

מסת תגובה: כשלי הביקורת: נקודת מבט מהשטח

גלעד מניב

במחזוריות שטרם הצלחתי לעמוד על חוקיותה פורץ אל המרחב הציבורי הפולמוס סביב הוראת ההיסטוריה בישראל. זהו פולמוס חשוב מאוד: הוא עשוי לחדד התלבטויות ולסייע בגיבוש עמדות של כל הגורמים המעורבים במעשה החינוכי הקשור בהוראת היסטוריה בבתי הספר – משרד החינוך, המורים, מכשירי המורים, סטודנטים להוראת היסטוריה, וכן היסטוריונים באקדמיה שיש להם עניין בנושא (ואלה לא רבים, לצערי).

דומני שלא במקרה הוויכוחים הציבוריים על נושאים אלה התגברו מאוד החל מן העשור האחרון של המאה ה-20 – שנות פריחתן של הגישות הפוסט-מודרניות והפוסט-ציוניות באקדמיה הישראלית. אציין כאן רק כמה מהדוגמאות הבולטות שבהן התפרץ ולעתים אף התלהט פולמוס הוראת היסטוריה בארץ: הוויכוח הציבורי בסוף שנת 2000 על החלטת שרת החינוך דאז, לימור לבנת, לגנוז את ספר הלימוד עולם של תמורות בעריכת דני יעקבי; העניין הרב והמחלוקת שעורר ספרם של אסתר יוגב ואייל נווה, היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול, שיצא לאור בשנת 2002 והציע להעמיד במרכז הוראת היסטוריה את הלמידה הדיאלוגית, הרב-נרטיבית; הפולמוס המרתק סביב הוראת היסטוריה בבית הספר התיכון שהתקיים בפורום החוקרים הצעירים של המכון לחקר הציונות ע"ש חיים וייצמן באוניברסיטת תל אביב, שפורסם בהמשך בגיליון הראשון של כתב העת ישראל¹;

1 ראוי לציין כי הזרו העיקרי של אותו פולמוס היה בדברים שאמרה אסתר יוגב בפורום החוקרים, שכמעט כל המשתתפים בדיון שפכו עליהם קיתונות של ביקורת. בעיקר חשובים לדעתי בהקשר זה דבריהם של דני גוטוויין (2002), אבי בראלי (2002) ואבי פיקאר (2002).

הפולמוס שהתנהל בשנת 2010 סביב החלטת משרד החינוך לא לאפשר שימוש בספר לימוד שכתבו במשותף היסטוריונים ישראלים ופולסטינים, שביקש להציג זה לצד זה שני נרטיבים היסטוריים (בר־און ועדואן, 2009); ועוד.

נדמה כי בהקשר הזה יש לראות גם את המסה הנוכחית של אסתר יוגב. אלא שמסה זו לוקה בכמה כשלים – החל מתמונה שגויה של המציאות בכל הקשור להוראת היסטוריה, דרך הצגה של תמונת עולם דיכוטומית של שחור ולבן המנוגדת למהות החשיבה ההיסטורית, המורכבת מגוונים רבים של אפור, וכלה בהצגת "חדשנות" פדגוגית ודידקטית, שבחלקה אין כל חדש ובחלקה האחר אינה הולמת את הצרכים והיכולות של גיל הנעורים. במסת תגובה זו אנסה לחשוף כשלים אלה ולהציע התבוננות אחרת בהוראת ההיסטוריה בבתי הספר.

הכשל הראשון: "הממזרים שינו את הכללים ולא סיפרו לי"...

תפיסתה של יוגב בעניין הדרך שבה יש ללמד היסטוריה נשענת על תיאור של מציאות שבעיניה קיימת. נגדה היא יוצאת בתקיפות ואותה היא מבקשת לשנות. מציאות זו, אליבא דיוגב, מאופיינת בהוראה ה"מתמקדת בדרך כלל בהצגת מערך מוגדר של טקסטים קנוניים, של תיאורי אירועים, של אישים ושל מקומות ותאריכים, שלכאורה אין סימני שאלה בכל הנוגע אליהם. התלמיד נתפס ככלי ריק שיש למלאו במידע היסטורי, וכהמשך להיגיון זה הוא נבחן ומוערך על פי יכולתו לשנן ולהפגין את בקיאותו".

אני מבקש לטעון כי זוהי מציאות מדומיינת, שנבנית כדי שיהיה אפשר לנגח ולהציע כנגדה חלופות "חדשניות". ספק אם אי־פעם אופיינה הוראת ההיסטוריה בישראל בדרך שמתארת יוגב, שהרי גם בעבר הרחוק היו כאן מורים טובים (דוגמת יוגב עצמה, כשלימדה בתיכון). מורים אלה בשום אופן לא לימדו כך. קל וחומר בשנים האחרונות, שבהן המדיניות שלנו כמובילי הוראת ההיסטוריה בבתי הספר התיכוניים מכוונת ומעצבת מציאות שונה לחלוטין מזו שמתארת יוגב. השוואה בין המתואר אצל יוגב למציאות האמיתית מעלה את החשש, כי דבריה אינם מבוססים על היכרות עם העשייה האמיתית בשדה הוראת ההיסטוריה ועם השינויים שמתחוללים בשדה זה בשנים האחרונות. בהקשר זה אולי מתאים להזכיר את המשפט המיוחס לסגן נשיא ארצות הברית בראשית שנות השבעים, ספירו אגניו, בתגובה להרשעתו בהעלמת מס: "הממזרים שינו את הכללים ולא טרחו להגיד לי".

להלן אראה כיצד שונתה המציאות בשנים האחרונות הן בעזרת דוגמאות מתחום הלמידה, הן באמצעות דוגמאות של שאלות מבחינות הבגרות, שאין ספק כי הן מעצבות את אופי הלמידה. אעשה זאת בעזרת ההצעות שיוגב מציגה כחלופות כביכול לנהוג היום:

1. הקניית יסודות ראשוניים של חשיבה היסטורית. כבסיס ראשוני לחיזוק החשיבה ההיסטורית מציעה יוגב: "בהתחלה נחזק את ההבנה הבסיסית של הלומדים שההיסטוריה היא שרשרת אירועים שקרו במציאות, ושהדיסציפלינה ההיסטורית היא בעלת אופי פרשני". אני כמובן מסכים עם הדברים, אלא שאין בכך כל חידוש. זהו חלק מהמציאות היומיומית של לימודי ההיסטוריה ושל הערכת הישגי הלומדים. יוגב מציעה להדגים זאת לתלמידי חטיבות הביניים באמצעות השוואה בין סיפורים משפחתיים ולבקש מהתלמידים לבחון אם בני אותה משפחה בחרו באותם סיפורים וכיצד כל אחד מהם סיפר את הסיפור. והנה, בחומרי הדרכה שהעביר השנה משרד החינוך למורים להיסטוריה לקראת הכנסת שאלות של הבעת עמדה לבחינות הבגרות שולבה הצעה דומה מאוד: להציג לתלמידים תמונה ולבקש מכל אחד מהם לספר את הסיפור שמסתתר בה. זהו בדיוק תרגיל שבא לחזק את ההבנה שההיסטוריה מבוססת על עובדות ועל פרשנות של העובדות.

אך לא רק בתרגילים תיאורטיים עסקינן. לדוגמה, בעת הוראת היסטוריה של מדינת ישראל, כשנלמדת למשל פרשת אלטלנה, תיאור האירוע עצמו נלמד תוך כדי התבססות על דברים של אנשי תנועת העבודה מזה ושל הרוויזיוניסטים מזה. הוראת הנושא רחוקה מלהיות כפי שמגדירה יוגב כתיאור אירוע של סיפור מוגמר. להפך, זוהי הוראה המדגישה את הפרשנויות השונות, את זוויות הראייה השונות של אותו אירוע.

דרך הוראה כזאת הולכת והופכת נחלת חלקים גדולים של ציבור המורים והמורות, במידה רבה בזכות השינויים שנעשים באופן מתמיד ועקבי בבחינות הבגרות. בניגוד למה שעולה מדבריה של יוגב, בחינות הבגרות שוב אינן מסתפקות בדרישה להפגנת ידע בלבד ובקיאאות על סמך שינון. דוגמה מובהקת למגמה זו ניתן למצוא בשאלון הבגרות האחרון, מועד קיץ תשע"ד, שבו שולבה לראשונה שאלת עמדה. הנה נוסח השאלה ככתבו וכלשונו: "יש הטוענים שהפעולות שנקטה מדינת ישראל בתהליך קליטת העלייה בשנות ה-50, פתרו בעיות רבות וסייעו להצלחת תהליך הקליטה. אחרים טוענים שפעולות אלה דווקא יצרו בעיות וגבו מחיר כבד. הבע את עמדתך ונמק אותה. בתשובתך התבסס על עובדות היסטוריות". האם זאת

שאלה שמעידה על התייחסות לתלמיד "ככלי ריק שיש למלאו במידע היסטורי" כניסוחה של יוגב? מובן שלא.

2. הבניית סיפור ממקורות ראשוניים. נדבך נוסף בחזון שמשרטטת יוגב כחלופה כביכול למציאות הקיימת הוא הבניית הסיפור ההיסטורי באמצעות מקורות ראשוניים, בניגוד לנטייה הקיימת כיום, לדבריה, להסתפק במתן מידע היסטורי כרונולוגי. גם כאן מדובר בטענה הנשענת על עולם ישן, על מציאות הולכת ונעלמת. יותר ויותר מורים מבססים את הוראת ההיסטוריה על מקורות ראשוניים ומשניים, ואף מגוונים מאוד את הוראתם בעזרת מקורות מסוגים שונים – מילוליים, חזותיים (סרטים, קריקטורות, מפות ועוד), מקורות ספרותיים ומקורות אמנותיים. למשל, בהוראת הפרק העוסק בקליטת העלייה הגדולה בשנות החמישים והשישים של המאה ה-20 מבנים המורים את הידע של תלמידיהם בנושא מדיניות כור ההיתוך באמצעות מקורות ראשוניים חזותיים ומילוליים, וכך כמעט בנוגע לכל אחד מפרקי הלימוד. אמנם, הבניית מכלול הידע לא תמיד מתבססת אך ורק על מקורות ראשוניים; פעמים רבות אלה משמשים רק כלי עזר לכיסוס של ידע, להפנמתו, ליצירת אמפתיה לתקופה ולאנשיה, אך ברור שנמצא פחות ופחות ביטוי הוראה המסתפקים במתן הידע הכרונולוגי בלבד.

גם בנושא זה המפתח לשינוי נמצא בהערכה המסכמת, קרי בחינת הבגרות. החל בשנת 2010 מחויב כל תלמיד להתמודד בבחינת הבגרות עם שאלות מבוססות-מקור. עיון בבחינות אלה ילמד שמדובר במקורות מגוונים מאוד (ובכלל זה שירים, כרזות, מפות וכמובן מקורות מילוליים ראשוניים ומשניים). בבחינת הבגרות האחרונה (קיץ תשע"ד), למשל, נדרשו התלמידים לעיין בתצלומי כרזות שצורפו למבחן ולהסביר על פיהם מאפיינים שונים של חברת המופת שהייתה עתידה לקום בארץ ישראל על פי זרמים שונים בציונות. מאליו מובן, כי המורים היודעים שכך נראית בחינת הבגרות מרבים לעבוד בכיתה בדרכים אלה ולבסס את הוראתם על מקורות היסטוריים.

3. מפגש פורה עם מיקרו-היסטוריה. אסטרטגיית הוראה "חדשנית" נוספת שמציעה יוגב היא הוראת נושא רחב באמצעות סיפור או סיפורים אישיים. ואכן, צודקת יוגב לחלוטין בהצביעה על היתרונות הגלומים באסטרטגיית הוראה זו. הבעיה היחידה שאני מזהה כאן היא שוב בהצגתה כנוגדת את המציאות. שהרי, על אף הקושי של תלמידים רבים בגיל הנעורים במעבר מהסיפור האישי אל הבנה של תופעה רחבה ושל תהליך היסטורי עמוק, השימוש באסטרטגיית המיקרו-היסטוריה

קיים, ואף הולך ומתרחב. נמצא לו ביטויים רבים בפרקי לימוד שונים, הן בחטיבת הביניים בלימוד תקופת ימי הביניים, הן ובעיקר בחטיבה העליונה בלימוד פרקי העליות לארץ ישראל, השואה ותולדות מדינת ישראל. בבחינת הבגרות, למשל, התלמידים נדרשים להתייחס לסיפורים אישיים של אחדים מחסידי אומות העולם. גם בעת סיפור הפרק המופלא של קליטת העלייה הגדולה בראשית המדינה משתמשים המורים בסיפורים אישיים מאוד כדי לאפשר לתלמידיהם להבין את התקופה, את מאפייניה ואת רוחה, ולעתים הם אף מזמינים לכיתה הורים או סבים לספר את סיפורם האישי.

הכשל השני: חמישים גוונים של אפור כחלק מהחינוך ההיסטורי

כשל נוסף שאני מוצא במאמרה של יוגב הוא בהצגת תמונה דיכוטומית, תמונה בשחור ולבן, נעדרת הבחנה בגוני האפור, שהם כה חשובים בחשיבה ההיסטורית ובחינוך ההיסטורי. אני רואה תמונת שחור-לבן זו בשני היבטים שיוגב מתייחס אליהם.

ההיבט הראשון הוא בצורך שהיא מציבה בפני המורים לבחור בין שתי מטרות בהוראת היסטוריה: בין הנחלת מורשת לבין פיתוח חשיבה ביקורתית.² יוגב קובעת כי "אלה שני יעדים העלולים להגיע לידי סתירה. במה יבחרו המורים?" בדילמה כזאת גם הכרעתה של המחברת ברורה וחד-משמעית: "אני מבקשת להדגיש, כי מכיוון שבראית, חשיבה היסטורית היא ביקורתית מעצם הגדרתה..." אני כופר בעצם הצגת הדילמה בדרך הזאת, שכן עצם הבחירה בין שני הקטבים הללו מנוגדת למה שמצופה מהמורה להיסטוריה. שהרי מדובר במתח אימננטי שחשוב מאוד שכל מורה יהיה מודע לו, יכיל אותו, ידע לנווט את דרכו בתוכו וינהג לפי "אחוז בזה וגם מזה אל תנח ירך". אנחנו רוצים לראות מורות ומורים שרואים עצמם הן כמנחילי מורשת הן כמפתחי חשיבה ביקורתית אצל התלמיד, וברור שגם אצל המורה היחיד המטוטלת עשויה לנוע פעם לכאן ופעם לכאן. אני כמורה להיסטוריה לא מוכן לוותר אף לא על אחת מהמטרות הללו.

ההיבט השני שאני מזהה בו תמונה פשטנית של שחור-לבן הוא בהעמדה של בחינות הבגרות ככלי ריק שכל מהותו בשינון ובהפגנת בקיאות בחומר הנלמד אל

2 אני משתמש כאן בהגדרה ששמעתי לראשונה מפי אייל נווה בפורומים שונים של מורים להיסטוריה.

מול עבודות חקר שרק הן מאפשרות כביכול למידה משמעותית, מפתחת חשיבה. הניסיון הרב שנצבר בשנים האחרונות מלמדנו, כי התמונה מורכבת יותר, שכן גם בלמידה המסתיימת בבחינת בגרות ניתן לקיים למידת חקר משמעותית, וגם שאלות בבחינת בגרות עשויות להכיל חשיבה מסדר גבוה.

הכשל השלישי: ההיסטוריה כגבינת קוטג'

יוגב מצביעה על הצורך בפרקטיקת הוראה נוספת שתעמיק את החשיבה ההיסטורית, והיא ההוראה הרב-נרטיבית, החושפת את הלומדים לנרטיבים שונים המתעמתים ביניהם. שלוש בעיות מהותיות אני רואה בהצעה זו. הראשונה, הרעיון של הוראה דיאלוגית, רב-נרטיבית, מבוסס אצל יוגב על הנחת יסוד שההוראה המתקיימת היום בבתי הספר מכוונת בעיקרה לביסוס זיכרון קיבוצי ואיננה נשענת על חשיבה היסטורית. הסטת נקודת הכובד לעבר החשיבה ההיסטורית תחייב אליבא דיוגב את הלמידה הדיאלוגית, שהיא מרכזה של חשיבה כזאת. בחינה של הנחת יסוד זו מעלה שהיא שגויה ומטעה בכל מרכיביה. היכרות, ולו שטחית, עם תוכניות הלימודים ועם דרכי ההוראה בבית הספר התיכון מלמדת כי המציאות שונה לחלוטין מזו המתוארת אצל יוגב כמתמקדת בעיקר בטיפוח הזיכרון הקיבוצי. לדוגמה, במבוא לחוברת הוראת נושא השואה כותב מיכאל ירון, המפקח לשעבר על הוראת היסטוריה במשרד החינוך:

אילו לא נלמד [נושא השואה] בשיעור ההיסטוריה ואילו הסתפקנו בכך שהתלמידים יכירוהו רק דרך הזיכרון וההנצחה, היינו מחזקים את המיסטיפיקציה של השואה [...] רק לימוד שיטתי ואנליטי יעודד תלמידים להתמודד עם שאלות בעלות עומק ומשקל: איך התאפשרה השואה? מה ייחודה של האנטישמיות הנאצית? [...] האם באמת כל העולם היה נגד היהודים? (ירון, 2004).

ואכן, הוראת השואה בבתי הספר התיכונים רחוקה מלהידמות לתיאורי ביסוס הזיכרון גרידא, כפי שמצטייר אצל יוגב. זו למידה הנוקטת את הכלים הדיסציפלינריים המקובלים כדי להתמודד עם השאלות שהוזכרו ועם אחרות, ולא רק בנושא השואה: כל פרקי תוכנית הלימודים נעזרים בכלי החשיבה ההיסטורית ואין לראותם כהנחלת זיכרון קיבוצי בלבד.

הבעיה השנייה בתפיסת החשיבה ההיסטורית של יוגב היא הראייה הצרה והחד-ממדית של חשיבה היסטורית כחשיבה ביקורתית בלבד, שמעקרת מתוכה את אחת מאבני היסוד החשובות ביותר – ההכרה שיש אמת היסטורית והחתייה להגיע אליה. כך נקלעת יוגב לפרדוקס שמחזיר אותה שוב למחוזות הזיכרון כתחליף לחשיבה היסטורית. שהרי הלמידה הרב-נרטיבית אינה אלא, בלשונו של ההיסטוריון דני גוטוויין, "פירוק העבר לקרנבל של זיכרונות יריבים ונרטיבים מתחרים, הדוחקים את המחקר הדיסציפלינרי, על הידע ההיררכי שהוא מייצר, לשולי הוראת ההיסטוריה" (גוטוויין, 2002, עמ' 181).

הבעיה השלישית בגישת הרב-נרטיביות גם היא נדונה כבר לא מעט בוויכוחים קודמים, והיא התנערות של המדינה מאחריותה לחינוך בניה ובנותיה. הלמידה הדיאלוגית, המציגה לפני התלמיד שלל נרטיבים המוצגים כשווים ביניהם, כמוה כמסע קניות בסופרמרקט שמוצגים בו לראווה על המדפים סוגים שונים של גבינות קוטג', של יצרנים שונים, במחירים שונים, והקונה שוקל את שיקוליו ובוחר כאוות נפשו. זוהי כמובן תמציתו של השוק החופשי, וכך הוא פועל בכל תחומי הצריכה. אלא שחינוך אינו תחום צריכה, ההיסטוריה אינה גבינת קוטג', ואסור למדינה להפריט את הזיכרון הקיבוצי ואת החשיבה ההיסטורית. אכן, שומה עלינו להציג דעות שונות, ולגיטימי הוא לבקש מהתלמיד להביע את דעתו שלו, אולם כל זאת מבלי להתבלבל ומבלי לאבד את הדרך המרכזית המובילה אותנו כחברה, כלאום, כמדינה. בהקשר זה ראוי להעיר כי ספרי הלימוד בהיסטוריה שיצאו לאור בשנים האחרונות ושאושרו על ידי משרד החינוך (דומקה, אורבך וגולדברג, 2009; טביביאן, 2009; נווה, ורד ושחר, 2009; בר-הלל וענבר, 2009), נותנים ביטוי, לצד הסיפור המרכזי, שהוא הסיפור הציוני, לנרטיב הפלסטיני, ומאפשרים לתלמיד להכיר גם את ראייתו ותחושותיו של האחר בכל הקשור למלחמת העצמאות ולהיווצרות בעיית הפליטים – אולם, כאמור, מבלי להתבלבל ולהציגו באופן שווה לסיפור הציוני. לפיכך, מי שמייחס חשיבות כה רבה להכרת עמדותיו של הצד האחר, יכול בהחלט להיעזר בספרים אלה.

הכשל הרביעי: לכל זמן ועת לכל חפץ תחת השמים

הכשל הרביעי במאמרה של יוגב טמון לדעתי בשאיפתה של הכותבת ללמידה שיהיה בה "בירור היסטורי של נרטיב מכונן ודמויות מיתולוגיות". זוהי שאיפה ראויה, אך לחלוטין לא מותאמת לנדרש ולאפשרי בגיל הנעורים. אסתפק כאן

בהפניית הקורא לתגובתו של אבי פיקאר באותו פולמוס עם אסתר יוגב, שהתקיים בשנת 2002, שם הוא אומר בין השאר:

גישה זו כוחה יפה להוראה באקדמיה. ואולם בהוראה בבתי הספר התיכוניים מסתבר שרותמים כאן את הסוסים לפני העגלה [...] [כך במקור] לימוד ביקורתי שמטרתו לנתץ אמיתות ישנות לפני שלומדים דבר וחצי דבר על אותן אמיתות יכול ליצור דיספרופורציה רצינית בתודעה של התלמיד (פיקאר, 2002, עמ' 165).

סיכום

מקצוע הוראת היסטוריה עוסק בעיצוב זהות אישית וקולקטיבית. ככזה, מובן שהוא חשוף לביקורת ציבורית ואקדמית. אני סבור כי ביקורת זו חשובה, באשר היא עשויה לסמן כיוונים ויעדים, גם אם אנחנו, העוסקים במלאכה בשדה, לא תמיד נוכל ליישם יעדים אלה מיד. עם זאת, ראוי לה לביקורת שתתנהל על פי שני עקרונות יסודיים: האחד, על השותפים בשיח הציבורי הנסוב סביב הוראת היסטוריה להכיר מקרוב את המתרחש בשדה החינוך בתחום זה. שדה זה עבר בשנים האחרונות שינויים מפליגים, שינויים שכדאי להכירם כדי שלא להימצא בעמדה של מי שנלחם את מלחמות העבר ויורה חיצים אל מטרות שכבר לא קיימות. יש אף להזכיר כי בימים אלה אנו נמצאים בעיצומו של תהליך של יישום שינויים משמעותיים נוספים עם המעבר להערכה שבחלקה מבוססת על הערכה בית ספרית. יש טעם רב במחקר רציני שילווה שינויים אלה ויאפשר הסקת מסקנות על הישגי השיטה ובעיותיה.

העיקרון השני שצריך להנחות את הביקורת הוא ההכרה בכך שהוראת היסטוריה בבית הספר היא פרופסיה בפני עצמה, שמרכיביה דומים לאלה של ההוראה באקדמיה, אך בה בעת שונים ממנה באופן מהותי (ראו למשל גלבר, 2009, עמ' 32). כפרופסיה היא מחייבת ידע, ניסיון והתמחות הייחודיים לה. לכן, ביקורת מנקודת הראות האקדמית לא תמיד הולמת את התכנים, דרכי ההוראה ודרכי ההערכה המתאימים לבית הספר.

שיח מפרה המבוסס על היכרות עם החומרים ועל הערכה למקצועיותם הדיסציפלינרית והחינוכית של המורים ושל מובילי המקצוע עשוי בהחלט לתרום לקידום למידת ההיסטוריה בבית הספר.

מקורות

- בר־און, דן, ועדוואן, סמי (עורכים) (2009). ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר: פלסטינים וישראלים. PRIME – המכון לחקר השלום במזרח התיכון.
- בראלי, אבי (2002). מעט על מכשלות הרלטיביזם. ישראל, 1, 176-178.
- בר־הלל, משה, וענבר, שולה (2009). עולם לאומי (חלק ב'). פתח־תקווה: לילך.
- גוטוויץ, דניאל (2002). בין מחקר היסטורי לזיכרון קיבוצי: הוראת ההיסטוריה והמאבק על הפרטת התודעה הישראלית. ישראל, 1, 179-184.
- גלבר, יואב (2010). הוראת ההיסטוריה בישראל ובעולם. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- דומקה, אליעזר, אורבך, חנה, וגולדברג, צפיר (2009). הלאומיות, בונים מדינה במזרח התיכון. ירושלים: מרכז שז"ר.
- ורד, נעמי, נווה, אייל, ושחר, דוד (2009). הלאומיות בישראל ובעמים: בונים מדינה במזרח התיכון. אבן יהודה: רכס.
- טביביאן, קציעה (2009). מסעות בזמן: בונים מדינה במזרח התיכון. תל־אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- ירון, מיכאל (2004). הוראת נושא השואה בשיעור היסטוריה בחטיבה העליונה. ירושלים: יד ושם.
- פיקאר, אבי (2002). על הוראת היסטוריה. ישראל, 1, 164-166.