavior resource book*, Brookline, Mass.: Facing History and Ourselves National Foundation.
- _____. 1996. "College Board and the Getty Center for education in the arts," *Connections: The arts and the integration of high school curriculum*, New York: College Board Publications.
- Bailyn, B. 1994. *On the teaching and writing of history: Responses to a series of questions*, Hanover, NH: Dartmouth College.
- Cronon, W. March 1992. "A place for stories: Nature, history, and narrative," *Journal of American History*, pp. 1347-1376.
- Eisner, E. W. October 1993. "Forms of understanding and the future of educational research," *Educational Researcher*, p. 6.
- Gardner, H. & V. B. Mansilla. Winter 1994. "Teaching for understanding in the disciplines and beyond," *Teachers College Record*, pp. 198-218.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1991. *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: A theory in practice*, New York: Basic Books.
- Goldhagen, D. 1996. *Hitler's willing executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*, New York: Knopf.
- Langer, L. 1993. "Fictional facts and factual fictions: History in Holocaust Literature," in R. L. Brahm (ed.), *Reflections of the Holocaust in art and literature*, New York: Columbia University Press.
- Lee, P., R. Ashby, & A. Dickinson. June 1994. *Children's understanding of history*, Paper presented at the Second International Seminar on History Learning and Instruction, Las Navas, Spain.
- Maire, C. 1988. *The unmasterable past: History, Holocaust, and German national identity*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Mansilla, V. B. & H. Gardner. In press. "Assessing qualities of understanding," in M. S. Wiske (ed.), *Teaching for understanding: A practical framework*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mansilla, V. B. 1995. *Bridging meaning and rigor in teaching for understanding*, Paper presented at ATLAS seminar, Cambridge, Mass.
- Marrus, M. 1987. *The Holocaust in history*, Hanover, NH: University Press of New England.
- Mink, L. 1987. "Narrative form as a cognitive instrument," in E. Golob, B. Fray, & R. Vannin (eds.), *Historical understanding*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Perkins, D. In press. "What is understanding," in M. S. Wiske (ed.), *Teaching for understanding: A practical framework*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ricoeur, P. 1985. *Time and narrative*, Vol. 2, Chicago: University of Chicago Press, pp. 142-3.
- Riffaterre, M. 1990. *Fictional truth*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Stout, N. R. 1994. *Getting the most out of your U.S. history course*, Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Styron, W. 1992. *Sophie's choice*, New York: Vintage Books.
- White, H. 1973. *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*, Baltimore: John Hopkins University Press.