

מסת תגובה: תרופות פלא להוראת חשיבה היסטורית? צפריר גולדברג

כיצד להגיב על מאמר עמדה מנוסח ומנומק של אחת מבכירות מכשירי המורים להיסטוריה בישראל, החוקרת את התחום זה שנים ושותפה לחיבור הטקסט החשוב ביותר על הוראת היסטוריה בישראל (יוגב ונווה, 2002)? יתר על כן, נראה שאי-אפשר שלא להסכים עם רוב טענותיה. מי יכול להתנגד לדרישה להפחתת עומס התכנים, להסרת חרב הבגרות מעל צוואר מורי התיכון ולפיתוח החשיבה הביקורתית של הלומד? זאת ועוד: יוגב מפרטת שורה של מיומנויות חשיבה היסטורית, פרקטיקות ועמדות כלפי ידע, שהן אכן חיוניות להבנה היסטורית. ההבנה כיצד מיוצר הידע ההיסטורי, קריאה ביקורתית של מקורות, היכרות עם נקודות מבט מרובות והבנה כי מערכות ערכים הן הקשריות ונטועות בתודעת התקופה הן בהחלט יעדים מהותיים בהוראת ההיסטוריה. עם זאת, אנסה לאתגר במידה מסוימת את טענותיה משני כיוונים – האחד מהיבט הכוונות, ובו אראה כי מושא הביקורת העיקרית שלה, משרד החינוך, דווקא שותף למטרות ההוראה שהיא מפרטת, והאחר, מן הכיוון המעשי, ובו אתיחס להשפעות אפשריות או לחוסר ההשפעה הצפוי של ההמלצה לצמצום חומר הלימוד וביטול הבגרות.

המשרד מכוון לדעת גדולות

ראוי לציין כי היעדים המהותיים שהגדירה יוגב, מופיעים, ובהרחבה ניכרת, בתוכנית הלימודים בהיסטוריה לחינוך הממלכתי (משרד החינוך, 2014). בין מטרות אלו, דרך אגב, היעד של עיצוב "זיכרון מלכדי" (שיוגב מציגה אותו כחסם מרכזי לפיתוח חשיבה היסטורית ביקורתית) נראה כבעל משקל משני. "טיפוח הזהות הלאומית והזיקה למורשת היהודית" הוא אחת מחמש מטרות-על, והאחרות תואמות כולן

באופן עמוק את חזונה של יוגב (הבנת אירועים, פיתוח חשיבה היסטורית, טיפוח הבנה לאחר, טיפוח יכולת לשפוט אירועים היסטוריים על פי ערכים הומניסטיים). במבט ביעדים המפורטים יותר ניכרים רק שניים ההולמים את ההגדרה של זיכרון מלכד – "שאיפה לגיבוש זהות הנשענת על ערכים יהודיים וציוניים" ו"טיפוח תחושת השייכות למדינת ישראל", וזאת אחרי יותר מעשור שבו לא הופיעו יעדי טיפוח הזדהות לאומית אלו כלל (משרד החינוך, 2003, 2010א). יעדים אלו הם שניים מתוך 36 יעדים שרובם היו מתקבלים למסה של יוגב כחברי כבוד (למשל, "הבנה שבכל נושא, אירוע או תהליך יש נקודות ראות וגישות שונות", "יכולת להסביר את הקשר בין תיאור האירועים לבין השקפת עולמו של ההיסטוריון" ו"טיפוח יכולת ההערכה של פעולות, אירועים ומוסדות היסטוריים") (משרד החינוך, 2014). העיסוק בהיסטוריה משפחתית מנקודות מבט של בני משפחה שונים הופיע לראשונה בהנחיות להוראת מקצוע המולדת בכיתה ד', וכלל במפתיע גם הנחיות לעיסוק בנושאים טעונים, כהשפעת מלחמת העצמאות והנכבה על משפחת התלמיד (משרד החינוך, 2002, עמ' 133). גם ההזמנה לעסוק במיקרו-היסטוריה דרך גלגוליה של דמות יחידה בעזרת סרט ומקורות אחרים מופיעה למעשה זה זמן בהצעות הדידקטיות (משרד החינוך, 2010א, עמ' 12, 26, 38), גם אם שם הנטייה היא להתמקד בסיפורי הגירה.

או שלא?

אם כן, מה לנו כי נלין על משרד החינוך? נראה כי הוא כיוון לדעת גדולים והציב להוראת ההיסטוריה בעיקר את היעדים שגם יוגב קוראת להצבתם. אלא שמדבריה ניתן להבין, כי אופן היישום והתכתיבים המעשיים שקובע המשרד למורים לא יאפשרו להוציא אל הפועל את המטרות היפות, שאליהן היא בחרה במקרה שלא להתייחס. במצב שבו הערכת הלמידה נעשית באופן ריכוזי ותוך כדי התמקדות ב"תשובה נכונה" אחת, אין בעצם משמעות לשיפוט של התלמיד או לחשיבה הביקורתית שלו, ואף לא ליכולתו לבנות "ארגומנט" – טיעון משלו בנוגע לאירועים היסטוריים. ואילו כאשר המורים רדופים על ידי הצורך "להספיק את החומר" ולכסות מקרו-היסטוריה רבת-ממדים, מה הפלא שאינם מתעכבים לפתור תעלומות, להתייחס לראיונות משפחתיים או לחקור מיקרו-היסטוריות ונרטיבים סותרים? ושוב, אלו טענות שקשה לצאת נגדן.

קשה גם לסתור לחלוטין את טענתה של יוגב בדבר "פוליטיזציה צינית למדי של החינוך ההיסטורי ההגמוני". אכן, אל מול היעדים הרבים המדגישים מבט פלורליסטי וביקורתי בתוכנית הלימודים (כ־25 מתוך 36) עומדת לרוב מציאות של תביעה לדרך אחת, והכפפת ההוראה לערכי מקבלי ההחלטות. כותב שורות אלו כבר נכווה בעבר מן הסתירה בין הצהרות תוכנית הלימודים למעשי העומדים בראש המשרד. ככותב ספרי לימוד ראיתי ספר לימוד מאושר נגרס, ומוצא לאור מחדש בהנחיה לבטא את "הקונצנזוס בחברה הציונית" ולתת הסבר ברור במקום להעלות "סוגיות שנויות במחלוקת" (משרד החינוך, 2009). וכחוקר שפנה לבחון את השפעות הלימוד הביקורתי של מקורות ונרטיבים סותרים על הלומד, נדחיתי בטענה ש"השימוש במונח 'נרטיב ישראלי' אינו מקובל על הגורמים המוסמכים במשרד" (משרד החינוך, 2010ב). אכן, הקול קול תוכנית הלימודים, אך הידיים – ידי השר.

אף על פי שאני מקבל, אם כן, חלק ניכר מביקורתה של יוגב, לנוכח הפער בין הצהרות תוכנית הלימודים לבין מעשי משרד החינוך שהצגתי, אנסה, כפי שהצהרתי, גם לאתגר אחת או שתיים מהטענות והנחות העבודה של יוגב. ודווקא משום שאיני חשוד בתמיכה עיוורת במשרד החינוך, ארשה לעצמי גם ללמד מדי פעם זכות על המאמץ הנעשה בו בשנים האחרונות. כדי להעיר ולעורר את הדיון אנסה להתמודד עם שתי הטענות הנראות כמוסכמות ביותר: הדרישות לצמצום החומר ולביטול ה"בגרות".

צמצום החומר – תרופת פלא?

גם אני, כשלימדתי לקראת בחינת הבגרות, חשתי לעתים קרובות רדוף על ידי לוח השנה וקורסתי תחת נטל האחריות להלעיט את תלמידי בכל ה"חומר" הנדרש להצלחה בבחינה. וכמו עמיתי לצוות, הרגשתי כי עם כל שינוי בתוכנית הלימודים נוספו פרקים חדשים מבלי שצומצמו תחתם אחרים. "מה זה? עכשיו צריך גם את עזרא ונחמיה לבגרות בהיסטוריה?"; "עכשיו חייבים ללמד גם את מלחמת יום כיפור?". אולם באופן מפתיע, משרד החינוך דווקא נענה לקריאה לצמצום היקף החומר. בעשור האחרון נקט המשרד באופן עקבי מדיניות של צמצום חומר הלימוד בעזרת ה"מיקוד" רגע לפני בחינת הבגרות. לימים בוטל נוהג מתסכל זה, וצמצום החומר בוצע מראש לכל השנה. בארבע השנים האחרונות מחליפים את המיקוד

"מסמכי ההלימה" המופיעים באתר המפמ"ר (מפקח-מרכז), ובראשם הנחיות לארגון שנתי של נושאי הלמידה על פי מספר השעות הנדרש להוראת כל אחד מהם. מסמך מנחה זה, הנקרא בקיצור אשנ"ב, נועד להתמודד עם טענת המורים כי אי אפשר להספיק ללמד את החומר. אמנם, חלק מהמלמדים לבגרות טוענים כי הקצאת השעות המוצגת בו אינה ריאלית, אך לענייננו ראוי לשים לב כי האשנ"ב נוצר תוך כדי שיג ושיח עם המורים, והוא מייצג צמצום של החומר אף במידה דרסטית יותר מן המיקוד.

בעקבות ההנחיות של מסמך זה מלמדים רוב המורים אך ורק את הנושאים המופיעים באשנ"ב, ולעתים קרובות מבצעים בחירה מושכלת ("הימור") אף מתוך תפריט הכרחי זה. השוואה של האשנ"ב לשנת תשע"ה עם תוכנית הלימודים ליחידה השנייה בבגרות (משרד החינוך, 2010ג, 2014) מעלה השערה, כי המורים מלמדים רק פחות ממחצית החומר. מכיוון שמספר הנושאים שנוספו עם המעבר לתוכנית הלימודים החדשה ב-2007 לא הגיע ליותר ממחצית החומר הקודם, אפשר לומר במידה רבה של ודאות כי בפועל, מורים בכיתות י' עד י"ב מלמדים כיום פחות נושאים ומקיפים חומר מצומצם במידה ניכרת מבעבר. אין זה סוד, ואנו אף מזכירים זאת לעתים לתלמידינו, כי אפשר ללמוד את כל החומר לבגרות בשבועיים.¹ האם הפחתת כמות החומר הביאה את המורים ללמד באופן יותר דיסציפלינרי, ביקורתי ומפתח חשיבה? אין לנו ממצאי מחקר מקיפים בנושא, מה גם שלא נקבע בסיס השוואה המאפשר הערכת שיפור בפיתוח החשיבה ההיסטורית. עם זאת, מהתרשמות כותב שורות אלו, הצופה במורות ומורים המלמדים לבגרות וקורא ושומע רשמי תצפית של פרחי הוראה המתאמנים אצל מורים כאלו, נראה כי התשובה שלילית. ניתן כמובן לטעון כי גם העומס הקיים הוא בלתי אפשרי, וכי כל עוד המורים מלמדים תחת עול הבגרות לא ניתן לצפות לשינוי. לטענה בדבר עול הבגרות אשוב בהמשך, אך בנוגע לעומס אנסה לטעון טענת קל וחומר.

הבה נבחן את מרחב ההוראה שמורי ההיסטוריה יכולים לצמצם בו את כמות החומר הנלמד כרצונם. אם גם לא מוליך צמצום היקף החומר לשינוי מהותי בהוראה ובעניין התלמיד, קל וחומר שאין לצפות כי מעשה זה בפני עצמו יוליך לשיפור בכל מקום אחר. בחטיבת הביניים כידוע לא מתבצעת הערכת למידה

1 אם כי ההגינות מחייבת לציין כי שבועיים של מאמץ מרוכז אכן מקבילים ל-90 השעות המוקצות להוראת יחידת לימוד.

ריכוזית בהיסטוריה בשום צורה, והמורים אכן רשאים ללמד ככל שיבחרו או יספיקו. סוד גלוי הוא, המאושר גם בשיחות מדריכות ועם המפקחת המרכזת, כי מורי ההיסטוריה בחטיבת הביניים לעולם אינם "מסיימים את החומר" (מפמ"ר היסטוריה, 2013). כלומר, המורים מתעכבים על מה שחשוב בעיניהם או פשוט מלמדים מה שהם מספיקים ברמת ההעמקה הנראית להם. ובכל זאת, חופש הבחירה המוחלט מבחינת היקף החומר והנושאים שילמדו אינו מתורגם דווקא לפיתוח מיומנויות חשיבה היסטורית ביקורתית. אם וכאשר הזמן ש"הרוויחו" המורים מתורגם לעבודה על מיומנויות, הרי אלו לרוב מיומנויות אוריינות כללית, כגון פיתוח כישורי קריאה וסיכום, איתור מידע ובניית תשובה תקינה. השקעה בתחומים אלו מקודמת בעוז על ידי קרן "יד הנדיב" והאקדמיה הלאומית למדעים (האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 2011), והיא ראויה וחשובה, שכן היא משמשת מסד להצלחה אקדמית כללית. עם זאת, אין להניח כי התמקדות בהבנת הנקרא תוליך מעצמה להעלאת שאלות ביקורתיות, וככל הנראה ההפך הוא הנכון.

גם מצפייה בכתי ספר מובילים בתחום ההוראה המבוססת-פרויקט לא עולה תובנה השונה באופן מהותי. בכתי ספר אלו, מבנה הזמן והיקף החומר שונים באופן רדיקלי – לכדי התמקדות בנושא יחיד לפי בחירת התלמיד, בהיקף של יותר מארבע שעות שבועיות. למרות זאת, הלומדות והלומדים לא פיתחו מיומנויות חשיבה היסטורית ביקורתית או מודעות לכך שההכרעות הערכיות מעוגנות בזמן ובמקום. הלומדים בגישה זו מפגינים עניין רב, אך עיקר האנרגיה שלהם מופנית לשיתוף פעולה, לאיתור מידע, לעיבודו האישי, לארגונו ולהצגתו בצורה יצירתית. כל אלה הם מטרות ראויות החיוניות לחברת העתיד, אך לא בהכרח מעמיקות את הבנת העבר. ושוב, אם גם כאן, בגישת ההוראה שבה ניתן למורי ההיסטוריה החופש המרבי הן לצמצם את החומר, הן ליזום שינוי בדרכי ההוראה, לא פנו המורים להורות מיומנויות חשיבה היסטורית ביקורתית, קל וחומר שצמצום החומר לברו לא יוביל לשינוי כזה. פינוי זמן למורה ולתלמיד עשוי להיות תנאי הכרחי אך בבירור לא תנאי מספיק. מכיוון שכמאמר האנגלים, קשה ללמד כלב זקן תעלולים חדשים (you can't teach an old dog new tricks), עוד זמן פירושו לעתים עוד מאותו הדבר. מכיוון שרוב המורים לא התנסו בעצמם בחקירה ביקורתית או בשיפוט היסטורי, יקשה עליהם לאמן בכך את תלמידיהם ולהפוך אותם ללומדים הבונים אירוע לימודי היסטורי. ללא שינוי מהותי בהכשרה להוראה לכיוון של למידת חקר ביקורתית לא יעזו המורים להתנסות בה עם תלמידיהם, וללא חומרי

למידה התומכים בהוראה כזאת (דוגמת ספרי הסדרה *Reading Like a Historian* בהוצאת אוניברסיטת סטנפורד; Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2012), שנוסו בהצלחה עם תלמידי יסודי וחטיבת ביניים משכונות מוחלשות בקליפורניה (Reisman, 2012), רבים מהמורים לא יעמדו בעומס של יצירת התכנים לאירועי למידה כאלה.

בין צמצום החומר לאיבוד הנרטיב

מלבד שלילת הטענה כי צמצום החומר יוליך להוראה מפתחת חשיבה ביקורתית, אני רוצה לעמוד בצער גם על המחיר של צמצום החומר מבחינת ההוראה המשמעותית. צמצום החומר ובחירה של המורים ב"עיקר" המועט שחייבים ללמד בתיכון כדי לעבור בגרות או ב"איים" שהם בחרו ללמד בחטיבת הביניים, יוצרים קיטוע וסירוס של נרטיב־העל שהיסטוריה יכולה ואמורה לספק. כשלומדים על ימי הביניים אך בסופו של דבר לא מגיעים ליחסי יהודים ומוסלמים בספרד או לרנסנס באיטליה, מפסידים את ההזדמנות ליצור הנגדה שוברת סטראוטיפים בין עבר להווה, או דיאלקטיקה של התקדמות. נרטיב־על כגון "הצעידה לעבר הקידמה", שאפשר אחר כך לבקרו ולאתגר, חיוני להענקת משמעות לאירועים הנפרדים ולמיקרו־היסטוריה שעליה מדברת יוגב. הוא חיוני לתחושה שאפשר ללמוד מן ההיסטוריה ולמקם את עצמך בתוך הרצף ארוך־הטווח שהיא יוצרת. זו תחושה שלהיסטוריון האקדמי מותר ללעוג לה, אך למורה ההיסטוריה ולתלמידיו היא צורך קיומי ומניע עמוק ללמידה.

אם מוותרים בהוראת היסטוריה של המאה ה־20 על נושאים מרכזיים כהתמוטטות הדמוקרטיה החדשות, המשבר הכלכלי הגדול והמלחמה הקרה, אכן מפנים זמן רב יותר להעמקה. אלא שבצמצום הנושאים מוותרים גם על נרטיב־העל של "עלייתה, נפילתה והתאוששותה של הדמוקרטיה המערבית". זהו נרטיב שאמנם אפשר וראוי לבוחנו בעין ביקורתית, אולם בכליותו הוא מציע לאזרח בדמוקרטיה המתמודדת עם משבר כלכלי, עם הקצנה פוליטית ועם עימות גלובלי כיוון, משמעות ומאגר של ניסיון. ראוי לזכור כי גם היסטוריונים ביקורתיים, דוגמת אלו האוחזים בפרדגימה פוסט־קולוניאלית, מעמידים למעשה את מחקרם במסגרת נרטיב־על ברור למדי, שהרי אין לו משמעות אלא כביקורת נרטיב הקידמה. זאת ועוד: יוגב מציעה בין השאר לקיים "בירור היסטורי של נרטיב מכוון ודמויות מיתולוגיות" שנרכשו בגיל

צעיר. אולם בניגוד לסברתה כי הילדים רוכשים די והותר מטען היסטורי תרבותי מן המשפחה, מן הקהילה ומן החינוך היסודי, נראה כי הם נושאים עמם מעט נרטיבים מכוננים ודמויות "גדולות מן החיים". הדוגמה שבחרה הכותבת – יוסף טרומפלדור ונרטיב קביעת גבולות הארץ בדם המגינים – בוודאי אינה מופיעה באופן טבעי כמיתוס בחיי התלמיד החילוני הישראלי הטיפוסי. הוא יפגוש בה לרוב לראשונה במסגרת תיאור ניטרלי או דיון ביקורתי ב"חלון העשרה" בספר לימוד לכיתה ט'. האם ניתן ליישב בין הרצון להעמיק בפיתוח המיומנויות לרצון לאפשר חשיפה לנרטיבים היסטוריים ארוכי-טווח המעניקים משמעות לאירועים הבודדים? ייתכן שלא. אך ראוי לציין כי באירופה ובארצות הברית עוסקים מורים להיסטוריה וחוקרי למידה והוראה בתחום בשאלה "איך לספר סיפורים גדולים?" (Grant & Gradwell, 2010; Grant, 2014). חבל ואף לא ראוי שמורות ומורים להיסטוריה, שהם גם – וראוי קודם כול – מחנכים, יוותרו על יעד זה.

הכה בבגרות והצל את הלימודים?

ועתה כמה מילים לעניין חרב ה"בגרות" המונחת על צוואר המורים, שרק אם תוסר ישוחררו כוחות החשיבה ההיסטורית של תלמידיהם. אני שותף מלא לתקווה שמורים יוכלו לעצב בעצמם את דרכי ההערכה שלהם, ונכלמתי לשמוע על התנגדותם לביטול הבגרות בהיסטוריה, אך כבר ציינתי קודם, כי עצם הסרת מגבלה אינה תנאי מספיק להתקדמות. ראוי עתה גם לציין היבט או שניים שבהם דווקא אמצעי הכפייה של ההערכה הריכוזית אולי אף קידם הוראת מיומנויות חשיבה היסטורית. הראשון הוא המאמצים שעשו המפמ"רים בעשור האחרון כדי להכניס לבחינת הבגרות פרקטיקות שיוגב מציעה – שימוש במקורות סותרים ובמקור חזותי ושאלת עמדה או טיעון היסטורי. בהחלט אפשר לומר כי זה מעט מדי, מהוסס מדי או מאוחר מדי, אך חשוב לשים לב לכך שהדבר נעשה במידה רבה "כנגד הזרם" של התנגדות המורים לשינוי. הוראה לקראת מטלות אלו בהחלט יכולה לספק הזדמנויות לעיצוב אירועי למידה שהתלמיד מרכזי בהם יותר, כמפענח, כמפרש וכבונה טיעון. לא ברור עד כמה מורים הסתכנו וניצלו הזדמנויות אלו, אולם אין ספק שבמפגשים עם מדריכים הם הביעו חשש גלוי בנוגע לחידוש. ברור גם, כי כשהוכנס לבגרות הנושא השנוי במחלוקת שיוגב מציעה ללמד – המחלוקת על שורשי בעיית הפליטים – פחות מ-5% מהתלמידים בחרו לענות עליו (מפמ"ר

היסטוריה, 2013), ואולי זו עדות לכך שמעטים המורים שבחרו לעסוק בו. אפשר כמובן לומר, כי כל חידוש שייקפה במסגרת הערכה ריכוזית הרת-גורל יתקבל בחשש וייושם בהיסוס, אלא שאין לנו עדות לכך שבהיעדר כפייה זו מורים מרבים ליישם הוראת חשיבה היסטורית, כפי שצוין לעיל בנוגע לחטיבות הביניים. ההיבט השני יאפשר לנו לסיים בראייה אופטימית ולציין לזכות משרד החינוך חידוש "חם מהתנור"; הלוא הוא העברת שליש ממשקל ההערכה בבחינת הבגרות בהיסטוריה לידי בתי הספר והמורים. החומר שהוקצה לביצוע ההערכה בית ספרית (שנועדה להיות הערכה חלופית) הוא נושא הנאציזם והשואה. הנימוק לכך הוא שיש שפע של חומרי העשרה ומשאבים להוראה חלופית בנושא ומורים מנוסים יחסית בהוראתו ושהוא משיק להוראה חוץ בית ספרית ולהכנה למסע לפולין ברכים מבתי הספר. נראה כי חידוש זה עשוי לשמש מקרה מבחן מוגבל אך מעניין במיוחד להשפעת "ביטול הבגרות". בספרים ובמרחבי הרשת קיים עושר עצום של מקורות שיאפשר לבחון את יצירת הידע ההיסטורי בנושא ואף את הפרשנויות הסותרות הרווחות לגביו (כגון הוויכוח האינטנציונליסטי-פונקציונליסטי על תכנון הפתרון הסופי). התקופה רוויה במקרי מבחן מזמני שיפוט היסטורי, ויותר מכל נושא אחר בהיסטוריה היא בולטת בזיכרון הקיבוצי בישראל ומציעה נרטיבים לאתגור. הִירִימו המורים את הכפפה?

מקורות

- האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים (2011). היוזמה למחקר יישומי בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, יום עיון בנושא בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת בחטיבת הביניים, 30 ביוני 2011. נדלה מתוך: <http://tinyurl.com/o9psv6v>.
- יוגב, אסתר, ונווה, אייל (2002). היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול. תל-אביב: כבל.
- מפמ"ר היסטוריה (2013). שיחה אישית עם מפמ"ר היסטוריה אורנה אתר-כ"ץ, 25 במאי 2013.
- משרד החינוך (2002). תוכנית לימודים במולדת, חברה ואזרחות לביה"ס היסודי. נדלה מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/moledet/4.pdf
- ____ (2003). תוכנית לימודים בהיסטוריה לבית הספר הממלכתי. ירושלים: מעלות.
- ____ (2009). הערות לתיקון ספר הלימוד "בונים מדינה במזרח התיכון", 30 בספטמבר 2009.

- (2010א). תוכנית לימודים בהיסטוריה לבית הספר הממלכתי. ירושלים: מעלות.
- (2010ב). תשובת לשכת המדען הראשי לבקשה לביצוע מחקר בנושא "תלמידים יהודים וערבים מתדיינים על שורשי הסכסוך על בסיס מקורות", 9 בנובמבר 2010.
- (2010ג). לימודי היסטוריה בחינוך הכללי – נושאי לימוד. בגרות חלק ב'. נדלה מתוך: <http://tinyurl.com/lvpnsus>.
- (2014). תוכנית הלימודים החדשה בהיסטוריה לבית הספר הממלכתי. נדלה מתוך: <http://tinyurl.com/m75f9b>.
- Grant, Scott G. & Gradwell, Jill M. (eds.) (2010). *Teaching history with big ideas: Cases of ambitious teachers*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Grant, Scott G. (2014). *History lessons: Teaching, learning, and testing in US high school classrooms*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Reisman, Avishag (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30, 86-112.
- Wineburg, Samuel S., Martin, Daisy, & Monte-Sano, Chauncey (2012). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York: Teachers College Press.