

סקירה מדעית בנושא :

שילוב תכנים ומיומנויות בהוראה ובלמידה של היסטוריה ופילוסופיה על פי תכניות הלימוד בחינוך הממלכתי בישראל¹

ד"ר יהושע מטיאש²

אפריל 2012

¹ סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי ועדת המומחים לנושא "מחקר מתווה-דרך : הצעה לארגון לימודים מיוחדש", מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשמש חומר רקע לדיוני הוועדה. הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו. בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן:
מטיאש, י. (2012). שילוב תכנים ומיומנויות בהוראה ובלמידה של היסטוריה ופילוסופיה, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים לנושא "מחקר מתווה-דרך : הצעה לארגון לימודים מיוחדש" <http://education.academy.ac.il>

² המחבר מודה לגיא אלוני שהיה עוזר מחקר וסייע באיתור חומר לכתיבת הסקירה ובעריכת הביבליוגרפיה

תוכן עניינים

3	תקציר
6	מבוא כללי
6	חלק ראשון: מחקרים על ספרי לימוד
6	תיאור כללי של מה נלמד ואיך ברצף יסודי – י"ב בהיסטוריה ובפילוסופיה
9	ניתוח תפיסת המקצוע - עקרונות העל שלו ושל הוראתו
10	היסטוריה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה
12	"העמקה" כמושג מפתח לתפיסת התכנית את ההתפתחות הקוגניטיבית בתחום הדעת
14	סטנדרטים ובחינות בגרות: האם הם מכוונים להעמקה?
15	קריאת טקסטים כמיומנות יסוד בהיסטוריה ובפילוסופיה במבט השוואתי
17	חלק שני: מחקרי הערכה על ביצוע תכניות לימוד
	שילובי תכנים ומיומנויות בהוראה ולמידה של היסטוריה כחלק ממדעי הרוח – כיוונים
17	במחקר החינוכי העדכני
17	מחקרים של ספרי לימוד
20	מחקרי הערכה על ביצוע של תכניות לימוד
22	חלק שלישי: מחקרים היסטוריים של תכניות לימוד בהיסטוריה
23	מן הביקורת לרוויזיה
24	תפקידם של היסטוריונים בחיבור תכניות לימוד
25	חלק רביעי: אוריינות היסטורית ואוריינות קולנועית בהיסטוריה
26	אוריינות קולנועית
	חלק חמישי: הגישה הקוגניטיבית: חשיבה היסטורית וזיכרון היסטורי –
28	מורים, תלמידים, היסטוריונים ואנשים רגילים
30	חשיבה היסטורית של מורים והוראה
31	הזיכרון ההיסטורי
33	חלק שישי: אינטגרציה בין תחומים
33	הגישה ההומניסטית
33	הגישה הפדגוגית ההוליסטית
34	הגישה הביקורתית הפוסט-סטרוקטורליסטית והפוסט-מודרנית
35	ביבליוגרפיה

תקציר סקירה מדעית

שילוב תכנים ומיומנויות בהוראה ובלמידה של היסטוריה ופילוסופיה

על פי תכניות הלימוד בחינוך הממלכתי בישראל

יהושע מטיאש

הסקירה המוגשת בזה, לפי בקשת היזמה למחקר יישומי בחינוך שליד האקדמיה הישראלית למדעים, בוחנת ומנתחת את תכניות הלימוד בהיסטוריה ובפילוסופיה בחינוך הממלכתי, כחלק מן הנושא הכללי של הוראה ולימוד של מדעי הרוח. נקודת המוצא של הסקירה היא שמדעי הרוח מתמקדים בהבנת הניסיון האנושי תוך התבססות על קריאת טקסטים, הבנתם ופרשנותם.

בחלק הראשון ניתחנו את התכניות הפורמאליות בהיסטוריה ובפילוסופיה. השאלה שהנחתה אותנו בניתוח זה הייתה האם התכניות מעודדות טיפוח חשיבה ברמה גבוהה ומטה-קוגניציה, זאת מתוך הנחה כי חשיבה ברמה גבוהה היא המפתח להתקדמות בלימוד ולפיתוח אחריותו של הלומד לתהליך הלימוד שלו עצמו ולהבנת התחומים שהוא לומד.

בבית הספר היסודי נלמדים תכנים ומושגים היסטוריים במסגרת תכנית חובה אינטגרטיבית רב-תחומית, "חברה, מולדת, אזרחות", המיועדת לכיתות ב'-ד'. לימוד זה נועד לטפח את המורשת והזהות הלאומית של הלומד, וליצור מכנה תרבותי וערכי משותף לכלל התלמידים סביב ערכים של דמוקרטיה ליברלית ורב-תרבותית. הדגש בלמידה הוא על תהליך ספיראלי - מן האישי, המשפחתי והמקומי אל הכללי, הלאומי והמדינתי.

היסטוריה לכיתות ו'-י"ב: היסטוריה נלמדת בצורה שיטתית כמקצוע חובה בכיתות ו'-ט' ובחטיבה העליונה. לפי התפיסה הרעיונית שביסוד התכנית, לימוד ההיסטוריה תורם לפיתוח היכולות הקוגניטיביות והזהות הלאומית והאזרחית של הלומד. התכנית לכיתות ו'-ט' בנויה על ציר דיאכרוני, מן העת העתיקה עד זמננו, ואילו התכנית לחטיבה העליונה נתפסת כשלב של העמקה ומתמקדת בתקופות ובנושאים נבחרים. במרכז הלימוד ניצבת ההיסטוריה הלאומית על רקע ההיסטוריה הכללית, בעיקר של אירופה והמערב. **התכנית ברמה המוגברת כוללת שלוש יחידות לימוד**, שאחת מהן היא סדנה לכתיבת עבודה בהיסטוריה.

פילוסופיה היא מקצוע בחירה בחטיבה העליונה, ומיעוט קטן מאוד של התלמידים לומדים ונבחנים בו. התפיסה הרעיונית של התכנית מעוגנת במסורת של הוראת הפילוסופיה באוניברסיטאות. הלימוד מתחלק לפי תחומים, כאשר תורת ההכרה ותורת המוסר הן תחומי הלימוד העיקריים. הלימוד ברמה המוגברת כולל בעיות ונושאים פילוסופיים נבחרים וחיבור עצמאי של התלמיד. ביסוד הלימוד נמצאת הבעיה הפילוסופית וההתדיינות עליה בעזרת טקסטים מספרות המופת.

ניתוח התכניות בהיסטוריה לחטיבת הביניים ובעיקר לחטיבה העליונה מעלה כי יש פער גדול בין התפיסה הרעיונית של התכנית לבין התכנית המפורטת בסילבוס: התפיסה הרעיונית של התכנית מציגה את ההיסטוריה כתחום מחקר המתאפיין בריבוי פרספקטיבות ונרטיבים ובמתודולוגיה מורכבת, ואילו הסילבוס מציג את ההיסטוריה בתור גוף של ידיעות עובדתיות, בלי הממדים האינטלקטואליים והמתודולוגיים המודגשים בתפיסה הרעיונית. כפועל יוצא מכך הולך ומתרחב הפער בין ההיסטוריה כמקצוע לימוד בבית הספר לבין ההיסטוריה כתחום מחקר. בדיקה מדגמית של מטלות ניתוח מקור בבחינת בגרות ובספר לימוד מאושר מחזקת את המסקנה הזאת. לימוד ההיסטוריה בבית הספר אינו מטפח חשיבה היסטורית ומטה-קוגניציה, שהן, לדעת המחקר העדכני, האתגר העיקרי בהוראת המקצוע

ובלימודו. בהקשר זה הסקירה מבחינה בין המיומנויות הדרושות לקריאה ביקורתית בהיסטוריה לבין המיומנויות הדרושות לקריאה ביקורתית של טקסטים פילוסופיים, ומצביעה על הסינרגיה שיכולה להיווצר ביניהן.

בחלק השני של הסקירה מיפינו את כיווני המחקר החינוכי העיקריים בדור האחרון בהוראת ההיסטוריה. אחד המאפיינים הבולטים של המחקר היא האקלקטיות, שבה לידי ביטוי בשונות בזהותם הדיסציפלינארית וה"מחלקתית" של החוקרים. הסקירה מציעה את המיפוי הבא: מחקרים על תכניות וספרי לימוד, שמתחלקים לשלושה סוגים: **א. מחקרים ביקורתיים של התכניות הפורמאליות**, ובכלל זה של ספרי הלימוד. אלה מובילים לרוב למסקנה כי התכניות הפורמאליות משרתות מסורת סלקטיבית, מדרות קבוצות מיעוט לאומיות, חברתיות, תרבותיות או מגדריות, ומגויסות לטובת האידאולוגיה של מדינת הלאום והנרטיב ההיסטורי הרשמי שלה; **ב. מחקרי הערכה של ביצוע תכניות לימוד**, שבדקים את הצלחת התכניות לפי נאמנותן למטרות של מחבריהן. **ג. מחקרים היסטוריים וחברתיים של תכניות לימוד** המתמקדים בתהליך ההיסטורי של כתיבת התכניות והשינויים בהן. מחקרים אלו מדגישים לרוב את האופי התרבותי, החברתי והקונטנגנטי של הידע הנכלל בהן.

רוב המחקרים האלה מבליעים בתוכם דרישה לרוויזיה ולתיקון של תכניות הלימוד. בסקירה אנו בוחנים את סוגי השינוי המוצעים, ובכלל זה שינוי בהגדרת תפקידם של ההיסטוריונים בוועדות הכותבות את התכניות: לא מקור של הידע ההיסטורי, אלא מבקרים של שיח התכנית.

בדור האחרון התפתחו שני כיווני מחקר נוספים: **האחד - גישת האוריינות ההיסטורית**. הנחת היסוד של גישה זו היא שדרכי החשיבה והחקירה המאפיינות את הקהיליית ההיסטוריונים הן שמעניקות חיוניות ועניין ללימוד העבר. אף כי אין מצפים מן התלמידים להפוך להיסטוריונים שמייצרים **ידע היסטורי חדש**, יש להביאם לידי כך שישתמשו שימוש מושכל במושגים מסדר שני, כגון סיבתיות, חלוקה כרונולוגית, עדות, פרשנות היסטורית - מושגים שהחשיבה ההיסטורית מתבססת עליהם. במסגרת זו התפתח בעת האחרונה כיוון מחקרי נוסף הבוחן את הכלים, המושגים ודרכי החשיבה הדרושים לניתוח היסטורי של סרטי קולנוע עלילתיים פופולריים שעוסקים באירועים היסטוריים מכוננים בזיכרון הקולקטיבי.

הכיוון האחר הוא הגישה הקוגניטיבית, החוקרת כיצד תלמידים ומורים תופסים וחושבים היסטוריה, תוך השוואה לחשיבה של היסטוריונים. ממחקר זה עולות מספר מסקנות: ראשית, ש"לחשוב את העבר" בצורה היסטורית מחייב שליטה במושגים היסטוריים מסדר שני ובאסטרטגיות ומבנים קוגניטיביים מורכבים, ומקורם של אלה הוא בתרבות ובקהיליית החקר; שנית, שיש פער גדול בין חשיבה של היסטוריונים לבין חשיבה של תלמידים. מספר חוקרים אף פיתחו יחידות לימוד שנועדו לקדם את שליטת התלמידים באסטרטגיות ובמושגים אלו. בהקשר זה יש הבדקים מהם סוגי הידע והחשיבה המאפיינים מורים טובים להיסטוריה. ממחקרים אלו אפשר להסיק כי להוראה טובה נדרשים כמה תנאים: מורה בעל הבנה עמוקה של התכנים ההיסטוריים ושל אופייה האפיסטמולוגי המיוחד של ההיסטוריה, תרבות בית-ספרית פתוחה שמעודדת תכנית לימודים גמישה, ואוטונומיה קוריקולרית. עם זאת אין לבטל את חשיבותן של מידות ותכונות אישיותיות, כגון העזה אינטלקטואלית ודיקטטית, כישרון משחק וכיו"ב. תחום מחקר אחר של הפסיכולוגים הקוגניטיביים הוא הזיכרון ההיסטורי של התלמידים. אחד הממצאים המעניינים העולים ממחקרים אלו הוא כי השפעתם של תכנים, דימויים ומסרים המועברים על ידי התרבות, ובכלל זה התרבות הפופולארית, על עיצוב הזיכרון ההיסטורי של התלמידים גדולה יותר מהשפעתן של תכניות הלימוד של בית הספר. זאת ואף זאת: תלמידים המשתייכים לקבוצות מיעוט מופלות מייחסים לזיכרונות היסטוריים של משפחותיהם וקהילתם, גם אם הם אמורפיים, ערך אפיסטמולוגי גבוה מהערך שהם מייחסים להיסטוריה האקדמית הנלמדת בבית הספר.

בחלק האחרון סקרנו בקצרה אפשרויות לאינטגרציה של הוראת ההיסטוריה והפילוסופיה עם תחומים אחרים. אנו מזהים בספרות המחקר שלוש גישות להוראה אינטגרטיבית: גישת ההומניזם הקלאסי,

המפגישה בין תחומים אך אינה מערערת על הקיום העצמאי של תחומי דעת נפרדים ; הגישה ההוליסטית, המאפיינת את החינוך הפרוגרסיבי, ולפיה מאחר שהמציאות שהלומד חי ופועל בה שלמה ואינה מתחלקת לפי תחומים, יש ליצור בהוראה שילוב כזה שיקדם את הבנת המציאות אצל הלומד ואת כושרו לפעול בה ולתקן אותה ; והגישה של הפדגוגיה הביקורתית, הפוסט-סטרוקטורליסטית והפוסט-מודרנית, שמערערת על הבכורה של האוריינטציה הלוגוצנטרית, האקדמית והאנליטית בתכנית הלימודים בבתי הספר. מבדיקה של ספרות המחקר המתפרסמת ב-ERIC עולה כי רוב התכניות הבין-תחומיות משתייכות לסוג הראשון והשני. הבעיה המרכזית בתכניות אלו הוא המתח בין ההגיונות המתנגשים של הדיסציפלינות, וכפועל יוצא מכך - הנתק בין המורים. הפתרון המוצע במחקרים הוא ליצור קהילייה דיאלוגית של המורים המשתתפים בתכניות.

סקירה מדעית

שילוב תכנים ומיומנויות בהוראה ובלמידה של היסטוריה ופילוסופיה על פי תכניות הלימוד בחינוך הממלכתי בישראל

מוגש על ידי יהושע מטיאש

מבוא כללי

הדברים הבאים נכתבו לפי הזמנת היזמה למחקר יישומי בחינוך שליד האקדמיה הישראלית למדעים והם נועדו להציע סקירה מדעית של מצב תכניות הלימוד וההוראה של מדעי הרוח במערכת החינוך הממלכתית, תוך התמקדות בהיסטוריה ובפילוסופיה. מטרת הסקירה היא לספק נתונים לוועדת מומחים של האקדמיה שבוחנת הצעות לארגון לימודים מחדש בתחומים אלה. הסקירה כוללת ניתוח של סוגי הידע, הערכים, והכישורים הנדרשים היום בהוראת היסטוריה ופילוסופיה בחינוך הממלכתי, ומיפוי המגמות הרווחות במחקר החינוכי המעודכן בתחומים אלה. כן נידונים בהקשר האחרון גם הפוטנציאל החינוכי של הוראה אינטגרטיבית על אופניה השונים במדעי הרוח, והשפעת התרבות והסביבות שמחוץ לבית הספר על לימוד ועיצוב ההכרה ההיסטורית של הלומדים.

חלק ראשון: מחקרים על ספרי לימוד

תיאור כללי של מה נלמד ואיך ברצף יסודי – י"ב בהיסטוריה ובפילוסופיה

התיאור שלהלן מתבסס על התכניות הפורמאליות של משרד החינוך.³ כפי שניתן ללמוד מן המחקר של אדר-פוקס, ושל וולף, הן אינן משקפות בהכרח את תפיסות המורים, את מה שהמורים מלמדים בפועל או את מה שנלמד על ידי התלמידים (אדר-פוקס, 1978, וולף, 1991). מחקרים אלה מעידים כי רק חלק קטן מן העקרונות והמטרות המוצהרות על ידי התכנית הפורמאלית מיושם בסילבוס, בספרי הלימוד או בהוראה. כך למשל, המחקר של אדר – פוקס מלמד כי תפיסת רוב המורים להיסטוריה בחטיבת הביניים את השימוש במקורות ראשוניים בהוראה אינה תואמת את הדרישות של התכנית הפורמאלית. ברגיל, מסמכי תכניות הלימוד בישראל מתחלקים לשני חלקים: החלק הראשון והקצר יותר, שמנסח את התפיסה הרעיונית של התוכנית והוא כולל את הרציונל של הלימוד, את תפיסת מבנה הדעת, המטרות, שיטות ההוראה והלימוד הרצויות, ודרכי הערכה (להלן 'התפיסה הרעיונית'), והחלק השני, הרחב יותר, של הסילבוס המפרט את התכנים, הנושאים, הפרקים, והמושגים המרכזיים. לעתים, הסילבוס גם מפרט את מספר השעות שיש להקצות לכל אחד מן הפריטים האלה (להלן 'סילבוס'). בהיסטוריה, התכנית המעודכנת לכיתות ו-ט כוללת גם "דוגמאות לפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה שהנושא הנלמד מזמן". לפי התכנית הרשמית, היסטוריה נלמדת כדיסציפלינה לראשונה בכיתות ו-ט⁴ ואחר כך בחטיבה עליונה⁵. אך נושאים היסטוריים מופיעים כבר בתכנית "חברה מולדת

³ תכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי, תשס"ג ותכנית הבחירה בפילוסופיה לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי, תשס"ב, הן אלו שהיו נגישות ושמשו את המחבר בעת כתיבת הסקירה. תכניות הלימודים המתעדכנות על ידי משרד החינוך מעת לעת, נגישות באתרי המפמ"רים המתאימים.

⁴ היסטוריה תכנית לימודים לכיתות ו-ט' בבית הספר הממלכתי (תש"ע)
http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Historia/History.pdf

⁵ תכנית לימודים היסטוריה לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי, תשס"ג

אזרחות לכיתות ב'-ד'⁶. זוהי תכנית אינטגרטיבית, רב תחומית ובעלת אופי טרום דיסציפלינארי. ברם, בעוד שהתכניות לכיתות ו-ט ולחטיבה עליונה מתייחסות זו לזו, התכנית של היסודי אינה זוכה לאזכור בשלבי הלימוד הבאים. מאחר שלדעתנו התעלמות זאת מחמיצה את הפוטנציאל הקוריקולרי של התכנית (אם כי אין בידינו ממצאים לגבי ביצועה), בחרנו לפתוח בה את הסקירה.

יסודי: התכנית "מולדת חברה ואזרחות" מיועדת עבור כל המגזרים והיא מבקשת להניח מצע אזרחי, חברתי והיסטורי משותף לכל תלמידי ישראל בכיתות ב'-ד', יהודים, ערבים ודרוזים. התכנית מתחלקת לשלושה צירי אורך: "סביבות משתנות", "אנחנו אזרחים במדינת ישראל" ו"משפחות ויישובים בתולדות ארץ ישראל". בכל ציר מוצעות מספר מודולות שכוללות את הנושאים המרכזיים של הציר. התכנית מציינת את הגיל ואת הרמה שעבורם מיועדת כל מודולה. הלימוד בכל מודולה מתבסס על תחום דעת אחד או על מספר תחומי דעת. תחומי הדעת שבאים לידי ביטוי במודולות הם מדעי-החברה, גיאוגרפיה, אקולוגיה, היסטוריה ואזרחות. בכל מודולה מוצעות "אבני היסוד" שהן מושגי היסוד המהווים את ליבת התכנית. המושגים מנוסחים ברמת המשגה גבוהה מאד והם שאובים משני מקורות: א. הערכים ההומניסטיים והדמוקרטיים של החברה בישראל, כגון: כבוד האדם; שמירה על החוק; חיים ברב-קיום; אחריות אישית; זכויות וחובות. ב. מושגי יסוד של תחומי הדעת שעליהם מתבססת התכנית. אבני היסוד של הציר ההיסטורי הן: מורשת תרבותית, שינויים ותהליכי שינוי, מקורות היסטוריים, אתרים ומקומות, נקודות מבט שונות, התמודדות, ראשוניות, התנדבות, מנהיגות, המשכיות, רצף הדורות, הקמת מדינת ישראל, צורות יישוב, פתרון בעיות וסכסוכים, רב-קיום, שימור אתרים, סובלנות וכבוד לאחר, תולדות, זיקה לעבר, תקופה (שם, 42). התכנית אינה מכתיבה את התכנים והמושגים ההיסטוריים הספציפיים שעליהם יש לבנות את ההוראה והיא משאירה בידי המורים של בית הספר את שיקול הדעת לקבוע אותם בהתאם ליישוב והרכב אוכלוסיית תלמידי בית הספר (שם, 108-151). עם זאת התכנית מציעה באמצעות המודולה, אבני היסוד ושאלות מנחות מפורטות, מורה דרך לקביעת התכנים של כל מודולה ולארגון הספיראלי של המודולות בהתאם לכיתות. לכן התכנית מתחילה עם "הקרוב" ללומד בכיתה ב', תולדות משפחתו, ומסתיימת עם תולדות היישוב שבה מתגוררת המשפחה כחלק מתולדות המדינה. התכנית כוללת גם נספח למורים ובה סקירה היסטורית קצרה של התקופה וביבליוגרפיה לנושאים ההיסטוריים של התכנית (שם, עמ' 228-253).

היסטוריה לכיתות ו'- י"ב: היסטוריה היא מקצוע חובה בכיתות ו'-ט' ובחטיבה העליונה. התכנית לכיתות ו'-ט' בנויה על ציר דיאכרוני מן העת העתיקה עד זמננו, ועל חלוקה תמטית ומרחבית, היסטוריה כללית, אירוצנטרית ומערבית מזה, והיסטוריה לאומית מזה. פירוט התכנית: בכיתה ו' - תולדות העולם היווני, רומי והיהודים (60 שעות), בכיתה ז' - ימי הביניים והעת החדשה המוקדמת (60 שעות), בכיתה ח' - העת החדשה יצרה חברה חדשה, התפתחות המדינה המודרנית ומקומם של היהודים בתהליכים אלה (60 שעות), בכיתה ט' - העת החדשה, העולם והיהודים בחילופי המאות מהרבע האחרון של המאה ה-19 עד 1939 (60 שעות).

⁶ תכנית לימודים מולדת חברה ואזרחות לבית הספר היסודי (כיתות ב-ד), תשס"ג-2002
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot/Limudim/Moledet/TochniyHalimudim/>

התכנית בחטיבה עליונה: לפי מסמך תכנית הלימודים שהתפרסם בתשס"ג והמסמך החדש המחליף אותו שהתפרסם באתר המפמ"ר להיסטוריה בתש"ע, תכנית החובה לבחינות בגרות בהיקף של שתי יחידות לימוד בחטיבה עליונה כוללת ארבעה נושאים: 1. הלאומיות בישראל ובעמים חלק ראשון - ראשית הדרך עד 1920. 2. הלאומיות חלק שני - בונים מדינה במזרח התיכון. 3. טוטליטריות ושואה. 4. אחד מתוך שני הנושאים הבאים: ערים וקהילות בימי הביניים (עם אפשרות לבחור בין בגדאד ופראג) או תקופת בית שני, "ממדינת מקדש לעם הספר".

התכנית ברמה מוגברת כוללת שלוש יחידות לימוד. לפי נתוני אגף הבחינות של משרד החינוך בכל אחת מן השנים תשס"ז – תשס"ט נבחנו במגזר היהודי ברמה המוגברת כ-3% מסך הנבחנים בהיסטוריה⁷ שהם כ-1200 תלמידים לשנה. היחידה השלישית מתבססת על סדנה לכתובת עבודה בהיסטוריה: בית הספר בוחר את נושא הסדנה והוא טעון אישור של הפיקוח. יחידה רביעית וחמישית כוללות שני נושאים, כל אחד מהם בהיקף של יחידה אחת, מתוך מבחר נושאים, רובם בהיסטוריה לאומית של העת החדשה:

1. הפעילות הציונית בארצות האסלאם בימי מלחמת העולם השנייה והעליות הגדולות מארצות האסלאם בשנים 1948-1967.
2. מפגש התרבויות בין יהדות לאסלאם בימי הביניים.
3. קהילת יהודי קרקוב בתקופת השואה.
4. מלחמת העצמאות.
5. אל מול עולם חדש – לבטים ומגמות בעידן האמנציפציה.
6. תולדות ארצות-הברית.
7. יפן המודרנית.
8. סין המודרנית.

פילוסופיה לחטיבה עליונה: פילוסופיה היא מקצוע בחירה שרק מיעוט קטן מאוד מקרב התלמידים בחטיבה עליונה לומד ונבחן בו. לדברי הפיקוח על הוראת הפילוסופיה נבחנים בו מדי שנה כ-400 תלמידים⁸. עם זאת, מרביתם נבחן ברמה מוגברת, כך שמספר הנבחנים ברמה מוגברת בפילוסופיה ובהיסטוריה דומה. התפיסה הרעיונית של התכנית בפילוסופיה מציגה אותה לפי מסורת הלימוד של הפילוסופיה המערבית באוניברסיטאות⁹ ולכן היא מתחלקת לפי תחומים: תורת המוסר, תורת ההכרה, מטפיסיקה, אסתטיקה, פילוסופיה פוליטית, פילוסופיה של הדת, פילוסופיה של המדע וכיו"ב. תורת המוסר ותורת ההכרה הם הנושאים המרכזיים בתכנית הלימודים ל-2 יחידות לימוד ולצד מופיעים תחומים נוספים וסוגיות נבחרות עבור חמש יחידות לימוד, למשל, הבעיה הפסיכו-פיזית (גוף ונפש), צדק, אקזיסטנציאליזם, דטרמיניזם וחופש, מודרניות ופוסט מודרניות (שם, עמ' 19). כמו בהיסטוריה, גם בפילוסופיה, אחת מיחידות הלימוד ברמה המוגברת (היחידה החמישית), מתבססת על כתיבת עבודה אישית של התלמידים (שם, עמ' 104).

⁷ אתר אגף הבחינות של משרד החינוך, מקצועות הלימוד בתעודת בגרות, היסטוריה, עמ' 104.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/D9320C72-2204-4A64-8BE7-09D88C1C743B/116906/Page1094.pdf>

⁸ לפי מכתבה של ד"ר לאה שילה המפקחת על לימודי פילוסופיה במשרד החינוך.

⁹ פילוסופיה תכנית בחירה לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי, תשס"ב.

7). הלימוד בפילוסופיה משלב קריאה של מבחר קטעים מתוך טקסטים פילוסופיים קלאסיים. העדפת התכנית את הטקסטים הקלאסיים מעוגנת ברציונל כפול: אלה הם טקסטים המספקים מופת להתדיינות פילוסופית עמוקה ופורייה ומבחינה היסטורית הם השפיעו יותר מאחרים על השיח בבעיה הפילוסופית הנידונה (שם, עמ' 4).

ניתוח תפיסת המקצוע - עקרונות העל שלו ושל הוראתו

מולדת, חברה, אזרחות לכיתות ב'-ד'

היסטוריה מוגדרת בתפיסה הרעיונית של התכנית כ"מכלול הניסיון האנושי" והיא מתייחסת להווה כתוצר של התפתחות רבת גורמים בזמן ובמרחב. בשל גילם הצעיר של הלומדים היא מוותרת במפורש על לימוד שיטתי של אירועים ותהליכים ברצף כרונולוגי-היסטורי ומתמקדת בשימוש בהיסטוריה ככלי לגיבוש "...הזיכרון המשותף של החברה" שבה חיים ואליה משתייכים התלמידים, פיתוח זיקת שייכות לקולקטיב זה, העברת הרעיונות והמסורות לדור הצעיר, פיתוח זיקה לעברו וחיזוק תחושת השייכות לעמו ומדינתו (שם, עמ' 61). עם זאת מתוך הכרה בעיקרון הפלורליזם התרבותי ועל מנת "...ליצור מכנה משותף לכלל הלומדים", יהודים ערבים ודרוזים, כל קבוצה לומדת פרקים ואירועים אחדים מתוך הסיפור של הקבוצות האחרות. לימוד זה מזמן היכרות עם דעות ועם אורחות חיים של אחרים. תכנית הלימודים מבקשת להתבונן באירועים שקרו בעבר מזוויות ראייה שונות ועל ידי-כך היא מטפחת יחס של סובלנות וכבוד הדדי כלפי אחרים. באשר לאירועים שביחס אליהם קיימת מחלוקת (כמו מלחמת העצמאות והנכבה), התכנית מציעה להציג את הסיפורים השונים בצורה הוגנת אך מתריעה כי "אין לקיים (לגביהם) בכיתות דיון... כפי שהוא מתנהל בציבור הבוגר" (שם, עמ' 61).

מסגרת המרחב והזמן של התכנית: התכנית מתייחסת לשני סוגי מרחב: המשפחה של התלמיד והקהילה המקומית שבה היא מתגוררת ומדינת הלאום. היא שמה דגש על המאה העשרים בזיקה לאירועים שהתרחשו במרחבים שהוזכרו לעיל. לימוד ההיבט ההיסטורי במסגרת המרחב האישי והמרחב היישובי מתמקד בתהליכים ובאירועים שהתרחשו בתקופות שונות ביישוב על רקע ההתרחשויות באותן תקופות בארץ. הלימוד מתחיל בכיתה ב' עם הסיפור האישי והמשפחתי של התלמיד (מודולה א'), עובר בכיתה ג' לשילוב של הסיפור המשפחתי בראי העליות והקמת המדינה (מודולה ב'), ובכיתה ד' לתולדות היישוב שבו חיים הלומדים בשילוב עם הקמת המדינה (מודולה ג'). בהמשך כיתה ד' עוברים לסיפורי אתרים, מקומות, יישובים, מפעלים ואישים בדרך למדינת ישראל (מודולה ד') כאשר מודולה ה' היא הנספח "בדרך למדינת ישראל ביצירה האמנותית ובזמר העברי וביצירה החזותית" (שם, עמ' 108-124). ביישובים בעלי היסטוריה בת מאות ואלפי שנים, הלימוד מתייחס לשתי מסגרות זמן: האחת – התמקדות במסגרת המאה העשרים, השנייה – התייחסות לתקופות קדומות תוך התחשבות ברלוונטיות לגיל הלומדים ובחשיבותם של האתרים בתולדות היישוב של הלומדים ובתולדות ארץ ישראל. למגזר הערבי והדרוזי ארבע מודולות: סיפור תולדות המשפחה, תולדות היישוב, המלחמה של 1948-1949 ואירועים ביישוב של הלומד ובארץ מנקודת המבט של ערביי הארץ והחיים בעשורים הראשונים של מדינת ישראל (שם, עמ' 125-151).

טיפוח ערכים בהיבט ההיסטורי: באמצעות הסיפורים המשפחתיים התכנית מבקשת לטפח ערכים במישור האישי, ואילו באמצעות לימוד של אורח החיים והתרבות של החברה והיישוב שבו חיים הלומדים או ביישובים אחרים בתקופות שונות היא מבקשת לטפח ערכים במישור החברתי-תרבותי. טיפוח ערכים לאומיים נעשה תוך לימוד של תהליכים ואירועים שהתרחשו בעבר בארץ ישראל ובמדינת ישראל ושיש להם השלכות על חיי המשפחה, היישוב וסביבתו. לימוד של תולדות יישובים ומרחבים אחרים במדינת ישראל ולימוד תולדות המדינה נועדו לגבש את זהותם הלאומית של התלמידים ולבנות זיכרון קולקטיבי משותף.

רשימת מושגי היסוד ההיסטוריים של התכנית מעידה כי לנגד עיני מחבריה לא עמדה ההיסטוריה כתחום דעת אלא תרומתה להבנת התלמיד את משפחתו וסביבתו. כך, למשל, תופסת הקריאה הביקורתית של מקורות מקום מרכזי בלימוד דיסציפלינארי של היסטוריה, אך לעומת זאת היבט זה נזכר דרך אגב בתכנית זו. זאת ואף זאת: התפיסה הרעיונית של התכנית בהיסטוריה במערכת החינוך נעות על הציר שבין טיפוח חקירה וחשיבה ביקורתית מזה, לטיפוח זיכרון קולקטיבי והזדהות, מזה. ואילו בתכנית ליסודי המטרה העיקרית היא גיבוש הזיכרון הקולקטיבי והמורשת הלאומית. במקביל, התכנית גזורה על פי עקרונות המקובלים היום בקרב חוקרי תכניות לימוד, מן הניסיון הבלתי אמצעי של הלומד ללימוד מושגים השייכים לתחום הדעת, ספיראליות ואינטגרטיביות בכפל משמעויותיו של מושג זה, אינטגרציה בין תחומי דעת שונים, ואינטגרציה בין הלימוד העיוני והניסיון החברתי והקיומי הבלתי אמצעי של הלומד. התכנית גם מבקשת ליצור איזון בין "צרכי המקצוע", היינו, ההיגיון של תחום הדעת, לבין צרכי המורה והלומד. לכן היא מעניקה אוטונומיה רחבה לצוות המורים של בית הספר בקביעת התכנים ובתכנון הרב-שנתי של יחידות הלימוד; וזאת בהתחשב בצירי האורך, במודולות ובמושגי היסוד של תחומי הדעת של התכנית.

היסטוריה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה

מאחר שהתפיסה הרעיונית במסמכי התכניות לחטיבות הביניים ולחטיבה עליונה זהה ביסודה, הניתוח שלהלן מתייחס לשתייהן. יש להקדים ולומר, כי שתייהן פותחות ב"אני מאמין" כללי לגבי ההיסטוריה כתחום חקר ותרומתה לקידום היכולות הקוגניטיביות של הלומד והתפתחותו המוסרית והאזרחית. המבוא לתכנית בחטיבה עליונה נפתח עם הקביעה כי ההיסטוריה של הלאום והזדהות אתו ועם המדינה הם במרכז עניינו של הלימוד. מייד אחר כך נאמר כי הלאום הוא חלק מן האנושות וכי ההיסטוריה האנושית היא אחת. אחדות זאת מתגלמת בעיקר בצורה שבה הדיסציפלינה ההיסטורית מטפלת בשתי ההיסטוריות. זהות המתודה ההיסטורית, בין אם העבר הוא של הלאום ובין אם של עמים אחרים, מספקת את הבסיס לקביעה של התכנית ש"ההיסטוריה היא אחת". המבוא גם מצהיר כי בתכנית זאת, להבדיל מקודמותיה, יושם דגש על היסטוריה תרבותית ועל היסטוריה בת-זמננו. התכנית גם מעניקה קדימות לתרבות המערבית ולתרבות במזרח התיכון בנימוק שישראל רואה עצמה כחברה דמוקרטית מערבית במזרח התיכון. הלימוד בשלב זה מוצג כהעמקה של מה שנלמד כבר בחטיבת הביניים. התכנית מפרטת את משמעות המושג 'העמקה' בתור טיפוח חשיבה היסטורית, הכרת מבנה הדעת של המקצוע ותשומת-לב לנושאים כלליים ולבעיות יסוד של תרבותנו ושל תרבויות העבר. לפי התכנית, הכרת מבנה הדעת של המקצוע וטיפוח חשיבה היסטורית פירושים: לימוד של שיטת החקר ההיסטורית, הכרת תפקיד העדויות והשקפת ההיסטוריון בבניית תמונת העבר, זיהוי השפעת ההווה ביצירת

סיפור העבר, ידיעת מושגים היסטוריים, הסבר של קשר בין אירועים, עיבוד של מידע ממקורות היסטוריים, השוואות, שיחזור עולמם הפנימי של בני תקופה אחרת, שימוש במושגים ובהכללות שהתגבשו בעבר כדי להסביר תופעה בהווה, הבחנה בין עיקר לטפל ובין ראיות למסקנות, ניתוח טקסט כתוב בהקשרו ההיסטורי ובחינתו באופן ביקורתי, ניסוח שאלות מתאימות לבדיקת מהימנות של מקור ידע, שימוש בסביבות למידה ממוחשבות וניתוח מפות ודיאגרמות¹⁰.

התכנית גם מונה שלושה עקרונות מנחים להוראת היסטוריה: 1. היסטוריה כבסיס להבנה תרבותית והשכלה כללית. 2. היסטוריה כאמצעי לטיפול מידות טובות אזרחיות כלליות כמו סובלנות כלפי נקודות תצפית ודרכי חשיבה שונות משלנו וגם כאמצעי לגיבוש הזהות הלאומית של הלומד, חיבורו לעברו ולשורשי המציאות של ההווה וליצירת תשתית משותפת לשיח לאומי בהווה. 3. העיון ההיסטורי הוא סלקטיבי מעצם מהותו והסלקציה משקפת את נקודת המבט של ההיסטוריון, את הרב-גוניות של צורות חיי-חברה, את יחסי-הגומלין בין תולדות עם ישראל לתולדות העמים, ואת האינטרסים האזרחיים בהווה תוך צפייה לעבר העתיד.

בחלק הבא, ובהתאמה לרציונל ולעקרונות שלעיל, מובאות חמש מטרות כלליות להוראת היסטוריה כאשר מכל אחת מהן נגזרות גם מטרות אופרטיביות: 1. הכרת אירועים היסטוריים מרכזיים והבנתם. 2. פיתוח חשיבה היסטורית ורכישות מיומנויות הדרושות ללימוד ההיסטוריה. 3. טיפוח זהות לאומית וטיפול ההכרה והזיקה למורשת היהודית. 4. טיפוח הבנה וסובלנות כלפי רגשות, מסורות, תרבויות ואורחות חיים של האחר. 5. טיפוח ערכים כלל אנושיים הומניסטיים וטיפול יכולת לשפוט אירועים היסטוריים על פי ערכים אלה. שתי התכניות, בחטיבה העליונה ובחטיבת הביניים, מדגישות את הצורך במגוון שיטות לימוד: למידה פעילה, משחקי הדמיה, למידת חקר, לימוד באמצעות מקורות היסטוריים, שילוב קולנוע בהוראת היסטוריה, המפה ההיסטורית, הוראה חוץ כיתתית ולמידה בסביבה מתוקשבת¹¹. התכנית בחטיבת ביניים, שראתה אור לפני שנה, מדגישה גם חשיבה ברמות גבוהות. בהקשר זה, התכנית מציינת את הצורך לטפח את המיומנות לטיעון ושיח טיעוני - ארגומנטציה, שאילת שאלות, עבודה בצוות והשתתפות פעילה בדיון.

הסילבוס של התכנית: בעוד שהתפיסה הרעיונית של התכנית מדגישה את ההיסטוריה כתחום חקר המתאפיין בסלקציה בין עובדות, בפלורליזם של נרטיבים, גישות ופרספקטיבות תלויי תרבות, ערכים, תקופה וחוקר, הסילבוס מציע דימוי פוזיטיביסטי של ההיסטוריה בתור גוף של ידיעות עובדתיות ללא התייחסות להיבטים המצוינים בתפיסה הרעיונית. ניקח כדוגמה את התכנית על הלאומיות. במחקר ההיסטורי מתנהל וויכוח מתודולוגי וגם היסטורי לגבי מקורות הלאומיות והתפתחותה בעת החדשה, למשל, וויכוח לגבי הקשר בין לאומיות למודרניזציה או לקשר בין לאומיות לגזענות. הוויכוח הזה מאשש את דימוי ההיסטוריה המשתקף גם בתפיסה הרעיונית של התכנית כפי שתוארה לעיל. ברם, הסילבוס המפורט שמציג את תולדות הלאומיות לא מעודד וגם לא נותן כל מקום לוויכוח או לסימני שאלה לגבי הלאומיות בהיסטוריה, סיבותיה, מגמותיה ותוצאותיה. הדימוי הפוזיטיביסטי של התכנית מתחזק במסמך התכנית החדש שהוציא הפיקוח בשנה שעברה לחטיבה העליונה וממנו הושמט כליל החלק של התפיסה הרעיונית ונשאר

¹⁰ תכנית לימודים היסטוריה לחטיבה העליונה עמ' 6, 11-12, היסטוריה תכנית לימודים לכיתות ו-ט, עמ' 4-6, 8-12.
¹¹ ת"ל היסטוריה לחטיבה העליונה, עמ' 14-18, היסטוריה תכנית לימודים לכיתות ו-ט, עמ' 10-12.

רק סילבוס של תכנים היסטוריים שעליהם נבחנו בבחינות בגרות¹². אכן, פער גדול מפריד בין השיח ההיסטורי של התפיסה הרעיונית המדגישה את ההיסטוריה כתחום חקר של מדעי הרוח ואת תרומתה להתפתחות ערכים קוגניטיביים, מוסריים ואזרחיים של התלמיד, לבין הדימוי הפוזיטיביסטי של הסילבוס המציג את ההיסטוריה בתור גוף ידע סגור וודאי. פער דומה קיים גם לגבי תפיסת דרכי הלימוד: בעוד שהתפיסה הרעיונית מבליטה את הלימוד הפעיל, את החקר ואת טיפוח החשיבה הביקורתית, הסילבוס מציג את הידע ההיסטורי כמכלול היגדים עובדתיים שללומד אין כל תפקיד פעיל בהתמודדות עמם. הרושם הזה מתחזק עם קריאת המסמך החדש של התכנית לחטיבה עליונה שראה אור בתש"ע. כל זאת בשעה שבתוך קהיליית החקר ההיסטורית, הפוזיטיביזם שרואה בהיסטוריה ייצוג של מציאות אובייקטיבית ושל הסברים על פי חוקים היסטוריים כלליים, אינה מקובלת עוד, גם לא על היסטוריונים שממשיכים לראות בהיסטוריה מדע פוזיטיבי מעוגן ראיות אמפיריות¹³. הפער, אפוא, בין לימודי ההיסטוריה בבית הספר, לבין היסטוריה כתחום מחקר הולך ומתרחב. הוא הדין בפער בין תפיסת הלימוד וההוראה של התכנית לבין המחקר המעודכן על התפתחות הלמידה. כך, בעוד שהמחקר החינוכי מצביע על חשיבות המטח-קוגניציה וגישות קונסטרוקטיביסטיות בלמידה, האתגר העיקרי של המורה, לפי תכנית הלימודים הנוכחית, הוא "להספיק את החומר".

"העמקה" כמושג מפתח לתפיסת התכנית את ההתפתחות הקוגניטיבית בתחום הדעת

התכניות בהיסטוריה מגדירות את הלימוד בחטיבה עליונה כ"שלב ההעמקה". מתעוררת השאלה, מהי תפיסת התכנית לגבי מושג זה ולגבי הבנה מתפתחת של התלמיד את תחום הדעת. כדי לבדוק שאלה זאת השוונו בין הטיפול בנושא הלאומיות בתכניות הלימוד ובשני ספרי לימוד נפוצים, אחד לכיתה ח', ואחד לחטיבה העליונה¹⁴. בדקנו גם שאלון לדוגמה של בחינת בגרות, מתוך הנחה שבחינות הבגרות מנסחות את הסטנדרטים של "שלב ההעמקה". בדיקה השוואתית כזאת מתבקשת במיוחד לאור העובדה שאין הבדלים בתפיסה הרעיונית של שתי התכניות. בחטיבת הביניים הלאומיות נלמדת בקיצור במסגרת התמורות במאה ה-19. ספר הלימוד מקדיש שני פרקים לתמורות אלה. הלאומיות מופיעה לצד שינויים אחרים בעולם המודרני. עם זאת, הפרק אינו כורך את הלאומיות עם תמורות אחרות, למשל, הדמוקרטיזציה, שהתרחשו באותה תקופה. בחטיבה העליונה נושא הלאומיות בעמים ובישראל נלמד בהיקף של 40 שעות. התכנית נפתחת עם דיון בגישות היסטוריוגרפיות שונות לגבי מהות הלאומיות ומקורותיה ההיסטוריים. בהקשר זה התכנית וגם ספרי הלימוד דנים בהרחבה בהיבטים התרבותיים של הלאומיות. בספר הלימוד לחטיבה העליונה גם נעשה ניסיון לכרוך את הלאומיות עם תופעות היסטוריות אחרות המזוהות עם מודרניות, דמוקרטיזציה, חילון, מהפכת הדפוס והמהפכה התעשייתית (שם, עמ' 8-47). המסקנה היא שתאור הלאומיות בספר לכיתה ח' הוא פחות הקשרי אפוא מזה שבחטיבה עליונה. 'הקשריות' היא אחת הצורות הרווחות בתיאורים היסטוריים¹⁵. ולכן ניתן לטעון כי התכנית בחטיבה עליונה נאמנה יותר לתביעות התיאור ההיסטורי מזו של חטיבת הביניים. זאת ועוד:

¹²http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/Meyda.htm

¹³ Keith Jenkins, *Rethinking History*, 2005

¹⁴ מסע אל העבר עולם מודרני נולד, מטח, 2003 (לכיתה ח'). מסעות בזמן - לאומיות במבחן, מטח, 2008 (לחטיבה העליונה).

¹⁵ וולש, ו. (תשמ"ה). מושגים כורכים בהיסטוריה. בתוך א' וינריב, (עורך). חשיבה היסטורית, כרך ב', 25-40.

בחטיבת הביניים סיפור הלאומיות מתמקד באירועים שונים: איחוד איטליה, איחוד גרמניה וכיו', ואילו בחטיבה העליונה מוקדש מקום נרחב לשורשים התרבותיים והאינטלקטואליים של הלאומיות; דבר המחייב שימוש במושגים הלכותיים ממדעי חברה או מחקר הספרות (שם, עמ' 18-23). בחטיבה העליונה גם ניתנת תמונה של ההתפתחות ארוכת הטווח של הלאומיות מן המאות ה-17-18 עד ראשית המאה העשרים ובכלל זה, המעבר מלאומיות ליברלית במאות ה-19-18 ללאומיות רדיקלית, אנטי-ליברלית וגזענית בראשית המאה העשרים. גם מן הפרספקטיבה הזאת, התכנית בחטיבה העליונה נאמנה יותר להיסטוריה כתחום חקר הבוחן תופעות בצורה רחבה ותוך מעקב אחר השינויים שחלו בהן על פני תקופה ארוכה. מעקב אחר שינויים לטווח ארוך גם מעודד את הלומד לכרוך ביחד תופעות על פני ציר הזמן, בין עבר, הווה ועתיד. עם זאת כפי שכבר הוער לעיל, לגבי הסילבוס, תולדות אלה מוצגים בתור סיפר "סגור" שאין בו מקום להערכות, פרשנויות וסלקציות שונות של עובדות, וזאת בניגוד לצורה שבה נתפסים הדברים בפועל בקרב קהיליית חוקרי הלאומיות.

שיטות לימוד והעמקה: הניתוח שלעיל מציע הנהרה של מושג ההעמקה כפי שהוא נמצא, אמנם רק במובלע, בתכניות הפורמאליות ובספרי הלימוד במערכת החינוך. עם זאת התכנית לחטיבה העליונה אינה מתמודדת בצורה שיטתית עם הכלים הדרושים לחשיבה היסטורית ומטה קוגניציה שבלעדיהם העמקה אינה מן האפשר. מחקרים עדכניים על הוראת היסטוריה גורסים כי טיפוח מטה-קוגניציה והקניית מושגים מסדר שני הם האתגר העיקרי בהוראת היסטוריה שכן הם מעודדים את הלומד לחשוב ולקרוא בצורה היסטורית וגם ליטול על עצמו אחריות גדולה יותר בתהליך הלימוד¹⁶.

דווקא בסילבוס של התכנית לכיתות ו-ט נמצא בכל נושא טור המפרט "דוגמאות לפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה שהנושא הנלמד מזמן". (שם, עמ' 18-47). בחנו את הדוגמאות המופיעות בטור זה: רובן מתמקד להערכתנו בהפקת מידע, בהשוואה ובהסקת מסקנות. רק מעטות מהן מעודדות מטה-קוגניציה והבנת מושגים היסטוריים מסדר שני, למשל, דרכים בקריאת מקורות היסטוריים והערכת מהימנותם (שם, עמ' 36), חשיבה על עקרונות מקובלים בחלוקה לתקופות (שם, עמ' 24), העלאת השערות להסבר של תופעה היסטורית ודרכים לאישושן (שם, עמ' 22) וסלקציה בין עובדות כחלק מהבניית הנרטיבים והפרשנויות ההיסטוריות (שם, עמ' 37). בכיתה ט' לא מצאנו דוגמאות לסוג חשיבה שכזו.

המצב בחטיבה העליונה אינו שונה. כך, למשל, התכנית בחטיבה עליונה מציעה מפגש עם גישות היסטוריוגרפיות שונות לגבי הלאומיות, (שם, עמ' 20). ההיסטוריוגרפיה מזמינה מטבע הדברים, עיון מטה-קוגניטיבי בהיסטוריה כמחקר וכנרטיב, אלא שהתלמידים נדרשים להכיר את הגישות ההיסטוריוגרפיות על הלאומיות, כמצוות אנשים מלומדה, מבלי שיתבקשו בהמשך לימודיהם להתמודד עם אמיתותן. כך גם בספר הלימוד העוסק בלאומיות: בפתח הספר נסקרות הגישות ההיסטוריוגרפיות השונות ללאומיות תוך ציון מרומז משהו על המחלוקת ביניהן, אך בהמשך לימודיהם, התלמידים לא נדרשים להעריך איזו מן הגישות ההיסטוריוגרפיות הללו נכונה, או לחלופין, להעריך לאורן, את הנרטיב של הלאומיות הכללית ותולדות הציונות המובא בספר

¹⁶ Donovan, S. & Bransford, J. (eds.), 2005. How Students Learn- History, Mathematics and Science in Classroom, 176.

הלימוד עצמו (מסעות בזמן-לאומיות במבחן, מטח, 2008). שוב מתברר, כי ספרי הלימוד, כמו תכניות הלימוד, נרתעים מעיסוק במחלוקות היסטוריות ובשאלות פרשניות פתוחות המהוות חלק בלתי נפרד מן הפעילות התקנית של המחקר והחשיבה בהיסטוריה.

סטנדרטים ובחינות בגרות: האם הם מכוונים להעמקה?

סטנדרטים מגדירים את ההישגים האופרטיביים, הידע והביצועים שתלמידים נדרשים להגיע אליהם בכל אחד משלבי הלימוד. הגדרה כזאת נעשית לרוב על יסוד המטרות והתכנים של התכנית. התכנית בחינוך לשוני לבית הספר היסודי שהתפרסמה בתשס"ג מספקת דוגמה טובה להגדרת סטנדרטים ברוח זו¹⁷. לעומת זאת התכניות בהיסטוריה אינן מציעות הגדרת הישגים. עם זאת ניתן לטעון כי שאלוני בחינות הבגרות וההנחיות של הפיקוח לגביהן מבליעים סטנדרטים לגבי הידע והביצועים הנדרשים בהיסטוריה. נתעכב אפוא על שאלוני בחינות הבגרות בהיסטוריה. מן הידועות היא שהבחינות הן נשוא קבוע לביקורת מצד היסטוריונים, חוקרי חינוך, מורים וגם תלמידים. הטענה העיקרית היא שהן מעודדות שעתוק של ידע קיים ושינון ואינן תובעות מיומנויות ודרכי חשיבה שמעניקות להיסטוריה כתחום דעת את מעלותיה האינטלקטואליות, הערכיות והאפקטיביות. אולי כמענה לביקורת זאת, משלב הפיקוח כבר מספר שנים, מקור היסטורי לא מוכר (unseen), בשאלוני הבגרות ביחידות החובה. המקור הוא חלק מן השאלה הגדולה המזכה את הנבחן ב-25 נקודות מציון המבחן. אליבא דכולי עלמא, קריאת מקורות מהווה את אחד מנדבכי המחקר ההיסטורי ויש בה כדי לטפח ערכים ומיומנויות קוגניטיביות ורגשיות, פרשנות, חשיבה ביקורתית, הבנה הקשרית, וגם אמפתיה וסובלנות כלפי בני תקופות ותרבויות אחרות משלנו. אלא שהנחיות הפיקוח לגבי המקור מגלות כי המטלה אינה חורגת מהפקת מידע או מסיכום הטענות המופיעים בו, "...בשתי בחינות הבגרות בהיסטוריה נדרשים התלמידים לענות על שאלות המכילות קטעי מקור. קטעי מקור לא נועדו להכשיר את התלמידים להיסטוריונים. המטרה העיקרית היא לבחון את יכולת התלמיד להפיק מידע מתוך קטע מקור, בנושא מתוכנית הלימודים"¹⁸. ואכן בשאלון בחינת הבגרות לדוגמה שבאתר המפמ"ר להיסטוריה מאפריל 2008, התלמידים לא נדרשים לרוב להיכנס לתוך עולמו ההיסטורי של מחבר המקור ולנתח אותו על רקע תקופתו. השאלות המופנות אל המקור מסתפקות בכך שהתלמיד יפיק את המידע "הגלוי" העולה מתוך הטקסט אך מבלי לדרוש ממנו לעמוד על "הסבטקסט", הנמענים שאליהם מכוון הטקסט והרשת המושגית, הדימויים והתכנים האידיאולוגיים הגלומים בו. ניתוח היסטורי-הקשרי של מקורות מחייב לראות בהם אקט של דיבור בעל נמענים היסטוריים קונקרטיים. כך למשל, במקור שבשאלון הבחינה המצוינת לעיל, תזכיר הסתדרות המורים בעניין ריב הלשונות, התלמידים לא נדרשים להתייחס לא למי הוא מופנה ולא כיצד הוא משקף את מושגי הלאומיות של הסתדרות המורים. במספר מקורות אחרים בשאלון זה הדברים מובאים מתוך טקסטים משניים של ספר לימוד ולכן אין בהם כדי לשמש עדות לגבי התקופה. ואכן ניתוח מקור היסטורי שמתעלם מעולמו הרוחני של מי שחיבר אותו ומהביוגרפיה של

¹⁷ ת"ל לחינוך לשוני עברית- שפה, ספרות, ותרבות, תשס"ג, עמ' 81-94.

¹⁸ אתר היסטוריה במזה"פ מסמך 1150 הדגשה שלי, י.מ.

המחבר, ושל הנמענים אליהם הוא מכוון, מחטיא את מטרתו בתור אמצעי לקידום ולטיפוח של חשיבה היסטורית.¹⁹

קריאת טקסטים כמיומנות יסוד בהיסטוריה ובפילוסופיה במבט השוואתי

מאחר שאנו עוסקים בקריאת טקסטים, מן הדין להציג כאן את המשותף ואת המבדיל בין שתי התכניות בנושא זה. כאמור התכנית בפילוסופיה מתמקדת בטקסטים קנוניים. הנחתה היא שטקסטים אלה מספקים כר נרחב לפרשנויות אישיות פוריות. אכן קריאה פרשנית, פעילה וביקורתית מצד התלמידים, היא אחד מעיקרי התכנית להוראת פילוסופיה. ברם, אפשר לתהות האם ניתן לצפות מתלמידי תיכון למלא תפקיד פעיל בהתמודדות ביקורתית עם טקסטים מורכבים כל כך? התשובה של התכנית לשאלה זו חושפת את הנחתה לגבי האופן שבו ניתן למזג את הדיסציפלינה עם למידה פרשנית פעילה וביקורתית. לפי התכנית בפילוסופיה, המקור לשאלות שמניעות את החקירה הפילוסופית השיטתית בעיקר באתיקה ובתורת ההכרה הוא באמונות השכל הישר או בשיח היומיומי. שאלות של מוסר, דילמות מוסריות והכרעות מוסריות הן חלק מן הפעולות שבני אדם נדרשים אליהם בחיי יום-יום ושפת המוסר היא לכן חלק בלתי נפרד מן השיח הרגיל של בני אדם. הוא הדין בתחום ההכרה; שאלת ההתאמה בין מה שאנו תופסים לבין מה שקיים, או הספק לגבי ההתאמה הזאת, מתבקשים לרוב מן הניסיון הבלתי אמצעי. זוהי בדיוק נקודת המוצא של הלימוד הפילוסופי בתיכון: לא הטקסט אלא השאלה הטרומ פילוסופית שנובעת מן הניסיון הבלתי אמצעי של הלומד.²⁰ לשון אחר, הבעיה הפילוסופית קיימת בצורתה הטרומ פילוסופית כבר בניסיון הבלתי אמצעי של הלומד, והתלמיד פוגש בה בצורה ראשונית ואינטואיטיבית ללא התווך של הפילוסופיה. כך מגשרת התפיסה הרעיונית של התכנית בין הדיסציפלינה לבין הלומד. מבחינה זו נקודת המוצא של התכנית אינה שונה מן התפיסה הרווחת בקרב זרמים מרכזיים בפילוסופיה, בעיקר בפילוסופיה אנליטית, שרואה בשיח הרגיל של בני אדם ובניסיון שלהם נקודת מוצא וגם אבן בוחן לעיון ופתרון של בעיות בפילוסופיה. מעניין להשוות תפיסה זו עם התכנית בהיסטוריה: להוציא את התכנית "מולדת, חברה ואזרחות", התכניות בהיסטוריה אינן מתמודדות עם בעיית הזיקה שבין היסטוריה כדיסציפלינה לבין הניסיון הבלתי אמצעי או הזיכרון האישי של הלומד. אדרבא, דומה כי התפיסה הרעיונית בשתי התכניות בהיסטוריה נוטה ללכת בכיוון הפוך, ולהניח כי היסטוריה כדיסציפלינה היא רחוקה, או למצער, אדישה לניסיון הבלתי אמצעי של הלומד. לפי מחקרים עדכניים על התפתחות קוגניטיבית, ההוראה חייבת להתמודד עם המושגים המוקדמים והניסיון הבלתי אמצעי של הלומד ביחס לתופעות ולמושגים של תחום הדעת והיא אף חייבת לרתום את הראשונים לטובת האחרונים.²¹ לימוד היסטוריה צריך לקחת בחשבון את המושגים והדימויים שיש לתלמידים לגבי מהותה; לחלופין, בלימוד של אירועים, אישים ומקומות שהם חלק מרכזי מן הזיכרון הקולקטיבי של החברה שבה חי ופועל התלמיד, למשל דמותו ומפעלו של הרצל, אפשר להתחיל בניתוח של

¹⁹http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/Meyda.htm mivhan bagrut ledugma education

²⁰ ראו גם, פילוסופיה לחטיבה עליונה בבית הספר הכללי - מדרך למורה, ת"ל-האוניברסיטה העברית, התשנ"ו שכתב בחלקו הגדול על ידי מחברי התכנית, עמ' 4-12, 43, 54-57.

²¹ ראו לעיל, הערה 10. וגם Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, 2001.

הדימויים והמושגים שיש לתלמידים עצמם לגביו ועל ההוראה לרתום את המושגים האלה לטובת לימוד שיטתי של הרצל כאחד מן האבות של הלאומיות היהודית המודרנית. לתכנית בפילוסופיה אמירה ברורה, בהשוואה להיסטוריה, לגבי התנאים הקוגניטיביים להוראת תחום הדעת. זאת ועוד; הנחת התכנית בפילוסופיה, לגבי מקור הבעיה הפילוסופית, סוללת את הדרך ללימוד פילוסופיה בגיל צעיר. ואכן בעשורים האחרונים התפתחה תנועה של פילוסופיה לילדים וראו אור סיפורים פילוסופיים עבורם²². עם זאת, יש להדגיש כי לפי התכנית לחטיבה עליונה, ההתמודדות הפילוסופית חורגת מן השכל הישר שכן היא מחייבת רפלקציה ביקורתית שיטתית. העיון בבעיות הפילוסופיות מתחיל רק מן השעה שאנו עוסקים ברפלקציה כזאת באמצעות טקסטים פילוסופיים. הפילוסופיה נתפסת אפוא כסוג של מטה-קוגניציה לגבי השכל הישר וצורות השיח שרווחות בו. מבחינות רבות פילוסופיה והיסטוריה דומות: שתיהן מחייבות חשיבה כללית לגבי הבעיה שעל הפרק, שתיהן חותרות להבנה כוללת של המציאות ובשתיהן הלימוד מתבסס על קריאה פרשנית וביקורתית של טקסטים. ברם, לקריאה ביקורתית יש לפי שתי התכניות משמעויות שונות. קריאה ביקורתית במקורות היסטוריים ופענוח משמעותם מתמקדים בהבנה של התנאים ההיסטוריים והאישיים שבהם הם נוצרו; עבור היסטוריונים הטקסט הוא לרוב בבחינת "סימן" או עדות למה שהו אחר²³ ואילו בפילוסופיה, הבנת הטקסט אינה מצטמצמת להבהרת התנאים ההיסטוריים שבהם נוצרו או שבהם זכו לקונויזציה. גם אם יש ערך בקריאת טקסטים פילוסופיים להיבטים ההיסטוריים, ההבנה הפילוסופית עצמה, דורשת ללכת מעבר לכך, בעקבות הגיונם הפנימי ולהתמודד עם אמיתותיהם²⁴.

²² Mathew Lippmann & Ann- Margaret Sharp, Philosophy in the Classroom, 1977.

²³ סמיואל, ר. (תשס"ג). קריאת הסימנים א', בתוך, א' וינריב, (עורך). פוסט מודרניזם והיסטוריה, 55-77.

²⁴ LaCapra, D.(1994). Cannons, Texts and Contexts. In, L. Kremer (ed), Learning History in America-Schools, Cultures, and Politics, 121- 136.

חלק שני: מחקרי הערכה על ביצוע תכניות לימוד

שילובי תכנים ומיומנויות בהוראה ולמידה של היסטוריה כחלק ממדעי הרוח - כיוונים במחקר החינוכי העדכני

הסקירה שלהלן מקיפה בעיקר את ספרות המחקר שראתה אור באנגלית ובעברית בשני העשורים האחרונים. כבר ממבט ראשון בולטת האקלקטיות הרבה של ספרות זאת. ממחישה אותה היטב השונות בזהות הדיסציפלינארית ו"המחלקתית" של החוקרים: פסיכולוגים, סוציולוגים ואנתרופולוגים, בלשנים מומחים לניתוח שיח, חוקרי תרבות, חוקרי מגדר, היסטוריונים, מומחים לדידקטיקה של היסטוריה וחוקרים של תכניות לימוד. התחום האחרון הוא אולי המקיף והכללי ביותר והוא קנה לעצמו הכרה כתחום חקר נפרד בחינוך, בעיקר במחצית השנייה של המאה העשרים. בתור שכזה הוא מתאפיין בעצמו בריבוי פרדיגמות מחקריות שונות שהמשותף להן מועט (Schubert, 1986). האקלקטיות חוזרת ומתגלה גם בנושאים ובאובייקטים של המחקרים ובמסגרות התיאורטיות והמתודולוגיות שלהם. לאור זאת אנו מציעים להלן להבחין בין המחקרים על פי המושא ו/או נושא, שכן לעתים קרובות, נגזרים מן הבחירה הזאת גם הגישה הדיסציפלינארית והאפיסטמולוגיות של המחקר. על פי מיון זה נקבל את הנושאים הבאים:

1. מחקרים של ספרי לימוד בהיסטוריה.
2. מחקרי הערכה על ביצוע של תכניות לימוד בהיסטוריה.
3. היסטוריה של תכניות לימוד (בהיסטוריה) והמלצות לרוויזיה.
4. אוריינות היסטורית ואוריינות קולנועית בהיסטוריה.
5. הגישה הקוגניטיבית: חשיבה היסטורית, זיכרון היסטורי: תלמידים, מורים, היסטוריונים ואנשים רגילים.
6. גישות אינטגרטיביות.

1. **נפתח במחקרים של ספרי לימוד:** זהו תחום המחקר הוותיק ועדיין הפופולארי ביותר. המחקר בשני העשורים האחרונים מתייחס אל ספרי הלימוד כאל חלק מתכניות הלימוד בתור ביטוי של הידע ההיסטורי שזוכה להכרה של משרד החינוך והמדינה (Pingel, 1999). בתור שכאלה ספרי הלימוד הם שופר של הידע הרשמי (Apple, 1990). מחקרים אלה מנתחים את הטקסטים ומתחקים דרך אנליזה טקסטואלית אחר סוגי הידע, הנרטיבים, צורות השיח, דימויי העבר והתפיסות ההיסטוריוגרפיות המופיעים בספרי הלימוד. הכיוון הזה שואב את הפופולאריות שלו מן ההנחה, שרבים יערערו עליה בתנאים הפוסט מודרניים היום, שספרי הלימוד וההיסטוריה שלומדים התלמידים באמצעותם, הם המקור העיקרי לעיצוב תודעתם ההיסטורית וכי זאת מצדה, משפיעה על עמדותיהם בנושאים פוליטיים אקטואליים.

מחקרים אלה גם משווים לרוב את הגרסה ההיסטורית של תולדות האומה והמדינה כפי שהיא מיוצגת בספרי הלימוד עם זאת שמקובלת במחקר ההיסטורי באותם נושאים. אחד המחקרים מסמני הדרך בתחום זה היה של מרק פרו (Ferro, 1984). פרו בדק את ספרי הלימוד של ארצות שונות בסוגיות הנוגעות לזהות לאומית וסכסוכים עם ארצות ועמים שכנים, והגיע למסקנה כי יש פער גדול בין האמת ההיסטורית לבין מה שהתלמידים לומדים בנושאים אלה. ספרי הלימוד

מצטיירים לפי מחקרים אלה בתור אמצעי של גיוס פוליטי-אידיאולוגי לטובת הלאומיות והאדרת מדינת הלאום.

השאלה שניצבה לרוב במוקד של מחקרים שבאו אחריה הייתה איזו היסטוריה, או את ההיסטוריה של מי, לומדים בבתי ספר? קטגוריות המיון והניתוח יכולות להיות רבות ושונות: האם זוהי היסטוריה המייצגת את העבר של האומה בלבד או גם של עמים אחרים ובכלל זה היסטוריה של עמים שכנים; היסטוריה בעלת אוריינטציה אתנוצנטרית/לאומנית או בעלת אוריינטציה קוסמופוליטית/אוניברסאלית; היסטוריה של קבוצות הגמוניות או גם היסטוריה של קבוצות עממיות ומודרות; היסטוריה פוליטית של המדינה והאליטות הפוליטיות או גם היסטוריה תרבותית וחברתית, ואם כן איזו תרבות, של (אילו) אליטות, או גם של קבוצות עממיות ושל מיעוטים. קטגוריית מיון אחרת מבחינה בין ספרי לימוד לפי תפיסתם האפיסטמולוגית וההיסטוריוגרפית: האם ההיסטוריה מצטיירת בהם כמדע פוזיטיביסטי, אובייקטיבי, בעל מתודולוגיה אחת, או כמדע פרשני, פלורליסטי, שיש בו מקום לאסכולות ולנרטיבים שונים.

הממצאים שעולים מן המחקרים הללו מובילים למסקנה כי ספרי הלימוד הרשמיים מגויסים; כי הם משרתים בסופו של דבר מסורת סלקטיבית המדירה קבוצות מיעוט לאומיות, חברתיות, תרבותיות, או מגדריות; כי הם מגויסים לטובת האידיאולוגיה של מדינת הלאום והנרטיב ההיסטורי הרשמי ולכן הם משרתים את הקבוצות הפוליטיות, החברתיות והתרבותיות הדומיננטיות ולכן הם מסייעים להנציח את הסדר התרבותי, הפוליטי, החברתי והמוסרי הקיים; הם משכיחים ומעלימים זיכרונות היסטוריים של קבוצות שוליים, פועלים, נשים, מיעוטים תרבותיים אתניים ולאומיים. בישראל הביקורת מתייחסת להדרת זיכרונות העבר של המזרחיים, הערבים, החרדים, הנשים והמהגרים. לחלופין, אלו מיוצגים בספרי הלימוד באופנים המצדיקים את ההגמוניה של הקבוצות הדומיננטיות. ביטוי קיצוני משהו למגמה הביקורתית נמצא בספרו של לואן (Loewen) שבדק ספרי לימוד אמריקניים, ושעצם כותרתו מלמדת על תוכנו: "שקרים שהמורה סיפר לי - כל מה שלא נכון בספרי הלימוד שלך" (Loewen, 1996). כפי שגם מציין גרי נאש, היסטוריון אמריקני שעמד בראש וועדת הסטנדרטים בהיסטוריה בארצות הברית, ושהמלצותיה נפסלו על-ידי הקונגרס ב-1995: מלחמת ספרי הלימוד בארצות הברית אינה אלא מקטע במלחמת התרבות שמתנהלת בכל דור ודור ובכל חברה לגבי עיצוב הזיכרון הקולקטיבי (Nash, 2000). כל המחקרים הללו שופכים אור על מה שחוקרי תכניות הלימוד קוראים "non-curriculum", והמשמעות הפורמטיבית שיש לקיומה של ההיעדרות לעיצוב תודעתו וזהותו של התלמיד.

נציין אחדים מן המחקרים הישראליים הבולטים בתחום זה: רות פירר במחקרה משנות השמונים והתשעים - "סוכנים של החינוך הציוני" (פירר, 1985), ו"הסוכנים של הלקח" (פירר, 1989), ביקשה לחשוף הטיות אידיאולוגיות בספרי הלימוד הישראליים ואת היותם סוכני אינדוקטרינציה פוליטית צרת אופקים. אלי פודה בדק את הצורה שבה ספרי הלימוד ייצגו את הסכסוך הערבי-ישראלי והגיע למסקנות דומות (פודה, 2002, 2000, Poddeh). לדעתו ספרי הלימוד לא ייצגו ואף העלימו את מה שכבר היה ידוע בקהיליית המחקר של המזרחנים באותה תקופה. המחקר של פודה בוחן גם את השינויים ההיסטוריים שחלו בספרי הלימוד לאורך התקופה

הנחקרת ומגיע למסקנה כי קיימים דורות של ספרי לימוד, וכי דורות אלה משקפים שינויים רחבים יותר הן בקהיליית החקר ההיסטורית, והן בתפיסה העצמית ובזיכרון הקולקטיבי של החברה הישראלית. דני ברטל, פסיכולוג פוליטי, חקר את האמונות שמבקשים לטפח ספרי הלימוד; הנחת המוצא שלו הייתה כי חברות המצויות בקונפליקט אלים, שנתפס כבלתי נשלט, מפתחות מערכת אמונות המחזקות את נכונותן להמשיך ולהלחם, ומערכת החינוך משעתקת אמונות אלה. ואכן בבדיקת 124 ספרי לימוד בלשון, בספרות עברית (מקראות), היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות, שאושרו על-ידי משרד החינוך נמצא ביטוי בולט לאמונות אלה (ברטל, 1996, 1999). מסקנת המחקר הייתה שאם רוצים לשנות את עמדת התלמידים לגבי הסכסוך ולטפח אתוס של שלום, יש לערוך שינויים עמוקים בדרך בה ספרי הלימוד מייצגים את ה"אחר" הערבי ואת הסכסוך. אריה קיזל, בחן לאחרונה את ספרי הלימוד בהיסטוריה כללית והצביע על שיעבודם לפרספקטיבה של האידיאולוגיה וההיסטוריוגרפיה הציונית (קיזל, תשס"ט). מחקרו מוכיח כי הנחת המוצא של מחקרים מוקדמים יותר (רובינזון, 1959, ופירר, 1985), שראו בהיסטוריה כללית ייצוג של המגמה האוניברסאלית בחינוך הלאומי, אינה נכונה.

התביעה לרוויזיה העולה מן המחקרים, שסקרנו לעיל, מזוהה לרוב עם סדר היום התרבותי והאידיאולוגי של הפדגוגיה הביקורתית, של הרב תרבותיות ושל השמאל, אך היא מעוררת התנגדות עזה מצד שמרנים וחוגים לאומיים שרואים בה איום על החינוך הלאומי. ספרי לימוד חדשים לחטיבת הביניים שראו אור בישראל בסוף שנות התשעים (כחלק מתכנית לימודים החדשה) שצינו תופעות של גירוש פלסטינים במלחמה ב-1948 וערערו על התזה המקובלת של "מעטים מול רבים", עוררו התנגדות ציבורית עזה. הם תוגו כפוסט ציוניים וועדת החינוך של הכנסת המליצה לאסור את הפצתו של אחד מהם.

עם זאת, לדעת סטירן (Stearns, 1993), הבעיה הרצינית ביותר היום בספרי הלימוד בהיסטוריה אינה פוליטית אלא טמונה בפער בין ההיסטוריה של בית-הספר לבין ההיסטוריה של האקדמיה. בתי הספר ממשיכים ללמד את הנרטיב ההיסטורי המסורתי בשעה שהאקדמיה עברה לעסוק בהיסטוריה חברתית חדשה ובתיאוריה. היסטוריונים חברתיים עוסקים היום בקבוצות עממיות שלא השאירו עדויות כתובות. המתודולוגיה של ההיסטוריונים הללו מערערת את הפרדיגמה הקלאסית במחקר ההיסטורי שמסתמכת על "הבנה מבפנים" של מקורות כתובים. ערעור זה מוליד גם וויכוח אידיאולוגי חריף בין חסידי הקנון לבין מבקריו. במסגרת הרפורמה, סטירן מציע לפתח תכניות וספרי לימוד שיעסקו במתודולוגיה ובעיות השעה, מנקודת מבט היסטורית. לדעתו הבעיה היא שההוצאות "נעולות" לספק את ציפיות בתי הספר ולכן הן חוששות להשקיע בספרי לימוד חדשניים שישקפו את מצב תחום הדעת. אם נבחן את המצב אצלנו בתחום זה, ניוכח כי אכן היסטוריה חברתית מופיעה בכמה מנושאי החובה, "ערים וקהילות", ו"הלאומיות". עם זאת, נושאים אלה מתמקדים בהיסטוריה של קבוצות אורייניות (literate), והם מתעלמים מן השאלות המתודולוגיות המתעוררות בלימוד כזה, למשל, כיצד אפשר ללמוד על עברן של קבוצות עממיות שלא השאירו עדויות כתובות.

זאת ועוד: יש חוקרים הטוענים כי המעבר מהיסטוריה של אליטות להיסטוריה של קבוצות עממיות ואתניות מודרות וחסרות כוח פוליטי, יקל על ילדיהן של האחרונות להגיע להישגים גבוהים יותר בלימודי היסטוריה בבית הספר, שכן בספרי הלימוד המתוקנים יקבל ייצוג גם הניסיון ההיסטורי שלהן. מחקר של אפשטיין, שבדק את ההבדלים באמון של תלמידים בספרי

הלימוד שלהם בהיסטוריה אמריקנית לפי מוצא אתני וגזעי מחזק הערכה זאת (1997, 1998 Epstein). הסתבר כי תלמידים מקבוצות אתניות וגזעיות מודרות, מביעים פחות אמון בספרי הלימוד מתלמידים לבנים ממוצא אנגלו-סקסי. סביר להניח כי חוסר האמון מקשה על התלמידים ללמוד היסטוריה לפי ספרי הלימוד האלה. ההיגיון הזה עומד גם ביסוד הטענה של חוקרים בארץ שהנרטיב של ספרי הלימוד מטפח ניכור כלפי מערכת החינוך בקרב התלמידים המזרחיים והפלסטיניים (שנהב, 1999. אלחאג', 2002). ואכן, מחקר משווה שנערך ב-25 ארצות בסוף שנות התשעים מצא כי ככלל, תלמידים ישראלים מביעים אמון מועט ביחס לתלמידי ארצות דמוקרטיות אחרות בספרי הלימוד שלהם (Magne & Von Borries, 1997).

לדעתנו, אחת המגבלות הבולטות במחקר של ספרי הלימוד היא התעלמותו מתהליך ההוראה בשדה. מחקרים שבדקו ביצוע של תכניות לימוד, מוכיחים כי מורים יכולים לעשות שימושים שונים בספרי לימוד, ובכלל זה, שימוש חתרני נגד סמכות הטקסט, (בן-פרץ, תשנ"ה). למצער, לא כל מה שנכתב בספרי הלימוד נלמד ולא כל מה שנלמד, נאמן למגמות האידיאולוגיות של המחברים. עניין זה מוביל אותנו למחקרים על ביצוע של תכניות לימוד.

2. מחקרי הערכה על ביצוע של תכניות לימוד : מחקרים אלה עוקבים לרוב אחר שלבים ביישום חידושים בתכניות הלימוד; מן הרמה של כוונות מחברי התכנית ותפיסותיהם הדידקטיות וההיסטוריות, דרך כתיבת הסילבוס וספרי הלימוד, ועד לרמה של תפיסות המורים את ההוראה והישיגי התלמידים. רוב המחקרים האלה מאמצים את עיקרון הנאמנות (fidelity), כלומר, הן בודקות ומעריכות את הצלחת התכנית לפי מידת הנאמנות של הביצוע על שלביו השונים, למטרות המקוריות של מחבריה. למעשה, אלה הם לרוב מחקרי הערכה במימון משרד החינוך והם נועדו לבדוק את ביצוע של רפורמות שהוא יזם. בשנות השבעים והשמונים משרד החינוך ביצע שורה של מחקרים כאלו בעקבות הנהגת תכניות לימוד חדשות בהיסטוריה. המחקרים נועדו להעריך את הצלחת יישום הרפורמה בהוראת ההיסטוריה בעקבות החיטוב ותהליך "האקדמיזציה" של הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי. המחקר המקיף ביותר בוצע על-ידי לאה אדר ושלמה פוקס, "ניתוח ת"ל בהיסטוריה וביצועה בבתי ספר" (1978). מחקר זה בדק: 1. את המטרות ותפיסת התכנית וחידושיה על פי כוונות מחבריה (כולל ראיונות עם המחברים), ניתוח התכנים והתפיסות הדידקטיות של חומרי הלימוד שהוכנו על פי התכנית, תצפיות בשיעורים שהתבססו על הוראת חומרי לימוד אלה, ראיונות עם המורים והתלמידים + בדיקת עבודות בית + מבחנים שהעבירו המורים + ראיונות של החוקרים עם תלמידים שנועדו לבדוק את יחסם למרכיבים של התכנית. ביסוד המחקר עמדה הפרדיגמה התכנונית של טיילר (Tyler, 1949) לפיה יש למדוד את הצלחת התכנית לפי מידת הנאמנות של הביצוע למטרות המקוריות של מתכנניה. הדימוי שמתקבל מן המחקר הוא של "נפילה" במהלך הביצוע. ככל שאנו מתרחקים מן התכנית הפורמאלית, ממסמכי התכנית ומספרי הלימוד, "האידיאה" המקורית שהניעה את הרפורמה הולכת ו"מאבדת גובה". המחקר אמנם בדק את עמדות המורים לגבי התכנית ומרכיביה, אך בעיקר לאור כוונות מחבריה. לעומת זאת, הוא לא בדק את התהליך החברתי והתרבותי שכרוך בהפעלת תכנית מונחת מ"למעלה". מחקר אחר, מאוחר יותר, בבילוגיה, (צבר, 1988), נכתב מנקודת מבט תיאורטית שונה: הוא בחן את התוצרים הנלווים "המתגלגלים" של התכנית

מנקודת המבט של בית הספר והמורים שלימדו אותה. מחקרים מן הסוג הזה הם גם יותר ביקורתיים כלפי "המרכז" שמתעלם מן הידע והעמדות של המורים ומן ההטרוגניות של אוכלוסיות התלמידים. אכן, לאור ביקורת זאת גם ערך משרד החינוך סקר מקיף של עמדות מורים וביצוע התכנית החדשה בהיסטוריה כחלק מן ההיערכות לקראת חיבור תכנית חדשה (וולף, 1992). ברם, המחקר המפורט הזה ולקחיו לא נלמדו על-ידי חברי ועדת התכנית החדשה שהתפרסמה ב-1997. התכנית החדשה חזרה על שגיאות קודמיה והתעלמה מן הצורך לצמצם את העומס בתכנים, ליצור נרטיב היסטורי עשיר יותר ולהתאים את התכנית לתפיסות המורים ולהטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים וכיו"ב.

חלק שלישי: מחקרים היסטוריים של תכניות לימוד בהיסטוריה

כאמור, חלק מן המחקרים על ספרי לימוד בהיסטוריה הם בעלי גישה היסטורית: למשל, מחקר של נאש על דורות של ספרי לימוד ומלחמות התרבות שהתנהלו בכל דור על עיצובו של הנרטיב האמריקני, או מחקר של פודה שמצא שלושה דורות של ספרי לימוד בייצוג הסכסוך הישראלי-ערבי. בדברים הבאים נתייחס בעיקר למחקרים היסטוריים שמתמקדים לא בספרי לימוד אלא בתהליך החברתי והחינוכי של חיבור התכניות הרשמיות (נווה-יוגב, 2002. בן עמוס, 1995. מטיאש, 2002. הופמן, 2002). מחקרים אלה בודקים את זיקות הגומלין בין תהליכי החיבור של התכניות לבין שינויים בתרבות, בדיסציפלינה ובמדינה. לרוב הם מייחסים חשיבות רבה לקונפליקטים בין קבוצות עניין שונות הנוטלות חלק בחיבורן; אינטלקטואלים, היסטוריונים, פקידי מדינה, פוליטיקאים, נציגי ציבור, פדגוגים ועיתונים. הניתוח מסתמך לרוב על גישות וכלים של סוציולוגיה (ובכלל זה סוציולוגיה של הדעת). מחקרים אלה תורמים ל"היסטוריוזציה" של תכניות הלימודים שכן הן שופכות אור על העובדה, שנעלמת לעתים בשיח החינוכי, כי האמיתות והמשמעויות של התכניות – תלויות פרדיגמות ומצבים היסטוריים משתנים (Goodson, 1997). בכך הם גם חותרים נגד תהליכי "הראיפיקציה" וה"קידוש" של התכנית בתור גוף של נכסי צאן ברזל שאסור לסטות או לגרוע מהם. מורים נוטים לפתח במהלך הוראתם אמונות כאלה לגבי התכנית ומהן נגזרות לרוב גם פרקטיקות ושיטות הוראה סמכותניות. פקידי המדינה ומחברי התכנית מעודדים אמונות אלה.

נציג להלן כמה מחקרים היסטוריים של תכניות לימוד:

המחקר המקיף של בויד (Boyd, 1997) על ההיסטוריה של תכניות הלימוד בהיסטוריה בספרד במאות ה-19-20, מתחקה אחר הניסיונות של המדינה הספרדית, משרד החינוך והמערכת הפוליטית הספרדית להבנות תכנית ממלכתית מוסכמת ואחידה בעלת נרטיב היסטורי מוסכם, במערכת החינוך בספרד לאורך המאות ה-19-20. המחקר עוקב אחר ניסיונות אלה, מנתח אותם ומסביר את סיבות כישלונם.

המחקר של פיליפס (Philips, 2001) עוסק בחיבור תכנית הלימודים בהיסטוריה באנגליה בתקופת תאצ'ר. זהו למעשה מחקר בפוליטיקה של תכניות לימוד. הוא בוחן את קבוצות העניין שנטלו חלק בחיבור התכנית, המאבקים ביניהן ותוצאותיהם וכן שלבים בחיבור התוכנית. המחקר מנסה להסביר מדוע וכיצד קרה שהשמרנים ניצחו במאבקים אלה את הביקורתיים ושוחרי הרפורמות הפרוגרסיביות.

סימקוקס (Symcox, 2002) שהשתתפה בשנות התשעים בוועדת הסטנדרטים בראשותו של נאש בארצות הברית, הולכת בכיוון דומה כאשר היא מתעדת את המאבק שהתנהל בזירות מוסדיות שונות וקבוצות עניין שונות על מהות הסטנדרטים בהיסטוריה בארצות הברית בשנות התשעים. המחקר נכתב מנקודת מבט של הרעיונות של פוקו (Foucault) ושל בורדייה (Bourdieu) על תכניות הלימוד כגילוי של יחסי כוח בין שדות וצורות שיח שונות בחברה ובתרבות, בעיקר בין השדה הפוליטי, החינוכי והאקדמי. התוצאה של וועדת נאש הייתה כישלון לקהילייה האקדמית וניצחון

לפוליטיקה השמרנית. הסטנדרטים שעליהם המליצה הוועדה נפסלו על-ידי הקונגרס ב-1995, בנימוק שאין בהם ביטוי הולם למורשת האמריקנית.

בישראל יש כמה מחקרים כאלה, אם כי הם מצומצמים יותר בהיקפם: המחקר של בן עמוס בדק את השינויים בייצוגם של המזרחיים בתכניות הלימוד מקום המדינה עד שנות השמונים (בן עמוס, 1995). הוא מצביע על שינויים בפוליטיקה, בתרבות ובהיסטוריוגרפיה שיצרו את התנאים לשינויים אלה. המחקר של נווה ויוגב מנסה לאפיין את השינויים האידיאולוגיים שהכשירו את הקרקע לרפורמות בתכניות הלימוד בהיסטוריה מאז קום המדינה עד סוף שנות התשעים (נווה-יוגב, 2002). מטיאש בוחן את תהליך חיבור התכניות הממלכתיות בהיסטוריה מקום המדינה עד שנות השמונים, מן הפרספקטיבה של בינוי אומה ויצירת נרטיב לאומי-ממלכתי מגייס ומוסכם (מטיאש, 2002, 2003). מחקרים אלה מבקשים לשפוך אור על קבוצות עניין מוסדיות שנטלו חלק בתהליך חיבור התכנית, על הקונפליקטים והמשא ומתן ביניהן ועל ההכרעות שהתקבלו כפי שהן משתקפות במסמכי התכניות. גם דרור בדק את השינויים בתכניות בהיסטוריה בתור אחד מן הכלים במדיניות החינוך והניסיון לגבש זהות לאומית-ישראלית. הוא מדגיש את השינויים באוריינטציה האידיאולוגית והתרבותית שעברה מדיניות החינוך הישראלית, מבינוי זהות לאומית מונוליתית לזהות לאומית מאוזנת המשלבת ערכים פרטיקולריסטיים ואוניברסאליים (דרור, תשס"ח). הופמן בוחן את ייצוג ההיסטוריה הכללית בתכניות הלימוד הממלכתיות מאז קום המדינה עד היום ואת הדילמה הבסיסית שמאפיינת אותן, על הציר שבין אוניברסאליות לבין פרטיקולריזם. הוא מוסיף ובוחר את השינויים שחלו בהן לאורך הזמן ואת המקורות של שינויים אלה, (הופמן, 2002).

מן הביקורת לרוויזיה:

כבר ציינו לעיל, כי לרוב, המחקרים הביקורתיים מקפלים בהם, במשתמע או במפורש, גם הצעות לרוויזיה ולתיקון. בדברים הבאים נציג כמה רעיונות שיש בהם משום הפקת לקחים מן המחקר, לתיקון תכניות הלימוד ועל תפקידם של היסטוריונים בוועדות המחברות אותן.

- ההיסטוריה כדיאלוג בין נרטיבים: ספרם של נווה ויוגב מציע לבנות תכניות וספרי לימוד שמבוססים על דיאלוג בין נרטיבים היסטוריים שונים. את תפיסת ההיסטוריה כנרטיב מעגנים המחברים בשיח הרווח היום בקהיליית ההיסטוריונים וחוקרי התרבות ואילו את מושג הדיאלוג הם שואלים מן ההרמנויטיקה של הפילוסוף הגרמני גאדמר (Gadamar). במרכז התפיסה הזאת עומד המושג של הדיאלוג כמפגש ומיזוג בין אופקים: בין האופק התרבותי והמסורת התרבותית של הלומד בהווה לבין האופק התרבותי של המסורת של העבר. התוצאה של הדיאלוג היא הרחבת ההבנה של ההווה באמצעות העבר, טרנספורמציה אישית גם מבחינה אתית וגם מבחינה קוגניטיבית ורגשית. במובן זה דיאלוג (ודיאלוג בין נרטיבים היסטוריים בפרט) הוא מרכיב בלתי נפרד מתהליך החינוך.

- רעיון אחר מתמקד בתכנית לימודים בהיסטוריה בעלת שלושה מעגלים, שכל אחד מהם משקף זהות תרבותית ואינטרסים שונים ואף מנוגדים (מטיאש, 2003). כל אחד מן האינטרסים האלה הוא לגיטימי ושואב את תוקפו מן הפוליטיקה של ההכרה ומערכים ועקרונות של דמוקרטיה ליברלית ורב תרבותית. מעגל אחד עניינו ההיסטוריה של הלאום, והסמכות לחיבורו תופקד בידי המדינה המייצגת אותו. ברם היום, בעידן של הפוליטיקה של ההכרה בזכותם של מיעוטים תרבותיים לטפח את זהותן, שוב לא יכולה המדינה הלאומית להיות כוח אינטגרטיבי

בעל מונופול. לכן יש להפקיד את הסמכות לחיבור חלק מן התכנית בידי קבוצות תרבותיות ולאומיות שמייצגות מיעוטים בחברה. בעוד המדינה תיטיב לתת ביטוי לתולדות האומה, קהילות תרבותיות ולאומיות של מיעוטים ייטיבו לשקף את ההיסטוריה מן הזווית הפנימית שלהן. המפגש בין שני המעגלים האלה ייצור מעגל שלישי שיופקד בידי הצוות החינוכי של בית הספר. חלוקת סמכויות בצורה שתוארה לעיל תאפשר לבתי ספר להפוך למעבדת ניסוי של צירופים היסטוריים חדשים וזיכרונות שאינם תואמים בהכרח את מסגרת הנרטיב והפרספקטיבה ההיסטורית של מדינת הלאום. המורים יוכלו לכלכל את צעדיהם לפי הבנתם הם ולפי הרכב ועניין תלמידיהם ביצירת המפגשים בין שלושת המעגלים המצוינים לעיל. ניסויים כאלה יכולים לשאוב השראה גם מלימוד של היבטים היסטוריוגרפיים או לחלופין משילוב של פרק בהיסטוריה של תכניות הלימוד. למשל, להביא מורים ותלמידים לתפוס את האופן שבו הרצל מיוצג בספרי הלימוד כתלוי פרספקטיבה של התקופה שבה הם נכתבו, (גוטוין, תשס"ב).

תפקידם של היסטוריונים בחיבור תכניות לימוד : ברגיל, בוועדות המחברות תכניות, נתפסים היסטוריונים המשתתפים בהן כברי הסמכה של הידע ההיסטורי. ברם, הפער שבין ההיסטוריה בבית-הספר לבין ההיסטוריה באקדמיה מעורר סימני שאלה לגבי נכונותה של קביעה זו (Fischer, 2011). לאור זאת מתבקשת השאלה מה יכול להיות תפקידם של היסטוריונים בוועדות. השאלה הזאת מעבירה אותנו ליחס בין הזיכרון הקולקטיבי הרשמי של המדינה לבין המחקר ההיסטורי. בעקבות דיונו של נואריאל (Noiriel), נוכל להציע תפיסה אחרת של תפקיד ההיסטוריונים, לא בתור מקור הידע ההיסטורי, אלא בתור מבקרי שיח התכנית (Noiriel, 2007). ההיסטוריון המשתתף בוועדה יכול לשפוך אור על התפקיד הפוליטי של השיח של התכנית שמקבל לרוב ביטוי כבר בכתב המינוי שלה. ואכן נואריאל ביקר בעשור האחרון בחריפות את שיח התכנית להיסטוריה בצרפת שעומד בסימן "שימור של הזהות הלאומית", וכפועל יוצא מכך, התעלם מן התפקיד המכריע שהיה להגירה ולמהגרים בעיצוב דמותה של החברה הצרפתית במאה האחרונה.

חלק רביעי: אוריינות היסטורית ואוריינות קולנועית בהיסטוריה

התכנים של החינוך, קובע ברונר, יש בהם הגיון רק אם מסתכלים עליהם מנקודת מבט רחבה יותר של התרבות שהם חלק ממנה (ברונר, 1998). החינוך נועד לספק אפוא לא רק את צורכי הכלכלה והמדינה אלא לייצר שדה רחב של משמעויות שדרכו יכולים הלומדים להבין את עצמם ואת העולם שבו הם חיים. ואכן בדור האחרון הולך ומתרחב בהקשר זה הדיון על אוריינות תרבותית ומה דרוש כדי להקנות אותה (Hirsch, 1989, Ravitsch&Finn, 1987). מאחר שהבנה וחשיבה היסטורית הן אחדות מצורות היסוד של התרבות המערבית עולה גם הדרישה לאוריינות היסטורית (Gagnon, 1989, שרמר, 2004). שאלת האוריינות ההיסטורית מחזירה אותנו מצד אחד לשאלה, איזה ידע היסטורי יש ללמוד, אך מצד שני היא רחבה יותר, שכן היא כוללת גם דיון בחשיבה היסטורית ובמיומנויות חשיבה, ובכלל זה מושגי יסוד ואופני הכרה שיש להקנות במסגרת חינוך לאוריינות היסטורית. ברם, מהותה של האוריינות ההיסטורית שנויה אף היא במחלוקת: שכן עבור חסידי התרבות הקנונית כמו הירש ורביץ', לימוד היסטוריה מקפל בו בראש וראשונה ידיעת המורשת המערבית והאמריקנית ואילו עבור נאש, גנון ופדגוגים ביקורתיים אחרים, עליה להתמקד בטיפוח כלים לחשיבה היסטורית ביקורתית. יש חוקרים המגדירים אוריינות היסטורית במונחים של טיפוח של הבנה רב-פרספקטיבית (Virta, 2007), של טיפוח מיומנויות לניהול דיאלוג בין נרטיבים היסטוריים (נווה-יוגב, 2002), הבנה נרטיבית (פפה, 1999) או רגישות היסטורית וביקורתיות (שרמר, 2004).

אחד המושגים המרכזיים העולה מן הדיון הזה הוא 'מבנה הדעת של הדיסציפלינה' של ההיסטוריה. מושג זה פותח בשנות הששים על-ידי פילוסופים של תכניות לימוד (Schwab, 1964) ושל פסיכולוגים של הלמידה (ברונר, 1961). לפי רעיון זה, לכל תחום דעת יש מושגי יסוד (מושגים מסדר שני), מבנים פרדיגמטיים ושיטות חקר המיוחדים לו. ידיעתם ושליטה בהם, הם תנאי לאוריינות דיסציפלינארית. לפיכך תפקיד חוקרי האוריינות ההיסטורית הוא לזהות את המבנים ולפתח אסטרטגיות הוראה מתאימות כדי להקנות אותן לתלמידים בהתאם לרקע ולניסיון שלהם ובהתאמה לרמת ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית שלהם. מחקרים אלה חוקרים אפוא את ההיסטוריה כדיסציפלינה, אך עניינם אינו תיאורטי כמו של פילוסופים ותיאורטיקנים של היסטוריה אלא רפלקטיבי ופרקטי (שרמר, 2004). יש חוקרי אוריינות היסטורית שאף פיתחו יחידות דידקטיות שנועדו להקנות את יסודותיה לילדים כבר בשלבי הלימוד הראשונים בבית הספר היסודי (Nichol& Dean, 1997. Denos& Case& Seixas, 2006). יחידות אלה מתמקדות במבנים ובצורות הכרה וחשיבה היסטורית. היחידה שערכו דנוס ועמיתיו כוללת מושגי יסוד המרכיבים לדעתם את המבנה הסובסטנטיבי של ההיסטוריה כתחום דעת, עדות ומקורות ראשוניים, שינוי והמשכיות, סיבה ותוצאה, פרספקטיבה היסטורית ושיפוט מוסרי. היחידה שערכו ניקול ודין כוללת הבחנה בין מבנים סובסטנטיביים לבין מבנים סינטקטיים (Nichol&Dean, 1997). ביין מציע כמה רעיונות מעניינים כיצד להקנות לתלמידים הבנה לגבי התפקיד שממלאים מושגי זמן בחשיבה היסטורית (ביין, 2004). גם המחקר "כיצד תלמידים לומדים" (How students learn, 2005), מציע מושגים מסדר שני שסובבים סביב 'מקורות', ו-'עדויות', כמושגי מפתח בלימוד היסטוריה ואף מדגים כיצד ניתן ליישם אותם הלכה למעשה בהוראה. מחקרו של שרמר מדגים את הזיקה העמוקה שבין שיח האוריינות בחינוך לבין השיח

הפנימי בקהיליית ההיסטוריונים. למעשה רוב המחקר שלו בוחן את ההיסטוריה מנקודת המבט הפנימית של ההיסטוריונים ולכן הוא גם מקדיש מקום מרכזי לוויכוח ההיסטוריונים על הפוסט-מודרניזם. זהו אפוא מחקר תיאורטי לגבי מהי היסטוריה כפי שהיא נתפסת על-ידי ההיסטוריונים. עם זאת, מטרתו היא להפיק מהמחקר מסקנות חינוכיות ובהקשר זה הוא מבחין בין הגישה הביקורתית, הרצויה, להיסטוריה, לבין הגישה המוראליסטית, המגויסת והלא רצויה. אוריינות היסטורית לפיכך מזוהה עם חינוך לביקורתיות. אלא שהדיון שלעיל מחזיר אותנו לשאלה האם יש להיסטוריה באמת מבנים ברורים והאם יש הסכמה לגביהם (Noiriel, 1996), צימרמן, תשנ"א). על פניו, יחידות הלימוד, שאותן ציינו לעיל, נותנות תשובה חיובית. הדימוי שמתקבל מהן הוא שאמנם היסטוריה היא תחום דעת מורכב, פרספקטיבי אך שורר בו קונצנזוס. ולא היא; כך, למשל, מושג הנרטיב, שהוא מושג מרכזי בוויכוח ההיסטוריונים, לא מופיע בין המושגים מסדר שני ביחידות הלימוד של הקובץ "כיצד תלמידים לומדים". לכן יחידות אלה אינן סוגרות את הפער בין ההיסטוריה האקדמית לבין ההוראה בבית הספר. למושג הסיפר-נרטיב ולפער בין ההיסטוריה של בית הספר להיסטוריה באקדמיה מתייחס סייס (Seixas) במאמר שבו הוא שואל איזו היסטוריה יש ללמד בבית הספר. הוא מבחין בין שלושה סוגי היסטוריה: היסטוריה בתור זיכרון קולקטיבי, שמתמקדת בהנצחה, היסטוריה מדעית ביקורתית, שמעוגנת בבדיקת עדויות, ומתודולוגיה יציבה, והיסטוריה פוסט מודרנית שבה הדגש עובר לסיפר ולנקודת התצפית של המספר (ההיסטוריון) שכותב אותו. החשש של סייס מחשיפת התלמידים לגישה האחרונה נובע מכך שהיא עלולה להוביל למסקנה כי "הכול הולך", וכפועל יוצא מכך, לאבדן הרציונאליות ולטשטוש ההבחנה בין היסטוריה לבין בדיה (Seixas, 2000). עם זאת, סייס אינו מוכן לוותר על ההיבטים הביקורתיים שמציעה הפוסט מודרניות. התוצאה היא הצעה שיש בה, כדברי דיואי, "גם וגם": לימוד היסטוריה כזיכרון קולקטיבי, היסטוריה מדעית ביקורתית המטפחת חשיבה רציונאלית וביקורתית, והיסטוריה פוסט מודרנית, בעיקר כדי לספק סייג ותיקון כלפי היומרות המופרזות (האידיאולוגיות, המוסריות, הקוגניטיביות), של שני הסוגים האחרים (על היסטוריה כסיפר ראו בעיקר White, 1987).

אוריינות קולנועית: כפי שצינו, תמורות בתחום כתיבת ההיסטוריה מחייבות במקביל, תמורות באוריינות היסטורית. אנחנו חיים בתקופה בתר ספרותית, שבה סרטי קולנוע עלילתיים הם מקור חשוב של ידע לגבי אירועים כדוגמת השואה ויש להם תפקיד מכונן בעיצוב התודעה והזהות הלאומית של התלמידים. לכן אוריינות היסטורית ביקורתית חייבת לכלול היום גם טיפוח צפייה ביקורתית ומושכלת בייצוג הקולנועי של העבר. ואכן, גם כאן הדידקטיקה הולכת בעקבות ההיסטוריוגרפיה: סרטי דוקו, דוקו-דרמה ובעיקר סרטי קולנוע היסטוריים עלילתיים של הזרם המרכזי, בסגנון הוליוודי, הפכו לתחום מחקר פורה בכתיבה היסטורית (רוזנסטון, תשס"ד. זנד, 2002). כתבי עת מקצועיים להיסטוריה מקדישים מדור לביקורת סרטים לצד מדור ביקורת ספרים. וויט מציע שם מיוחד להיסטוריה שנכתבת דרך הצלולואיד, "היסטוריופוטיה" וזאת במקביל למושג 'היסטוריוגרפיה' (White, 1988). לפי קאיס, ההיסטוריה חוזרת היום דרך הקולנוע שהופך לאחד מסוכני הזיכרון העיקריים לגבי מלחמת העולם השנייה, הנאציזם והשואה (1989, Kaes). ואכן, בהיותה אמנות נרטיבית, ויזואלית, שמנכיחה את העבר, הקולנוע ההיסטורי העלילתי כותב אולי טוב מן ההיסטוריה האקדמית, מצבי טראומה שבהם המציאות המוכרת

מתפוררת לחלוטין והיחידים חשים אבודן וחוסר ישע (לה קפרה, 2006). למצער, הקולנוע מיטיב לתת ייצוג לדילמות של החייל הבודד בשדה הקרב לעומת ההיסטוריה הכתובה, בעוד שהיסטוריה כתובה מיטיבה להסביר את הסיבות לפרוץ המלחמה. בחקר הקולנוע נזקקים היסטוריונים לשימוש בכלים השאולים ממסגרות תיאורטיות ומתודולוגיות של דיסציפלינות שונות, כמו ספרות, אמנות, ביקורת התרבות וכיו"ב. לכן טיפוח אוריינות קולנועית מציב לפני בתי הספר אתגר לא פשוט שכן תלמידים ומורים כאחד נדרשים ללמוד שפה ודרכי חשיבה חדשים, שחורגים מן האוריינות של טקסטים כתובים (Mathias, 2007).

לסיכום, גישת האוריינות ההיסטורית בהוראה פונה אל השיח ההיסטוריוגרפי העדכני כדי לגבש בעזרתה את הכלים לחשיבה שיש לטפח בהוראת היסטוריה. הנחתה היא שכלים אלה הם שמעניקים חיוניות ועניין ללימוד העבר. עם זאת, חוקרים אלה אינם מצפים מן התלמידים להפוך להיסטוריונים שתפקידם הוא לייצר **ידע היסטורי חדש**. עניין זה גם מוביל אותנו לגישה הבאה במחקר של הוראת היסטוריה.

חלק חמישי: הגישה הקוגניטיבית: חשיבה היסטורית וזיכרון היסטורי – מורים, תלמידים, היסטוריונים ואנשים רגילים

סוג אחר של ספרות מחקר, שהתפתחה בעיקר בשני העשורים האחרונים, מתבססת על הפסיכולוגיה הקוגניטיבית. המחקר בגישה זו מתמקד בחשיבה ההיסטורית של תלמידים, מורים והיסטוריונים. יש דמיון בין הנושאים שבהם עוסקים בעלי גישה זאת לבין חוקרי האוריינות. ההבדל הוא בעיקר בשיטות החקר: חוקרי האוריינות כפי שגם מדגים המחקר של שרמר, מתעניינים בראש ובראשונה בהיסטוריה כדיסציפלינה אקדמית מתוך הנחה כי "הרעיונות המנחים את ההיסטוריון בעבודתו הם חלק בלתי נפרד מתוכני ההוראה" וכי הדיסציפלינה ההיסטורית תורמת ל"העצמת אישיותו של אדם חופשי וביקורתית". זהו אפוא מחקר עיוני בהיסטוריה כדיסציפלינה ובפוטנציאל החינוכי שלה. לעומת זאת, פסיכולוגים קוגניטיביים מתעניינים בשאלה כיצד תופסים וחושבים היסטוריה בפועל - "מלמטה", מורים, תלמידים ואנשים רגילים וזאת תוך השוואה עם חשיבה של היסטוריונים. חלק מן המחקרים הללו מספקים ניתוח תרבותי וחברתי מאלף על החשיבה של אנשים וילדים על העבר, (ראו להלן מחקריו של וינבורג על קריאת מקורות ועל היווצרות זיכרון היסטורי) שממנו עולות מספר מסקנות: מבנים קוגניטיביים אכן מבנים את הדרך שבה "חושבים את העבר". ברם, מבנים אלה אינם אוניברסאליים כמו צורות ההסתכלות והקטגוריות הקנטיאניות. מקורם בתרבות והם משתנים יחד אתה. את העובדה הזאת צריכות הוראת היסטוריה והמחקר עליה לקחת בחשבון.

ראשיתו של כיוון מחקרי זה הוא בפרויקט אנגלי משנות השבעים לפיתוח מושגים היסטוריים בקרב ילדים בחינוך היסודי בבריטניה (CHATA). קבוצת החוקרים שהייתה אחראית לפרויקט, שרובם היו מומחי דידקטיקה להוראת היסטוריה ולא פסיכולוגים קוגניטיביים, בדקו אמפירית כיצד תופסים ילדים מושגים מרכזיים בהיסטוריה, כמו סיבתיות, וזאת לאור טענות שנשמעו תדיר בעקבות פיאז'ה, כי לימוד היסטוריה אינו מתאים לשלב החשיבה הקונקרטי של ילדים בבית הספר היסודי. חוקרים אלה חלקו על הסכימה ההתפתחותית הקוגניטיבית שהציע פיאז'ה בעקבות מחקריו. כפועל יוצא מכך הם טענו כי ילדים יכולים לחשוב ולהבין היסטוריה לפני גיל ההתבגרות (Booth, 1983). חוקרים אחרים הצביעו על היכולת של ילדים לרכוש כבר בגיל צעיר מושגי זמן היסטוריים (Masterman & Rogers, 2002). פרשרון (Percheron, 1994) שחקרה אמפירית את התפתחות המושגים הפוליטיים אצל ילדים צעירים הגיעה גם היא למסקנה כי הסכימה ההתפתחותית הכללית של פיאז'ה אינה תקפה. כל המחקרים האלה יכולים למצוא סימוכין גם בעבודותיו של ירמיה ברונר (Bruner), הנחשב לאחד הפסיכולוגים החינוכיים החשובים במאה העשרים. במחקריו הרבים טען ברונר כי אין להבין את ההתפתחות הקוגניטיבית אלא על הרקע ובהקשר של התרבות והמערכת הסמיוטית שלה. מן הבחינה הזאת אין לדעתו הבדל עקרוני, ובכך חוזר ברונר באמצעות מחקר אמפירי על הטענה הכללית מאד של דיואי מראשית המאה העשרים, בין דפוסי הקוגניציה של האדם הבוגר לבין אלה שמנחילים לילדים בתהליך החינוך. הוא הדין בהוראה של דיסציפלינות: ההבדל בין חשיבה של מדען לבין חשיבה של תלמיד במדע איננו בסוג אלא בעוצמה, בעושר ובעומק. זהו היסוד לתביעה כי על ההוראה להתנהל בצורה ספיראלית, כאשר בשלב לימוד מתקדם חוזרים על דברים בצורה מעמיקה יותר. הוא הדין לגבי היסטוריה: חשיבתו של היסטוריון וחשיבתו של תלמיד להיסטוריה אינן נבדלות במהותן אלא במיומנות ובעומק ששניהם מפגינים כאשר הם מטפלים בחומרים מן העבר (ברונר,

1962). מכאן נפתחת הדרך של פסיכולוגים חינוכיים לחקור את החשיבה ההיסטורית של ילדים ביחס לחשיבה של היסטוריונים.

ווינבורג, אחד הבולטים שבקרב הפסיכולוגים החינוכיים העוסקים בחשיבה היסטורית, השווה במחקר מוקדם משנות התשעים, כיצד קוראים תלמידי תיכון והיסטוריונים מקורות ראשוניים (Wineburg, 1991). הניתוח של ווינבורג את תהליך הקריאה של התלמידים וההיסטוריונים חורג מן העניין הדידקטי והפסיכולוגי שעומד במקורו. הוא מוביל לשאלה, שההרמוניטיקה בת זמננו מרבה לעסוק בה, על התנאים של קריאה נכונה בטקסטים בכלל ובטקסטים היסטוריים בפרט (לוי, תשמ"ד). מחקריו חושפים מה עמוק הפער בין קריאת תלמידים לבין קריאת היסטוריונים גם כאשר אלה קוראים טקסטים שאינם לקוחים מתקופת התמחותם. תלמידי התיכון קראו קריאה מונופונית, מתוך גישה של ריאליזם נאיבי, שרואה בטקסט ייצוג נאמן של המציאות ההיסטורית; ואילו ההיסטוריונים התייחסו אל הטקסט כאל פעולת דיבור בעלת משמעות חברתית שיש לה נמענים היסטוריים קונקרטיים. הם נעו בין קריאות שונות: הקשרית, אירונית ואישית, ובחנו את הטקסט, הקונטקסט והסב-טקסט. חוקרים אחרים, בעקבות ווינבורג, השוו בין קריאת מקורות על-ידי מורים לעומת זאת של תלמידים. מסתבר כי חלק מן המורים קורא באופן דומה לתלמידים (Yeager&Davies, 1995).

מחקר של שני חוקרים ספרדיים (Dominguez&Pozo, 1998) בדק את מבנה ההסברים הסיבתיים שנותנים תלמידי תיכון לעומת סטודנטים מתקדמים להיסטוריה, לפרוץ המהפכה הצרפתית. שוב התברר כי יש פער גדול בין הסבריהם של תלמידי תיכון, שבונים הסברים מיעוטי גורמים ו"ליניאריים", לבין סטודנטים לתארים מתקדמים, שבונים הסברים בעלי מבנה מורכב ועם מספר גדול של גורמים. לעומת זאת קבוצת חוקרים אנגליים, הדגימו באמצעות ניסוי שערכו, התפתחות מרשימה בחשיבה סיבתית של ילדים בגילאים 7-13. הם הראו מעבר מהסבר שבו המניעים של הפרוטוגוניסטים הם הסיבה העיקרית לתוצאות היסטוריות (כיבוש בריטניה על-ידי הרומאים כי "הקיסר מאד רצה") בגיל 7, להסבר המשלב מניעים עם מצבים עובדתיים שקדמו לתוצאות האלה (יתרון הצבא הרומי, הפילוג בקרב השבטים הסקסוניים, הקיסר מאד רצה) בגיל 13 (Ashby, Lee & Dickinson, 1997, Lee&Ashby, 2000). את הממצאים של המחקר הקוגניטיבי, דרכי החקר והמסקנות שלו, מסכם בצורה קולעת ואן-סלדרייט (VanSledright), אחד החוקרים הבולטים בתחום:

The body of research compiled since 1980, however, demonstrates that learning history, if it is to lead to deeper understanding, involves not only the repeated study of such narratives, but also the acquisition and use of a set of domain-specific cognitive strategies (strategic knowledge). Applying these strategies serves as the means by which the past is learned and understood. Researchers and educators frequently refer to the application of these domain-specific strategies to the process of exploring and interpreting the past as historical thinking. Before examining in more detail the implications of this research for learning history, it is important to understand the nature of the domain that learners are attempting to comprehend...

Much of the cognitive research done since 1980 has centered on the nature of expertise in historical thinking, and on how novices (e.g., grade school students, college undergraduates) differ from experts (e.g., historians). This research indicates that the process of thinking historically that enables deep historical understanding requires certain strategic-knowledge dispositions. These dispositions include the capacity to: (a) read, make sense, and judge the status of various sources of evidence from the past; (b) corroborate that evidence by carefully comparing and contrasting it; (c) construct context-specific, evidenced-based interpretations; (d) assess an author's perspective or position in an account being studied; and (e) make decisions about what is historically significant. (Van Sledright, Bruce, Learning & Teaching history. <http://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html>)

המחקר "כיצד תלמידים לומדים", מסכם, בצורה דומה, את עקרונות הלמידה הכלליים עם הוספת המרכיב של "גישה מטה קוגניטיבית בהוראה שיכולה לסייע ללומדים ללמוד לפקח על הלימוד שלהם". ברם, חוקרים אלה מודעים היטב, כפי שגם מציינת ואן סלדרייט, לקשיים בשחזור העבר. העבר הוא לעתים קרובות "ארץ זרה" עבור בני זמננו ולכן, בכל שחזור יש יסוד חזק של פרשנות, מה גם שאין אפשרות לאישוש אמפירי של הפרשנות הזאת, שכן לא ניתן להחזיר את העבר, ולכן טיפוח הבנה היסטורית ושימוש באסטרטגיות מתאימות להבנה היסטורית מחייבים ללכת נגד האינטואיציות של התלמידים, שהיסטוריה היא חלון שקוף שדרכו הם יכולים לראות את העבר כמות שהוא היה.

כדי להתמודד עם קשיים אלה, "כיצד תלמידים לומדים" מציע מספר יחידות דידקטיות. הלימוד מתחיל עם בירור של המושגים המוקדמים שיש לתלמידם לגבי מושגים היסטוריים מסדר שני, עדות, סיבתיות, וכיו"ב, ועובר אחר כך ללימוד מודרך ומפורט של תקופה היסטורית שבה הם נדרשים לחשוב בצורה שיטתית בעזרת מושגים אלה. זהו השלב שתופס את החלק הארי בלימוד. השלב האחרון הוא מטה-קוגניטיבי ובו נדרשים התלמידים לסכם את העקרונות הכלליים שניתן להפיק ממה שלמדו. המסקנה של המחברים היא שאין מקום ל"קיצורי דרך", וכי "ידיעה עובדתית היסטורית מוצקה, ותפיסה בהירה לגבי מושגי יסוד מסדר שני... הם תנאים הכרחיים ללימוד יעיל בהיסטוריה".

חשיבה היסטורית של מורים והוראה: חוקרים קוגניטיביים שעוסקים בחשיבה היסטורית של מורים, הלכו בשני העשורים האחרונים בעקבות הכיוון שסימן שולמן עם מחקריו על ידע תוכן פדגוגי (Shulman, 1987). השאלה הנשאלת תדיר בהקשר זה היא מה מורים טובים להיסטוריה יודעים. מחקר של ווינבורג ווילסון, (Wineburg & Wilson, 1988) מעלה כי הם יודעים היטב כמה דברים: את התוכן ההיסטורי, לעבור במהירות משיטת הוראה אחת לאחרת, להתאים חומרים מעניינים לתלמידים שונים, אך בעיקר לתת ייצוג קוגניטיבי לעבר באופן שהופך אותו לבעל משמעות עבור הילדים. המיומנות הזאת, של מתן ייצוג קוגניטיבי לעבר, היא תוצאה של הבנה

אישית עמוקה את התכנים ההיסטוריים ואת תהליך הלימוד. שני התנאים כאחד נדרשים אפוא להוראה טובה. אלא שהפער העמוק בין ההיסטוריה האקדמית לבין ההיסטוריה בבית הספר מערים קושי מובנה על הוראה שכזאת. מחקר של ואן סלדרייט (VanSledright, 1996) מדגים זאת היטב: הוא עקב אחר מורה וותיקה ומנוסה שהיא גם היסטוריונית (בעלת תואר שלישי מתכנית אוניברסיטאית יוקרתית להיסטוריה). על פניו זוהי מורה אידיאלית. אלא שבפועל, הסגנון והשיקולים האפיסטמולוגיים הפוזיטיביסטיים שהיא מפעילה בתהליך ההוראה מנוגדים לתפיסתה המקצועית את ההיסטוריה, שהיא פרספקטיבית ביסודה. הפער נובע, לדעת החוקר, מכמה גורמים: אילוצים של תכנית הלימודים של בית הספר ושל הפיקוח של ועד החינוך של בית-הספר שרואה בהיסטוריה כלי לטיפול של פטריוטיזם אמריקני ולא של חשיבה היסטורית ביקורתית, והספקנות של המורה עצמה לגבי יכולת תלמידיה להבין היסטוריה בעלת גישה אחרת. הספקנות הזאת נובעת מכך שלמורה עצמה אין שום ניסיון אישי, לא כתלמידת בית ספר בעבר, ולא כמורה, עם הוראה מתוך גישה פרספקטיבית. מכאן מתבקשת המסקנה, שאם רוצים תיקון, יש ליצור קהיליית מורים שתלמד ללמד אחרת וסדנאות משותפות של היסטוריונים ומורים להיסטוריה (Seixas, 1999, Williamson & Vinten-Johansen, 2000). אלה האחרונות נועדו לבטל את הדואליזם, שכבר דיואי ביקר בשעתו, בין "כיצד" לומדים לבין "מה" לומדים, דואליזם שמשקף את חלוקת העבודה המסורתית בין מעשה לבין עיון, בין אלה שעושים לבין אלה שחושבים. אלא ששתי היוזמות חשפו חילוקי דעות בין מורים לבין היסטוריונים; שני הצדדים הסכימו כי יש להם תחומי עניין שונים. לאור חילוקי דעות אלה, סיישס מציע להדגיש כי היסטוריה היא בכל מקרה הבניית העבר: אם של מורים ותלמידים ואם של היסטוריונים. מחקר אחר של אוואנס (Evans) על מורים להיסטוריה מחזיר אותנו להשפעתן של אידיאולוגיות חברתיות ופוליטיות על ההוראה; אחרי הכול, חינוך היסטורי אינו מותנה רק בגישה הקוגניטיבית-דיסציפלינארית של המורה. גישות להוראה מתפתחות לרוב בהקשרים טעוני ערכים ולכן יש להן אופי אידיאולוגי (Evans, 1993). המחקר של אוואנס זיהה חמישה סגנונות הוראה בקרב מורים להיסטוריה: מספר הסיפורים, הביקורת-מדעי, המורה הפילוסופי, הרלטיבי סט והאקלקטי. אף כי כל המורים השתמשו בכמה סגנונות לסירוגין, נמצא כי המורה שאימץ לרוב סגנון של מספר סיפורים הוא בעל אידיאולוגיה שמרנית ואילו המורה הביקורתי הוא בעל אידיאולוגיה ליברלית. לדעת אוואנס אלה אינן זיקות מקריות שכן שמרנים תופסים את תפקידם במונחים של העברת המורשת, ואילו ליברלים מאמינים כי על החינוך לטפח אוטונומיה וחשיבה ביקורתית. מצד שני, לא נמצאו קורלציות מובהקות בין סגנון לאידיאולוגיה אצל בעלי שאר הסגנונות.

הזיכרון ההיסטורי: בעשור האחרון עברו חלק מבעלי הגישה הקוגניטיבית לחקירת הזיכרון ההיסטורי של התלמידים, מקורותיו והדרכים בהן הוא מתגבש. זוהי תפנית ביחס לשני העשורים הקודמים שבהם התמקדו בחשיבה היסטורית של תלמידים ומורים מנקודת המבט של המבנים הקוגניטיביים של הדיסציפלינה כפי שהיא מקובלת באקדמיה. עם התפנית הזאת, המחקר הקוגניטיבי יוצא אל מחוץ לכיתת הלימוד ועובר לבדיקת המשפחה, אתרי זיכרון, אנדרטאות, מוזיאונים, איקונוגרפיה וקולנוע, תרבות פופולארית ותקשורת אלקטרונית בתור סוכני זיכרון ציבורי. הממצאים של מחקרים אלה גם מלמדים כי המהומה הפוליטית סביב התכניות וספרי

הלימוד בבית הספר היא מוגזמת, שכן לגורמים שמחוץ לבית הספר, ובכלל זה לקודים תרבותיים הרווחים בחברה, (וינבורג קורא לה "תכנית הלימודים התרבותית", להבדיל מ"תכנית הלימוד הבית ספרית"), יש תפקיד מכוון בעיצוב התודעה ההיסטורית. נציין להלן כמה מחקרים בכיוון זה.

המחקר של ויינבורג בדק את המקורות והחומרים שמהם שואבת קבוצת תלמידים אמריקניים בני 17 את תפיסתם ומושגיהם לגבי מלחמת וייטנאם (Wineburg & Mosborg & als., 2007, Wineburg, 2000). במסגרת זו הוא גם בדק את השפעת ההוראה והזיכרונות של הוריהם מן התקופה של המלחמה, על תפיסת ילדיהם. נקודת המוצא של המחקר הייתה כי - "In analyzing our data, we are less concerned with whether people's understanding corresponds to some canonical body of information" (p.321). דאגה, שכפי שצוין לעיל, עמדה במרכז עניינם של מחקרים אחרים. הממצאים שעולים מן המחקר הזה חוזרים ומאוששים כי לקודים תרבותיים שמקורם בסרטים פופולאריים ובאנדרטאות זיכרון יש תפקיד מכוון בהתפתחות מושגי המתבגרים לגבי העבר.

מחקר של דן פורת מאושש אף הוא מסקנה זאת: המחקר בדק מה תלמידים זוכרים ממה שהם למדו לגבי אירועי 1920, ההתנגשות האלימה הראשונה בין יהודים לערבים בעקבות כיבוש בריטניה את הארץ. מן המחקר עולה כי התלמידים פרשו את מה שהם למדו לאור המציאות בת זמנם וכי לנרטיב של ספר הלימוד לא הייתה השפעה על מה שהם זכרו (Porat, 2004). מחקר דומה לגבי העלייה הגדולה חוזר ומצביע על כך כי הסיפור שאותו זוכרים התלמידים לגבי העלייה הגדולה מושפע על ידי צפייה בסרטים ורעיונות הרווחים היום ולא על ידי ספרי הלימוד (גולדברג, פורת ושוורץ, תשס"ז).

במחקר אחר, בדק וורטש את היחס בין ידיעה היסטורית לזיכרון היסטורי אצל אסטונויים לגבי האירועים שהביאו ב-1940 לשילוב אסטוניה בברית המועצות. המחקר בוצע מיד לאחר התפרקות ברית המועצות והפיכת אסטוניה למדינה עצמאית (Wertsch, 2000). מן הממצאים עולה כי למרות שהנבדקים ידעו היטב את הסיפור ההיסטורי הסובייטי הרשמי לגבי האירועים של 1940, שכן למדו אותו בבית הספר, את אמונם הם נתנו בסיפור אחר שנסמך לרוב על זיכרונות אמורפיים ושמקורותיו גם לא תמיד ידועים. לכן אף שהנבדקים ידעו להפעיל חשיבה היסטורית ברמה גבוהה (חשיבה סיבתית על סמך תעודות) במסגרת הנרטיב הרשמי (דבר שהם לרוב לא ידעו לעשות לגבי הנרטיב הנגדי), הם לא הפנימו אותו. נוסף אגב זאת, ובעקבות חוקרים מודרניסטים של הלאומיות כמו אנדרסון וגלנר, כי סביר להניח כי היום, עשרים שנים מאוחר יותר, כבר יצרה מדינת הלאום ומערכת החינוך האסטונית, נרטיב היסטורי קוהרנטי שמחליף את הנרטיב הסובייטי. עניין זה מביא אותנו להבניית הזיכרון ההיסטורי באמצעות סוכני חינוך שונים בחינוך הישראלי: טקסים, טיולים, איקונוגרפיה, אנדרטאות ואתרים. נציין בהקשר זה את הקובץ בעריכת בן עמוס ובר טל (בן עמוס ובר טל, 2004), ואת ספרו ומאמריו של דרור (Dror, 2004), דרור, תשס"ח).

חלק שישי: אינטגרציה בין תחומים

לרעיון האינטגרציה בין תחומים ולביטול ההפרדה בין דיסציפלינות בהוראה יש היסטוריה ארוכה. היוזמות לאינטגרציה מצטיירות היום גם כתגובת נגד לתוצאות החינוכיות של מדיניות הסטנדרטים שמעמיקה מצדה את הבידול בין מקצועות הלימוד, שכן המאמצים של המורים מכוונים היום להכנת תלמידיהם לקראת מבחנים סטנדרטיים במקצועות שונים ולכן נשארים מעט מאד זמן ואנרגיה חינוכית לתהליכים אחרים. נציין להלן שלוש גישות לאינטגרציה ונסקור הצעות לתכניות אינטגרטיביות ברוח גישות אלה.

הגישה ההומניסטית: היא ממשיכה של גישת ההומניזם הקלאסי שבמרכזו הרעיון של אחדות הרוח האנושית. ההומניזם הקלאסי טיפח לאור תפיסה זאת את האידיאל של "איש האשכולות" הבקיא בתחומים רבים. לפי תפיסה זאת, דיסציפלינות אינן אלא גילויים של הרוח האנושית בפעולותיה ולכן החינוך צריך להקנות ולטפח הבנה של אחדות זאת באמצעות מפגש ביניהן. מפגש כזה גם יעמיק ויעשיר את ההבנה של כל אחד מהן. תכניות, כמו זאת של "הספרים הגדולים של התרבות המערבית" האמריקנית בין שתי מלחמות עולם היא דוגמה לתפיסה זאת. היסטוריה ופילוסופיה הן חלק מתכנית הליבה של פרויקטים אלה; הפילוסופיה שופכת אור על הרוח האנושית בצורתה הכללית ביותר ועובדה היא שלכל תחום פעילות של הרוח יש גם ממד עיוני-פילוסופי, למשל, פילוסופיה של ההיסטוריה, פילוסופיה של הביולוגיה וכיו"ב. מצד אחר, רוח האדם מתפתחת ומשתנה בזמן ולכן יש להקנות כחלק מהבנתה את תולדות האנושות ותולדות הדיסציפלינות השונות. הגישה ההומניסטית מצדדת אפוא בשילוב בין מקצועות תוך שימור של הרוח הייחודית של כל אחת מהן. כך למשל פרויקט שיעסוק בשילוב בין היסטוריה, ספרות ופילוסופיה לגבי תקופה היסטורית כלשהי או לחלופין שילובים נועזים יותר של מדע-הגות-ספרות-תיאטרון-היסטוריה בתקופה כלשהי או לחלופין, תכנית המשלבת היסטוריה עם ביולוגיה מסביב למושג של הגזע והתפקיד שמילא הגזע בהיסטוריה המודרנית, לעומת משמעותו בביולוגיה. לתכנית זאת הייתה גם מגמה אזרחית של מאבק נגד הגזענות (Grossmann & Wineburg, 2000).

הגישה הפדגוגית ההוליסטית: מניע אחר לאינטגרציה יוצא מן האמונה כי המציאות שבתוכה חי ומתנסה הלומד היא "שלמה" ולכן מן הדין שתכנית הלימודים תנסה לשלב בין דיסציפלינות לשם הבנת השלם. בפועל, בעלי גישה זאת מאמצים לרוב אידיאולוגיה חינוכית ביקורתית ומציעים פרויקטים ברוח החינוך הפרוגרסיבי: את הפרויקט בוחרים מתוך מכלול בעיות של המציאות הבלתי אמצעית של התלמיד בהווה. תהליך הלימוד בפרויקט נועד להבין את הבעיה ולהפעיל את הלומדים כיצד לפתור אותה. המדעים אינם במקרה הזה אלא כלים אינטלקטואליים לניתוח ופתרון של בעיה ידועה. זוהי מטרתם וזהו מבחנם (Beane, 1997). כך, למשל, פרויקט בית ספרי, שמבקש להתמודד עם בעיות אקולוגיות ביישוב שבו מתגוררים הלומדים, ייעזר מן הסתם, בידע של מקצועות שונים: ביולוגיה, כלכלה, פוליטיקה והיסטוריה. הסלקציה היא פונקציה של הבעיה שאותה רוצים לפתור. עם זאת, גם מחנכים פרוגרסיביים מאמינים כי יש להניח קודם את היסודות של הדיסציפלינות שכן בלעדיהם לא יוכל הלומד להשתמש בהן. בפרויקטים אלה טבוע כמו בכל לימוד חוצה דיסציפלינות מתח בין ההגיונות השונים של הדיסציפלינות (Hamel, 2000) וגם "מולדת חברה ואזרחות" לבית הספר היסודי, (תשס"ב).

הגישה הביקורתית הפוסט-סטרוקטורליסטית והפוסט-מודרנית: נקודת המוצא כאן היא ביקורת תכנית הלימודים המסורתית המחלקת את הלימוד לישויות דיסציפלינאריות נפרדות. חלוקה כזאת מעניקה בכורה לדיסציפלינות בעלות אוריינטציה לוגוצנטרית, נומולוגית (covering laws), אנליטי, ובעלות מתודולוגיות פוזיטיביסטיות (כמותניות). המבקרים מציעים במקומה תפיסה בזכות חשיבה מטפורית, פרשנית, הבנייתית, הוליסטית ואנרכיזם מתודולוגי (דול, תשנ"ט, לוי, 1998). לפי דול תכנית לימודים פוסט מודרנית תוגדר במונחים של תהליך ולא במונחים של מטרות ואמצעים; היא תתאפיין בחוסר קביעות, במבנים מתפזרים ותהיה דומה לתהליך של דיאלוג שבו כל אחד מן הצדדים בדיאלוג עובר תהליך של תמורה תוך כדי האינטראקציה. לפי לוי השינוי באוריינטציה האפיסטמולוגית יוביל גם לתפיסה חלופית לגבי הלמידה, במקום התפיסה הביהביוריסטית שתפסה את המוח כלוח חלק שהמציאות מטביעה בו את רשמיה, קונסטרוקטיביזם - קוגניטיבי שמייחס למוח תפקיד פעיל ביצירת הידע. לביקורת על החלוקה הדיסציפלינארית המקובלת, חוברים סוציולוגים ביקורתיים של הדעת (בורדייה, יונג, ברנשטיין) שרואים בה השתקפות ושעתוק של יחסי כוח חברתיים בין קהילות וצורות שיח. לפי בורדייה, התרבות וההעדפות התרבותיות הן שרירותיות והנימוקים בזכותן הן, לכל היותר, רציונליזציות של עמדות כוח.

אינטגרציה בין תחומים היא אחד האמצעים להחלשת המונופול של בעלי הכוח בשדה התרבותי והאקדמי שכן היא מחלישה את הבידול בין התחומים ויוצרת טרנספורמציה בדימוי ובמעמד האפיסטמולוגי של כל אחד מהם. לוי מציעה בהקשר זה תכנית אינטגרטיבית שנקודת המוצא שלה הם מושגים חוצי דיסציפלינות, כמו כוח ומערכת. אפשר להוסיף, לאור הדיון שלעיל, גם מושגים אחרים, למשל, נרטיב וסיבתיות בתחומים שונים. דויד גורדון וחבריו מציעים תכנית שבמרכזה המושג טקסט וקונטקסט על אופניהם השונים (לוי, 1998, גורדון וחבריו, 2006). בהקשר זה יש המציעים להבחין בין דיסציפלינות אקדמיות שמקומן הראוי הוא באקדמיה, לבין דיסציפלינות פדגוגיות שעורכות סלקציה של תכנים ומאמצות מתודולוגיות בהתאמה לצורכי ההוראה והלימוד (כרמון, 2006).

בדיקה שערכנו ב-Eric לגבי ספרות המחקר מן העשור האחרון, שחקרה הפעלת תכניות אינטגרטיביות במדעי הרוח, העלתה, כי רוב התכניות האינטגרטיביות בהיסטוריה משלבות ספרות ואמנויות. הבעיה המרכזית בתכניות אלה היא המתח בין ההגיונות השונים והמתנגשים של הדיסציפלינות המשתתפות בהן. המל מתאר מקרה שבו המורה להיסטוריה שהשתתף בפרויקט התעקש לראות בפוליטיקה את הנושא המרכזי בהוראתו בעוד שהמורה לספרות דבקה באמונה כי בספרות העיקר הוא הטקסט והחוויה האסתטית של קריאתו (Hamel, 2000). שילוב זה נועד במידה רבה לכישלון מראש. שילוב יכול לעלות יפה, רק אם המורים שנוטלים בו חלק מוכנים לקיים ביניהם דיאלוג שבמהלכו כל אחד מהם מכיר בתרומה של נקודת המבט של רעהו. אכן, תכניות אינטגרטיביות מזמינות יצירה של קהילות שיח של מורים שלומדים בצוותא ומקיימים ביניהם דיאלוג. למעשה הן לא יכולות להצליח בלעדיו.

ביבליוגרפיה

הביבליוגרפיה שלהלן מחולקת לפי הנושאים המופיעים בחלק זה של הסקירה.

מבוא

- Schubert, William.1986. "Curriculum perspective, paradigm and possibility" New York:Mcmillan

1. מחקרים על ספרי לימוד

- Apple, Michael.1990. "Ideology and Curriculum". London: Routledge.
- Epstein, L. Terrie. 1997. "Sociocultural approaches to young peoples' historical understanding". Social education. Vol 1. pp..28-31.
- Epstein, Terrie. 1998. "Deconstructing differences in African American and European American adolescents perspectives on United States history". Curriculum Inquiry, 28. pp. 397- 423.
- Ferro, Marc. 1984. "The use and abuse of history, or, How the past is taught". London : Routledge & K.Paul.
- Loewen, James. 1996. "Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong". New York : Simon & Schuster.
- Magne, Angvick. and Von Bodo, Borries. (eds.), 1997. "Youth and History - a Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents". Hamburg : Koerber-Stiftung.
- Nash, Garry. 2000. "History on trial – cultrure wars and the teaching of past". vintage books, New York.
- Pingel, Falk. 1999. "Unesco guidebook on textbook research and textbook revision". Unesco, hannover.
- Podeh, Elie. 2002. "The Arab-Israeli conflict in Israeli textbooks,1948-2000". Bergin & Garvey.
- Stearns, Peter. 1993. "Meaning over memory - recasting the teaching of culture and history". London-Chapel Hill: The University of North Carolina.

- אלחאיג, מאג'ד. 2002. "תכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי ספר עבריים ולבתי ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב תרבותיות נשלטת". בתוך: היסטוריה זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. בן-עמוס, אבנר (עורך). תל-אביב: רמות. עמ': 137-154.
- בן-פרץ, מרים. תשנ"ה. המורה ותכנית הלימודים: התרת כבלי הטקסט הכתוב. תל אביב: מופ"ת.
- ברטל, דני. 1999. "הסכסוך הערבי הישראלי כסכסוך בלתי נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים". מגמות, לט(4), 445-491.
- בר-טל, דניאל. 1996. "ספרי היסטוריה". בתוך מכשולים בדרך אל השלום: אמונות חברתיות של סכסוך בלתי נשלט - המקרה הישראלי. דניאל בר-טל; תרגום מאנגלית: שושי ברדוגו; עריכה והבאה לדפוס: קרי דרוק עמ' 66-77. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- פירר, רות. 1985. "סוכנים של החינוך הציוני". עמ' 11-23; 182-197. קריית-טבעון: אורנים, בית-הספר של התנועה הקיבוצית / אוניברסיטת חיפה, תשמ"ה.
- פירר, רות. 1989. "הסוכנים של הלקח". תל אביב: הקיבוץ המאוחד, תשמ"ט.
- קיזל, אריה. תשס"ט. "היסטוריה משועבדת-ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948-2006". תל אביב: מכון מופת.
- רובניזון, שאול. 1959. "היסטוריה לאומית והיסטוריה עולמית בחינוכנו". חיפה: לא צוין שם ההוצאה.
- שנהב, יהודה. 1999. "ספרי היסטוריה של עם ישראל". מצד שני, 18. עמ' 25-22.

2. מחקרי הערכה על ביצוע תכניות לימוד

- Tyler, W. Ralph. 1949. "Basic principles of curriculum and instruction". Chicago: University of Chicago press.
- וולף, יהודית. 1992. "מקומה של ההערכה בהכנת תכנית לימודים חדשה בהיסטוריה". ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- לאה, אדר. ושלמה, פקס. 1978. "ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וביצועה". בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.
- צבר בן-יהושע, נעמה. 1988. "תכנית לימודים בגלגוליה". תל אביב: יחדיו.

3. מחקרים היסטוריים של תכניות לימוד בהיסטוריה

- Boyd, Carolyn. 1997. "Historia patria- politics, history, and national identity in Spain, 1875- 1975". New Jersey: Princeton university press.
- Fischer, Karin. 2011. "University historians and their role in the development of a 'shared' history in Northern Ireland schools, 1960s–1980s: an illustration of the ambiguous social function of historians". History of Education 40:2, 241-253
- Goodson, I. F. 1997. "The Changing Curriculum – Studies in Social Construction". New York: Peter Lang.
- Noiriel, Gerard. 2007. "A quoi sert l'identite national, Paris
- Philipps, Robert. 2001. "History teaching, nationhood and the state- a study in educational politics". London: Casell.
- Symcox, Linda. 2002. "Whose history ? the struggle for national standards in American classrooms". New York: Teachers College Press.

• בן עמוס, אבנר. 1995. "פלורליזם בלתי אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל". בתוך: החינוך לקראת המאה עשרים ואחת. חן, ד. (עורך). עמ' : 276-267. תל אביב: רמות.

• גוטווין, דני. תשס"ב. "ההבניה החוזרת של דמותו של הרצל בזיכרון הקיבוצי הישראלי, מרדיקליזם מעצב לשוליות מסתגלת". עיונים בתקומת ישראל, 12, עמ' 29 – 57.

• דרור, יובל. תשס"ח. כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני. ירושלים: מגנס

• הופמן, עמוס. 2002. "בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בהיסטוריה תשט"ו-תשנ"ה". בתוך ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (עמ' 131-162). הופמן, עמ'. ושל, י'. אבן יהודה: רכס.

• מטיאש, יהושע. 2002. "בסימן הלאמת החינוך – היסטוריה בחינוך הממלכתי". בתוך היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. בן-עמוס. א' (עורך). (עמ' 15-46). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך והוצאת רמות.

• מטיאש, יהושע. 2003. "הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך בישראל – בין המשכיות לתמורה". בתוך. (עורכים), תמורות בחינוך – קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 191-163). דרור, י'. נבו, ד'. ושפירא, ר'. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך והוצאת רמות.

• נווה, אייל. ויוגב, אסתר. 2002. היסטוריות – לקראת דיאלוג עם האתמול (עמ' 27-72). תל אביב: בבל.

- Donovan and Bransford J. D. (editors). 2005. "How Students Learn- History. "National Research Council". Washington D.C.: The National Academy press.
- Denos ,Mike & Case, Ronald. editors : Seixas, Peter. & Clark, Pennerly. 2006. "teaching about historical thinking" .University of British Columbia Vancouver: the critical thinking consortium.
- Gagnon, Paul. (ed). 1989. "Historical literacy – the case for history in American education". London: Collier McMillan Publication.
- Hirsch, Donald. 1987. "Cultural literacy- what every American should know". Boston: HoughtonMclinn.
- Kaes, Anthony. 1989. "From Hitler to Heimat: the return of history as Film". New Jersey Princeton University Press.
- Mathias, Yehoshua. 2007. "Cultivating Historical literacy in a post literate age". Journal of research in teacher education, 4, 37-54.
- Nichol, Jon. with Dean, Jaqui. "History 7-11-developping primary teaching skills". London&New York: routledge.
- Noiriél Gerard. 1996. "Sur la "crise" de l'histoire". Paris: Belin.
- Ravitch, Diane. & Finn, Chester .1987. "What do our 17th years old know?: a report of the first national assessment of history and literature". New York: Harper & Row.
- Schwab, Joseph. 1964. "The structure of the disciplines: meanings and significances". In **The structure of the knowledge and the curriculum.** Ford. G. & Pugno, L. (eds.). (pp.1- 30). Chicago: Rand McNally.
- Seixas, Peter. 2000. "Schweigen! die Kinder! or, does post modern history have a place in the schools?". In: **Knowing, teaching, and Learning History –national and international perspectives.** Stearns, Peter. Seixas, Peter, and Sam Wineburg. eds. New York: New York University Press. 19- 37.
- Virta, Arja. 2007. "Historical literacy :thinking reading and understanding history". Journal of research in teacher education, 4. p: 11-26.

- White Hayden, 1988. "Historiography and Historiophoty". American historical review.93(5): 1193-1199.
- White, Hayden. 1987. **The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation**. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ביין, רוברט. 2004. "לקראת היגיון של הוראת היסטוריה". הרצאת אורח במכון מנדל, ירושלים, 9 בספטמבר 2004. (24 עמודים).
- ברונר, ג'רום סימור. 1972. "תהליך החינוך, תל-אביב : יחדיו,
- ברונר, ג'רום. 1998. "תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר". תרגם מאנגלית: אמיר צוקרמן. תל-אביב : ספרית הפועלים, תשס"א 2000
- זנד, שלמה. 2002. "הקולנוע כהיסטוריה- לביים את המאה העשרים". תל אביב : עם עובד.
- לה קפרה, דומיניק. 2006. "לכתוב היסטוריה, לכתוב טראומה". תל אביב : רסלינג.
- פפה, אילן. 1999. "השתמעויות חינוכיות לרב-תרבותיות בישראל: המקרה של חקר היסטוריה". בתוך : מודרניות, פוסט- מודרניות וחינוך. גור-זאב, אילן. (עורך). רמות אוניברסיטת תל אביב. עמ' 233 – 251.
- צימרמן, משה. 1991. "מבנה דעת של מדעי הרוח". בתוך : מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים. זילברשטיין, משה. (עורך). (עמ' 31-24). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- רוזנסטון, א. רוברט. תשס"ד. "הסרט ההיסטורי: התבוננות בעבר בעידן בטר ספרותי". בתוך : קולנוע וזיכרון- יחסים מסוכנים. בראשית, חיים. זנד, שלמה. צימרמן, משה. (עורכים). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל. עמ': 13-32.
- שרמר, עודד. 2004. "אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות". הוצאת אוניברסיטת בר-אילן. פרק 5.

5. הגישה הקוגניטיבית: חשיבה וזיכרון היסטורי - מורים, תלמידים, היסטוריונים ואנשים רגילים

- Ashby, Rosalyn. Lee, Peter. And Dickinson, Alarick. 1997. "How children explain the why of history. The Chata research project on teaching history". Social Education, 61, (1). 17 – 21.
- Booth, B.Martin. 1983. Skills, Concepts, and Attitudes: the development of adolescent children's historical thinking, History & Theory, 22,101- 117.

- Dominguez, Jesus & Pozo Juan. 1998. "Promoting the learning of causal explanations in history through different teaching strategies". **International Review of History Education**, vol.2, in Voss, James. & Carretero, Marion. (eds). Woburn Press ,London pp. 344-359.
- Dror, Yuval. 2004. "Textbook Images as a means of Nation -State building, History of education review. 33 (2).59- 72.
- Evans, Ronald. 1993. "Ideology and the Teaching of history: purposes , practices, and students beliefs". In: **Advances in research on teaching**. Brophy, Jere. ed. vol.4. London: Jai Press. pp.179- 218.
- Lee, Peter, John. & Ashby, Rosalyn. 2000. "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14". in **Knowing, teaching, and learning history : national and international perspectives** / edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg. New York: New York University Press.
- Masterman, Elisabeth. & Rogers, Yvonne.2002. A Framework for Designing Interactive Multimedia to Scaffold Young Children's Understanding of Historical Chronology. Instructional Science,30: 221-241.
- Percheron, Annick.1994. Traverses,histoire d'une recherch , Revue Francaise de Science Politique, 44:100- 126.
- Porat ,Dan. 2004. "It is not written here, but this is what happened: students cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli Arab conflict". American Educational Research Journal,41(Winter): 963-996.
- Seixas, Peter. 1999. "Beyond 'content' and 'pedagogy". in: search of a way to talk about history education , Journal of Curriculum Studies, 31 (3).317-337.
- Shulman, Lee. 1987. "Knowledge and Teaching: foundations of the new reform". Harvard Educational Review, 57(1).1- 22.
- VanSledright, Bruce. 1996. "Closing the gap between school and disciplinary history? Historian as high school teacher", in: **Advances in research on teaching**. Brophy, Jere. ed. vol.6. London: Jai Press. Pp.257- 289.

- VanSledright, Bruce. Learning & Teaching history.
<http://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html>
- Wertsch. V. James. 2000. "Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history". In: **Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives**. edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg. New York: New York University Press. Pp.38- 50.
- Williamson, McDiarmid, G. and Vinten-Johansen, Peter. 2000. "A catwalk across the great Divide: redesigning the history teaching method course". in: **Knowing, teaching, and learning history : national and international perspectives**. Edited by Stearns, Peter, N. Seixas, Peter. and Wineburg, Sam. New York: New York University Press.156-177.
- Wineburg, Sam. 2000. "Making Historical sense". In: **Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives**. Edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg. New York: New York University Press. pp:306- 326.
- Wineburg, Samuel. & Mosborg, Susan. & Porat, Dan. & Duncan, Ariel. 2007. "Common Belief and Cultural Curriculum: An intergenerational Study of Historical consciousness". American educational research, 44(1). 40- 76. ,
- Wineburg, Samuel. 1988. "Models of Wisdom in the teaching of History", in: Phi Delta Kappan. Vol. 70, No 1. Pp: 50 - 58.
- Wineburg, Samuel. 1991. "On the reading of historical texts : notes on the breach between School and academy. American educational research journal, 28, pp.495-519.
- Wineburg, Samuel. 2001. "Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past". Philadelphia: Temple University Press.
- Yeager, E.A. And Davis. O. L. Jr. 1995. "Between campus and classroom: secondary student-teachers thinking about historical texts". Journal of Research and development in Education, 29, (1). pp.1-7.

- לוי, זאב. תשמ"ד. **הרמנויטיקה**, תל אביב: ספרית פועלים-הקיבוץ המאוחד.
- בייך, רוברט. 2004. "לקראת היגיון של הוראת היסטוריה". הרצאת אורח במכון מנדל, ירושלים, 9 בספטמבר 2004. (24 עמודים).
- בן עמוס, אבנר. וברטל, דני. (עורכים). 2004. **פטריוטיזם – אוהבים אותך מולדת**. תל אביב: דיונון-הקיבוץ מאוחד.
- גולדברג, צפרייר. פורת, דן. שוורץ, ברוך. תשס"ז, "בין סיפר רשמי לסיפר נגדי: תפיסת התלמידים את העלייה הגדולה של ראשית המדינה", מגמות, מ"ד (4). 609-635.
- דרור, יובל. תשס"ח. **כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני**. ירושלים: מגנס.

6. אינטגרציה בין תחומים

- Bean, James. 1997. "Curriculum Integration - designing the core of democratic education". Teachers College Press, P.O. Box 20, Williston.
- Grosman, Pamela. & Wineburg, Sam. Eds. 2000. **Interdisciplinary curriculum - challenges to implementation**. Teachers College Pr
- Hamel, Frederick, L. 2000. "Disciplinary landscapes, Interdisciplinary collaboration: a case study". In: **Interdisciplinary curriculum-challenges to implementation**. Grosman, Pamela. & Wineburg, Sam. eds New York: teachers College Columbia university. Pp.74- 92.
- גורדון, דויד, אלוני, שיפרה. שיינמן, נמרוד. 2006. "טקסטים ודרכי ידיעה: טיעונים לקביעת תוכני לימוד". בתוך: **מקצועות לימוד במבחן חלופות להוראה קונבנציונלית בבית הספר**, גורדון, דוד. (עורך). תל אביב: הקיבוץ המאוחד. 133-149.
- דול, ויליאם. תשנ"ט. **השקפה פוסט מודרנית על חינוך: מבט חדש על תכנית הלימודים**, תל אביב: ספרית פועלים.
- כרמון, אמנון. 2006. "ארגון הידע בבית הספר: ממקצוע בית ספרי לדיסציפלינה פדגוגית". בתוך: **מי צריך דיסציפלינות? גורדון, דוד**. (עורך). תל אביב: הקיבוץ המאוחד. 54-118.
- לוי, תמר. 1998. "מתכונן לימודים קווי למרחב למידה: מדוע וכיצד?". בתוך: **בית הספר החדשני**. שרון, שלמה וחובריו (עורכים). עמ': 149 – 184.
- מולדת-חברה – ואזרחות, תכנית לימודים לבית הספר היסודי.

- Barton, Keith C. and Levstik, Linda. S. 2004. "**Teaching History for the Common Good**". Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- VanSledright, Bruce. & Afflerbach, Peter. 2005. "Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight U.S. Elementary Students Reading Documents," in **International Review of History Education**, Volume 4: Children's and Teachers' Ideas About History. Ed. Peter Lee. London: Woburn Press. forthcoming.
- VanSledright, Bruce. 2002. "In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School". New York: Teachers College Press.

7. מסמכי תכניות לימודים ובחינות בגרות באתר המקוון של משרד החינוך (אוח, מזכירות פדגוגית)

תכנית לימודים מולדת חברה ואזרחות לבית הספר היסודי (כיתות ב-ד), תשס"ג-2002

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Moledet/TochniyHalimudim/TochnitLimudim.htm

היסטוריה תכנית לימודים לכיתות וי-ט' בבית הספר הממלכתי (תש"ע)

http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Historia/History.pdf

היסטוריה - תכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי, תשס"ג, הוצאת תל, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, ירושלים התשס"ג.

תכנית לימודים חדשה בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי ובחינות בגרות לדוגמה באתר הפיקוח על הוראת היסטוריה.

¹http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/Meyda.htm

<http://cms.education.gov.il/NR/rdoonlyres/DF5EDAFE-765B-465D-8571-201F02663B4D/125950/Havharot.doc>

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/Meyda.htm

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/TochnitChadasaCate/Bchinot.htm.

פילוסופיה- תכנית בחירה לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי, תשס"ב, הוצאת תל, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, הפיקוח על הוראת הפילוסופיה, ירושלים התשס"ב.