

היסטוריה ללא משמעות: על העדרו של הקשר דיסציפלינרי, חינוכי ופוליטי בחינוך ההיסטורי הממלכתי בישראל

אייל נווה ונעמי ורד

תקציר

בדרך כלל יחסן של מדינות דמוקרטיות לחינוך ההיסטורי הוא פתוח, ביקורתי ומאתגר חשיבה. אולם למרות הצהרות פורמליות "בכיוון הזה", במערכת החינוך הממלכתית בישראל מקצוע ההיסטוריה סובל מהיותו בעיקר כלי להעברת עובדות ותכנים אשר מנותקים מעולמם של התלמידים ואינם מאתגרים את האחרונים לחשיבה עצמאית. בהעדר הקשר כלשהו ונקודות התייחסות מהותיות, הוראת ההיסטוריה תורמת מעט מאוד לטיפוח תלמיד חושב וביקורתי. בשיעורים לא נדונים דילמות ונושאים "בעייתיים", ומאפייני ההוראה נגזרים מהנדרש בבחינות הבגרות בהיסטוריה – מתן תשובות טכניות, מדידות ו"נכונות" המתבססות על שינון עובדות. המאמר מדגים ומנתח את ביטויי הכשל הפרדיגמטי, המונע את יישום העקרונות המוצהרים של החינוך ההיסטורי בישראל והבולם את ההצעות הראויות שהוצעו לתיקון המצב. בסיום המאמר מוצע מתווה ראשוני לבניית פרדיגמה שתחבר מחדש את הוראת המקצוע להקשר דיסציפלינרי, חינוכי ופוליטי, תחשוף את הלומדים למגוון סיפורי עבר, תטפח דיאלוג המבנה ידע דינמי ותעודד ריבוי פרשנויות; אלו יסייעו ללומדים לפתח עמדה עצמאית בנושאים המאפיינים את מציאות חייהם.

שילובו של מקצוע ההיסטוריה במערכות חינוך ממלכתיות התרחש בד בבד עם עיצובן וגיבושן של מדינות הלאום המודרניות במהלך המאות ה-19 וה-20. יסודותיה של הדיסציפלינה כתחום ידע מודרני וביקורתי, כזה החוקר את הניסיון האנושי בעבר תוך כדי שימוש במתודולוגיות של איסוף נתונים, ניתוחם ופרשנותם, נוצקו כבר במחצית המאה ה-19. בדורות האחרונים תחום הידע הזה השתנה, התעבה והתפתח; הוא התאפיין בשינוי פרספקטיבות, בהרחבת אופני חקר והתבוננות, בקיום דיאלוג עם דיסציפלינות אחרות ובפיתוח תובנות חדשות ומגוונות. במהלך השנים התפתח גם הממד החינוכי של הוראת ההיסטוריה במערכות חינוך פורמליות ובלתי-פורמליות והותאם לצורת המשטר ולאידיאולוגיה הנהוגת במדינה. ברוב מדינות הלאום הדיסציפלינה ההיסטורית נלמדת בהקשר פוליטי-לאומי, משום שקובעי המדיניות רואים בה מכשיר אשר נועד לטפח תודעה היסטורית. תודעה כזו תורמת לעיצוב זהות לאומית, מחזקת

את הלכידות החברתית, מחברת בין הדורות ומעניקה משמעות לאוכלוסיית האזרחים בישות לאומית-מדינית נתונה (4- Jacobmeyer, 1990, pp. 1-2; Bregahn & Schissler, 1987, pp. 6; Phillips, 1998).

במדינות טוטליטריות וסגורות נתפש מקצוע ההיסטוריה ככלי תעמולה ואינדוקטרינציה. בהתאם לכך הוא מתרוקן במדינות האלו מרכיביו הביקורתיים ומתעצב כתבנית קפואה וסגורה: הסיפור ההיסטורי ה"נכון" והבלעדי מונחל על ידי "היסטוריונים מטעם", בחינת "כזה ראה וקדש" – בדרך כלל תוך כדי הדגשת העובדה שההיסטוריה הוכיחה את צדקת הדרך של השלטון הטוטליטרי. אולם במדינות דמוקרטיות ופתוחות, מדינות שצמחו החל ממחצית המאה ה-20, נלמדת ההיסטוריה בהקשר מורכב יותר ותוך כדי התמודדות עם האתגרים אשר עומדים בפני חברה פלורליסטית. חברה כזו נכונה לקבל ריבוי דעות ופרספקטיבות, מטפחת ראייה רב-ממדית ואף מכירה בצורך לבחון בביקורתיות אירועים מסוימים אשר קרו בעבר (Ferro & Frendo, 1999). במדינות דמוקרטיות נתפש חינוך היסטורי פתוח וביקורתי כחלק מהתרבות ומאורח החיים הדמוקרטי, אף שחינוך זה כשלעצמו אינו מבטיח דמוקרטיה. "אנו לומדים להיות דמוקרטים באמצעות השתתפות בדרך חיים", טוען חוקר החינוך הבריטי פיטר לי (Lee, 2010), "ולא משום ש'מוכרים' או 'מספרים' לנו סיפורים מאולצים" (ibid, p. xiv). תרגום חופשי של הכותבים).

הכוונה המוצהרת: היסטוריה משמעותית

מדינת ישראל מגדירה את עצמה כמדינת הלאום היהודי, אבל גם כמדינה פתוחה, דמוקרטית ומודרנית. לפיכך היא ראתה ורואה את הוראת ההיסטוריה הפורמלית הן כמכשיר שנועד לעצב זהות לאומית משותפת של תושביה ולעגן את המשכיותה, הן כמקצוע שנועד לטפח אנשים חושבים אשר מסוגלים להכיל ריבוי פרשנויות ולגבש עמדה מושכלת – ואף ביקורתית – בנושאים דוגמת אירועי עבר מורכבים. מקצוע ההיסטוריה נלמד במערכת החינוך הישראלית מאז הקמתה, והדבר השתלב בתפישה התרבותית של אבות התנועה הלאומית היהודית. אלה ראו במקצוע ההיסטוריה כלי מרכזי בעיצוב זהותם הלאומית של צעירי ישראל, בהנחלת מורשת קולקטיבית לתושבי מדינת ישראל המתחדשת ובטיפוח אדם חושב ומשכיל אשר "מחובר" לניסיון האנושי (מטיאש, 2002; קיזל, 2008, עמ' 21-54). האמרה "עם שאינו מכבד את עברו, ההווה בו הוא חי דל ועתידו לוט בערפל" מיוחסת ליגאל אלון – מפקד הפלמ"ח, ממנהיגי מפלגת העבודה ומי שהיה גם שר החינוך. נוסח דומה של האמרה הזו מוטבע על גבי פרסומים רשמיים של משרד החינוך, מופיע באתר האינטרנט של מפמ"ר (מפקח מרפז) היסטוריה ובאין ספור מרחבי למידה ומהווה עבור מורים רבים מעין קו מנחה ערכי להוראת המקצוע.¹

1 אתר האינטרנט של מפמ"ר היסטוריה נמצא בכתובת הבאה: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/MishulchanHamafmar

מבחינה מסוימת שורר מתח בין שני הרכיבים שהוזכרו לעיל. מחד גיסא, הוראת ההיסטוריה כנרטיב מוסכם המאושר על ידי הרשויות נועדה לטפח גאווה לאומית, הערכה ואף יראת כבוד של הצעירים אל הדורות הקודמים. מאידך גיסא, חינוך אזרחים במדינה דמוקרטית אמור לאתגר את הלומדים על ידי עריכת דיון ביקורתי בשאלות ערכיות וקיומיות שעניינן אירועי עבר והשפעתם. במילים אחרות, הוראת ההיסטוריה כוללת שני יסודות: הנחלת מורשת והנצחת זיכרון נשגב מזה, טיפוח חשיבה ביקורתית המכילה ריבוי פרספקטיבות מזה. יסודות אלה עשויים להשלים זה את זה, אך הם גם עלולים להיות מנוגדים ו"להתנגש". חוקרים רבים עמדו על המתח ואף על הסתירה אשר קיימים בין שני הגיונות אלה (בן עמוס, 2002, עמ' 7-10; גלבר, 2007, עמ' 469-471; נווה, יוגב, 2002, עמ' 17-19, 21, 38-42, 54-61, 65-72). ברמה ההצהרתית מערכת החינוך הישראלית מכירה במתח שביניהם ורואה בו אתגר מפרה ומרתק, כזה אשר נועד להציב שאלות הבוחנות את המובן מאליו ולהעניק משמעות להוראת ההיסטוריה. תרגום המתח למדיניות רשמית מתבטא בהצהרה הפותחת את רוב תוכניות הלימודים בהיסטוריה שעוצבו במדינת ישראל, אף כי המשקל אשר ניתן לכל אחד מהרכיבים משתנה בין התוכניות. בתוכנית הראשונה משנת תשי"ד הודגשה בעיקר הנחלתו של סיפור מורשת נשגב, ונאמר בה במפורש כי הוראת ההיסטוריה צריכה "לנטוע בילדים את האהבה למדינת ישראל ואת הרצון לפעול למענה ולשמור על קיומה [...] להקנות לתלמידים את ידיעת העבר הגדול של עם ישראל – מורשתו הרוחנית, פועלו וחזונו וידיעות [על] העמים שכאו במגע עם עם ישראל ועל ההשפעות ההדדיות" (משרד החינוך והתרבות, תשי"ד). מסר זה הובע גם בתוכנית הלימודים הראשונה לבית הספר התיכון משנת תשט"ז, תוכנית המצהירה שיש "להשריש בלב הנוער את ההכרה הלאומית, לחזק בו הרגשת השותפות של הגורל היהודי, לנטוע בלבו אהבה לעם ישראל" (משרד החינוך והתרבות, תשט"ז). תוכנית מאוחרת יותר, משנת תשל"ה, ביטאה ביתר איוון את שני הרכיבים והצהירה שמטרתה של הוראת ההיסטוריה בבית הספר הן אלו:

הכרת אירועים היסטוריים חשובים; רכישת מיומנויות; [...] ראייתן של תופעות חברתיות בזיקתן אל העבר; פיתוח החשיבה ההיסטורית (האנליטית, המדמה והסינתטית); טיפוח השיפוט של אירועים היסטוריים על פי ערכים כלל אנושיים; טיפוח הבנה וסובלנות כלפי רגשות, מסורות ודרכי חיים של אנשים ועמים אחרים; טיפוח רגש הזדהות עם העם והמדינה (משרד החינוך והתרבות, תשל"ה).

ברמת ההצהרה ניכר כי התוכניות האחרונות שעוצבו, מדגישות את פיתוח החשיבה הביקורתית יותר מאשר את הנחלת המורשת. בתוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבת הביניים משנת תשנ"ה נכתב כי במישור הערכי מטרת הוראת ההיסטוריה היא "טיפוח אדם חושב ורתיעה מפני דוגמטיות; צורך לפתח מנגנוני הגנה בפני שטיפות מוח או ידע מניפולטיבי; טיפוח ההכרה בצורך בבחינה ביקורתית של כל ידע; וטיפוח יכולתו של הלומד להבין את עמדתו של השונה מנקודת מבטו הוא" (משרד החינוך, תשנ"ה, עמ' 11). בתוכנית לחטיבה העליונה שהתפרסמה

בתשס"ג, נכתב במבוא כי "לימוד ההיסטוריה צריך שייעשה על פי מתודות המקובלות במקצוע ההיסטוריה: טיפוח חשיבה ביקורתית, עיון וניתוח", ובמשפט הבא נכתב כי "תולדות היהודים מהוות ציר מרכזי בתכנית, המסייע לטפח זהות לאומית" (משרד החינוך, תשס"ג, עמ' 5).
 באתר המפמ"ר להיסטוריה מצוטטים משפטים מספרו של ההיסטוריון יהושע אריאלי, *היסטוריה ופוליטיקה* (אריאלי, 1992). עיון במשפטים האלה מצביע על כך שלדעת הגורמים המקצועיים במשרד החינוך, חינוך היסטורי משמעותי אמור להתמודד עם המתח שבין הנחלת מורשת וזיכרון נשגב לבין פיתוח תובנות ביקורתיות באשר לעבר. על הקסם שבחזויית החקר והגילוי יש להוסיף את היכולת להבחין בין עולם ההווה לבין עולם העבר הנחקר, וכך בכך את היכולת "למזג" בין העבר להווה כדי להבין טוב יותר את הסובב אותנו, לגבש עמדות מושכלות החשופות לביקורת ואף לשכלל את יכולת השיפוט של ההווה.

המציאות: למידה טכנית פונקציונלית נטולת הקשרים רלוונטיים

הצהרת הכוונות אשר מובעת בטקסטים הרשמיים של הגורמים המקצועיים אינה מתורגמת למעשים. מחקר משווה בנושא תודעה היסטורית ועמדות פוליטיות בקרב תלמידים בחטיבות ביניים ובבתי ספר תיכוניים בדק את הרלוונטיות והמשמעות של לימודי ההיסטוריה עבורם. אוכלוסיית המדגם כללה כ-30,000 תלמידים בני 14-15 מעשרים ושבע מדינות, לרבות ישראל. המחקר הראה כי למקצוע ההיסטוריה יש דימוי של מקצוע "מעיק", משעמם וחסר משמעות (יוגב, יפורסם; Angvik & von Borries, 1997).² יתרה מזאת, רוב בוגרי מערכת החינוך הממלכתית בישראל רואים בו נטל מיותר וחשים אדישות ואף סלידה בהיזכרם בלימודי ההיסטוריה שלהם בבית הספר.³ רוב התלמידים לא מעמיקים בלימודי המקצוע, ובתי ספר רבים מסתפקים בלימוד היסטוריה ברמת חובה בלבד בכיתות י' וי"א. למרות השינויים בתוכניות הלימוד ובספרי הלימוד, מורים רבים ממשיכים להכתיב לתלמידיהם את חומר הלימוד ואינם מפתחים כל דיאלוג בכיתה; לטענתם, הזמן המוקצב אינו מאפשר דיאלוג כזה. אין ספק כי בשל כך נושאים רבים אינם נלמדים. מדי פעם אמצעי התקשורת מתארים ביטויים חדשים לבורותו של הדור הצעיר בנושאים שעניינם למידת העבר.⁴
 מובן שיש יוצאים מן הכלל: חלק מהתלמידים מתעניינים בדברי הימים ואוהבים ללמוד את

2. אנו מבקשים להודות לד"ר אסתר יוגב על שהפנתה את תשומת לבנו לספר בעריכתם של אנגוויק ופון בוריס, ועל שאפשרה לנו לעיין במאמרה – שבו מוזכר ספר זה – בטרם פרסומו.

3. "אנשים רבים נזכרים בזוועה בלימודי ההיסטוריה שלהם. למה?" שאלה רטרורית זו, המופיעה באתר של "גן ובית ספר עתיד" מטעם העמותה לחינוך מתקדם (<http://www.atid-school.com>), היא ביטוי אחד מני רבים לתפישת מקצוע ההיסטוריה כשנוא ומשמים.

4. "ראש הממשלה מודאג [...] ראש הממשלה בדרך כלל אינו מתערב במדיניות משרד החינוך, ובוודאי לא בתוכניות הלימודים, אבל הפעם הוא היה מוטרד אישית. המאבטחים שלו, התלונן באוזני המפקח, אינם יודעים לענות על השאלות הקלות ביותר שהוא מפנה אליהם בזמן שהם מסיירים ברחבי הארץ (כמו איזה אירועים היסטוריים התרחשו בהם)" (פפר, 2003, ההדגשה במקור).

הנושא. אחדים זכו ללמוד אצל מורות ומורים מקוריים ויצירתיים, כאלה שחרגו מהדרישות הפורמליות וגרמו לתלמידיהם לאהוב את המקצוע. אחרים "עברו תהליך תיקון" בעת שלמדו לימודי היסטוריה נוספים – בצבא, בתנועות נוער, בארגונים אזרחיים למיניהם או במכללות ובאוניברסיטאות. אולם הדימוי הכללי של המקצוע הוא שלילי, ויש לתהות על הסיבות לכך. מחקרים שבדקו תוכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה, סיפקו בעקיפין פרשנויות לפרובלמטיקה של התכנים ושל דרך הצגתם. בשנת 2000 פרסם מרכז שלם ממצאי מחקר אשר בדק את ספרי הלימוד שראו אור באותה השנה במסגרת תוכנית הלימודים החדשה לחטיבת הביניים במערכת החינוך הממלכתית. המחקר טען שהספרים החדשים הפחיתו מאוד את המקום שהוקצה ללימוד ההיסטוריה היהודית, אימצו עמדה אוניברסלית ללא הנחלת מורשת לאומית ואף קיבלו את העמדה הפוסט-ציונית (חזוני, פוליסר ואורן, 2000). ממסקנות המחקר הזה עולה כי ייתכן שתכנים אשר אינם מטפחים גאווה לאומית וזהות נשגבה גורמים בהכרח לתחושת ניכור ולשעמום שחשים התלמידים. לעומת זאת מחקרים אקדמיים אחרים מצביעים על כך שהמקצוע שבוי בתבנית לאומית ומנחילת מורשת; ה"שבי" הזה מונע חשיבה מורכבת ומאתגרת, הוא נתפש כסוג של תעמולה, וייתכן כי בגללו המקצוע אינו מרתק את הלומדים. סוכנים של החינוך הציוני, ספרה של רות פירר אשר פורסם עוד באמצע שנות השמונים, הראה כי ספרי הלימוד מקבעים חשיבה לאומית אשר מנחילה מורשת וחפה מביקורתיות (פירר, 1985). מחקרים חדשים יותר הצביעו על כך שבתוכניות הלימודים החדשות ובספרי הלימוד אשר יצאו בעקבותיהן המצב השתפר מעט, אולם הנרטיב הציוני הלאומי ממשיך להיות הנרטיב ההגמוני (במסווה של אובייקטיביות כביכול); הדבר מונע פיתוח של חשיבה המכילה פרספקטיבות אחרות ומתמודדת עם דילמות דיסציפלינריות, חינוכיות ופוליטיות מורכבות (אורן, 2003; הופמן, 2002; רז-קרקוצקין, 2002; שרמר, תשנ"ב). חלק מהמחקרים אף טענו כי הספרים מובילים מהלך של אינדוקטרינציה לאומית ציונית, ובאופן מתוחכם הם מדירים חשיבה חלופית לזו ההגמונית.

בספרו היסטוריה משועבדת התבסס אריה קיזל (2008) על ניתוח תוכן של תוכניות לימוד ושל ספרי לימוד מהקמת המדינה עד לשנת 2006. הוא הסיק שככלל תוכניות הלימודים וספרי הלימוד משרתים את מטרותיה של מדינת ישראל בעיצוב תודעה לאומית יהודית, ישראלית וציונית, והם אינם מאתגרים את התלמידים לגלות חשיבה עצמאית ויצירתית. לדעת קיזל, בחירת הנושאים והצגתם כחומר לימוד שיש לשנן ולזכור גורמת לויתור על טיפוח חשיבה ביקורתית ולהימנעות מדיון בדילמות מורכבות ומאתגרות: "במחקר נמצא כי לספרי הלימוד יש חלק מרכזי בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי במסווה של כלים אובייקטיביים המעבירים ידע נטול מגמות פוליטיות, ולמעשה מנטרלים את המחשבה הביקורתית של הלומד" (שם, עמ' 172). החוקר מציין כי מגמות אוניברסליות של בחינה רב-צדדית של המציאות והצגתה חדרו לכתיבה של ספרי הלימוד מהדור האחרון בעיקר בנושאים כלליים דוגמת המהפכה הקומוניסטית והמלחמה הקרה, אולם נושאים פוליטיים רגישים יותר דוגמת הסכסוך היהודי-פלסטיני או

רצח העם הארמני – נושא המרתיע את משרד החינוך בשל השלכותיו האפשריות על היחסים הפוליטיים עם ממשלת טורקיה – נעדרים מספרי הלימוד, או מטופלים באופן כוללני ופשטני (שם, עמ' 173-178).

לדעתנו, למרות חשיבותם של המחקרים אשר מנתחים את נושאי הלימוד ואת דרך הטיפול בהם, ואשר מסבירים באמצעותם את המשבר המתמשך בהוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי – כמו גם את דימוי השליילי של המקצוע בעיני הלומדים – את הסיבה למשבר יש לחפש במקום אחר. היא אינה נמצאת בתכנים של הדיסציפלינה ובתמורות שחלו בהם במהלך השנים, והיא איננה נובעת ממורשת לאומית מדוללת מדי (לפי חוקרים מסוימים) או לחלופין מוגזמת, פשטנית ובלעדית (לפי חוקרים אחרים).

אנו טוענים כי הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית של מדינת ישראל סובלת מכשל פרדיגמטי. כשל זה מתבטא בניתוקה מכל הקשר דיסציפלינרי, חינוכי או פוליטי רלוונטי, הקשר שבמסגרתו נבנית תודעה היסטורית אצל הלומדים ומתגבשת משמעות ללמידת המקצוע. בניגוד לכוונות הרשמיות של הגורמים המקצועיים במשרד החינוך ולרצון המובע על ידי מורים רבים, הוראת המקצוע מתקיימת אך ורק בתוך הקשר טכני פונקציונלי המתאפיין בפעולות של קטלוג, הערכה, מיון ומתן ציונים. אין כל רע בהערכת למידה, אולם על זו להיעשות בהקשרים הרלוונטיים למקצוע. למעט אותם הבודדים אשר עוסקים בהכנת עבודות חקר במסגרת יחידת הלימוד החמישית, רוב הלומדים את מקצוע ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית מתבססים על פיתוח טכניקה המסייעת להצליח בבחינות הבגרות. טכניקה זו סותרת את ההקשר הדיסציפלינרי, החינוכי והפוליטי של הלמידה, הקשר אשר נועד לטפח תובנות של הלומדים ולהעניק משמעות למקצוע העוסק בתולדות הניסיון האנושי. בהעדרו של הקשר כזה נוצר "ריק" תודעתי בקרב הלומדים. הם משננים את ה"חומר", זוכרים אותו במידה כזו או אחרת ומקטלגים אותו לקטגוריות טכניות בהתאם להנחיות המורים. התלמידים משננים רשימת פריטים לפני הבחינה ושוכחים אותה מיד עם סיום הבחינה. זה למעלה משנות דור שהנבחנים בבחינות הבגרות בהיסטוריה נדרשים להצביע על "סיבות", "ביטויים", "מאפיינים", "תוצאות", "השלכות", "פעולות", "צעדים", "דוגמאות", "הבדלים", "קשיים", "טיעונים" ועוד כהנה וכהנה שלל שמות עצם אשר נועדו להראות את בקיאותם בתוכנה של רשימת מצאי כזו או אחרת. בדרך כלל הדרישה היא גם כמותית ("הביאו שלוש סיבות", "ציינו שני ביטויים", "הציגו שתי דוגמאות"), והדבר מקל על המעריכים והבוחנים לכמת את התשובות בהתאם לסולם אובייקטיבי כביכול. הדרישות מהלומדים מנוסחות באמצעות שימוש בסדרת פעלים המדגישים פיתוח של מיומנויות למידה טכניות: "ציין", "הצג", "הסבר", "השווה", "הדגם". הכלים אשר מופעלים כדי לעמוד בדרישות האלו הם הכתבות בכיתה, סיכומים של תוכן ספר הלימוד ושימוש ב"מיקודים" העוזרים ללומדים לשנן היטב את החומר, לזכור פרטי מפתח ולהצליח בבחינה. ה"מיקודים" הם ספרי עזר אשר מציגים תשובות לשאלות שנשאלו בבחינות קודמות; למעשה, הם מגבירים את סיכויי ההצלחה באמצעות שעתוק מידע ושינון. משרד

החינוך מתנגד ל"מיקודים" ומעודד כתיבת ספרי לימוד המטפחים חשיבה, התמודדות עם דילמות וריבוי פרספקטיבות, אך בד בבד מאפייניה של בחינת הבגרות מחזקים את נטיית התלמידים לרכוש את ה"מיקודים" כדי להצליח בבחינה. הודות ל"מיקודים", להכתבות ולתקצירים אכן עולה מאוד שיעור התלמידים אשר מצליחים לקבל ציון "עובר" בבחינת הבגרות, והדבר מתקבל בקורת רוח רבה על ידי הגורמים המקצועיים במשרד החינוך.

מאפייני בחינת הבגרות משפיעים אפוא על דרך הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך הישראלית. הבחינה מצריכה שינון ו"קליעה מדויקת" לתשובה מבוקשת וידועה מראש, והמורים מתאימים את הוראתם למאפייני זה: הם מפתחים טבלאות, ראשי תיבות, תקצירים ושאר טכניקות לשינון ולזכירה – טכניקות שאינן להן ולא כלום עם הסיפור ההיסטורי כדרמה אנושית, עם בחינתו הביקורתית, עם ראייתו כדילמה ועם הבנתו תוך כדי הצגת אפשרויות מרובות ומגוונות לפרש אותו. החומר הנדרש להצלחה בבחינת הבגרות הופך הליבה של ה"היסטוריה" הנלמדת, והצלחת הלימוד הפרונטלי והשינון זוכה לאישור מחודש מדי שנה. הצלחה בבחינת הבגרות נחשבת מדד לכישוריהם של המורים להיסטוריה, להצלחת בית הספר בעיני משרד החינוך ולהצלחת מערכת החינוך להנחיל לדור הצעיר את ידיעת העבר. ברם הצלחה זו מתרחשת בתוך כשל פרדיגמטי, כשל הגורם לויתור על הקניית תודעה היסטורית וללימוד היסטוריה נטולת משמעות.

ניתוח הטקסטים הקובעים בפועל את אופי הלמידה של המקצוע

את טענתנו נדגים באמצעות ניתוח תוכן של שני סוגי טקסטים. לדעתנו, אלה קובעים את דרך הלמידה של המקצוע יותר מאשר הנושאים המופיעים בתוכנית הלימודים הרשמית. סוג אחד של טקסטים עוסק ישירות בבחינת הבגרות; הוא כולל את הבחינה עצמה, את מחוון התשובות הנכונות אשר ניתן למעריכי הבחינה ואת נושאי המיקוד הניתנים למורים ולתלמידים לקראת הבחינה. הסוג האחר הוא טקסטים המתאימים את תוכנית הלימודים הרשמית ואת ספרי הלימוד המאשרים לאילוצי המערכת; הוא כולל את הנחיותיה של ועדת אד-הוק מקצועית בראשות המפמ"ר אשר יישמה את תוכנית הלימודים הרשמית, כמו גם את הערות המעריכים האנונימיים של ספר הלימוד שבהתאם להן נקבע אם הספר יאושר ו"ייכנס למערכת".

ניתוח זה מסיט את הדיון לעיסוק בטקסטים משניים כביכול. אולם אנו סבורים כי לא הצהרות רשמיות או תוכניות לימוד פורמליות, אלא דווקא טקסטים אלה הם הקובעים במידה ניכרת את דרך למידת המקצוע בישראל. תיאור יחסי הכוחות המתקיימים בין אותם טקסטים לבין התוכנית הרשמית, מחברי ספרי הלימוד או המורים עצמם שופך אור על ההגמוניה שלהם במערכת, על השפעתם הרבה ועל הצלחתם לקבוע את דרכי ההוראה והלמידה של דברי הימים בבתי הספר הממלכתיים.

בחרנו לנתח את הטקסטים מנקודת מבטן של שתי גישות ללמידה: האחת מנחילה מידע (אינפורמציה) ללומדים, ואילו האחרת מטפחת תובנות.

למידה מנחלת מידע רואה בהיסטוריה "חומר" המכיל אוסף של אירועים ועובדות. הוא מועבר כמידע אובייקטיבי מתוך זווית ראייה אחת ובלעדית, והתכנים נלמדים במנותק מעולמם של הלומדים. למידה כזו נמנעת מרפלקציה ביקורתית, מתעלמת מריבוי פרספקטיבות וממעטת בהצגת דילמות המחייבות חשיבה מורכבת ועצמאית. התלמידים נדרשים להיות בקיאים באירוע ספציפי, ללא הרהור ביקורתי על אודות משמעותו. הנרטיב הוא אחיד, והסיפור לא מאפשר הצגה וייצוג של ריבוי פרספקטיבות. התכנים הנלמדים והשאלות בבחינות אינם עוסקים במציאות הפוליטית והחברתית של הלומדים; המורים אינם אמורים לשלב נושאים אקטואליים בשיעורים, ועליהם להימנע מהבעת "דעות פוליטיות" כדי לא לעשות את העבר למכשיר להבנת ההווה.

למידה מטפחת תוכנות מבוססת על דיאלוג בין השותפים לתהליך הלמידה. למידה כזו מציגה מגוון פרשנויות של אירועי העבר; היא פותחת את התודעה למודעות לאחר ול"אמת" שלו, ובדרך זו מעודדת עיסוק בדילמות ובחשיבה מורכבת. הלומדים נחשפים לנרטיבים מגוונים ואף מתנסים בחיבור נרטיב משלהם. הם קושרים בין חומר הלימוד לבין מציאות חייהם תוך כדי השוואה והנגדה, והם נחשפים לריבוי דעות בעבר ובהווה. הדבר מחזק אצלם את יכולת ההכלה ואת כישורי הפיוס והסובלנות, תכונות המהוות תנאי הכרחי לחיים בחברה פתוחה ודמוקרטית. הערכת הלמידה בוחנת עשיית שימוש מושכל בידע המתבטא בפרשנות, ברפלקציה, בחשיפת ההקשרים, בנקיטת עמדה אישית ובהנמקתה. גישה כזו מנכיחה את העבר בהווה ואת ההווה בעבר; הנוכחות ההדדית מבנה תודעה היסטורית עשירה ומשמעותית בקרב הלומדים ומעניקה ללמידה הקשר דיסציפלינרי, חינוכי ופוליטי.

ההבחנה בין שני דפוסי הלמידה אינה רומזת כי זהו "משחק סכום אפס", כלומר שקיומו של דפוס למידה אחד מבטל אוטומטית את קיומו של דפוס הלמידה האחר. עם זאת, היא מאפשרת לנו לאפיין את הממצאים שעלו מניתוח סוגי הטקסטים אשר נחקרו ואת מידת נטייתם לרפוס האחד או האחר. אפיון כזה יכול לסייע לנו להצביע על הבעיה ולהציע פתרונות מסוימים. זאת ועוד: בשנת 2006 הכריזה שרת החינוך הקודמת, פרופ' יולי תמיר, על מדיניות "אופק פדגוגי", המשלבת בין שני דפוסי הלמידה. לפי מדיניות זו, אין לוותר על הנחלת מידע – אך בד בבד יש לעודד "למידה משמעותית המתבטאת ביצירת קשרים בין נושאי הלימוד ובין עולמו של התלמיד, בחתירה לקראת הבנה של נושאי הלימוד ובחשיבה מעמיקה אודותיהם" (משרד החינוך, 2008).

בחינות הבגרות, המחווה ונושאי המיקוד

במחקר איכותני בדקנו מדגם של 14 בחינות בגרות בהיסטוריה לחינוך הממלכתי אשר נערכו בשנים תשנ"א-תש"ע. ציפינו לכך שבבחינות מן השנים האחרונות יחול שינוי במאפייני השאלות, כי במסגרת מדיניות "אופק פדגוגי" שהוזכרה לעיל נדרשו המפמ"רים של כל המקצועות לשלב בתוכנית הלימודים שיטות לימוד המעודדות חשיבה מורכבת.

לצערנו, לא מצאנו הברלים של ממש בין השאלות שהופיעו בבחינות הישנות לבין אלו שהופיעו בבחינות החדשות. בשני המקרים השאלות נטו לטפח למידה מנחילת מידע. כך למשל בבחינה בקיץ תש"ע הופיעו השאלות הבאות: "מדוע כינס הנשיא רוזוולט את ועידת אוויאן (יולי 1938)? הצג **שני** טיעונים של נציגי מדינות שהשתתפו בוועידה בנוגע לקליטת פליטים יהודים במדינותיהם"; "משנת 1938 חלה הקצנה במדיניות החוץ של גרמניה. ציין **שני** צעדים המבטאים הקצנה זו, והסבר במה כל אחד מהצעדים שציינת חיזק את גרמניה לקראת המלחמה"; "מהי מדיניות הפיוס? הסבר מדוע נקטה אנגליה מדיניות זו"; "הצג **שלושה** צעדים שנקטו הנאצים נגד היהודים בתוניסיה" (ההדגשות במקור). קל לראות כי השאלות כולן מנסחות בדרך המכתיבה תשובות אחידות, כאלו אשר תלויות בשינון ובזכירה וניתנות לחיזוי מוקדם. הן נגזרות מדפוס למידה של הנחלת מידע ונשאלו כבר כמה פעמים בבחינות קודמות. מובן שעצם החזרה על אותן השאלות מעודד שינון ו"למידה מכוונת בחינה". בשאלה נוספת באותה הבחינה הוצגה טבלה המפרטת את מספר היהודים שנותרו בכל אחת ממדינות אירופה, כפי שתואר בפרוטוקול של ועידת ואנזה. הנשאלים התבקשו להסביר "כיצד מבטאת הטבלה את הטוטאליות של הפתרון הסופי". בטבלה הוצג באופן כמותי הממד שעניינו הטוטאליות של כוונת ההשמדה, והתשובה המצופה לשאלה היא חזרה מילולית על הנתונים הכמותיים המופיעים בטבלה. שאלה אחרת אשר הופיעה באותה הבחינה הייתה "האם קורות יהודי תוניסיה בששת החודשים של הכיבוש הנאצי הם חלק משואת העם היהודי? נמק". לכאורה דומה כי השאלה מטפחת תובנה, אך בעצם היא דורשת שינון של נושא שהוכנס לספרי הלימוד האחרונים – נושא אשר הובהר כי יופיע בבחינת הבגרות. בספר מצוין מפורשות שהנאצים ראו ביהודי תוניסיה מועמדים להשמדה: הם החלו בשילוח יהודים לעבודות כפייה, החילו את חוקי הגזע על הקהילה ומינו מועצות יהודים – בדיוק כמו באירופה. לפיכך התשובה שהתלמידים אמורים לענות היא חיובית.

חשוב להזכיר שבעקבות מדיניות "אופק פדגוגי" ניתנה הוראה לשלב בבחינה ניתוח של מקור היסטורי. אולם המיומנות של ניתוח מקור שימשה בבחינות האחרונות בעיקר לביטוי אוריינות והבנת הנקרא, לא לפרשנות עצמאית של הטקסט או להבעת עמדה אישית בנוגע אליו. כך למשל בבחינה שנערכה בקיץ תש"ע הופיע טקסט המתאר חלק מתוכנית העבודה שהתקבלה בקונגרס הציוני השמיני; התלמידים נדרשו להשיב על שתי השאלות הבאות (ההדגשה במקור):

- א. הצג את תוכנית באזל שהתקבלה בקונגרס הראשון. הסבר במה תוכנית העבודה של הקונגרס הציוני השמיני, כפי שהיא מוצגת בקטע, תואמת את תוכנית באזל.
- ב. הצג את הפעילות שיזמה התנועה הציונית במסגרת "עבודת ההווה" **בשני** תחומים, והסבר מדוע החליטה התנועה הציונית על פעילות זו.

חלקה הראשון של השאלה הראשונה מצריך זכירה של תוכנית באזל ואינו נובע מניתוח הטקסט שהוצג לתלמידים. בחלקה השני של השאלה התלמידים נדרשים לגלות אוריינות ולערוך השוואה

פשוטה בין הדברים ששיננו וזכרו לבין הכתוב בטקסט. אם התלמידים הכירו את תוכנה של תוכנית באזל, אין ספק שידעו לענות כהלכה על ההשוואה הפשוטה הנדרשת בהמשך; ואם התלמידים לא זכרו מהי תוכנית באזל, אזי לשם מה הוצג הטקסט? ניסוח חלקה השני של השאלה הראשונה כ"במה תואמת" (ולא "האם תואמת") מבהיר מלכתחילה שזו שאלה סגורה. השאלה השנייה מנותקת מהמקור אשר הוצג לתלמידים, שכן לא מוזכרת בו "עבודת ההווה". אם התלמידים שיננו את המושג וזכרו אותו – הצליחו, ואם לא – נכשלו. "הטקסט לניתוח" מנותק מהשאלה, ולכן הוא אינו רלוונטי לתשובה אשר התלמידים נדרשים לענות.

ניתוח שאר הטקסטים אשר הופיעו בבחינות הבגרות בשנ"א-תש"ע מלמד על נטייה מובהקת להעריך את התלמידים בהתאם ללמידה מנחילת ידע – משננת, מסתפקת בעובדות ומפרספקטיבה אחת בלבד. התלמידים מתבקשים להסביר דברים אשר זכרו ולא בהכרח הבינו, וחלק מהדברים הם אף חזרה על שנשאל בבחינות קודמות. הבחינות האחרונות אמנם כוללות שאלות ספורות שאפשר לראותן כשייכות לאב-טיפוס של למידה משמעותית, אך במרבית השאלות נתבקשו הלומדים לציין פרטים ולספק תשובות "נכונות" לסוגיות אשר ספק אם יש להן תשובה מוסכמת.

לצורך בדיקת בחינות הבגרות נעזרים הבוחנים במחווון, כלי מדידה הניתן להם לשם כך. מטרתו להבטיח אחידות בהערכה כדי לאפשר בקרה וערעור, ומכאן נגזר אופיו הכמותי. המחווון מצביע על התשובה הרצויה אשר נדרשת כדי לקבל את הניקוד המלא ועל מספר הנקודות היורד בהתאמה, אם לא עונים על כל הדרישות. את האפקט שיוצר המחווון נדגים באמצעות שאלה מתוך בחינת הבגרות אשר נערכה בקיץ תשע"א ובאמצעות הוראות המחווון שצורפו אליה. בשאלה הוצגה טבלה בעלת שני טורים, ובכל טור הופיעו שלושה צעדים שעשה היטלר בשנות השלושים של המאה ה-20: בטור א' – הסכם אי-התקפה עם פולין (1934), הסכם ימי עם בריטניה (1935) ופלישה לחבל הריין (1936); בטור ב' – סיפוח אוסטריה (1938), סיפוח חבל הסודטים (1938) והסכם ריבנטרופ-מולוטוב (1939). השאלות אשר התלמידים נתבקשו להשיב עליהן היו כדלקמן: "א. הצג שני צעדים, אחד מטור א ואחד מטור ב, והסבר מה רצה היטלר להשיג באמצעות כל אחד מהצעדים שהצגת; ב. מה הייתה תגובת בריטניה למדיניות החוץ של היטלר בשנים אלו. הסבר **שלושה** מניעים שהשפיעו על מדיניות זו" (ההדגשות במקור). להלן ההוראות אשר ניתנו במחווון בנושא השאלה הזו:

- א. יש לזכות 60% מהניקוד עבור הצגת כל אחד משני הצעדים, צעד אחד מכל טור, ועד 40% מהניקוד עבור הסבר מה רצה היטלר להציג באמצעות כל צעד.
- ב. יש לזכות 20% עבור הצגת מדיניות הפיוס – תגובת בריטניה למדיניות החוץ של היטלר בשנים אלה – ועד 80% עבור הסבר שלושה מניעים שהשפיעו על תגובה זו.

לפי המחווון, המעריך יעניק נקודות עבור ידע והסברים שהמשיבים למדו. הוא לא יוכל להעניק נקודות עבור הצגת עמדה אישית, מתן פרשנות אישית, גילוי כושר ניתוח והפגנת יצירתיות

מחשבתית. המחווה גם לא מעוררת תשובות שאינן חד-משמעיות. ככל שהממד הכמותי בהערכה מודגש יותר, האופי הפרגמנטיבי של השאלות מתחזק. לפיכך השאלות אינן יכולות לעסוק במכלול ובמורכבות של הסיפור ההיסטורי, והן מועדות לעקר את משמעותו. ההתמקדות היא בבדיקה טכנית בעלת גוון פוזיטיביסטי; אין מיזוג כלשהו בין עולם התוכן של הלומדים לבין הסיפורים על אודות העבר, יש הימנעות מבירור עמדות ומפיתוח טיעונים מושכלים, יש ויתור על יצירתיות. המוטו הוא "אם זה לא מדיד, זה אינו קיים", כפי שניסחה זאת שרת החינוך בממשל בוש (הבן), מרגרט ספלינגס (Spellings) (מצוטט אצל Taubman, 2011, p. 155). תרגום חופשי של הכותבים). דומה כי האחראים על מדיניות הערכת מקצוע ההיסטוריה בישראל מאמצים את האמרה הזו כפשוטה, והדבר מתבטא בקביעת קריטריונים כמותיים להערכת מידע היסטורי.

צמצום מספר השעות המוקצות ללימוד היסטוריה מקשה על מורים רבים "להספיק ללמד" את החומר אשר על התלמידים לדעת בבחינות הבגרות. לפיכך בשנים האחרונות משרד החינוך מפרסם נושאי מיקוד: היקף החומר הנלמד קטן כדי לצמצם את כמות המידע שיש לזכור ולשנן, ובדרך זו לאפשר לרבים יותר להצליח בבחינות הבגרות. נושאים אשר לא נכללים במיקוד אינם מופיעים בבחינה, ולכן המורים משתדלים לא "לבזבז" את זמן השיעור ומוותרים על לימוד הנושאים האלה. בדרך זו "נעלמים" נושאים המופיעים בתוכנית הרשמית ובספרי הלימוד, אך אינם נלמדים כלל ברוב בתי הספר. במקצוע ההיסטוריה תופעה זו בולטת במיוחד, שכן המיקודים מתפרסמים עוד לפני תחילת שנת הלימודים. השמטת נושאים בשלמותם מעוותת את ההיבט התהליכי וההוליסטי בלימוד היסטוריה והופכת אותו לימוד של מקבצי מידע. כך למשל בתשס"ט לא נכללו כלל במיקוד העלייה הראשונה והעלייה השנייה, בתש"ע לא נכללה במיקוד הצהרת בלפור ובתשע"א לא נכלל במיקוד הנושא של היישוב בארץ בעת מלחמת העולם הראשונה.

לא זו בלבד שרוב המורים מלמדים רק את הנכלל בין נושאי המיקוד כדי לעמוד בדרישות לקראת בחינת הבגרות, אלא שיש מנהלים האוסרים על המורים ללמד נושאים אשר לא כלולים במיקוד, וזאת מתוך רצון להעלות את שיעורי ההצלחה בבחינה של תלמידי בית הספר. דוגמה לכך פורסמה לאחרונה בעיתונות (קשתי, 2011):

בשנתיים האחרונות [...] מורה ותיקה להיסטוריה בתיכון מקיף ה' [...] ננזפת פעם אחר פעם על ידי מנהל התיכון על כך שהיא מלמדת לפי תוכנית הלימודים ולא נצמדת להוראות "המיקוד" לקראת בחינות הבגרות [...] מורים אחרים בבית הספר [...] מכינים את התלמידים לבגרות באופן המזכיר את הנעשה בבית ספר אקסטרני – התמקדות מכנית בשאלות ותשובות, שאותן יש לשנן ולשלוף בזמן המבחן.

חיזוק לדברים נמצא בעדויות של מורים. מבדיקת עמדותיהם של 29 מורים להיסטוריה מהחינוך הממלכתי הכללי, הן בעיר והן בהתיישבות העובדת, עולה כי הם מעדיפים ללמד בהתאם

לדפוס אשר מטפח תוכנות, אך נאלצים "להעביר חומר" לפי דפוס אשר מנחיל מידע המותאם לדרישות בחינת הבגרות.⁵

הנחיות ועדת המקצוע ליישום תוכנית הלימודים והערות המעריכים של ספרי הלימוד

בשנת 1994 מינה משרד החינוך ועדה אשר הייתה אמורה להציע רפורמה בהוראת ההיסטוריה בחטיבה העליונה של החינוך הממלכתי בישראל. בראש הוועדה עמד פרופ' ישראל ברטל, והשתתפו בה כמה מאנשי המקצוע הטובים ביותר בתחום. כמעט מחצית מחברי הוועדה היו היסטוריונים מובילים באוניברסיטאות בארץ מתחומי דעת מגוונים; שלישי מהחברים היו מורים להיסטוריה בעלי מוניטין ושם; חברים נוספים בה היו המפמ"ר להיסטוריה, שני נציגים מהאגף לתוכניות לימוד במשרד החינוך ומרצה מאחת המכללות להוראה. הוועדה ישבה על המדוכה במשך עשר שנים כמעט ועשתה עבודה רצופה ומקצועית, וזאת למרות העובדה שבתקופה זו התחלפו במשרד החינוך שרים, מנכ"לים, מדענים ראשיים וראשי המועצה הפדגוגית. ייתכן כי הזמן הרב אשר עבר ממועד כינון הוועדה ועד לפרסום התוכנית שיקף חילוקי דעות בין חברי הוועדה, אך משנסתיימו הדיונים והוצגה תוכנית הלימודים בהיסטוריה (ב-2003) – התוצאה הייתה מרשימה בהחלט: חוברת בת כחמישים עמודים אשר הקורא בה אינו יכול שלא להתפעל מהמחשבה והיצירתיות שהושקעו בהכנתה. בחוברת מובאים פרקים אשר מנסחים עקרונות בהוראת ההיסטוריה, מצביעים על מטרות החינוך ההיסטורי, מפרטים דרכי הוראה ועוזרי הוראה ולמידה, ומבהירים מהי הערכה מעצבת הוראה. בנושא העקרונות קבעה הוועדה כי לימודי ההיסטוריה צריכים לאפשר לתלמידים לגבש זהות עצמית המתאימה לחברה שהם חיים בה, כמו גם לעולם אשר החברה היא חלק ממנו. העיון ההיסטורי הוא סלקטיבי מעצם מהותו, גרסו חברי הוועדה, ולכן יש להציג בפני התלמידים מגוון של מקורות, מחקרים וזוויות ראייה. כמו כן נכתב בחוברת שלימודי ההיסטוריה אמורים לחזק את הזהות הלאומית ואת הזיקה למורשת היהודית, לטפח הבנה וסובלנות לרגשות ולמסורות של האחר ולעודד גישה ביקורתית השופטת אירועים היסטוריים בהתאם לערכים מוסריים כלל-אנושיים. בעמודים שדנו בעקרונות ובמטרות הוראת ההיסטוריה, הוועדה הצליחה לנסח בתמציתיות ובבהירות את ההקשרים הדיסציפלינריים, האפיסטמולוגיים, הזהותיים, המוסריים והפוליטיים של החינוך ההיסטורי. שני פרקים קצרים אך חשובים בחוברת מתרגמים את העקרונות והמטרות האלה לדרכי עבודה בכיתה ולהערכה מעצבת ותהליכית.

עם פרסום התוכנית היא הופצה בין המורים להיסטוריה וכותבי ספרי הלימוד. למרות התוצר המרשים והעובדה שהתוכנית תאמה את עקרונות מדיניות "אופק פדגוגי" של משרד החינוך, החל מיד תהליך של שחיקתה, עיקורה מתוכן וניתוקה מכל הקשר של למידה משמעותית. המפמ"ר מינה **ועדת מקצוע** (שגם הוא היה חבר בה), וזו החליטה להוציא מהתוכנית

5 בידי כותבי המאמר נמצאים המחווין, המיקודים וניתוח ממצאי שאלון שהוכן על ידיהם ואשר 29 מורים השיבו עליו.

כמות ניכרת של נושאים בטענה שמספר שעות הלימוד המאושרות ללימודי ההיסטוריה אינו מאפשר את יישום התוכנית החדשה כולה. כותבי ספרי הלימוד נדרשו להתעלם מהתוכנית המקורית ו"להתייחס" אך ורק להנחיות ועדת המקצוע ליישום התוכנית. בפרק העוסק ביחסי ישראל עם העולם הערבי השמיטה ועדת המקצוע נושאים כגון: הניסיונות להסדרי שלום; שאלת הגבולות, המים והפליטים; הטבח בכפר קאסם; אל-ארד; עליית האסלאם הרדיקלי; ועדת מדריד; והסכמי אוסלו. בפרק העוסק במדיניות החוץ והביטחון של ישראל בין 1948 ל-1995 החליטה ועדת המקצוע לוותר על הנושאים הבאים: אוריינטציה בין-גושית; הכור האטומי בדימונה; העולם השלישי; היחסים עם ארצות-הברית; ופרשת לבון. ועדת המקצוע מחקה כליל את הפרק שעניינו לאומיות לקראת סוף המאה ה-20, פרק אשר כלל נושאים דוגמת התהליכים לאיחוד אירופה, התפוררות הגוש המזרחי וארצות-הברית כחברה רב-תרבותית. הוועדה השמיטה לגמרי את הפרק שעניינו אי-גליוס ואיום על הדמוקרטיה בישראל, פרק אשר כלל נושאים דוגמת מחתרות אנטי-דמוקרטיות, "מצפן", רצח אמיל גרינצוויג, "המחתרת היהודית", רצח ראש הממשלה יצחק רבין ותנועת כ"ך. הוועדה מחקה גם את הפרק שנועד לעסוק במחלוקות בשאלות פוליטיות בישראל, פרק אשר נכללו בו פרשיות דוגמת הסכם השילומים עם גרמניה, ביטול הממשל הצבאי, יחסי דת ומדינה והוויכוח על הסכמי השלום. הפרק שדן במעבר ממשק ריכוזי לשוק חופשי צומצם לפסקת מבוא בלבד, ו"הורדו" ממנו נושאים דוגמת מדיניות כלכלית, עושר ועוני בישראל, מדיניות הביטוח הלאומי ומחאה חברתית. הוועדה גנזה את הפרק שעניינו מיעוטים בישראל (ערבים, דרוזים וצ'רקסים) – פרק אשר נועד לעסוק בקבוצות לאומיות, אתניות ודתיות לא יהודיות החיות בארץ ולדון בשאלת ההזדהות והשייכות שלהם. לעומת זאת נדרשו כותבי הספרים על ידי המפמ"ר להוסיף התייחסות לפועלם של המרגל אלי כהן ו"צייד הנאצים" שמעון ויזנטל.⁶

קשה להשתכנע שצמצומה של תוכנית ברטל נבע אך ורק מחוסר בשעות לימוד. מהשינויים בתוכנית ניכר בבירור כי הוסרו נושאים פוליטיים, דילמות ערכיות וסוגיות מעוררות מחלוקת, דבר המעיד על רצונם של הגורמים המקצועיים במשרד החינוך להימנע מחינוך פוליטי ערכי. נושאים שעניינם מאורעות אשר קרו בשלושים השנים האחרונות, כאלה שעדי התקופה יכולים לספר על אודותיהם ואשר קשורים באופן הדוק לנושאים פוליטיים אקטואליים במדינת ישראל, הוצאו מהתוכנית או הוצאו מהקשרם. צמצום התוכנית פגע בשאיפתה של ועדת ברטל לטפח הבנה, סובלנות וגישה ביקורתית באמצעות לימודי ההיסטוריה בישראל.

השמטתם מהתוכנית של נושאים פוליטיים מעוררי מחלוקת, פעולה אשר לכאורה מבטאת רצון להיות א-פוליטיים, אינה אלא מהלך של ריקון המקצוע מההקשר המהותי שלו וויתור על הבניית תודעה היסטורית בקרב הלומדים. קיצוץ תכנים טעונים, פוליטיים וחברתיים, שעשויים לגרום למחשבה מחודשת על אודות מגוון נושאים – הקשר בין העבר להווה, היחסים בינינו

6 המכתב בנושא אלי כהן ושמעון ויזנטל נשלח על ידי מפמ"ר המקצוע ב-2006 וב-2007. הוא הופנה להוצאת הספרים אשר מוציאות לאור את ספרי הלימוד בהיסטוריה והוצג כהנחיה מחייבת לכותבים.

לכין שכנינו, יציבות הדמוקרטיה הישראלית, אפליה בתוך ישראל, פערי הכנסה ועוני, מחלוקות פנימיות כחלק מהדמוקרטיה הישראלית, מציאות רבת-רבותית ומיעוטים לא יהודיים במדינת הלאום היהודית, מידת האחריות של הצדדים הנצים להעדר השלום – פירושו הדגשת המסר כי היסטוריה היא תיאור נייטרלי ואובייקטיבי, מעין "מבט משום מקום" על הדרמה האנושית ואופן סיפורה. אולם המבט הזה הוא ממקום מסוים מאוד, ומטרתו היא לטשטש ואולי אף למחוק מהתודעה סוגיות שנויות במחלוקת אשר יכולות לעורר תגובות ביקורתיות. חינוך היסטורי מעין זה – ללא הדגשת דילמות, ללא בחינת חלופות וללא חשיפה פוטנציאלית של מורכבות ההכרעות שנעשו בעבר – מבטיח מעבר "שקט" של מידע מהמורים לתלמידים, אבל הוא גם מוותר על העניין, על חוויית הגילוי ועל ההשתתפות הפעילה של התלמידים בשאלות קיומיות הרלוונטיות להווה שלהם. הוא מרוקן את הלמידה מכל משמעות הנוגעת לחיי התלמידים, קל וחומר לאלה האמורים להתחנך ולצמוח כאזרחים פוליטיים בחברה פתוחה, דמוקרטית ורב-קולית המעודדת חשיבה וביקורת.

מגמת העיקור הזו התבטאה גם בחלק ניכר מהערוכות המעריכים שבדקו את כתבי היד של ספרי הלימוד החדשים. המעריכים מבצעים את מלאכתם בעילום שם; הם ממונים על ידי המפמ"ר (או על ידי מוסמכים מטעמו) כדי להבטיח כי התכנים אשר מופיעים בספר תואמים את תוכנית הלימודים במלואה ואינם חורגים לנושאים שאינם נכללים בה. ספר לא יאושר על ידי משרד החינוך ולא יילמד בכיתות ללא אישורם של המעריכים. לעתים בין המעריכים לכין הכותבים מתקיימים חילופי מכתבים המאפשרים התדיינות, אך גם לאחריהם בדרך כלל הכותבים נדרשים לערוך שינויים בכתבי היד כתנאי לקבלת אישורו של משרד החינוך ללימוד הספר בכיתות.

במקרה המוצג להלן ההערות לכותבים התאפיינו בדרישה לנתק את חומר הלימוד מחוויית החיים של התלמידים ומנושאים פוליטיים המעסיקים את החברה הישראלית (ובכלל זה התלמידים). כך למשל כתב היד של טוטליטריות ושואה (נווה, ורד ושחר, 2009ב) – ספר הלימוד שנכתב עבור לימודי יחידה ב' בהיסטוריה – ו"המדריך למורה" אשר נלווה אליו, זכו להערה הבאה מאת המעריך:

המחברים מרבים להציע השוואות בין נושאים בתוכנית הלימודים למציאות החיים במדינת ישראל היום. [...] הסיכון באקטואליזציה הישירה הוא גדול, עלול לעורר פולמוס פוליטי, להגביר את המחלוקת לפי הכוונת כל מורה. ככל כמה [כך] שיש יותר תלמידים חלשים בכיתה כך הם מתקשים יותר לחזור לנושא הנלמד לאחר שהייתה סטייה מעוררת וטעונה לנושא אקטואלי.

הערה אחרת לאותו כתב היד הייתה כדלהלן: "ההשוואה בין עמידת האזרחים באנגליה לעמדת אזרחי ישראל בצפון במלחמת לבנון השנייה מלמדת מעט מאוד. אין להיסחף לאקטואליזציה ישירה. מורים לא מנוסים עלולים להיגרר לכך, וקיים חשש שהנזק יהיה רב מהתועלת שהמחברים

מייחסים להשוואה זו". הערה שלישית המדגימה את הבעייתיות שתוארה לעיל, ניתנה על ידי מעריך כתב היד של ספר הלימוד הלאומיות בישראל ובעמים: בונים מדינה במזרח התיכון (נווה, ורד ושחר, 2009א):

הפרק נכתב שלא בהלימה לתוכנית הלימודים. רובו ככולו – עוסק ביחסי ישראל עם הפלשתינים. נושא זה אינו נכלל בתוכנית הלימודים!!! [...] הסעיף הרלוונטי בתוכנית הלימודים [מבקש] להציג את תהליך השלום עם מצרים ועם ירדן, שני תהליכים שהגיעו לסיומם בחתימה על הסכם שלום, ולא לתהליך עם הפלשתינים הנמצא עדיין בעיצומו ומכאן שקשה להתייחס אליו. [...] יש לשנות גם את הסיכום, אשר חלק נרחב ממנו מתייחס להסכם אוסלו ולרצח רבין. נושאים אלה אינם נכללים בתוכנית.⁷

הנושאים הנוספים בספר אשר המעריך דרש להסירם היו מלחמת לבנון הראשונה, הלאומיות הפלסטינית, האינתיפאדה הראשונה והיווסדות חמאס. כמו כן, בהתאם לדרישת ועדת המקצוע המעריך ביקש לשלב בפרק אחד את נושא הסכם השלום עם מצרים ואת נושא הסכם השלום עם ירדן; שני הנושאים האלה שונים מהותית זה מזה ורחוקים כרונולוגית, והחיבור ביניהם מוציא אותם מהקשרם ההיסטורי. לעומת זאת המעריכים הנחו את כותבי הספרים לתאר ביתר פירוט נושאים "בוערים" פחות דוגמת הוועדות האנגלו-אמריקניות שביקרו בארץ ישראל בשנות הארבעים של המאה ה-20, התרחשויות פוליטיות במדינות ערב בשנים שבין שתי מלחמות העולם, הסיבות להעברת שאלת ארץ ישראל לאו"ם על ידי בריטניה, או משטר הקצינים במדינות ערב בשנות החמישים של המאה ה-20.

הספרים החדשים נכתבו במהלך 2008 ו-2009 והתכוונו לתת מקום ללמידה משמעותית במגבלות האפשר, אך התערבותם של המעריכים צמצמה מאוד את הסיכוי להתגשמותה. במקרים מסוימים המחברים הצליחו לשכנע את המעריכים לכלול בספרים נושאים שנויים במחלוקת החורגים מדרישות ועדת המקצוע, אך גם באלה לא היה כדי להועיל הרבה, שכן נושאים אלה אינם נכללים ברשימת הנושאים המופיעים בבחינת הבגרות. לפיכך יש להניח כי הם לא יילמדו ברוב הכיתות. לפי שעה, תוצאת יישום התוכנית החדשה ברורה אפוא למדי: המערכת מעודדת למידה המנחילה מידע וממעטת, למרות הצהרותיה, לקדם למידה המטפחת תובנות.

ניסיונות לביקורת ותוצאותיהם

אף שבהתאם לתוכנית החדשה אופייה של בחינת הבגרות בהיסטוריה היה אמור להשתנות, מתכונתה נותרה כשהייתה (להוציא שינויים מזעריים בלבד). בעקבות זאת יזמו ד"ר גדי ראונר, ד"ר אריה קיזל ופרופ' אייל נווה (כל השלושה עוסקים בהכשרת מורים להיסטוריה ובחקר חינוך היסטורי) כתיבת מכתב פומבי להיסטוריונים באוניברסיטאות ובמכללות. במכתב שהופץ ביולי 2009 מצוין כי בבחינת הבגרות בהיסטוריה אין "לא מיומנויות ולא חשיבה, לא ערכים

7 מכתבי המעריכים נמצאים אצל המחברים.

ולא הערכות [...] הבחינה מצטמצמת אך ורק לרשימת שאלות שהתשובות אליהן [כך] דורשות אך ורק זיכרון".⁸ המכתב לא עורר כל תגובה בקהילת ההיסטוריונים, אך פורסם בעיתונות תחת כותרת דרמטית (קשתי, 2009). בעקבות זאת פרסמו האחראים במשרד החינוך מכתב תגובה, וזה פורסם לקראת תחילת שנת הלימודים תש"ע והופץ לכל המורים להיסטוריה בישראל; המכתב נשא את חתימתם של מפמ"ר היסטוריה ושל יושבת-ראש ועדת המקצוע דאז, פרופ' חנה יבלונקה. השניים טענו שמספר השעות המוקצה ללימוד היסטוריה, גישת משרד החינוך הדוגלת ב"אפס נשירה" ורמתם של התלמידים אינם מאפשרים עריכת שינוי מהפכני בסגנון בחינת הבגרות. המפמ"ר ויושבת-ראש ועדת המקצוע הוסיפו שכל החושב אחרת "מנותק מהשטח".⁹

אולם כחצי שנה בלבד לאחר פרסום המכתב תקפה יושבת-ראש ועדת המקצוע עצמה את תוכנית הלימודים בהיסטוריה באופן גורף. בריאיון עמה (קשתי, 2010) טענה יבלונקה כי לימוד ההיסטוריה הוא שטחי וטכני; כל המאורעות ממלחמת העצמאות ואילך נלמדים ללא כל התייחסות להקשר ההיסטורי; ואין שום מחשבה מסודרת בדבר מטרות לימוד המקצוע. כהיסטוריונית המתמחה בחקר השואה התרעמה יבלונקה על דרך הוראת השואה:

איך רצחו את היהודים, שלבי הפתרון הסופי וכד', הוא החלק הכי פחות חשוב מבחינה חינוכית. חוץ מ"פורנוגרפיה של הרוע" אין בפרטים הטכניים של השואה ערך חינוכי. זה מאוחר מדי ללמד תלמידים שהגיעו לכיתה י' שאסור לרצוח בני אדם [...] לעומת זאת, לסיפורי הניצולים, התרבות היהודית בת אלפי השנים, או כיצד המדינה הצעירה השקיעה בבנייה במקום להיכנס למעגל של חורבן והרס – לכל אלה יש ערך חינוכי גדול, אבל בהם אף אחד לא מתעסק, כי אנחנו רק הקורבנות.

באותו הריאיון הוסיפה יבלונקה את הדברים הבאים:

אנחנו מגדלים דורות של תלמידים שלא מכירים בכלל חשיבה ביקורתית, את היכולת לנתח סוגיה כלשהי מכמה נקודות מבט. הם לא יודעים שקיימת אפשרות אחרת [...] אין שום דיון עקרוני מהי דמות התלמיד שמשרד החינוך חתום על תעודת הבגרות שלו. שום דבר לא נעשה במחשבה תחילה. יש הרבה תוכניות והודעות, אבל זו רק הפרחת מלים באוויר.

8 הנוסח המלא של המכתב מופיע בכתובת הבאה: http://tchnghistory.blogspot.com/2010/12/blog-post_9757.html

9 עוד נכתב במכתב: "הקורא את המכתב הגלוי ששלחו שלושת ההיסטוריונים אינו יכול לא להתפלא נוכח ההתעלמות המוחלטת שלהם מהקונטקסט. קריאת מכתבם של השלושה מעוררת תמיהה רבה על מידת הניתוק מהשטח המשתקפת ממנו. מכתבם מתעלם לחלוטין מכל הקשר חברתי או חינוכי שבמסגרתו מתבצע התהליך הלימודי במדינת ישראל". המכתב חולק לכל מורי ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית בישראל. ניתן למצוא אותו באתר האינטרנט של ארגון המורים: <http://www.irgun-hamorim.org.il/index.asp?action=read&atcid=207417>

כארבעה חודשים לאחר הריאיון הזה נאמר ליבלונקה שאין מאריכים את עבודתה כיושבת-ראש ועדת המקצוע ללימודי היסטוריה במשרד החינוך. כהונתה הסתיימה אפוא לאחר שנתיים, וזאת אף שיושבי-ראש קודמים של ועדת המקצוע כיהנו במשך תקופות ארוכות בהרבה. בניגוד לדברי יבלונקה וכפי שהראינו לעיל, ועדת ברטל קיימה דיון עקרוני בנושא מטרות המקצוע ובניית תוכנית לימודים חדשה. אלא שסיעור המוחות המחשבתי הזה נעצר כאשר הגיע לשלב היישום: ועדת המקצוע מנעה הבניית תודעה היסטורית בקרב הלומדים, וזאת באמצעות סילוקם מהתוכנית של שלושת הממדים אשר החינוך ההיסטורי עוסק בהם – הממד הדיסציפלינרי, הממד החינוכי והמדד הפוליטי. הסיפור המורכב ורווי הדילמות, זה אשר ההיסטוריה אמורה לספרו בכל פעם מחדש כדי לטפח תודעה היסטורית עמוקה, היה ל"חומר" המורכב מאוסף של נתונים אובייקטיביים המועברים לתלמידים ללא הרהור וללא רפלקציה ביקורתית (Wineburg, 2001); בדרך זו נפגעו ההיבט הדיסציפלינרי של לימודי ההיסטוריה. ההימנעות מהצגתם של נרטיבים נוספים וההתחמקות מעיסוק בנושאים מעוררי מחלוקת פגמו בהיבט החינוכי של הוראת ההיסטוריה, זו שמתפקידה להבנות למידה קשובה (שבמסגרתה נבחנות עמדות שונות ואף מנוגדות) ולהכשיר את התלמידים לקראת גיבוש עמדה אישית והבעה רהוטה ומנומקת. תוכנית הלימודים המצומצמת נעשתה "ממלכתית" וקונצנזואלית ביותר, עד כדי הימנעות מעיסוק בהיבט הפוליטי של הוראת ההיסטוריה. הימנעות כזו פירושה ויתור על העיסוק בסוגיות ובדילמות מעוררות מחלוקת אשר רלוונטיות למציאות חייהם של התלמידים; מן הסתם היא "תורמת" להדרתם של רוב התלמידים מהפוליטיקה ולהיותם חפים מתובנות פוליטיות ומהשקפות עולם.

אפילוג: מתווה ראשוני לבניית פרדיגמה לחינוך היסטורי משמעותי

מאמר זה עסק בהדגמת הכשל הפרדיגמטי בלימודי ההיסטוריה במערכת החינוך הממלכתית בישראל ובניתוחו. כשל זה מאופיין בקיומו של ריק המנטרל כל אפשרות להבניית תודעה היסטורית בקרב הלומדים, ולפיכך פוגע במטרה המרכזית של חינוך היסטורי (Segall, 2006; Seixas, 1998; 2004, pp. 3-16). אנו סבורים כי הריק הזה מייצר למידה חסרת משמעות, למידה המתחוללת בתוך הקשר טכני-פונקציונלי. על מנת להעניק משמעות ללימודי ההיסטוריה יש לבנות פרדיגמה חדשה לחינוך היסטורי. על הפרדיגמה הזו להשתחרר מן ההגמוניה של ההקשר הטכני, ובד בבד לבסס את ההקשרים אשר חינוך היסטורי משמעותי מתחולל בתוכם. בראש ובראשונה יש להתנתק מהתלות בבחינה. לא צריך לוותר על הערכה, אולם אסור שזו (במתכונת של בחינת הבגרות הנוכחית) תהווה נקודת התייחסות אשר דרכי ההוראה והלמידה של המקצוע נגזרות ממנה. ניתוק מההוראה האינסטרומנטלית תלוית הבחינה יכול לסייע בעיגון המקצוע בשלושת ההקשרים שהוזכרו במאמר: הדיסציפלינרי, החינוכי והפוליטי.

ההקשר הדיסציפלינרי

יש לעבור מגישה פוזיטיביסטית הרואה את המקצוע כאוסף של עובדות ומאורעות לגישה נרטיבית. עלינו להכיר בכך שהיסטוריה איננה העבר עצמו, אלא סיפור השואף לייצג מאורעות אשר התרחשו בעבר. הדבר נעשה באמצעות שזירת המאורעות האלה לנרטיב המבוסס על עדויות סלקטיביות. חוסר האפשרות להגיע לאמת מוחלטת אינו שולל את ההתכוונות אל האמת, התכוונות שהיא בבסיס הדיסציפלינה (Appleby, Hunt & Jacob, 1995; Novick, 1988). אולם יש להכיר בכך שאין אמת אחת, וסיפורים רבים יכולים לספר את אשר אירע. הכרה כזו תאפשר בחינת עדויות שונות, השוואה בין דעות שונות וגילוי סיפורים חדשים ומרתקים. מתן לגיטימציה לסיפורים אישיים, מקומיים, קהילתיים, לאומיים ואוניברסליים יאפשר לפתח יכולות יצירתיות מגוונות ויגביר את הסקרנות והעניין של הלומדים. עבור אלה למידת המקצוע תהיה מעין מסע הרפתקאות אשר במסגרתו משתלבים סיפורי העבר בסיפורים שלהם.

ההקשר החינוכי

יש לעבור מתפישה של העברת מידע לתפישה של הבניית ידע. מעצם מהותו חינוך היסטורי מבוסס על דיאלוג בין עבר להווה, בין לומדים למקורות מידע, בין מורה ללומדים, בין לומדים לבין עצמם, בין הכתוב בספר הלימוד לכתוב במקורות אחרים (אינטרנט, סרטים, סיפורים משפחתיים, שירים, ספרים). הדיאלוג עוסק בדילמות שעולות מנושאי הלימוד, ואלו מציבות בפני הלומד אתגר אינטלקטואלי, רגשי, ערכי וזהותי. אתגר זה מאפשר חיבור משמעותי אל התכנים הנלמדים באמצעות הצעת פרשנויות מגוונות ומתן משמעויות רבות לאירועים שהתרחשו בעבר ובמקומות אחרים, ושילובן של אלו במאורעות ובתחושות שהתלמידים חווים בהווה. הריחוק בזמן ובמרחב והשילוב עם ההווה מאפשרים יושר אינטלקטואלי, התבוננות בוטחת יותר ורפלקציה הוגנת יותר ומאוימת פחות (יוגב, 2008). התבוננות רבת-זוויות בעבר איננה בגדר מתן רישיון לחינוך הרואה כל עמדה כלגיטימית, כזה אשר כל סיפור מתקבל בו וכל זוויות הראייה שוות בו במהותן. היכולת לקבל מורכבות וההכרה בריבוי פרשנויות מחייבות פיתוח ושכלול של מנגנון ניתוח אשר חייב לעמוד בקריטריונים מסוימים. באמצעות קיום דיאלוג המורים אמורים להנחות את הלומדים ולסייע בגיבוש הקריטריונים. חינוך היסטורי עשוי לפתח סוג של מצפן ערכי, כזה המאפשר לבחון באופן ביקורתי את השימוש – ובעיקר את השימוש לרעה ואת המניפולציות – של פוליטיקאים, אנשי תקשורת וידוענים באירועי העבר.

ההקשר הפוליטי

היסטוריה היא מקצוע העוסק ב"פוליטי", משום שהיא מספרת על אודות מאבקים בין אנשים וקבוצות אינטרסים על משאבים מוגבלים. לפיכך יש להכניס את הפוליטיקה, על היבטיה

השונים, לתוך תהליך הלימוד. בראשית המאמר צוין כי הלאומיות היא אשר מיסדה את החינוך ההיסטורי במדינות הלאום; אולם לנוכח הגלובליזציה, ההגירה, השינויים הטכנולוגיים והמציאות הפוסטמודרנית המורכבת אי-אפשר לדבוק אך ורק בהקשר הלאומי, ויש להוסיף לו הקשרים פוליטיים נוספים – אמוניים, מגדריים, מעמדיים, דוריים, סביבתיים וכן הלאה. ההקשר הפוליטי של הוראת ההיסטוריה מאפשר לנו לראות מגוון אירועים ותופעות שהתקיימו בעבר – השקפות עולם, מאבקים על עמדות כוח, תהליכים, תוצאות של החלטות שלטוניות – כלימוד התורם להכרעה אישית בין אפשרויות מגוונות בהווה. יש להכיר בכך שאין היסטוריה נייטרלית, וודאי שאין חינוך היסטורי נייטרלי. לפיכך זכותם (ואולי גם חובתם) של המורות והמורים לבטא את האני מאמין שלהם, אך עליהם לנהוג בפתירות ולהציג עמדות הסותרות את עמדתם מתוך הוגנות ויושר אינטלקטואלי.

המתווה המוצע כאן מצריך עיון, פיתוח תיאורטי וקונספטואלי, ודיון מעמיק בדבר האפשרות ליישמו. חשוב לציין שהוא אמור להפוך את עצם נקודת המבט: יש להתנתק מבחינת הבגרות, כמו גם מראיית ההקשר הטכני-פונקציונלי כעוגן אשר שיטות הלימוד ותכנון מבוססים עליו, ולחזור אל ההקשרים הדיסציפלינריים, החינוכיים והפוליטיים כנקודת מוצא פדגוגית. על הקשרים אלה להיות עוגני המקצוע אשר דרכי ההוראה והלמידה, חומרי הלימוד ודרכי ההערכה יתבססו עליהם. אנו מקווים כי בדרך זו יתאפשר להחזיר למקצוע את משמעותו.

רשימת מקורות

- אורון, יאיר (2003). **מכאוב הדעת: סוגיות בהוראה השואה והג'נוסייד**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- אריאלי, יהושע (1992). **היסטוריה ופוליטיקה**. תל-אביב: עם עובד.
- בן עמוס, אבנר (עורך). (2002). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**. תל-אביב: רמות.
- גלבר, יואב (2007). **היסטוריה, זיכרון ותעמולה**. תל-אביב: עם עובד.
- הופמן, עמוס (2002). בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בהיסטוריה, תש"ו-תשנ"ה. בתוך: עמוס הופמן ויצחק שגל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל** (עמ' 131-162). אבן יהודה: רכס.
- חזוני, יורם, פוליסר, דניאל ואורן, מיכאל (2000). **המהפכה השקטה בהוראת תולדות הציונות: מחקר השוואתי על ספרי הלימוד של משרד החינוך בנושא המאה העשרים (כיתה ט)**. ירושלים: מרכז שלם.
- יוגב, אסתר (2008). הדיאלוג הגאדאמריאני: מיזוג אופקים, פיוס מפוכח והוראת ההיסטוריה בישראל. בתוך: נמרוד אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 214-233). בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- יוגב, אסתר (יפורסם). "פדגוגיה של ערעור" בחינוך ההיסטורי ככוח-נגד לפוליטיזציה האינסטרומנטלית ולרליטיביזם הניהיליסטי. בתוך: ניר מיכאלי (עורך), **בעין פוליטית: על חינוך, חברה ותרבות** (שם זמני). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- מטיאש, יהושע (2002). בסימן הלאמת החינוך – היסטוריה בחינוך הממלכתי. בתוך: אבנר בן עמוס (עורך). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי** (עמ' 15-39). תל-אביב: רמות.

- משרד החינוך (תשנ"ה). **תכנית הלימודים בהיסטוריה לבית הספר הממלכתי לכיתות ו'-ט'**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.
- משרד החינוך (תשס"ג). **תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- משרד החינוך (2008). **חודר מנכ"ל תשס"א/1**. סעיף 3.1-33: ארגון העבודה הפדגוגית – התחדשות תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה בבית הספר העל-יסודי. א' באלול התשס"ח, 1 בספטמבר 2008.
- משרד החינוך והתרבות (תשי"ד). **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי: דברי הימים**. ירושלים.
- משרד החינוך והתרבות (תשט"ז). **השלמה לתכנית הלימודים בבית הספר התיכון**. ירושלים.
- משרד החינוך והתרבות (תשל"ה). **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי: דברי הימים**. ירושלים.
- נווה, אייל, ורד, נעמי ושחר, דוד (2009א). **הלאומיות בישראל ובעמים: בונים מדינה במזרח התיכון**. אבן יהודה: רכס.
- נווה, אייל, ורד, נעמי ושחר, דוד (2009ב). **טוטליטריות ושואה**. אבן יהודה: רכס.
- נווה, אייל, יוגב, אסתר (2002). **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**. תל-אביב: כבל.
- פירר, רות (1985). **סוכנים של החינוך הציוני**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פפר, אנשיל (2003, 27 בדצמבר). מה הם לומדים שם בהיסטוריה ולמה גם ראש בממשלה מודאג? **הארץ**. נדלה ב-5 באוקטובר, 2011, מהאתר <http://www.haaretz.co.il/news/health/1.934622>
- קיזל, אריה (2008). **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948-2006**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קשתי, אור (2009, 12 ביולי). חוקרים: מתכונת הבגרות מורידה לזנות את לימודי ההיסטוריה. **הארץ**. נדלה ב-4 באוקטובר, 2011, מהאתר <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1270600>
- קשתי, אור (2010, 22 במרס). פרופ' יבלונקה: "חוץ מ'פורנוגרפיה של הרוע', אין בלימוד הפרטים הטכניים של השואה ערך חינוכי". **הארץ**. נדלה ב-4 באוקטובר, 2011, מהאתר <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1194213>
- קשתי, אור (2011, 12 ביוני). המורה ננופה כי לימדה יותר מהנדרש לבגרות. **הארץ**. נדלה ב-4 באוקטובר, 2011, מהאתר <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1265661>
- רז-קרקוצקין, אמנון (2002). תכניות הלימודים בהיסטוריה וגבולות התודעה הישראלית. בתוך: אבנר בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי** (עמ' 47-68). תל-אביב: רמות.
- שרמר, עורד (תשנ"ב). היסטוריה ומחקר מפרספקטיבה של ספרי לימוד והוראה חדשים. **ציון**, נז, 450-465.
- Angvik, Magne & von Borries, Bodo (Eds.). (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg, Germany: Korber-Stiftung
- Appleby, Joyce, Hunt, Lynn & Jacob, Margaret (1995). *Telling the Truth about History*. New York: Norton.
- Breghahn, Volker R. & Schissler, Hannah (Eds.). (1987). *Perception of History: International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*. Oxford, UK: Berg.

- Ferro, Marc & Frendo, Henry (1999). *Towards a Pluralist and Tolerant Approach to Teaching History: A Range of Sources and New Didactics*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Jacobmeyer, Wolfgang (1990). *International Textbook Research*. University of Gothenburg, Sweden.
- Lee, Peter J. (2010). Series Introduction. In: Irene Nakou & Isabel Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education* (pp. xi-xvi). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Novick, Peter (1988). *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Phillips, Robert (1998). *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Education Politics*. London: Cassell.
- Segall, Avner (2006). What's the Purpose of Teaching a Discipline, Anyway? The Case of History. In: Avner Segall, Elizabeth Heilman & Cleo H. Cherryholmes (Eds.), *Social Studies: The Next Generation – Re-searching in the Postmodern* (pp. 125-139). New York: Peter Lang.
- Seixas, Peter (1998). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In: David R. Olson & Nancy Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 765-783). Oxford, UK: Blackwell.
- Seixas, Peter (Ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Taubman, Peter (2011). Making Nothing Happen: Affective Life Under Audit. In: Lyn Yates & Madeleine Grumet (Eds.), *Curriculum in Today's World* (pp. 155-173). London and New York: Routledge.
- Wineburg, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.