

יציאת מצרים, כוס יין לקידוש, סבתא ושואה: ילדים צעירים עושים היסטוריה

חן פינץ

תקציר

מקובל להניח כי חשיבתם של ילדים צעירים היא קונקרטיית. תמיכה חשובה לתפיסה זו מקורה בתאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה (Piaget, 1973). ההשפעה של תפיסה זאת על החינוך המוקדם ניכרת בהתמקדות הרבה בחשיבה לוגית-מתמטית ובתכנים מיידיים ומוחשיים בתוכניות לימודים. בדיסציפלינה ההיסטורית התפיסה הרווחת מניחה כי כדי לפתח יכולת חשיבה היסטורית אנו זקוקים לחלק ניכר ממאגר מושגים אינהרנטיים לדיסציפלינה ההיסטורית – מושגים המובחנים ממושגים קונקרטיים שמקורם בחיי היום-יום, הודות לכלליות שלהם, לאופיים המופשט ובעיקר למורכבות שלהם. עקב כך, בחמש השנים הראשונות של הילד במסגרת החינוך היסודי בישראל, ההיסטוריה אינה נלמדת. מאמר זה בוחן את התפיסה הרווחת ומעלה טענות נגדה. בניגוד לתפיסה הרווחת, הגורסת כי לצורך חשיבה היסטורית נדרשים מושגים אינהרנטיים לדיסציפלינה ההיסטורית, אטען כי לילדים צעירים יש מושגים אחרים המאפשרים חשיבה היסטורית. בעקבות פוקו (2005) אטען כי למושגי החשיבה ההיסטורית אין קיום אובייקטיבי מחוץ לשיח ההיסטורי, ועל כן ראוי שמושגי החשיבה ההיסטורית של ילדים ייכללו בשיח ההיסטורי וישפיעו על הוראת ההיסטוריה לגיל הצעיר.

מילות מפתח: חשיבה היסטורית, שיח היסטורי, תפיסת העבר, התפתחות חשיבה אצל ילדים

מבוא

בילדותי הפלגתי בדמיונות על האדם הקדמון. כל אבן שחוקה שמצאתי הייתה עבורי פיסת עדות לחייו. המחשבה שהאדם הקדמון חי לפני כל כך הרבה שנים, על אותה פיסת אדמה כמוני, הסעירה אותי, ורציתי לדעת עליו הכול. אך בבית הספר היסודי לא לימדו אותנו היסטוריה ולא נותר לי אלא לרמינו.

מקובל להניח כי חשיבתם של ילדים צעירים היא קונקרטי. תמיכה חשובה לתפיסה זו מקורה בתאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה (Piaget, 1973). התאוריה של פיאז'ה והרחבותיה במחקר ניאורפיאז'טני מאוחר יותר (למשל: Case, 1985; 1991; Fischer, 1980) מתמקדות בטווח מוגבל של חשיבה של ילדים. הן עוסקות בעיקר בחשיבה לוגית-מתמטית, שהיא מספרית במהותה. ההשפעה של תפיסות אלו על החינוך המוקדם ניכרת בהתמקדות הרבה בחשיבה לוגית-מתמטית בתוכניות לימודים, ובהרחקת תכנים הכרוכים ברעיונות מופשטים.

למרות התפיסה המקובלת, ידוע לכל הנמצא בסביבת ילדים, וכמובן לכל מי שהיה ילד בעצמו, כי פליאה וסקרנות הן מאפיינים בולטים בדרך חשיבתם של ילדים, חשיבה שאינה מתאפיינת רק בתכנים קונקרטיים של המציאות. ילדים עסוקים בתהייה מדוע העולם הוא כפי שהוא, מדוע בני האדם מתנהגים בצורה זו או אחרת, מדוע יש רוע בעולם, ואם המציאות אינה אלא חלום (Matthews, 1980; Lipman, 1980).

ילדים מוצאים עניין בגלוי ובסמוי מן העין, והם שואלים, חוקרים ובוחרים את המציאות בפתיחות ויצירתיות. ילדים חושבים בדרך עצמאית, הם בטוחים בהיגיון הייחודי להם, ואינם תלויים בדעתם של המבוגרים בעלי הסמכות. מרגע רכישת השפה, ילדים נעשים מומחים בשאלת מגוון רחב של שאלות: אפיסטמולוגיות, אתיות, מטאפיזיות ואסתטיות (Echeverria, 2005). השאלות החוזרות ונשנות של הילד מבטאות צורך עמוק להבין ולגלות את המשמעויות שהעולם מציע.

ההיסטוריה של האנושות משמשת כר פורה לחשיבה על המציאות המורכבת ועל דרכי ההתייחסות אליה. היא מעצבת גישה לחיים וכיווני חשיבה מגוונים. היא משמשת מאגר מידע על התנסויותיהם של בני האדם ומספקת הזדמנות טובה לבחון את הערכים שנוצרו ואת תרומתם (המועילה או המזיקה) לחיינו (שרמר, 2004). עם זאת בחמש השנים הראשונות של הילד במסגרת החינוך היסודי בישראל, ההיסטוריה אינה נלמדת.

מיומנויות החשיבה שהיו מזוהות עם לימודי ההיסטוריה כללו במשך שנים רבות תפיסה של זמן, משך וכרונולוגיה. ממחקרים שנעשו על תפיסת הזמן בקרב ילדים צעירים עולה שילדים עד גיל 12 מסוגלים להבחין בין זמנים (עבר, הווה ועתיד), אך מהות הזמן, בהיבט הכמותי שבו, אינה ברורה להם. מושגים מתמטיים של זמן ורצף כרונולוגי, שחשיבותם רבה בהיבט ההיסטורי, אינם זמינים לילדים צעירים (Smith and Tomilinson, 2006; Friedman, 1990; Jahoda, 1963; Hodgkinson, 1995).

חשיבתם של ילדים צעירים עמדה במוקד של מחקרים רבים. בשדה ההיסטוריה נערכו מחקרים שהתבססו על שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאז'ה ובחנו את המסוגלות של ילדים לחשוב "חשיבה היסטורית". כל המחקרים הסיקו כי בכל הנוגע לדיסציפלינה ההיסטורית, ילדים מתקשים בחשיבה היפותטית, דדוקטיבית ומופשטת, יותר מבכל דיסציפלינה אחרת. חוקרים כגון הלם (Hallam, 1970) הסיקו כי ילדים מתחת לגיל 14 נמצאים באופן כללי בשלב האופרציות הקונקרטיות, ואינם מסוגלים להתמודד עם תפיסות ומשימות מופשטות, כגון השערת השערות מעבר לתוכן הגלוי והנרמז של המקורות. חוקרים אלו הסיקו כי משימת החקירה, הניתוח והפרשנות של מגוון מקורות ב-זמנית, היא מעבר ליכולתם של ילדים בבית הספר היסודי. בשלב האופרציות הקונקרטיות הילד מפגין יכולת חשיבה לוגית ודדוקטיבית רק על בסיס תכנים מיידיים הזמינים עבורו. החשיבה של הילד בשלב זה מוגבלת ברובה למידי ולמוחשי. אך היא הפיכה – הפעולות שהילד מבצע בשלב הזה משתלבות בתוך מערכת לוגית חזקה שתאפשר לו בעתיד לארגן מחדש את סביבתו הקרובה.

מחקרים שבחנו את החשיבה ההיסטורית של ילדים שיקפו את התפיסה שהמתודולוגיה ההיסטורית וההבחנות ההיסטוריות הן ייחודיות ודורשות חשיבה מסוג מסוים. מושגים שפותחו במסגרת הדיסציפלינה ההיסטורית, כגון ששת מושגי החשיבה ההיסטורית של פיטר סייאס (Seixas, 1996), שלטו בשיח ההיסטורי והיו למושגים שדרכם ראויה החשיבה להתנהל. כמו כן, נבחנו תהליכים הכרתיים של עיבוד טקסטים היסטוריים בקרב תלמידים. ויינברג בחן את מאפייני החשיבה הביקורתית ההיסטורית בקרב תלמידי תיכון לעומת היסטוריונים בארצות הברית, ומצא כי ההבדל הבולט בעיון של שתי הקבוצות במקורות היסטוריים היה בשאלות שהציגו. ההיסטוריונים שאלו מי כתב את המסמך, מתי ומדוע נכתב, והתלמידים, לעומת זאת, האמינו לכתוב ולא ערערו עליו. מסקנתו של ויינברג הייתה שלימוד טקסט היסטורי אינו מהלך חשיבה טבעי לילדים (wineburg, 2001).

התפיסה הרווחת מניחה שכדי לפתח יכולת חשיבה היסטורית אנו זקוקים לחלק ניכר ממאגר מושגים אינהרנטיים לדיסציפלינה ההיסטורית – מושגים המובחנים ממושגים קונקרטיים שמקורם בחיי היום-יום, הודות לכלליות שלהם, לאופיים המופשט ובעיקר למורכבות שלהם. החשיבה החינוכית הנוכחית מושפעת מתפיסה זו, והיא מעכבת אצל ילדים את לימוד ההיסטוריה עד הגיעם לגיל 12. לפי התאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה, רק אז הילדים מפתחים את שלב האופרציות הפורמליות, ומתפתחת חשיבה מופשטת הנדרשת להטמעתם של המושגים ההיסטוריים. מאמר זה בוחן את התפיסה הרווחת ומעלה טענות נגדה. בניגוד לתפיסה הרווחת, הגורסת כי לצורך חשיבה היסטורית נדרשים מושגים אינהרנטיים לדיסציפלינה ההיסטורית, אטען כי לילדים צעירים יש מבנים מנטליים המאפשרים חשיבה היסטורית. כלומר שילדים מבינים ומיישמים הקשרים היסטוריים באמצעות שימוש במבנים מנטליים הקיימים בהם. את החשיבה ההיסטורית של ילדים ניתן לפתח ולהעמיק באמצעות מעגלים של סיפור, מעגל ראשון – הסיפור גופו, ומעגל שני – הסיפור של הסיפור. בעקבות פוקו (2005) אטען כי למושגי החשיבה ההיסטורית אין קיום אובייקטיבי מחוץ לשיח ההיסטורי, ועל כן ראוי שמבני החשיבה ההיסטורית של ילדים יכללו בשיח ההיסטורי וישפיעו על הוראת ההיסטוריה לגיל הצעיר.

מושגי החשיבה ההיסטורית מעצבים את מסגרת התודעה שבתוכה מתקיים השיח ההיסטורי. הם מקנים לו משמעות, אך גם מכוננים ומעצבים אותו. לפי פוקו (1971), השיח הוא פרקטיקה אך הוא חסר מהות הקודמת לביצוע, שכן אין מציאות אובייקטיבית שהשיח שונה ממנה. העבר כפי שאנו מסוגלים לתפוס אותו הוא תלוי שיח, ואי אפשר לתפוס אותו באופן אובייקטיבי מחוץ לגבולותיו של השיח. מושגי החשיבה ההיסטורית המקובלים הפכו להרגלים מושרשים היטב במחשבה המתורבתת, אך מחשבתם של ילדים אינה כזו. ילדים הם חושבים "טבעיים". על כן החשיבה ההיסטורית של המבוגר אינה יכולה לשמש קריטריון לבחינת החשיבה ההיסטורית של הילד. הטענה כי ילדים צעירים אינם מסוגלים להטמיע את מושגי השיח ההיסטורי המקובל מובילה למסקנה כי הם אינם יכולים להשתתף בו. אך הטענה כי המושגים המעצבים את השיח ההיסטורי אינם המהות האובייקטיבית שלו, כפי שטוען פוקו, מאפשרת לנו לבחון שיח היסטורי נוסף, ייחודי לילדים. מאמר זה מבקש להציג את מאפייני החשיבה ההיסטורית של ילדים צעירים ושואף להציע המלצות לגבי האופן שבו יש לקיים חינוך היסטורי בבית הספר היסודי.

מטרת המחקר

על רקע המתואר בספרות שנסקרה לעיל, ערכתי מחקר איכותני אשר בחן את מבני החשיבה ואת מושגי החשיבה המשמשים ילדים צעירים בתהליכי החשיבה ההיסטורית. מטרת המחקר היא לגלות מבני חשיבה ומושגים העומדים בבסיס החשיבה ההיסטורית של ילדים.

שיטת המחקר

המחקר נערך בשנים 2019-2020 ונסמך על שיטת המחקר האיכותנית, החותרת להבנת עולם החוויות האנושיות מנקודת המבט של האנשים החיים בעולם. ליתר דיוק, כדי להבין את תפיסת העבר של ילדים וילדות צעירים, נסמכתי על שיטת מחקר איכותנית המבוססת על החקירה ההרמנויטית-פנומנולוגית. המאפיינים של ההרמנויטיקה הפנומנולוגית נגזרים מהגישה ההרמנויטית של ריקור (Ricoeur, 1970). ריקור סבר כי יש לשלב שתי גישות לקריאת טקסטים כדי להגיע להבנה משמעותית של טקסט: בקריאה הראשונה נערך ניתוח מבני אובייקטיבי של הטקסט המאפשר לעמוד על ההיגיון הפנימי שלו, ובקריאה השנייה מציע הקורא פרשנות סובייקטיבית לטקסט (ראו דרגיש וכן יהושע, 2016).

במהלך המחקר הוצג לילדים טקסט מן העבר והם נדרשו להבין את תוכנו. לאחר מכן התבקשו הילדים להציע פרשנות סובייקטיבית של הטקסט. בתהליך זה נפתח הטקסט לעולם שמחוצה לו, ובעקבות כך עלו לילדים תובנות חדשות על העבר. ההרמנויטיקה הפנומנולוגית שיקפה את תהליכי החשיבה של הילדים והשלימה את ניתוח השפה, המשמעות והסמליות שדרכן הילדים חושבים ולומדים היסטוריה.

אוכלוסיית היעד

המחקר מבוסס על 20 ראיונות אישיים מובנים למחצה עם ילדים וילדות בתחילת כיתה ג' הלומדים במערכת החינוך הממלכתית בישראל. להשגת הבנה עמוקה של התופעה הנחקרת, המחקר מתבסס על מדגם קטן של 11 תלמידות ו-9 תלמידים בני 8-8.5, המתאפיינים במגוון רחב של כישורים לימודיים: שני תלמידי חינוך מיוחד בעלי אבחונים לימודיים שונים המשולבים בכיתה "הרגילה" ולהם מערכת לימודים

בהתאמה אישית; 13 תלמידים אשר המורה הגדירה כתלמידים בינוניים; וחמישה תלמידים אשר משרד החינוך הגדיר כמצטיינים ומחוננים (שלושה מצטיינים ושניים מחוננים).¹ הכללתם של תלמידים מרצף רחב של יכולות לימודיות הייתה הכרחית למחקר זה, כיוון שהמחקר שואף לזהות נושאים מרכזיים המאפיינים את חשיבתם של כלל הילדים בשלב ההתפתחותי של גילם. במחקר זה לא נכללו אפיונים אישיים.

כל הילדים שהשתתפו במחקר מתגוררים בחבל ארץ אחד בפריפריה של מדינת ישראל, וכולם לומדים בבית הספר האזורי במקום (נכון לשנת 2019). הרקע החברתי-כלכלי של הילדים מגוון, ולמעט ילד אחד, כל הילדים נולדו וגדלו בישראל ושפת אימם היא עברית.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי־מובנים שקיימתי במפגש אישי עם כל הילדים והילדות. הראיונות כללו תוכן שהגדרתי במהלכם, אך כראיונות עומק, ניתן לילדים די זמן להרחיב בנושאים שהיו חשובים בעיניהם. הראיונות נמשכו כ־45 דקות בממוצע, הוקלטו ולאחר מכן תומללו. כל המשתתפים הסכימו להשתתף במחקר מרצונם; הסכמה בכתב התקבלה מכל ההורים, לאחר ששמעו הסבר קצר ממני על מטרות המחקר.

הראיונות כללו קריאה של שני טקסטים – טקסט מקראי וטקסט מידעי – והתבוננות במפה. במהלך הקריאה בטקסטים וההתבוננות במפה נשאלו הילדים שאלות של הבנה, הערכה ופרשנות. הטקסט המקראי נבחר לאור ביקורת שנכתבה על מחקרים קודמים על חשיבה היסטורית בקרב ילדים. הביקורת גורסת כי ברוב המחקרים נשאלו הילדים על טקסטים שלא היה להם כלל קשר לתקופה היסטורית המוכרת לילדים. עובדה זאת הקשתה על הילדים בניסיונם להשיב תשובות ענייניות לשאלות שנשאלו (ראו Booth, 1983). לאור זאת בחרתי לראיין את הילדים על טקסט "היסטורי" המוכר להם – הטקסט המקראי. אין בכך טענה או עיסוק בשאלת האמינות ההיסטורית של סיפורי המקרא – הם היסטוריים מובן זה שהם נכתבו תוך דיאלוג עם זמנם ומקומם ובמובן זה שהם חלק בלתי

1 תלמידים אשר התקבלו לתוכנית למצוינים ולמחוננים של משרד החינוך והשתתפו בה.

נפרד מהתודעה ההיסטורית של הילדים. התודעה ההיסטורית היא תוצר של הבניה חברתית רחבה שכוללת את המחקר ההיסטורי האקדמי, את הזיכרון הקיבוצי ושאר ייצוגי ההיסטוריה המופיעים במרחב הציבורי (Ahonen, 2005). סיפורי המקרא הם חלק מהקשרי החיים הרלוונטיים של הילדים ועל כן פועלים על עיצוב התודעה ההיסטורית שלהם.

הדיסציפלינה המקראית היא חלק מלימודי הליבה של מערכת החינוך בישראל, והילדים פוגשים בסיפורי המקרא כבר בגיל הרך. עם זאת, כפי שטוען פיקאר (2009), המקרא משתלב בהיבטים רחבים יותר בחיי בית הספר – שפת הלימוד בנויה על רובדי שפת המקרא, לוח השנה הבית ספרי מכיל את הלוח העברי ושלל פעילויות תרבותיות נלוות למועדים היהודיים, האידיאולוגיה הציונית הרוויה במושגים מעולם המקרא נוכחת בתוכניות הלימודים של מקצועות כגון תרבות יהודית-ישראלית ומולדת. אם כן, סיפורים מקראיים רבים מוכרים לילדים מחיי בית הספר ומסביבתם התרבותית-היהודית-ישראלית. למרות זאת, ההיבט ההיסטורי של סיפורי המקרא זר להם. ההיסטוריה של המזרח הקדום אינה נלמדת בבתי הספר, והטקסט המקראי נלמד כיחידה עצמאית וסגורה, שאינה משקפת את העולם שמחוצה לו.

במרוצת השנים עמדו בבסיסה של הוראת המקרא עמדות פוליטיות וחברתיות מגוונות, שבאו לידי ביטוי בגישות השונות להוראתו. בראשית המדינה, המחשבה הלאומית והתכליתית הרווחת מצאה בתנ"ך את הצידוק הפוליטי, החברתי והמוסרי לקיום העם היהודי בארץ ישראל. לאורה שימשו לימודי המקרא אמצעי להידוש הקשר ההדדי שבין העם היהודי לארצו. מטרת לימודי המקרא הייתה לפתח בלומדים תחושת שייכות, גאווה ואהבה למדינת ישראל הצעירה, והתנ"ך תפס מקום מרכזי ביצירת הזהות העברית-הציונית החדשה. בתקופה מאוחרת יותר, בלטה גישה ערכית בלימודי המקרא. גישה זו ביקשה לאמן את התלמידים הצעירים להעריך את הדמויות המקראיות – להזדהות עימן או להעבירן תחת שבט הביקורת. המאמץ החינוכי התמקד בקירוב עולם המקרא אל עולמם של התלמידים, תוך התחקות אחר רוחו של הכתוב, ערכיו ומסריו. לימודי המקרא שימשו מנוף להפנמתם של רעיונות, מושגים וערכים אנושיים ולאומיים כאחד.² לגישות שונות אלו בהוראת המקרא נודעה השפעה על הוראת ההיסטוריה של העולם המקראי. בתחילת הדרך

2 להרחבה על מגוון הגישות ראו: אמית, תשנ"ה; שפירא, תשס"ו; Schoneveld, 1976.

תפסה ההיסטוריה של תולדות המזרח הקדום מקום מרכזי בחידוש הקשר של העם היהודי עם ארץ ישראל. ההיסטוריה הקדומה אפשרה לחדש את הקשר, ובה בעת לחדש את מאפייני הקשר עצמו – לא עוד קשר המבוסס על אמונה, חוק ומסד דתי, אלא על רצף היסטורי. עם שינוי הגישה בהוראת המקרא התמקדו תוכניות הלימודים בידיעת הסיפורים ובהיכרות עם הדמויות התנ"כיות ועם עולמן הערכי. ההיסטוריה של המזרח הקדום לא נתפסה עוד הכרחית למימוש המטרות הערכיות והיא נזנחה ונותרה בשוליים.

אדריכלי תוכניות הלימודים דאז הניחו כי התלמידים ילמדו את ההיסטוריה של תקופת המקרא במסגרת לימודי המקרא, ולכן היא מעולם לא נכללה בתוכנית הלימודים בהיסטוריה. אך המציאות הייתה, ועודנה, אחרת. לוינ (2016) טוען כי המקרא אינו נלמד בבתי הספר לאור הארכאולוגיה, ההיסטוריה והגאוגרפיה של המזרח הקדום, הוא מוסיף ומפרט כי גם במחלקות לתולדות ישראל במרבית האוניברסיטאות בארץ, ההיסטוריה של המקרא בהקשר של המזרח הקדום אינה נלמדת כלל. כך שגם מורים המבקשים לאמת את הטקסט המקראי עם מקורות חוץ-מקראיים מן המזרח הקדום יתקשו לעשות זאת, שכן הכשרתם חסרה היבט זה. כיום, כאמור, מתמקדת הוראת המקרא בבית הספר היסודי בידיעת הסיפורים ובהיכרות עם הדמויות התנ"כיות ועם עולמן הערכי. כפי שניכר ממטרות הידע של תוכנית הלימודים במקרא (תשע"ט, עמ' 17-21), התלמידים נדרשים להכיר את סיפורי התנ"ך ואת ערכי החברה הבולטים בו. טבלת המיומנויות הנדרשות בתוכנית הלימודים משקפת את הגישה הערכית, תוך שהיא משלבת את המחקר הספרותי. התלמידים נדרשים לזהות, לאתר, לנסח, להעריך ולבקר את "הסיפור בקטע הנלמד", את "תחושות הגיבורים, מעשים או אמירות בסיפור" ואת "הערכים העולים ממנו", וכן לבטא את עמדותיהם בנושא. הסיפור המקראי מוגש לילדים כקופסה סגורה, המתקיימת במנותק מהמערכות התרבותיות בנות זמנו. בסעיף ה' בטבלת המיומנויות, "מיומנויות למקצועות נלווים למקרא", מפורטים ארבעה מקורות חוץ-מקראיים היכולים לשמש את התלמידים בלימוד המקרא, ובהם "מפות המתייחסות לתקופת התנ"ך – אתרים, אזורים, דרכים וגבולות של מלכויות ושבטים בארץ ישראל ובמזרח הקדום" (שם, עמ' 20). המזרח הקדום על תולדותיו, לשונותיו וספרויותיו מצטמצם למפות גאוגרפיות, ואיתן גם האפשרויות להבנת הנחלה התרבותית שנחל ישראל משכניו. הפקעת ההקשר ההיסטורי מהסיפור המקראי משפיעה על המפגש בין הילד לבין הטקסט המקראי. הוראת המקרא

באמצעות כלי המחקר ההיסטורי מציבה בסיס לשלב חשוב שבו נוצרת זיקה בין הילד לבין המקרא. בובר (תרצ"ד) טען כי המפגש בין הקורא לטקסט המקראי מתקיים בין שני צדדים ששבויים בהקשר אחר אך פותחים צוהר לעולם. ההבנה האנושית היא סוג של פרשנות הצומחת מתוך המפגש בין האופק של הקורא ובין האופק של הטקסט, מבלי שאלו ישנו את זהותם. ניתוק הסיפור המקראי מהקשרו ההיסטורי משנה את זהותו של הסיפור ועל כן משנה את המפגש שבין הילד לטקסט המקראי.

השימוש בסיפור המקראי ככלי לבחינת תפיסת העבר של ילדים נעשה במחקר הנוכחי באמצעות שני טקסטים משלימים – טקסט מידעי על אודות האימפריה המצרית ("מהי תרבות מצרים העתיקה?"), נדלה מתוך אנציקלופדיית אאוריקה לילדים) וטקסט חזותי של מפת נדודי בני ישראל ממצרים לעבר כנען ("מסעות בני ישראל במדבר" לגיל הרך, נדלה מתוך אתר מחשבת בצלאל). בשלב הראשון של הריאיון קראו הילדים פסוקים נבחרים מהמקרא (בראשית מא 25, 29-30; מב 2, 5; שמות א 6, 9-14; יד 1-2, 8, 21-23). בפסוקים אלו מתוארים השלבים של סיפור יציאת מצרים:

- א. יוסף מתאר בפני פרעה את העתיד הקרוב שבו יפקדו את האזור שבע שנות שפע ואחריהן שבע שנות רעב.
- ב. יעקב שומע כי יש אוכל במצרים, ובשל הרעב שבארץ כנען הוא שולח לשם את בניו ומשפחותיהם.
- ג. יוסף, אחיו וכל בני אותו הדור מתים, ובני ישראל מתרכיזים מאוד בארץ מצרים.
- ד. במצרים קם פרעה חדש שאינו מכיר ביוסף ומשעבד את בני ישראל.
- ה. משה נולד במצרים, ובגיל שמונים הוא נשלח לפרעה כדי לדרוש את שחרורם של בני ישראל.
- ו. בני ישראל מתחילים את מסע בריחתם מסוכות לאתם, הם חונים לפני פי החירות וחוצים את ים סוף.

בשלב הראשון קראו הילדים את הטקסט כיחידה סגורה ומאורגנת בעלת מאפיינים לשוניים מסוימים. באמצעות שאלות מנחות שלי, ערכו הילדים ניתוח מבני של ההיגיון הפנימי של הטקסט. בשלב השני קראו הילדים טקסט מידעי על אודות האימפריה המצרית. הטקסט תיאר את זמנה ואת גודלה של האימפריה, את מאפייניה ואת הישגיה. לאחר מכן הצגתי בפני הילדים את מפת נדודי בני ישראל

במדבר, משלב הבריחה ממצרים ועד הכניסה לארץ כנען. הטקסט המידעי והמפה פתחו את הטקסט המקראי לעולם שמחוצה לו, וכך נבחנה היכולת של הילדים לפרש את הסיפור המקראי על רקע זמנו ומקומו. כאן גם נפתחה האפשרות להעלות מגוון תובנות לגבי הטקסט. למשל, מדוע נשארו בני ישראל במצרים תקופה כה ארוכה אחרי תום הרעב, ולפני שהפכו לעבדים? ומדוע עברו בני ישראל את ים סוף למרות שיכלו להמשיך ולברוח דרך המדבר (במקום שבו קיים היום מפרץ סואץ)?

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נערך באמצעות ניתוח תוכן: בכל ריאיון זוהו קטגוריות תוכן עיקריות; קטגוריות התוכן סווגו לפי מרואיינים. לאחר מכן נערך ניתוח תוכן השוואתי בין הראיונות וזוהו נושאים מרכזיים שאפיינו את כלל המרואיינים.

ממצאים

המחקר בימינו נוטה לדחות תיאוריות התפתחות קוגניטיביות אוניברסליות, כמו התאוריה התפתחותית של פיאז'ה, ובמקומן מתוארת הלמידה כארגון מחדש של ידע קודם, בהתאם למבנה של תחום הדעת (Levstik, 1993). במילים אחרות: כאשר ילדים נחשפים לידע חדש בתחום הדעת, הם מסוגלים ללמוד באמצעות שימוש במבנים מנטליים הקיימים בהם.

חשיבה היסטורית היא חשיבה מורכבת. המושגים ההיסטוריים נבדלים ממושגים שמקורם בחיי היום-יום הודות לכלליות שלהם, לאופיים המופשט ובעיקר למורכבות שלהם. יתר על כן, החשיבה ההיסטורית היא סוג של חקירה. זוהי חשיבה פרשנית הדורשת מהתלמידים להעריך את תוקפן ואמינותן של ראיות ולכנות מהבסיס, או לפרק ולכנות מחדש, את הנרטיבים שלהם על אנשים, אירועים

3 בשמות יג 17 נאמר: 'וַיְהִי בְשַׁלַּח פְּרָעָה אֶת הָעָם וְלֹא נָחַם אֱלֹהִים דֶּרֶךְ אֶרֶץ פְּלִשְׁתִּים כִּי קָרוֹב הוּא כִּי אָמַר אֱלֹהִים פֶּן יִנָּחַם הָעָם בְּרֵאתָם מִלְחָמָה וְשָׁבוּ מִצְרָיִם'. דרך ארץ פלישתים היא הדרך הקצרה ממצרים לארץ כנען ועוברת קרוב לחופי הים התיכון בצפון סיני. מתואר כי האל אינו מוביל את העם בדרך זו, כדי שלא ייתקלו במלחמה עם הפלישתים, יתיאשו וירצו לשוב למצרים. הם אינם נתקלים בפלישתים אלא במצרים, מפחדים ומתחרטים על יציאתם ממצרים (שמות יד 11-12). מכך עולות שאלות מעניינות: לשם מה נעשה העיקוף? איזו מטרה הוא משרת ושל מי? והאם הטקסט אמין או שמא בדיה?

ורעיונות מן העבר. הטבע הפרשני של המחשבה ההיסטורית מדגיש את התהליך של הבניית הסיפור או האירוע, ומכאן גם את האופי השנוי במחלוקת של התהליך (Foster & Yeager, 1999; Levstik & Barton, 2001). חשיבה היסטורית כזאת, טוען שרמר (2004), היא עוצמתית ומשמעותית. קריאה ביקורתית של נרטיבים היסטוריים יכולה לשחרר את התלמידים מתפיסות בנאליות ומנוקשות מחשבתית, ולהגדיל את יכולתם להבין את המציאות ולפעול בתוכה מתוך תחושת ביטחון וחופש. יש בכוחה לעזור לילדים לחקור את הקשר שלהם ושל משפחותיהם לעבר ולהעניק להם כלים שיעזרו להם לדמיין עתיד טוב יותר, אך היא דורשת מהם להשתתף באופן פעיל ומעורב ביצירת סיפור העבר. האם ילדים צעירים מסוגלים לכך?

כדי לבחון אם ילדים צעירים מסוגלים לחשיבה היסטורית, חשוב מאוד להגדיר מהי "ילדות" ומה זה "להיות ילד". ילדים צעירים אינם היסטוריונים "מתורבתים", והחשיבה ההיסטורית שלהם שונה מזו של ההיסטוריון המבוגר. "להיות ילד" פירושו להיות היסטוריון "טבעי", בעל מבט תמים, מלא סקרנות ופליאה ביחס לעבר. במחקר זה נחשפו מבנים מנטליים, שדרכם ילדים מפעילים את חשיבתם ההיסטורית. מבנים מנטליים הם מערכת דינמית של עיבוד מידע. הם בלתי מודעים במובן זה שלעיתים הם נוצרים, מתפקדים ופועלים בספונטניות ומחוץ למודעות (Zelnick & Buchholz, 1990). מבנים מנטליים מתייחסים לתפיסה ייצוגית של הבנה, כלומר, הבנה התלויה בבנייה או ברכישה של ייצוג הולם, כמו סכמה, מודל מנטלי או תמונה (Gentner & Stevens, 1983).

הסיפור

במחקר שערך ברטון, הוא התרשם מיכולתם של תלמידי כיתות ד' ו'ה' לנתח ראיות היסטוריות ולהעריכן על רקע הסתירות שבהן. הוא הפגיש את התלמידים עם מקורות מידע שונים אלה מאלה על קרב לנגסינטון-גריין ובחן כיצד ניתחו אותם התלמידים. הוא הבחין כי על אף הקושי, הצליחו התלמידים במאמץ רב להבין את משמעות המקורות ואת הקשרם לקרב. עם זאת כשהתבקשו התלמידים לגבש עמדה משלהם על המאורע ההיסטורי, הם התעלמו לחלוטין ממקורות המידע שזה עתה ניתחו (Barton, 1997).

במחקר הנוכחי התוצאה הייתה אחרת. כאשר התבקשו הילדים לגבש עמדה משלהם על ירידת בני ישראל למצרים, על השתקעותם, על שעבודם ועל בריחתם

ממנה, הם שילבו בתשובותיהם את מקורות המידע שזה עתה ניתחו. למשל, כאשר התבקשו הילדים להסביר את הסיבה לכך שבני ישראל נשאר במצרים שנים רבות אחרי תום הרעב בארץ כנען, וטרם שעבודם במצרים, עלו תשובות שהתבססו ישירות על פרטים שסיפק הטקסט המידעי על אודות האימפריה המצרית:

הם [בני ישראל] נשארו שם [במצרים] בגלל כל מה שהיה שם, וכל הטכנולוגיות הנוספות והחדשות שהם [המצרים] המציאו, והדברים וגם המחשבות שהם [המצרים] המציאו, והאימפריה [המצרית] הגדולה והצבא החזק (אבישג).
[בגלל] שהיה להם [המצרים] מלך ושהם [המצרים] האמינו באלים... בגלל שהם [בני ישראל] ראו ש... שהמלך... ראו שכולם האמינו שהוא אל, ואז הם [בני ישראל] חשבו שגם האלים אמיתיים ושהם ישמרו עליהם. בגלל שהם ראו שהמלך הוא אל, שכולם האמינו בזה, וגם הם. ואז הם חשבו ש... שהאלים אמיתיים וישמרו עליהם... אז הם התחילו גם להאמין באלים ונשארו (ליאל).

גם כאשר התבקשו הילדים להסביר מדוע שיתפו המצרים פעולה עם גזירת פרעה ושעבדו את שכניהם העבריים, עלו תשובות שהתבססו על טקסט המידע. כך למשל הסביר אליעד:

[כי] פרעה הוא מלך והם [המצרים] חושבים שהוא אל, אז הוא בא ואמר להם והוביל אותם בדרך... בגלל שמישהו חזק אומר להם לעשות משהו, אז לעשות את זה וגם אולי בגלל שהוא שיקר עליהם [על בני ישראל] והראה עליהם [על בני ישראל] כל מיני דברים לא טובים.

חשוב לציין כי מרבית הילדים שילבו בתשובותיהם, על דעת עצמם, את פרטי המידע מן הטקסט, ללא הנחייה מפורשת שלי. שלושה תלמידים בלבד לא התבססו בתשובותיהם על המקורות, ולאחר שהנחיתי אותם לעשות זאת, הם הצליחו במידה מספקת. סבורני כי ההבדל בין שני הניסויים נעוץ בעובדה שהמשימות שהצגתי לילדים היו מוטמעות בתוך סכמה של סיפור. הסיפור המקראי העניק משמעות למאורעות העבר. במילים אחרות, העיצוב הסיפורי הוא שהפך את העובדות והרעיונות בטקסט המידעי וכמפה לבעלי משמעות רגשית, והיא אפשרה לילדים לעצב תפיסה ראשונית של העבר ולגבש עמדה על אודותיו.

בספרו *Actual Minds, Possible Worlds* הטמיע ברונר (1986) בשדה המחקר החינוכי את התפיסה שלפיה הנרטיב הוא מאפיין בולט בהקניית משמעות לעולם ולניסיון. לטענתו, הנרטיב כולל גיבור, פעולה, מטרה, סצנת התרחשות ואינסטרומנטליות. במידה מסוימת, המוח שלנו הוא "מעבדה של נרטיבים". כלומר איננו מגיעים לתהליכי הלמידה כלוח חלק. במוחנו פועלות סכמות נרטיביות מובנות היטב, שבתוכן אנו לומדים ודרכן אנו ניגשים לתוכן מגוון. התוכן נעשה בר הבנה כאשר אנו מוצאים את מקומו בתוך הנרטיב.

הסיפור עוסק בתופעות, ברעיונות, במושגים, בתהליכים ולעיתים גם בעובדות. אבל שלא כמו הטקסט המידעי, הנרטיב אינו מציג, מפרט ומסביר אותם, אלא מגלם אותם בתוך דפוסי חיי היום-יום. הסיפור אינו רק מספר עליהם, אלא לוכד בתוכו צורה שנכחה מלכתחילה בחיים שאליהם הוא מתייחס. הסיפור הוא יחידה לשונית מיוחדת הנושאת סוג מיוחד של משמעות עבור הקורא. הוא גורם לילדים הנאה ומאפשר להם גישה רבת-עוצמה לידע (Egan, 1986). את העולם האמיתי אנו קולטים באמצעות החושים, אך את העולם של הסיפור אנו קולטים באמצעות הדמיון. המילים הממשיות של הסיפור נתפסות אצל הקורא בדומה לדרך שבה תופעה בעולם הממשי נתפסת בעיני המתבונן. במילים אחרות: האופן שבו אנחנו מפרשים את המילים של הטקסט הוא אנלוגי לאופן שבו אנחנו מעניקים משמעות לחוויות שלנו – אנחנו ממלאים את הפערים שבין האלמנטים הטקסטואליים, כפי שאנו ממלאים את הפערים שבין חוויות היום-יום שלנו. ההבדל היחיד הוא שהעולם הממשי הוא נתון, אך הפרשנות של המילים, של הטקסט, היא שמייצרת את העולם של הטקסט (Iser, 1978). דווקא העמימות המאפיינת את הסיפור מאיצה תהליכים של הבניית משמעות (Bruner, 1986).

כאשר ההיסטוריה נבחנת בתוך מכלול נרטיבי ואינה מפורקת למשתנים מבודדים, הילד הופך לשותף פעיל. הוא משתמש באחד הכוחות הטבעיים והזמינים לו עבור יצירת משמעות – הדמיון. הדמיון מאפשר לילדים את היכולת לחשוב על דברים אחרת מכפי שהם, ולחשוב על "האפשרי" בכל דבר (White, 1990). ויגוצקי טען שאנו מעניקים פרשנות לעולם תוך שימוש בכלים אינטלקטואליים מתווכים, ואלה משפיעים על המשמעות שאנו נותנים לתוכן (Vygotsky, 1986). הדמיון, טוען איגן, הוא אחד הכלים האינטלקטואליים המתווכים החשובים של ילדים צעירים, ועם זאת המוזנחים ביותר בתוכניות לימודים (Egan, 2007). הסיפור מפעיל את הדמיון, מניע ומכוון את הילד להשלים פערים בטקסט וליצור בעצמו

את עולמו של הטקסט. זוהי חשיבה פרשנית, שכן כדי להבין את המידע שמספקים המקורות ההיסטוריים, הילד נדרש לתרגם אותם למושגים המובנים לו, ואז להרכיב מהם את הפרספקטיבה ההיסטורית הספציפית של הסיפור.

יתר על כן, בכיתה מתקיימים קשרי גומלין חברתיים שבמהלכם מועבר ידע תרבותי מתלמיד לתלמיד (Vygotsky, 1986). ילדים נחשפים לפרשנויות אחרות של חבריהם, ולומדים מכך כי המחשבה ההיסטורית אינה ייצוג ישיר או שיקוף של המציאות האובייקטיבית, אלא היא פרשנות, מצג של התרחשויות ואירועים כפי שהצטיירו בתודעתם של המספרים (Wineburg, 2001). קופר מצאה כי ילדים צעירים יכולים להשוות בין גרסאות מתרבויות שונות של סיפורי אגדות מוכרות. במחקרה הבינו הילדים כי הגרסאות השונות מציעות זוויות מבט שונות ודנו בפרשנויות המגוונות שעלו מהן (Cooper, 1995). תרגיל מהסוג הזה – פרשנויות היסטוריות שונות של אותו הסיפור – יכול להיות הקרקע להתפתחות כישורי החשיבה ההיסטורית: הבנת הטבע הפרשני של ההיסטוריה והחלקיות הטמונה בפרשנותה. באמצעות תרגילים מהסוג הזה ילדים לומדים גם על האופי הפרשני המאפיין את החשיבה ההיסטורית.

סיפורים המעוררים תגובות רגשיות אצל ילדים צעירים מבוססים על עימותים עוצמתיים בין הפכים בינאריים – ביטחון וסכנה, אומץ לב ופחדנות, פיקחות וטיפשות, תקווה וייאוש, טוב ורע ועוד. הבינאריות המאפיינת סיפורים נתפסת לעיתים קרובות כהשתקפות של הדרך שבה הילד יכול להכניס סדר לעולמו – חלוקה לניגודים (Bettelheim, 1976). אין פירושו של דבר כי ילדים משתמשים בחייהם במושגים הללו, אלא שהם מבינים אותם גם מבלי להיות מסוגלים להגדירם. למשל, אם הפשטות כגון דיכוי, עוינות, מרד והיחסים ביניהן לא היו נתפסות באופן כלשהו כבר בגיל הצעיר, ילדים לא היו מסוגלים להבין את סיפור יציאת מצרים. הדמויות והאירועים שבסיפור נותנים צורה קונקרטית למושגים בינאריים מופשטים, ומאפשרים לילדים לפתח הבנה על סמך ההבחנות הבינאריות. איגן מכנה זאת חשיבה מיתית, סוג של היגיון מורכב, מחשבה מופשטת, שאינם מנותקים מעולמות החיים של ילדים (Egan, 1986).

היסטוריה סיפורית המבוססת על הבניה בינארית מאפשרת לילדים להבין ולקלוט את התוכן ההיסטורי. המבנה הסיפורי כל כך נחוץ להבנה של הילדים, עד כי נראה שמחוצה לו הטקסט חסר משמעות. כפי שאראה בהמשך, הילדים הצליחו למצוא משמעות למאורעות העבר "בתוך הסיפור", וכך לחוש את השפעתם על

חייהם של בני העבר. רובם אף הצליחו להפליג מהרובד הגלוי והמידי אל רובד ההשתמעויות היכולות לנבוע ממאורעות העבר. אם נמשיך להתבונן בדוגמאות שהובאו למעלה, נראה שאבישג הפגינה שליטה בנתונים והציעה קשרים ביניהם, אך ליאל ואליעד אף שיערו דרכים שבהן השפיעו קשרים אלו על התפתחות האירוע. הם העריכו ושפטו את השערותיהם בזיקה להקשרי הזמן והמקום של צמיחתם. ליאל העריכה שבני ישראל קיבלו על עצמם את אמונתם של המצרים, ובהמשך הסבירה שעשו זאת כיוון שהיו רחוקים מביתם המקורי וחשו חלשים מול האימפריה הגדולה והחזקה (ביטחון/סכנה). אליעד העריך שהמלך הפיץ שקרים על בני ישראל כדי להסית את עמו נגדם (שקר/אמת). בהמשך הריאיון הסביר אליעד שכיוון שהמצרים האמינו שהמלך הוא אל, התחיל המלך להאמין לכך בעצמו, ולכן הרגיש "שמותר לו לשקר כדי להפוך [את בני ישראל] לעבדים".

אם כן, לעלילת הסיפור היו זמן, מקום, מניעים וקשר סיבתי. הילדים יכלו להבין אותם, לפרשם, להעריכם ולשפטם, אבל לא הצליחו לנתק אותם מהסיפור. שאלות על אודות כוונותיהם של המחברים ועל אודות המשמעות של הטקסט עבור קהל היעד שלו נותרו ללא מענה אצל כל הילדים. כמו כן, לא עלתה האפשרות לבחון את מהימנותו של הטקסט לאור הזמן והמקום. גם כאשר הילדים ניתחו את מפת בריחתם של בני ישראל ממצרים, הם הפליגו בהשערות מגוונות ומנומקות כדי להסביר את נתיב הבריחה של בני ישראל, בהתאם לעלילת הסיפור (חזרתם לכיוון ים סוף במקום לחצות את המדבר באזור מפרץ סואץ של היום). אך אף אחד ואחת לא בחנו את האפשרות שהסיפור פשוט אינו תואם את המציאות, וכי יש לו כוונות אחרות. ההרגשה של הילדים הייתה שהדברים הנחווים בסיפור נגלים לעין כמות שהם, במלוא נוכחותם וממשותם, והם אינם פרי דמיון פרשני או בדיה אומנותית. חשיבה ביקורתית היא פונקציה פסיכולוגית גבוהה, וייתכן שחוקרים צודקים באומרים כי ילדים צעירים אינם מסוגלים לה במסגרת השיח ההיסטורי. עם זאת, עדיין לא מומשה תוכנית לימודים בהיסטוריה אינטלקטואלית וארוכת טווח בבית הספר היסודי שתוכל לאשש, או להפריך, את מסקנתם. ממחקרי זה עולה כי ילדים צעירים מצליחים "לעשות היסטוריה" במעגל ראשון. דהיינו, להבין וליישם את ההקשר ההיסטורי במסגרת של סיפור. לעומת זאת, את המעגל השני, ההקשר ההיסטורי של הטקסט מחוץ לסיפור, לא הצליחו הילדים להבין וליישם. ייתכן כי הסיבה לכך נעוצה בהיעדרו של מבנה סיפורי במעגל השני, ולא דווקא בחוסר כשירותם של הילדים. הסיפור הוא מבנה מנטלי הקיים בילדים, והוא מאפשר להם

ללמוד כאשר הם נחשפים לידע חדש בתחום הדעת. לכן, אם נשכיל להכניס גם את המעגל השני לסיפור משל עצמו (המרחיב את הסיפור של המעגל הראשון), יוכלו ילדים לבחון אותו על רקע זמנו ומקומו. תוכנית לימודים בהיסטוריה המפתחת את מאורעות העבר בהדרגה ובצורת סיפור תפתח את הפונקציות הפסיכולוגיות הגבוהות, שיאפשרו לילדים לעמוד על אופיו הפרשני של כלל המפעל ההיסטוריוגרפי. דהיינו, ההבנה כי לעולם לא ניתן להכיר את העבר "כמות שהיה", אלא מתוך תעודות שהן עצמן פרי הפרשנות שנתנו מחבריהן לאירועי העבר. הבנת אופיו הפרשני של המפעל ההיסטוריוגרפי אינו זונח את השאיפה להגיע לחקר "האמת" אלא משקף את קיומו של מגוון אמיתות כחלק מהחקירה ההיסטורית וכחלק מתהליך חיפוש "האמת". כדי לבנות סיפור כזה לילדים צעירים, צריך לפשט את המציאות ההיסטורית ולבנות אותה על מושגים שהם חלק מהתנסותו החיה של הילד.⁴ אין פירושו של הדבר כי יהיה עלינו להמציא סיפורים בדיוניים או לפשט מאורעות אמיתיים (אף שזאת אפשרות שבהחלט ניתן ליישם), אלא שיהיה עלינו לסמוך את הלימוד על קונבנציות של סיפור בעל משמעות.

חיי היום-יום

המושגים שדרכם התבצעה מחשבתם של הילדים על אודות העבר היו ברובם מחיי היום-יום. חיי היום-יום הם החיים הרגילים (ordinary life, common life), ועל כן הם נוגעים בהרגלים, בדפוסי ההתנהגות ובפרקטיקות של הילדים בשגרת היום-יום שלהם. אלו הם דפוסי פעולה שהופנמו באמצעות תרגול ומשחק בכללים של התרבות שאליה משתייכים הילדים. היחיד רוכש לעצמו הרגלים ומנכס אותם כחלק מעצמיותו המודעת והלא מודעת (פריקמן ולבגרון, 1997). ההרגלים הופכים בסיס להחלטות אוטומטיות, החוסכות את הצורך להחליט בכל פעם מחדש (Bateson, 1972). באמירותיהם של הילדים התגלו מושגים כגון צמא, רעב, עייפות, געגוע, עבודה קשה, חם, קר, חברים, מריבות, הורים וילדים (וההקשרים ביניהם). החקירה ההיסטורית של ילדים היא פעילות הנוצרת, במפורש או במשתמע, דרך מעשיהם בחיי היום-יום, לעיתים בבידור ולעיתים במרומז. כשנועה התבוננה במפה היא הצביעה על ים סוף ושיערה: "אולי הוא [אלוהים] רצה שהם [בני ישראל] גם יאכלו, והיה שם הרבה דגים".

4 למשל ביטחון ופחד, המעסיקים ילדים בחייהם.

כאשר שביט ניתחה את המפה, היא הסבירה שבני ישראל החליטו ללכת לכיוון ים סוף ולהתרחק מהים התיכון כי: "אם עוברים בים הגדול, זה ים יותר מדי גדול בשבילם, בגלל שהוא גדול מדי, זה המון דרך ללכת ממנו. אולי יהיה להם שם קר, והם לא ימצאו מגבת אצלם". תשובה דומה הייתה גם לאביב:

נראה לי שאני לא יודעת בדיוק למה הם עברו את המים פה. אולי זה היה בגלל שהוא [אלוהים] רצה עוד דברים חוץ מזה שהם ישתו. אולי שהם יטבלו במים, שיהיה להם נעים, כי הם עבדו הרבה קשה בחום [במסגרת העבודות]... ושהם יעשו מקלחת... והוא היה גם יכול פשוט לעשות פה, וגם שהם יעברו פה בים הזה.

תמיר שיער מדוע בני ישראל לא רצו לעזוב את מצרים: "אז הם יתגעגעו... יכולים להישאר שם כדי להיות עם החברים שלהם... כן... אם הם לא רוצים לבוא איתם, אז הם בטח רוצים להישאר, כי זה לא קל להישאר לכד בלי אבא ואימא". ולעומתו, סבר עמית כי הם בחרו להישאר במצרים כי: "היו שם רופאים טובים וככה אם ילד היה חולה הלכו לרופא".

הילדים עיצבו תוכנות המבוססות על רגשות ומניעים המוכרים להם מניסיונם החי. במילים אחרות, הילדים למדו על המאבקים שאפיינו את בני העבר, כי הם היו דומים לאלה שלהם. הם התמקדו בשימוש ובתפקוד היום-יומי של מושגים מופשטים וחקרו כיצד הם פועלים בחייהם הממשיים של בני האדם. ההיסטוריה של ילדים קושרת את המושגים להקשרים היום-יומיים שבהם הם משמשים, ומבססת את משמעותם בתוך הקשרים אלו. הסיבה לכך היא שמושגים היסטוריים, בניגוד למושגים מופשטים וכלליים אחרים, כמו מושגים מתמטיים, אינם ניתנים להבהרה ולהגדרה מבלי להתייחס לחוויות קונקרטיות.

ההבנה של הילדים את הנתונים ההיסטוריים, והמשמעות שהם יצקו להם, התאפיינה באמפתיה. תשובותיהם היו רגישות וממוקדות במצוקותיהם של בני ובנות העבר. זוהי עמדה אוהדת, רגישה, מעורבת, אמפתית, המדגישה את ההיבטים של חיי האדם. דרך מגעי הגומלין האנושיים, הבינו הילדים את התפתחות האירועים ויכלו לנתח אותם. הילדים עקבו אחרי המאורעות לא רק מבחינה הכרתית אלא גם מבחינה רגשית. האמפתיה מאפשרת לחדור בכבוד לעומקם של עולמות מרוחקים וזרים שאיננו מכירים. היא מאפשרת לגשר על הפער בין מה שידוע לנו מהמקורות ההיסטוריים לבין מה שניתן להסיק מהם נוכח ההקשר של זמן ואנשים (Lerner).

(1997; Foster & Yeager, 1998). משמעות אמפתית מציינת מידה רבה של מעורבות בתוכן ההיסטורי, מפני שהילדים הבינו את המאורעות מנקודת ראותם של המשתתפים בהם, ועל פי המשמעות שיש לפרטים בתודעתם. בניגוד להיסטוריון "המתורבת" המנסח את העבר במושגים מופשטים ובהכללות, נקודת מבטם של ילדים נושאת אופי של נסיבות חד-פעמיות ותלויות הקשר. ניתן לקבוע שילדים "עושים" היסטוריה קונקרטית, ולא היסטוריה מופשטת, ולראות בכך שלב בסיסי בהתפתחות של חשיבה היסטורית רציונלית ומופשטת.

סְמָנִים

במחקר שערכו ברטון ולבסטיק, התבקשו הילדים להצביע על אירועים בעלי משמעות היסטורית. מן הממצאים עלה כי לזהות הלאומית של הילדים השפעה של ממש על הבחנתם אילו אירועים הם בעלי משמעות היסטורית ואילו לא. ילדים המתגוררים בארצות הברית ציינו את מהפכת העצמאות האמריקאית ואת הכרזת העצמאות האמריקאית כאירועים חשובים שבהם החל להתפתח חופש באמריקה. החוקרים הצביעו על כך שהאירועים ההיסטוריים שגרמו לילדים להפגין מעורבות אינטלקטואלית ורגשית במידה הרבה ביותר היו אלו שהתרחשו בזיכרון החי של הוריהם וסביבתם. למשל, הילדים הביעו עניין, עמדות ודעות מגוונות כשדנו במלחמת וייטנאם (Barton & Levstik, 1998). מחקר זה מחזק את האבחנה של ברטון ולבסטיק, ואף מרחיב אותה. הזהות הלאומית עיצבה את האבחנה של הילדים בנוגע לאירועים בעלי חשיבות היסטורית (כפי שארחיב בסעיף הבא), אך היא גם שימשה מדיה שבאמצעותה עלתה מודעותם של הילדים למחשבותיהם ולרגשותיהם.

כאשר תיארו הילדים את העבר וחשבו עליו, הם השתמשו במה שאכנה סְמָנִים – אמצעים פיגורטיביים, המסמנים את התוכן ההיסטורי בתוך שדה סמנטי (שדה משמעות) אחר או מקביל. מהמחקר עלה כי מקור הסמנים שהילדים השתמשו בהם הוא בזהותם הלאומית. שביט הביעה התפעלות מהאימפריה המצרית. היא הבחינה בפריט מידע שהופיע בטקסט המידעי, אך לא משך את תשומת ליבם של הילדים האחרים – המיקום של האימפריה המצרית בעמק הנילוס. היא הסבירה כי: "יש 4 נהרות נראה לי... איזה נילוס ועוד, ועוד כמה... אני יודעת, כתוב על זה גם בכוס של היין של הקידוש... זה אומר שזה מקום חשוב... קדוש נראה לי". המחשבה הזאת הייתה הבסיס לתובנה מאוחרת יותר של שביט, שלפיה המשיכו בני ישראל

לחיות בארץ מצרים שנים ארוכות אחרי שתם הרעב בארץ כנען, מפני שמצרים הייתה קדושה.

וכך הסבירה נעמה מדוע בני ישראל לא רצו לחזור לכנען כאשר יכלו:

סבא שלי הוא מנהל בבית כנסת, אז הוא כל הזמן בשבת הוא מתפלל והוא מקריא דברים. ולפעמים אני ישנה אצל בת דודה שלי שגרה מתחת לסבתא שלי, וסבא הולך מוקדם [לבית הכנסת] ואני אומרת לו אל תלך אבל הוא לא יכול כי זה כאילו שלו... הוא המנהל... אז אי אפשר שתם לקום וללכת.

ואסיף דמיין שבני ישראל בתקופת התנ"ך "קראו מלא בתורה וכל הזמן התפללו". כוס הקידוש, בית הכנסת ותפילות הם סמנים המשקפים אמונות וערכים, מנהגים ומוסדות בתרבות שבה חי הילד. התרבות באה לידי ביטוי בשפת הדיבור והכתיבה, במערכת הסמלים והטקסים ובהתנהגויות האנושיות, והיא גורם מתווך בין הילד לבין העבר. גירץ טען כי: "בני אדם שאינם מעוצבים על-ידי המנהגים של מקומות מסוימים אינם בנמצא, מעולם לא היו בנמצא, וחשוב מכל, מטבע הדברים אף אינם יכולים להיות בנמצא" (גירץ, 1990, עמ' 3). תהליכי ההבנה והחשיבה האנושית אינם מתקיימים בחלל ריק. כל חשיבה מתחילה ממה שהיה בעבר, ועם זאת לא ניתן להבין את העבר אלא מתוך ההווה (גאדמר, 1989). ילדים צעירים הנמצאים בשלבים של הפנמת האוריינות משתמשים בסמנים כדי לבטא תפיסות מופשטות שטרם קנו אחיזה בהכרתם. בית הכנסת, אנשים מתפללים וכוס של קידוש הם סמנים שבאמצעותם ביטאו הילדים תפיסה אחידה של עם ישראל, כמו היו אמונותיו, ערכיו, מנהגיו ומוסדותיו שלמים, אחידים ונצחיים מאז ומעולם. הסמנים נושאים את המטען התרבותי, את ההקשר ואת הנסיבות שבחסותן מתקיימת התפיסה המופשטת.

לסמנים אופי אסוציאטיבי, אך הם מכילים מרכיב קולקטיבי. כלומר, הם משתייכים למשפחות סמנים בהתאם לתוכן הנלמד. כוס הקידוש, בית הכנסת ותפילות הם סמנים ממשפחת התרבות היהודית שעלו במסגרת ההיסטוריה של תקופת המקרא. אילו שביט ונעמה היו לומדות בשיעור גאוגרפיה על נהר הנילוס ועל כנען, סביר להניח כי כוס הקידוש ובית הכנסת לא היו צצים בתודעתן ומשפיעים על הבנתן. אילו אסיף היה חושב על בני ישראל בנקודת זמן אחרת מימי המקרא, ייתכן כי היה משער שהיו עסוקים בפעילות אחרת מאשר תפילה, והדבר היה משפיע על המשמעות שימצא בחייהם. תוכן היסטורי מסוים מייצר משפחות

שונות של סמנים שמקורם בזהות הלאומית של הילד, וייתכן שגם בהצטלבויות של זהותם – מגדר, מיקום חברתי ועוד.

ילדים צעירים אינם חסרי ידע על מושגי התרבות, והסמנים משקפים זאת. הם נשענים על מקורות זמינים בתרבותם ומשקפים אידיאולוגיות ונקודות מבט הגמוניות של החברה בהווה. לכן הם עלולים להציע דימוי מסולף של העבר. תפילות, בית כנסת וקידוש בליל שבת לא היו נחלתו של עם ישראל הקדום, אבל באמצעותם ביטאו הילדים תפיסה אחידה של עם ישראל לאורך ההיסטוריה, על אמונותיו, ערכיו ומוסדותיו. התרבות היהודית כמובן אינה כזאת, אלא היא חלק מתהליך דינמי היסטורי, ויש לה זיקה לתרבויות אחרות בנות הזמן, שאיתן היא קיימה, ועודנה מקיימת, דיאלוג. השימוש בסמנים עלול לסתום את הגולל על הבנתם של התהליכים והתמורות שחלו על התרבות היהודית במהלך ההיסטוריה, ועל כך ראוי שתיתן ההוראה את דעתה. על המורה להקשיב רוב קשב לתיאור של הילד שבאמצעותו הוא מארגן את האירועים לכלל משמעות אחידה ולתת את הדעת להשפעה שנודעת לסמנים על ההסבר. מודעות לסמנים האפשריים תאפשר למורה לפרק אותם כדי שלא יסלפו את ההבנה של העבר. בכוחה של הוראת ההיסטוריה לשחרר את הילד מן הגורמים הפנימיים והחיצוניים המגבילים את הבנתו, כפי שכותב שרמר: "רק כאשר נוספים לידיעה יסודות ביקורתיים יכולה היא להפוך לאוריינות – לחדול להיות כוח מנווט השולט באדם ולהפוך לאמצעי הנשלט בידי ומאפשר לו להשתחרר מן הגבולות שכופה עליו הידע, וכך להשתנות ולשנות" (שרמר, 2004, עמ' 13).

עוגנים

חשיבה היסטורית כוללת הבנה ושימוש בקטגוריות מגוונות של זמן. ההיבט הכמותי של הזמן ומושגים מתמטיים של זמן ורצף כרונולוגי אינם זמינים לילדים צעירים (Smith & Tomlinson, 2006; Friedman, 1990; Jahoda, 1963; Hodgkinson, 1995).

ממצא מעניין שעלה במחקר זה מציע הסתכלות חדשה על תפיסת הזמן של ילדים צעירים. כל אימת שהילדים שילבו בתשובותיהם יחס של זמן, הם עשו זאת באמצעות שילוב של מאורע בולט מן העבר. כאשר התבקשו הילדים להעריך לפני כמה זמן אירעה יציאת מצרים, 15 ילדים מתוך 20 (!) שילבו בתשובותיהם את השואה. כמו כן, כאשר תשעה ילדים ניסו בשלב כלשהו בריאיון לתאר את

המשמעות של "פעם", "ישן" או "מזמן", הם שילבו בתשובותיהם את השואה, את יציאת מצרים, ופעם אחת את אדם וחווה. הנה כמה דוגמאות הממחישות זאת:

"זה כאילו יש שמה [בתורה] דברים שזה היה ממש ישן... אה, שואה זה ממש ישן" (ליאל).

"פעם נגיד... ביציאת מצרים אז היה חם ו... גרו באוהלים" (אליעד).
"יציאת מצרים... לא יודעת... לפני הרבה זמן... כאילו יותר מסבתא שלי אבל... אחרי השואה" (מור).

אף שתשובות הילדים לא תמיד היו נכונות (כמו הדוגמה של מור), הן משקפות טכניקה של ציר זמן; ניסיון להעניק למאורע או לדבר כלשהו מיקום בזמן ביחס למאורע אחר בעבר. אני מכנה זאת עוגנים – מאורעות עוצמתיים בעלי חשיבות תרבותית, המתפקדים כגירוי תודעתי ליצירת משמעות לזמן. בדומה לסמנים, גם העוגנים היו אירועים בעלי משמעות היסטורית אשר הושפעו מהזהות הלאומית של הילדים. השואה הייתה ללא ספק העוגן הבולט ביותר שבו השתמשו הילדים. היא נגעה לילדים מטבע העוצמתיות, הקיצוניות והרלוונטיות שלה, אך גם בזכות הנוכחות שלה בתוכניות הלימודים. ברטון ולבסטיק מצאו במחקר הנזכר לעיל כי הילדים שנחקרו לא ציינו את השפל הכלכלי הגדול בארצות הברית כאירוע בעל חשיבות היסטורית. החוקרים סברו כי הסיבה לכך טמונה בעובדה שהשפל הכלכלי הגדול אינו נכלל בספרי הלימוד ובתוכניות הלימודים, ולא משום חשיבותו ההיסטורית המעטה.

חוקרים הדגישו את החשיבות של פיתוח קטגוריות בסיסיות של זמן אצל ילדים צעירים כגון "עבר" ו"הווה" או "אז" ו"עכשיו". הם הציעו להתחיל את השימוש בקטגוריות האלה באמצעות ראיונות עם חברי קהילה מבוגרים, חקר של חפצים ותמונות משפחתיות או חקר של מוסדות מוכרים כגון בית הספר (Seefeldt, 1993; Cooper, 1995). מחקרים הצביעו על כך שילדים צעירים מצליחים למקם תמונות וצילומים מתקופות היסטוריות שונות ברצף הכרונולוגי הנכון, גם ללא אוצר המילים המתאים (Barton & Levstik, 1996). הדגש על חקירת ידיעותיו והתנסויותיו של הילד עולה בקנה אחד עם הדוקטרינה של החינוך הפרוגרסיבי. לפי החינוך הפרוגרסיבי יש להתחיל בתהליך ההיכרות עם העולם בהדרגתיות ומתוך יציאה מהסביבה היום-יומית. אך בשגרות סדורות וכמנהגים מקומיים חסר המרכיב הדרמטי והעוצמתי, והם ככל הנראה גם לא יופיעו בתוכניות לימודים.

סבורני כי דווקא השימוש בתמונות וחפצים, המספרים על אודות מאורעות מרתקים, עוצמתיים ומלאי דרמה מההיסטוריה העולמית, יקדמו את מטרות פיתוח קטגוריות הזמן אצל ילדים צעירים. סיפורים רבי-עוצמה ומשמעות יטביעו את חותמם בתודעתם של ילדים ויהפכו לעוגנים שישרתו אותם ביצירת משמעות לזמן. ככל שהמכלול ההיסטורי יהיה עשיר מבחינה אינטלקטואלית ורגשית, כך יוכלו ילדים לצקת משמעות עמוקה יותר לחלקיו. תוכניות לימודים הממוקדות רק במרחב המקומי והלאומי של התלמידים מייצרות עוגנים פרובינציאליים, ומותרות את הילדים, במידה רבה, בורים בהיסטוריה.

סיכום ומסקנות

הוראה ולמידה הן גורם חשוב בהתפתחות הילד, והן שני היבטים של "חינוך מתפתח". ההוראה והלמידה אחראיות להתפתחות הפונקציות הפסיכולוגיות הגבוהות, הנעדרות מהמטען הקוגניטיבי הטבעי של הילד (Vygotsky, 1986). על תהליך ההוראה לכוון לא רק לתוכן הנושאים הנלמדים אלא גם להתפתחות הקוגניטיבית של הילד. עליו להכיר במחשבה הייחודית לילדים ולתת לה מקום של כבוד. לא לפסול אותה כ"ילדותית" וכ"לא מפותחת", אלא לראות בה שלב מהותי להתפתחות השלמה והמלאה של האדם.

החשיבה ההיסטורית של ילדים שונה מזו הנדרשת על פי הפרדיגמה האקדמית, ואולם מחקרים רבים תומכים בטענה שילדים ומתבגרים יכולים לפתח חשיבה היסטורית מורכבת בתוך הקשר של מעורבות פעילה בתוכן הלימודי (Barton 1997; Booth 1983; Foster & Yeager 1999; Levstik & Smith 1996; Van Sledright 2002). החשיבה ההיסטורית של ילדים צעירים היא בראש ובראשונה חשיבה נרטיבית ובלעדיה לא תיתכן מעורבות פעילה של הילד בתוכן ההיסטורי. עיקרה של החשיבה הנרטיבית הוא סיפור שבמרכזו בני אדם. היא מורכבת ממארג עלילתי של התרחשויות וקורות המגולמות בחיי היום-יום, והן מטביעות רושם עמוק בתודעתו של הילד. בני ובנות העבר "קמים לתחייה" בדמיונו, והוא מגלה את צפונותיהם ומשחזר את עולמם שנעלם וחלף. הילד מעבד את הטקסטים בתודעתו ומפיה חיים בתיאוריו. התיאורים הנמסרים מפיו הם מצג אישי של הדרך שבה מתפקדים מושגים מופשטים בחיי היום-יום. הוראת היסטוריה שתיטיב עם התפתחותו הקוגניטיבית של הילד תספר לו את הסיפורים הגדולים של האנושות

ותהיה קרקע פורייה לפרשנות פרי רוחו היוצרת. פרשנות שהיא אומנם אחת מבין מספר אפשרויות אך נסמכת על נימוקים ודוגמאות בעלות ערך לחקר "האמת" ההיסטורית. ניתן לומר כי "עשיית ההיסטוריה" קודמת ליכולתם של ילדים צעירים "ללמוד" אותה, ומכאן שהיא מוקד ההוראה הראויה בבית הספר היסודי. ההיסטוריון הצעיר לומד על אופייה הפרשני של ההיסטוריה תוך שהוא עושה אותה בעצמו. היסטוריה נרטיבית המרחיבה את מעגלי הסיפור – מן הסיפור גופו אל עולמו החיצוני של הסיפור ("הסיפור של הסיפור") – תלמד את הילד שההיסטוריה אינה רק תמונות אישיות של ההיסטוריון אלא זיכרון קולקטיבי שעוצב בידי בני האדם. זוהי התחקות ראשונית אחר הנסיבות ההיסטוריות שבהן חוברו תיאורים היסטוריים, והיא שלב ראשוני לכינון מחשבה חופשית וביקורתית. הידע ההיסטורי מובן לילד בתצורתו הנרטיבית, הסיפורית והעלילתית. סיפורים היסטוריים דרמטיים ורבי-עוצמה נצרכים בתודעתו של הילד והופכים לעוגנים המעניקים ביטחון, משמעות וסדר לזמן האינ-סופי. בתוך ההיסטוריה האנושית והדרמטית הילד מזהה את המאבקים, ההסתגלויות והרגשות שלו עצמו. הוא מוצא משמעות לעולם, לחברה שבה הוא חי ולניסיונו היום-יומי. בתהליך הלמידה נתבעת ההוראה להתייחס למטענים התרבותיים שנושא הילד בתודעתו – הסמנים. עליה להיות מודעת למעמדם ולתפקודם של המושגים והערכים המפקחים על מחשבתו של הילד ומונעים ממנו לראות את העבר בהשתנותו המתמדת. הכישלונות, התמורות והטרנספורמציות שעבר המין האנושי במהלך ההיסטוריה מספרים לילד על אפשרויות וחלופות בחיים האנושיים. הם מאתגרים אותו לחשוב מחדש על העבר ולדמיין מחדש גם את ההווה. ומעל לכול, הם מפיחים בו תקווה ואמונה ביכולתו של האדם לפעול ולשנות את העולם. אני מקווה כי ממצאי מאמר זה ישמשו תחילתה של חשיבה מחודשת על לימודי ההיסטוריה לילדים צעירים במערכת החינוך הישראלית.

מקורות

אמית, י' (תשנ"ה). החלק והשלם בהוראת מקרא. בתוך ש' גלנדר (עורך), מקרא וחינוך (עמ' 18-34). קריית טבעון: אורנים, בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית, המכון לשיפור דרכי ההוראה.

בובר, מ' (תרצ"ד). הומניסמוס מקראי. מאזנים, א(3), עמ' 66-69.

- גירץ, ק' (1990). *פרשנות של תרבות* (יואש מייזלר, מתרגם). ירושלים: כתר.
- דרגיש, ר' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). הרמנויטיקה ומחקר הרמנויטי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 77-100). לוד: דביר.
- לוין, י' (2016). היעלמותה של תקופת המקרא מן ההיסטוריה של עם ישראל. *International Journal of Jewish Education Research*, 9, 29–61.
- פוקו, מ' (2005). *סדר השיח* (נעם ברוך, מתרגם). תל אביב: הוצאת כבל.
- פריקמן, י' ולבגרן, א' (1997). כוחו של הרגל: עיון בתרבות היומיום. *תיאוריה וביקורת*, 10, 25–35.
- פיקאר, א' (2009). הוראת יהדות במערכת החינוך הישראלית. *אלפיים*, 34, 148–158.
- שפירא, א' (תשס"ו). התנ"ך והזהות הישראלית. ירושלים: מאגנס.
- שרמר, ע' (2004). *אורינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: A viable paradigm for history education? *Curriculum Studies*, 37, 697–707.
- Barton, K. C. (1997). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 407–430.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419–454.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99(3), 62–88.
- Bateson, G. (1972). *Steps to the Ecology of Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Thames & Hudson Press.
- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22(4), 101–117.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.

- Case, R. (1991). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. London: Routledge.
- Echeverria, E. (2005). *Children and Philosophy: Is this possible?* Chiapas, Mexico: Latin American Center for Philosophy for Children.
- Egan, K. (1986). *Individual development and the curriculum*. London: Routledge.
- Egan, K. (2007). *Teaching and learning outside the box: inspiring imagination across the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 97, 477–531.
- Foster, S. J. & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 17.
- Foster, S. J. & Yeager, E. A. (1999). "You've got to put together the pieces": English 12 year olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 286–317.
- Friedman, W. (1990). *About Time*. London: MIT Press.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method*. New York: Crossroad.
- Gareth, M. (1980). *Philosophy and the young child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gentner, D. & Stevens, A. (1983). *Mental Models*. New York and London: Psychology Press.
- Hallam, R. N. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (pp. 162–178). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hodgkinson, A. (1995). Historical Time and National Curriculum. *Teaching History*, 79 (April 1995), 18.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jahoda, G. (1963). Children's Concepts of Time and History. *Educ. Review*. 15(2, Feb. 1963), 92–93.
- Lerner, G. (1997). *Why History Matters*. New York: Oxford University Press.

- Levstik, L. S. (1993). Building a sense of history in a first grade classroom. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, IV: Research in Elementary Social Studies (p. 1–31). Greenwich, CN: JAI Press, Inc.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Levstik, L. S. & Smith, D. B. (1996). “I’ve never done this before”: Building a community of historical inquiry in a third grade classroom. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, VI: Teaching and Learning in History (pp. 85–114). Greenwich, CN: JAI Press, Inc.
- Lipman, M., Oscanyan, F. S., & Sharp, A.M. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2nd edition). Temple University Press, Philadelphia.
- Zelnick, L. & Buchholz, E. S. (1990). The concept of mental representations in light of recent infant research. *Psychoanalytic Psychology*, 7(1), 29.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York: Grossman.
- Schoneveld, J. (1976). *The Bible in Israeli education: A study of approaches to the Hebrew Bible and its teaching in Israeli educational literature*. Van Gorcum.
- Seefeldt, C. (1993). History for young children. *Theory and Research in Social Education*, 21(2), 143–155.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765–783). Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd.
- Smith, R. N. & Tomlinson, P. (2006). The Development of Children’s Construction of Historical Duration. A New Approach and Some Findings. *Education Research*, 3(19), 67–82.
- Van Sledright, B. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131–160.
- Vygotsky L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts*, Temple University Press.
- White, A. R. (1990). *The Language of Imagination*. Cambridge: Blackwell.