

האוניברסיטה העברית בירושלים

בית הספר ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית וממשל

היסטוריה כללית או היסטוריה לאומית?

חינוך לציונות בתוכניות הלימודים בהיסטוריה

עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית

בהדרכת ד"ר גדי טאוב

מגיש : ערן פיינגולד
מספר ת.ז. : 032860835

ירושלים - אדר תשע"ג

תוכן עניינים

3	הקדמה
4	תקציר
5	מבוא
6	שאלת המחקר
7	מתודולוגיה
8	מבנה העבודה
10	סקירת ספרות
10	א. היסטוריה וחינוך
13	ב. חינוך לציונות
17	פרק ראשון - סקירת תוכניות הלימודים בהיסטוריה
17	1. מבוא כללי: ועדות המקצוע, כתיבת תוכניות וספרי הלימוד
19	2. תוכניות לימודים קודם הקמת המדינה
20	3. היסטוריה לאומית והיסטוריה כללית
22	4. לאחר הקמת המדינה - מבוא
23	5. תוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה (1954)
26	6. תוכניות הלימוד בשנות השבעים
31	7. תוכנית צימרמן (1995)
36	8. תוכנית ברטל (2003)
38	9. התוכנית הנוכחית - תוכנית חלמיש (2010)
42	10. עדכון ברטל (2010)
43	פרק שני - תוכניות מזדמנות, חיצוניות ולא פורמאליות
43	1. תוכניות מזדמנות
50	2. תוכניות חיצוניות במערכת החינוך
51	3. תוכניות מינהל חברה ונוער
53	סיכום
56	נספחים
56	נספח א' - ועדת שנהר
58	נספח ב' - דרכי הוראה ולמידה
60	ביבליוגרפיה

הקדמה

"העקרונות שעליהם מבוססת תוכנית הלימודים אינם עקרונות לימודיים, אלא ערכים הנותנים דמות לאדם ולאזרח, לחברה ולעם. אהבת המולדת אין משמעותה שהתלמיד צריך לדעת שהוא צריך לאהוב את המולדת, אלא שהמולדת תהיה חלק בכל מהותו. שהוא "ישא אותה בלבו". שההזדהות שלו איתה תהיה הזדהות טבעית ואורגנית". שר החינוך בן-ציון דינור בישיבת "ועד החינוך", 17.1.55 (יונאי, 1997, 113).

בן-ציון דינור, שר החינוך הראשון שפירסם תוכנית לימודים ממלכתית מקיפה לכלל תלמידי ישראל, מבקש להבהיר בדבריו אלו את תמצית תפישת עולמו הציונית-חינוכית. הוא מאמין שעקרונות היסוד של תוכנית הלימודים צריכים להביא את התלמידים לתפישת עולם לאומית-יהודית-ציונית. לתחושה כי המולדת בה הם גרים לא תהיה עוד אחת מהמדינות על פני הגלובוס שהם מכירים, אלא בחינה אחרת לגמרי. הוא לא מסתפק בהכרת ההיסטוריה היהודית או בהבנה כי יש 'לאהוב את המולדת'. הוא מבקש שהמולדת תהיה חקוקה בליבו של כל תלמיד והוא ישאף לשמור עליה ולחזק אותה. לשם כך, הוא הבין, יש להשקיע משאבים חינוכיים בבניית מסד ידע, אך לא פחות מכך ביצירת הזדהות והפנמה של התלמידים את הערכים הללו. בעבודה הבאה נבדוק מה נשאר במערכת החינוך של ימינו מאותה תפישה של דינור, ספק נאיבית ספק פרגמטית, וכיצד באה לידי ביטוי מדיניות משרד החינוך בחינוך לערכי הציונות, בתוכניות הלימודים בהיסטוריה של החינוך הממלכתי. נבחן האם כותבי תוכניות הלימודים בהיסטוריה דבקים בגישה כי יש להתנער משיטתו של דינור או שתפישתו משמשת נר לרגליהם, בעת כתיבת תוכניות הלימודים.

אני מבקש להודות למנחה שלי בעבודה ד"ר גדי טאוב שסייע לי רבות במהלך הכתיבה, ולבית הספר למדיניות ציבורית שהמחקר נעשה במסגרת הלימודים בו. כמו כן אני רוצה להודות לאשתי שתומכת בי לאורך הלימודים, ובכל דרכינו המשותפות. לסיום, עבודה זו מוקדשת לאחותי מיכל אדלר ולאמי יפה פיינגולד ז"ל שהלכו לעולמן במהלך השנה האחרונה.

תקציר

עבודה זו בוחנת האם מדיניות משרד החינוך מבקשת להנחיל את ערכי הציונות לתלמידי מערכת החינוך הממלכתית, בדגש על תוכניות הלימודים בהיסטוריה. השאלה שנשאלה במחקר זה היא, כיצד השתנה החינוך לציונות בתוכניות הלימודים הרשמיות בהיסטוריה מאז ימי המנדט ועד ימינו אנו? האם יש רצון וניסיון במדינת ישראל של שנת 2013, להביא את תלמידי מערכת החינוך להזדהות עם מושגים כמו "העם היהודי", "מדינת ישראל", "ארץ ישראל", או שאלו מושגים ארכאיים שיצאו זה מכבר מהלקסיקון החינוכי העכשווי?

שאלת המחקר המשנית של העבודה מתחקה אחר החינוך לציונות בתוכניות הלימודים בחינוך הבלתי פורמאלי, בחיפוש אחר מדיניות כוללת של המשרד בנושא החינוך לציונות, וקישור בין החינוך הפורמאלי לבלתי פורמאלי.

שיטת המחקר שנבחרה היא ניתוח איכותני של תוכניות הלימודים בהיסטוריה, תוך התמקדות במטרות הלימוד ובערכי היסוד שהתוכנית מבקשת להטמיע בקרב התלמידים. ניתוח התוכניות נעשה באמצעות מבט השוואתי על רצף התוכניות שפורסמו מאז ראשית ימי המנדט הבריטי בארץ ועד לתוכניות הנוכחיות הנלמדות כיום במערכת החינוך הממלכתית בישראל.

הממצאים העיקריים העולים מהמחקר מראים כי ניתן להצביע על פיחות משמעותי בערכי החינוך לציונות שאותם מבקשים כותבי התוכנית לבטא במסגרת לימודי ההיסטוריה בבתי הספר. המחקר טוען כי במקביל להתפתחות תוכניות הלימודים, ניכרת נסיגה מתמשכת מערכים שעמדו בקונצנזוס הלאומי בעבר, כחלק מטשטוש הזהות הלאומית-ציונית בקרב התלמידים, באמצעות הטמעת ההיסטוריה היהודית בהיסטוריה הכלל עולמית. בחינה של היחס בין לימודי ההיסטוריה הפורמאליים לתוכניות הלימודים הבלתי פורמאליים, מבליטה את עובדת היעדרה של מדיניות כוללת בנושא חינוך לציונות במערכת החינוך, ונתק בין האגפים השונים העוסקים בחינוך זה.

מבוא

"הישגה הגדול ביותר של הציונות הוא שלמרות העובדה שהקמת המדינה היתה מהפכה דרמטית בגורלם של יהודים בעולם - יהודים צעירים החיים בה כבר מקבלים אותה כדבר המובן מאליו. אלא שבלי היכרות עם עיקרי הציונות וללא מחויבות אליהם - לא נוכל להמשיך ליהנות מכל הדברים שרק המדינה היהודית מאפשרת לנו" (רות גביזון, 2010, 12).

במהלך שני העשורים האחרונים נשמעות מדי פעם באמצעי התקשורת דעות המבקרות את מצב הדיסציפלינה במסגרת לימודי ההיסטוריה במערכת החינוך. טענות שונות בדבר חינוך ללאומיות יתרה וגישות אתנוצנטריות נשמעות מפי חוקרים באקדמיה כמו גם מפי כתבים ופרשנים שונים הכותבים בענייני חינוך. מבקרים אלה טוענים כי בעידן המודרני שבו אנו מצויים, לאחר ש"התפקחנו" מהתפישות הרומנטיות והנאיביות שאפיינו את העשורים הראשונים לקיומה של המדינה, יש לחשוף את התלמידים לנרטיבים נוספים מלבד הנרטיב הציוני המקובל, ולהימנע מהעלמת אירועים לא נעימים בהיסטוריה של מדינת ישראל. כחלק מהתפישת החינוכית הראויה לפי דעתם, הם מבקשים להטמיע את ההיסטוריה היהודית והישראלית בתוך מבט רחב של היסטוריה אוניברסלית, מבט שאינו רואה כל ייחוד בהיסטוריה של העם היהודי, וככזה אינו מבחין בין מה שקרה ליהודים בעבר לבין קורות כל עם אחר על פני הגלובוס.

הטענות החריפות ביותר נשמעו דווקא מפי כותבי תוכניות הלימודים בהיסטוריה, ומחברי ספרי הלימוד הרשמיים. כך טען למשל דני יעקובי כי "לימוד ההיסטוריה הלאומית ללא המבט הכללי הרחב, עלול להפוך אותה למשעממת וכפויה בעיני בני הנוער" (יעקובי, 2003), ואייל נווה הסביר כי "המטרה שלי היתה לעשות ספר מעניין ומרתק ולגרות את התלמיד למחשבה. למה צריך להיות בחרדה אם ספר היסטוריה מראה כמה זוויות של ההיסטוריה?" (פפר, 2003). ישראל ברטל קבל על כך שרבים ממבקריו, גם מן האקדמיה, התקשו לקבל את תפישתו ש"לאומיות יהודית מודרנית יכולה להשתלב באוניברסליות", ומשה צימרמן סיכם כי "היה חשוב לי בעיקר להראות שיש היסטוריה אחרת... שההיסטוריה הישראלית היא לא sui generis (קטגוריה בפני עצמה), שהיא לא ייחודית עד כדי כך שאי אפשר לפרש אותה בהקשר הרחב" (פפר, שם).

עדות למגמת החיבור המתמשכת בין שני סוגי ההיסטוריות, ניתן למצוא למשל במאמר הפותח את "המדריך למורה ולתלמיד" בנושא 'כתיבת עבודת גמר ועבודת חקר', בו מציגים הכותבים את המצב הרווח בדיסציפלינה. על פי תיאורם, ההיסטוריה הישראלית והכללית עדיין נלמדות בנפרד, הן בחוגים האוניברסיטאיים והן במוסדות להכשרת מורים, וכך גם מתייחסים אליהן בכתבי העת ובספרי הלימוד. למרות המציאות הלכאורה ברורה, הם טוענים כי שילוב ההיסטוריות יחד יכול להיות לא רק פורה ומאיר עיניים, אלא הוא אף חיוני לשם הבנה נכונה של התהליכים ההיסטוריים בישראל ובעמים. לאחר הצגה מוקצנת של שתי הגישות הקוטביות להבנת היחס בין שתי ההיסטוריות, מציגים המחברים לשלב ולהשוות ביניהן באופן רציף, תוך שימוש במתודות לימודיות שונות. לשיטתם, אין מקום לאותם "המבקשים מתוך דאגה לחינוך הציוני ומתוך חרדה להתרופפות החישוקים של תודעת האחדות הלאומית, לשים דגש על הוראת ההיסטוריה היהודית באופן בלעדי כמעט" (הד ופינר, 2001).

אלא שהתבוננות בנעשה במדינות אחרות בעולם המערבי מגלה תמונה הפוכה לגמרי מהכיוון אליו שואפים להגיע החוקרים שהוזכרו לעיל. במרבית מדינות העולם, עיקר תשומת הלב של המורים

והשקעת המשאבים החינוכיים, מוקדשים ללימוד ההיסטוריה המקומית והלאומית ומעט מאד זמן לימודי, אם בכלל, מוקדש למה שהתרחש אצל עמים ומדינות אחרות. מטרת העיסוק בלימוד ההיסטוריה מכוונת בעיקר להקניית זהות לאומית בקרב התלמידים תוך הכרת עברם וגיבורי התרבות של האומה שפעלו בו, ועוד נרחיב על כך בהמשך העבודה.¹

לאור זאת, עולה בנו השאלה האם המגמה של הדחיקת ההיסטוריה הלאומית מפני זו הכללית, תוך ביקורת על לימודי הציונות כפי שהונהגו במערכת החינוך בשנים קודמות, נובעת רק כתוצאה ממגמה מחקרית המקובלת בין חוקרי הדיסציפלינה בעולם, או שמא יש כאן גם עירוב של תפישות פוליטיות? האם טשטוש הנרטיב היהודי בתוך שלל נרטיבים לאומיים ותרבותיים מגוונים, לא יביא בהכרח ליצירת אדישות ואף ניכור בין התלמיד לנרטיב היהודי המוכר, ויבטל כמעט לחלוטין את האפשרות שלו להזדהות עם מורשתו הלאומית? שאלות אלו ישארו לעת עתה ללא מענה, והם ישמשו רקע מתאים למחקר כפי שיוצג להלן.

שאלת המחקר

בעבודה שלפנינו בחנתי מהי ההשקפה השלטת כיום במערכת החינוך הממלכתית בסוגיית החינוך להזדהות עם העבר והלאום היהודיים, ועד כמה קברניטי החינוך ממשיכים את הקו החינוכי של ימי ראשית הציונות, בו הכרת המורשת הלאומית וההיסטורית של האומה היוו נדבך חשוב בבניית הזהות הלאומית של תלמידי ישראל. ברי לנו כי לכל תקופה היסטורית מאפיינים ייחודיים משלה, והאתגרים העומדים כיום בפני מדינת ישראל, אינם אותם האתגרים שעמדו בפני ראשי הציונות שפעלו שנים לפני הקמתה ורק יכלו לדמיין את הצלחת מפעלם בעתיד, או גם מנהיגי המדינה בשנותיה הראשונות. מובן גם כי לא ניתן לדמות את ראשית המאה העשרים ואחת, לתקופה שקדמה לה בחמישים או מאה שנה. ובכל זאת לרבים בציבוריות הישראלית נדמה כיום כי עובדת היות המדינה "פרויקט שהצליח", אינה ערובה לכך שהפרויקט ימשיך להניב פירות טובים גם בעתיד, ודבריה של רות גביזון לעיל מבטאים זאת.

בכדי לבחון עד כמה המחויבות לתפישה הציונית של הקמת מדינה יהודית ודמוקרטית באה לידי ביטוי במדיניות משרד החינוך, התמקדנו במבט השוואתי הסוקר את תוכניות הלימודים בהיסטוריה לאורך עשרות שנים. מבטינו הרחיק לאחור עד לתוכניות הלימודים הראשונות שנכתבו בימי המנדט הבריטי בארץ ישראל, והוא נמשך עד לתוכניות העכשוויות המשמשות את הוראת ההיסטוריה בחטיבה העליונה כיום.

שאלת המחקר שאנו מבקשים אם כן לענות עליה היא, **"כיצד השתנה החינוך לציונות בתוכניות הלימודים בהיסטוריה במהלך התקופה ההיסטורית הנידונה בעבודה, קרי מראשית המנדט ועד ימינו אנו?"**. האם כותבי תוכניות הלימודים בהיסטוריה, הממונים על ידי מפקח המקצוע וראש המזכירות הפדגוגית כחלק מתפקידם כחברי ועדת המקצוע, מציבים במטרות התוכניות את אותם ערכים שהוצבו בתוכניות הלימוד לפני כארבעים, חמישים ושישים שנה? האם יש רצון

¹ "לפני כשנה... פרצה מיני סערה תקשורתית בבריטניה משום שאחד הפרשנים באולפן הטלוויזיה אמר שלאחד ממגני ארסנל היה משחק "שואה" - Holocaust... במהלך אותה פרשה שאל אותי בעל פורום גדול של מנציסטר יונייטד באינטרנט - אירי צעיר בן 18 - על עניין שסיקרן אותו: "מה זה ה- Holocaust הזה שכולם מדברים עליו?" הפניתי אותו לערך בוויקיפדיה, והוא חזר אלי כעבור דקות ואמר שזה הדבר המזעזע ביותר שהוא קרא מימיו. שאלתי אותו אם למד על כך בבית הספר, והוא ענה שלא, אבל מיד הסביר: "רק השנה אנחנו עתידים ללמוד היסטוריה אירופית מודרנית" (רונן דורפן, "הקומץ מרים את הראש", ישראל היום, 27.11.12).

וניסיון במדינת ישראל של שנת 2013, להביא את תלמידי מערכת החינוך להזדהות עם מושגים כמו "העם היהודי", "מדינת ישראל", "ארץ ישראל", או שאלו מושגים ארכאיים שיצאו זה מכבר מהלקסיקון החינוכי העכשווי? במילים אחרות, ניתן לשאול, האם יש כיסוי אמיתי לטענתה של מפמ"ר (מפקחת מרכזית) היסטוריה כי "התוכנית מכוונת היום לתפישה ציונית, לתפישה המרכזית המקובלת כיום במדינת ישראל"²?

במידה ונגלה שאין אלו פני הדברים, נבחן האם ניתן להצביע על שינויים משמעותיים בערכים הבסיסיים שאותם מבקשים כותבי התוכנית לבטא במסגרת לימודי ההיסטוריה בבית הספר? האם ניכרת מגמה מתמשכת לאורך שנות קיומה של המדינה והתפתחות תוכניות הלימודים, המבטאת נסיגה מערכים שעמדו בקונצנזוס הלאומי או שמדובר בשינויים נקודתיים וספורדיים. שאלת המחקר המשנית של העבודה מתחקה אחר החינוך לציונות בתוכניות הלימודים בחינוך הבלתי פורמאלי, בחיפוש אחר מדיניות כוללת של המשרד בנושא החינוך לציונות, וקישור בין החינוך הפורמאלי לבלתי פורמאלי.

מתודולוגיה

שיטת המחקר שבחרנו לצורך בדיקה של שאלת המחקר היא ניתוח איכותני של תוכניות הלימודים בהיסטוריה, תוך מבט השוואתי על רצף התוכניות שפורסמו על ידי משרד החינוך עבור החינוך הממלכתי. העובדה כי מערכת החינוך בישראל מורכבת מעדות ומגזרים נפרדים, שלהם תוכניות שונות בהיקפן ובתוכנן, הביאה אותנו להתמקד רק במגזר הממלכתי, ובתוכניות הלימודים המיועדות לתלמידי החטיבה הנמוכה והעליונה (המחקר יתייחס במידה מסוימת גם להיבטי הלימוד בהיסטוריה במסגרת בתי הספר היסודיים, אולם הנושא לא יעמוד במרכז עיסוקינו).

צורת העבודה שתלווה אותנו תהיה עיון מעמיק וביקורתי בתוכניות הלימודים, תוך שימת דגש על האמור בפרק 'מטרות הלימוד' ועל ערכי היסוד שהתוכנית מבקשת להטמיע בקרב התלמידים. על חשיבותן של מטרות הלימוד עמד החוקר גדי ראונר בדברים המובאים להלן:

"כדאי להזכיר שוב כי קביעת מטרות וסידורן אינו תרגיל אינטלקטואלי. הוא גם לא מהווה קטע ריטואלי בתכנית הלימודים שחייב להופיע למען הסדר הטוב. על מסמך המטרות להיות כלי שימושי וחי. קודם כל בידי המורים עצמם כאשר הם באים לתכנן וללמד את שיעוריהם. אולם חשוב יותר להצהיר על המשמעות שיש למטרות ביחס להערכה. על המטרות לקבוע מה וכיצד להעריך את ההישגים הלימודיים של התלמידים" (ראונר, 2012).

מטרות תוכנית הלימודים מבטאות את הערכים שעומדים ביסוד הרצון להעביר מסר ותכנים לתלמידים. המטרות מגדירות את הסיבה שלשמה בחר משרד החינוך ללמד תחום דעת מסוים, ואת האופן הראוי שעל פיו חושבת ועדת המקצוע שיש להעביר את תכני הלימוד לתלמידים באופן המיטבי ביותר. ראונר עומד על חשיבותן של מטרות הלימוד בהנחיית המורים ומיקודם בחומר הלימודים כמו גם ביכולתם לייצר מדדי הערכה לימודיים, אולם נדמה כי לדברים יש משמעות עמוקה יותר. כאשר בן ציון דינור, שר החינוך השלישי של מדינת ישראל ויד ימינו של דוד בן

² מתוך ראיון אישי עם המפמ"ר הנוכחית על לימודי היסטוריה בחינוך הממלכתי, ד"ר אורנה כץ-אתר, 30.8.11, להלן - "ראיון אישי ראשון".

גוריון, קובע בתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה בהיסטוריה, כי מטרתה היא קודם כל "להקנות לתלמידים את ידיעת העבר הגדול של עם ישראל, מורשתו הרוחנית, פועלו וחזונו", הרי שהוא מבטא בכך את תמצית תפישת עולמו הציונית-חינוכית (מתוך פרק המבוא לתוכנית הלימודים). הוא מאמין שאלו ערכי היסוד שצריכים לעמוד בבסיס תפישת עולמם הלאומית של התלמידים ולכן יש להשקיע משאבים חינוכיים בבניית מסד ידע, יצירת הזדהות והפנמת התלמידים את הערכים הללו.

מנגד, כאשר בתוכניות שנכתבות במהלך העשור האחרון מושם דגש רב על "למידה חווייתית המעוררת עניין, התמקדות בהבנת התהליכים ההיסטוריים וניתוח טקסטים היסטוריים" (בר הלל וענבר, 2011, 7), הרי שגם אמירות אלו מבטאות במודע או שלא, השקפת עולם מסוימת ומוגדרת. כשם שישנה חשיבות למסרים הנאמרים באופן גלוי, לא פחות מכך ניתן להצביע על היעדר 'החינוך להזדהות עם ערכי הציונות' מרשימת מטרות הלימוד, כהתעלמות מכוונת המבטאת הלכי רוח ומחשבה. הבדלים אלו מחדדים את החשיבות בהבנת הערכים העומדים בבסיס תוכניות הלימוד ואשר באים לידי ביטוי פומבי וגלוי בעיקר בפרק 'מטרות התוכנית'. אלו הסיבות שהביאו אותנו לחקור את מדיניות משרד החינוך בהסתמך על תוכניות הלימוד שנכתבו במשרד, ולא להתמקד בספרי הלימוד או מדריכי העזר למורים. תוכניות הלימוד הרשמיות מבטאות לעניות דעתי באופן ה"נקי" ביותר את מטרות הפיקוח על הוראת ההיסטוריה, בהתווית הדרך החינוכית של הוראת ההיסטוריה בקרב התלמידים. זאת בשונה מספרי הלימוד והמדריכים למורים שגם אם קיבלו את אישור המשרד להפצתם בקרב המורים והתלמידים, הרי שהם נכתבו באופן מלא או חלקי על ידי גופים פרטיים ועסקיים חיצוניים למשרד.

מבנה העבודה

הפרק המרכזי בעבודה יעסוק אם כן בניתוח ביקורתי של תוכניות הלימודים בהיסטוריה בחינוך הממלכתי, מתוך מבט כרונולוגי ומקיף. פרק זה יבקש לבחון את מידת הדבקות בערכי הציונות בתוכניות הלימוד, ובאיזה אופן ניתן להצביע על שינויי ערכים לאורך שנות קיומה של מדינת ישראל, כפי שהוא בא לידי ביטוי בתוכניות אלו.

בכדי להשלים את התמונה של העיסוק בערכי הציונות במסגרת החינוך הממלכתי, סקרנו את מגוון התוכניות בחינוך הלא-פורמלי, שלפחות על פניהן מכוונות להשגת מטרה דומה שהיינו מצפים למצוא בתוכניות הלימודים בהיסטוריה: בניית זהות יהודית וציונית בקרב התלמידים. כאלו הן למשל התוכניות שיוזם מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, ותוכניות חיצוניות שהמערכת מאפשרת לתלמידים ללמוד מפי גורמים במגזר העסקי ובמגזר השלישי. כמו כן, בחנו את התוכניות העצמאיות שביקשו שרי החינוך לקדם במהלך הקדנציה שלהן במשרד, תוכניות "מזדמנות" שנכתבו לא תמיד בשיתוף גורמי המקצוע האמונים על כתיבת תוכניות, ולעתים אף הונחתו על המערכת מבחוץ באופן חד צדדי. **הפרק השני** בעבודה למעשה מתחקה אחר המדיניות הכוללת של משרד החינוך, אם קיימת כזו, הקושרת בין תוכניות הלימוד הפורמאליות בהיסטוריה לבין תוכניות בחינוך הלא פורמאלי, במטרה ליצור הזדהות ציונית בקרב תלמידי מערכת החינוך.

במסגרת עבודתנו בחרנו שלא להקדיש מקום לעיון ביקורתי בתוכניות הלימודים במקצוע "אזרחות" מסיבות שונות. המרכזית שבהן היא היעדר 'יציבות מערכתית' שתאפשר בחינה

מעמיקה של מצב הדיסציפלינה העכשווי במערכת החינוך. מקצוע זה עובר טלטלות רבות במהלך העשור האחרון ביניהן ניתן למנות את החלפת ראש ועדת המקצוע לפני כשנה וחצי, החלפות תכופות של המפקחים על המקצוע, ופסילות של ספרי הלימוד הרשמיים שאישר המשרד, בידי שרי החינוך וראשי המזכירות הפדגוגית. כל זאת מלבד השינויים הרבים שעברה תוכנית הלימודים עצמה במהלך שני העשורים האחרונים, שינויים מבניים אך גם שינויים תוכניים. התרחשויות אלה שקורות מטבע הדברים על רקע מקצועי כמו גם אישי, מחריפות בעיקר במקצוע זה שאינו יכול כמעט שלא לערב גם טיעונים פוליטיים והשקפתיים הנוגעים לצורת האזרחות הרצויה במדינה.³

היעדר היחס למקצוע זה בעבודתנו, אינו מעיד על כך שהבעיות שאנו מציגים כאן בנוגע לתוכניות בהיסטוריה, אינן רלבנטיות למקצוע האזרחות. דווקא היפוכם של דברים גרם לכך שהרחבת היריעה גם לניתוח תוכניות הלימודים באזרחות היתה מביאה לצורך בכתיבת עבודה בהיקף מקביל לנאמר על התוכניות בהיסטוריה, אם לא מעבר לכך. במסגרת זו רק נציין כי באופן דומה למתרחש בתחום הפיקוח על היסטוריה, מגמות חינוכיות שמקדם משרד החינוך במשך כשלושים שנה הביאו לכך שהתפישה המרכזית בקרב אנשי המקצוע במשרד מציגה סתירה הכרחית ובלתי נמנעת בין ערכים לאומיים לבין ערכים הומניים ואוניברסליים. "כך, בעוד שבדמוקרטיה מערביות מתחנכים אזרחים למחויבות משולבת לעם, למדינה ולדמוקרטיה, מוצג החינוך לדמוקרטיה בישראל כהעדפה של מערכת ערכים אוניברסלית-דמוקרטית, על פני המחויבות למערכת הערכים היהודית-ציונית" (איכילוב, 1993, 147).⁴

בראשית שנות התשעים החליט שר החינוך דאז, זבולון המר, להקים ועדה לבחינת היחס ללימודי היהדות בחינוך הממלכתי הידועה בשם "ועדת שנהר" (על שם מי שעמדה בראשה, פרופסור עליזה שנהר). על הוועדה הוטל לבחון את מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי ולהציע הצעות אופרטיביות ליישום, המיועדות לקדם את החינוך היהודי בישראל. הדוח בשם "עם ועולם" הוגש בשנת 1994, וכלל המלצות לעקרונות מנחים ללימוד מדעי היהדות ברוח פלורליסטית-ליברלית בחינוך הממלכתי. להמלצות הדוח ומה שעלה בגורלם מוקדש **נספח א'** בסוף העבודה. במהלך המחקר נחשפתי לדרכי הלימוד וההוראה הדומיננטיות כיום במערכת החינוך, ולמעבר ההדרגתי אך העקבי, מעיסוק ברצון להקנות לתלמידים ידע נרחב ככל שניתן על התחום המקצועי שבו עוסקים, למיקוד המשאבים בניסיון לבנות "תלמיד-חוקר" בעל כישורי מחקר אקדמי. תפישה זו מפלסת את דרכה בבתי הספר באמצעות שני כיוונים "חינוכיים" מקבילים: הפיכת חומר הלימודים לחווייתי ומרגש ככל שניתן, תוך ויתור מודע על רצינות ועומק לטובת אטרקטיביות והתלהבות, וטיפול חשיבה ביקורתית במקביל להענקת כלים למחקר עיוני-אקדמי. את התייחסותנו לנזקים החינוכיים שגישה זו טומנת בחובה, בייחוד במקצוע ההיסטוריה, הצגנו **בנספח ב'.**

³ בזמן סיום כתיבת מחקר זה, לא קיים מפמ"ר (מפקח מרכזי) קבוע ללימוד אזרחות בחינוך הממלכתי, ומנהלת אגף רוח וחברה במזכירות הפדגוגית משמשת כממלאת מקום למפמ"ר באופן זמני.

⁴ להרחבה בנושא היחס ללימודי האזרחות ניתן לעיין בספרה של אורית איכילוב, **חינוך לאזרחות בחברה מתהווה**, ספרית פועלים, 1993, ובנייר העמדה של יצחק גייגר, **לימודי האזרחות - חינוך או אינדוקטרינציה חד כיוונית?**, שנמצא באתר המכון לאסטרטגיה ציונית - www.izs.org.il.

סקירת ספרות

א. היסטוריה וחינוך

"בחינוך ההיסטורי מוסרת החברה המחנכת לחניכיה את תמונת עברה הקיבוצי. אל תמונת העבר הזאת יתייחסו רגשותיו של החניך והערכותיו. והואיל ואותו עבר מתמשך והולך עד להווה, תפעל התייחסות זו על פעולותיו ועל מעשיו היום ומחר" (רובינזון, 1975, 72).

החברה המודרנית מייחסת מקום מרכזי בחייה לעיסוק בחינוך, טוען יצחק קונפורטי, כיוון שהיא רואה בו את המנוף ליצירתו של האדם המודרני. כבר במאה השמונה עשרה, כחלק מהתפשטות מפעל הנאורות בחברה האירופית, ראו רבים את החינוך כ"אמצעי לשינוי אישי וחברתי המציע קדימה" את האדם התבוני בפרט ואת חזון הקידמה בכלל. "האדם החדש שהנאורות שאפה לברוא היה אמור להיות בן חורין, תבוני, סקרן, תאב דעת ומשורר מכבלי הסמכות הדתית" (קונפורטי, 2006, 214).

במאה התשע עשרה, עם עלייתה על במת ההיסטוריה של מדינת הלאום, נוספה לחינוך מטרה מרכזית נוספת והיא ביסוסה של החברה הלאומית. "מדינות הלאום המודרניות השתמשו בחינוך כדי ליצור הזדהות חברתית עמן", והדבר השפיע במישרין גם על אופיים של לימודי ההיסטוריה בבתי הספר הציבוריים (קונפורטי, שם). הוראת ההיסטוריה תפשה מקום של בכורה בקרב תוכניות הלימודים תוך שהיא צועדת שלובת זרוע עם התפתחות מדינות הלאום. הלאומיות היהודית נהגה בדרך דומה, כיון שהציונות שאפה בין היתר לעצב תודעת עבר מלכדת של העם היהודי שתצדיק את השאיפה להקמת מדינה יהודית. תוכניות הלימודים שנכתבו במטרה לחנך את הנוער לדבקות בערכי הציונות, נבעו מההבנה שהיתה נחלת רבים כי "החינוך מקנה לא רק השכלה אלא גם זהות" (טאוב, 2010, 23).

ישנם חוקרים מודרניים כדוגמת אריק הובסאום הטוענים כי הלאומיות היא תוצר מודרני ללא כל שורשים בעברה של הקבוצה ההיסטורית שבשמה כביכול היא פועלת (קונפורטי, שם). "מדינת הלאום, סמלים לאומיים, נרטיבים היסטוריים, ועוד כיוצא באלה, כל אלה נשענים על תרגילים בהינדוס חברתי, שלעיתים קרובות הם מכוונים ותמיד הם חדשניים" (הובסאום ורג'ר, 1983, 13). ארנסט גלנר אומר כי לעומת החברה האגררית המסורתית בה חלק קטן בלבד מהאוכלוסייה היה מעורב בענייני הכלל והתאפיין ברמת השכלה גבוהה, בחברה התעשייתית המודרנית הדרישה לרכישת השכלה מופנית לאוכלוסייה כולה. בחברה מודרנית שכזו, יש צורך במערכת חינוך גדולה המאפשרת חינוך סטנדרטי ואחיד לכלל האוכלוסייה, מערכת חינוך שרק המדינה יכולה להפעיל. בתנאים אלה נוצרת זהות בין המדינה לבין התרבות הלאומית, ותלות מירבית במערכת החינוך, כיון ש"חינוכו של האדם הוא ההשקעה החשובה ביותר שלו... והוא למעשה מעניק לו את זהותו" (גלנר, 1994, 58). יוצא מדבריו של גלנר כי "הלאומיות אינה אלא כלי להבטחת אחידות תרבותית, באמצעות סמכותה של המדינה" (בן ישראל, 2004, 7).

בנדיקט אנדרסון לקח את תפישת הלאומיות צעד נוסף קדימה, וטען כי האומה המודרנית הינה "קהילה פוליטית מדומיינת", כיון ש"אין החברים בה מכירים את רוב החברים האחרים, אינם פוגשים אותם או אפילו אינם יודעים עליהם משהו" (אנדרסון, 1999, 36). יחד עם זאת בתודעה החבויה של מרביתם שוכנת אחווה פנימית המבוססת על דימוי של שייכות לאותה קבוצה לאומית מהעבר. גם הוא חושב כי כחלק מהמעבר לעידן המודרני, הרעיון הלאומי שהיה בעבר נחלתה של

קבוצת משכילים מצומצמת התרחב לכלל האוכלוסייה, בעיקר באמצעות מערכת החינוך. אחת הדרכים לעשות זאת היתה על ידי פיתוח היסטוריה רציפה שיוצרת קשרים בין הדורות השונים ובכך מכוננת את הדמיון הלאומי (אנדרסון, שם).

חלק מחוקרים אלו השפיעו על המחקרים שבחנו את הוראת ההיסטוריה בישראל וראו בה דוגמה טובה לאמור לעיל. לטענת היסטוריונים כמו אורי רם ואחרים, התנועה הציונית בנתה נרטיב קוהרנטי ומומצא עבור מגוון של קהילות נפרדות נטולות רציפות היסטורית כלשהיא. במסגרת זו, שימשו בתי הספר העבריים בזמן המנדט ולאחר קום המדינה כחלק מהותי בבניית אותה מסורת מחודשת עבור הבניית הזיכרון הלאומי המשותף (קונפורטי, שם).

אלא שנכון יותר יהיה לדמות את הוראת ההיסטוריה הציונית-יהודית לתפישתם של חוקרי לאומיות אחרים. אנתוני סמית לדוגמה, טוען כי התפישות המודרניסטיות לעיל שגויות, וסילוק מובנה של האומה ממפת ההיסטוריה "מחמיץ את הנקודה המרכזית של האומות ההיסטוריות: נוכחותן המוחשית והרצויה עד מאד והתחושה שאנשים כה רבים שותפים לה, של השתייכות לקהילה טרנס-דורית בעלת היסטוריה וגורל משותפים" (סמית, 2003, 78). אנדרסון והובסבאום לדבריו, מפריזים "בעוצמת הנתק מהתרבויות ומהחברות הטרנס-מודרניות" (שם, 79). סמית מוכן להסכים להנחה הפשטנית של החוקרים המודרניסטים כי מרבית סוגי הלאומיות, כמו גם האומות השונות, הינן מאוחרות יחסית, וחלק נכבד מהן הופיע סביב תחילת המאה התשע-עשרה. אלא שקביעה זו אינה מביאה אותו למסקנה כי האומות הן תוצרה של המודרניות. הוא רואה בהן סימום של תהליך המשכי אשר כתוצאה מהשפעת גורמים שונים הפך את הקבוצה האתנית-סמלית העתיקה, לקבוצה לאומית מודרנית (שם, 91-95).

באנלוגיה להיסטוריה הציונית, אומרת חדוה בן ישראל כי אבות הציונות מעולם לא טענו לטוהר גזעי או הומוגניות תרבותית של היהודים כדי להוכיח שהם אומה, אבל לא חסרו להם ראיות אחרות כדוגמת היסטוריה, סולידריות ותדמיות עצמיות של היהודים, שיכלו להביא למסקנה כי מדובר באומה ותיקה ועצמאית. "אלפיים שנות הישרדות היו 'מבחן האש' לקיומה של האומה היהודית. הציונות היתה במוצהר ובמופגן הביטוי לפוליטיזציה של זהות אתנית שאינה מוטלת בספק, לדעת הציונים" (בן ישראל, 1996, 214-215).

"הציונות הציעה פתרון להמשכיות היהודית בתנאים החדשים של עליית הלאומיות", אולם היא התבססה על החייאת יסודות רדומים בתרבות החברתית של האומה היהודית כמו שפה וטריטוריה משותפת (טאוב, שם, 27). בתוך הקונטקסט הציוני של בניית זהות לאומית מאחדת, היה לבתי הספר בכלל ולהוראת ההיסטוריה בפרט, תפקיד מרכזי בהשגת שתי מטרות עיקריות: בניית הקשר החברתי בין התרבויות השונות שהרכיבו את יהדות המאה התשע עשרה, והקמת הגשר אל תקופות היסטוריות עתיקות, גשר שיוכל לבטא את הרציפות האתנית ההיסטורית של האומה.

ההיסטוריוגרפיה היהודית המודרנית הקדם-ציונית השפיעה באופן ניכר על הנרטיב ההיסטורי שנלמד בבתי הספר העבריים בתקופת המנדט, אולם בניגוד לציון החד מימדי שהוצג בחלק מהמחקרים, היא הכילה קולות שונים ואף מנוגדים. תוכניות הלימודים התמודדו עם עימות אידיאולוגי בין התפישה האקטיביסטית שרצתה לעשות שימוש בהיסטוריה ככלי מעצב את תרבות ההווה החברתית-פוליטית, לבין הגישה המדעית שביקשה להרחיק את ההיסטוריה מהזירה הציבורית לטובת המחקר הטהור.

התמודדות זו לא היתה יחודית למערכת החינוך הישראלית ולמחקר ההיסטוריוגרפי הציוני. "בעיית היחס בין ההיסטוריה לבין החינוך, ובמיוחד בין ההיסטוריה הלאומית לבין החינוך קיימת לא רק במקרה הציוני. מראשית ההיסטוריה ראו את עצמם חלק מן ההיסטוריונים גם כמחנכים ומורי דרך, אם כי באופן שונה מן האופן שבו ראו זאת אנשי החינוך" (קולת, 1997, 33). שאלת תפקידו של העיון ההיסטורי העסיקה רבות היסטוריונים ומחנכים במקומות שונים בעולם, והתשובות שניתנו עליה נעו משלילה מוחלטת של הניסיונות לקשר את תמונת העבר אל ההווה, ועד לתפישות שגרסו כי "ההווה אינו יכול להיות מובן באופן סטטי אלא כפועל יוצא של השתלשלות בזמן" (שם, 35).

אלא שככל שאנו עסוקים בבניית חברה מחודשת במולדת ישנה, חברה המורכבת מאוסף של קהילות יהודיות שהתקבצו למקום אחד מכל קצוות תבל, הרי שלחזוקה הקשר בין ההווה המוחשי והעתידי האוטופי, לבין קורות ההיסטוריה המשותפת של כלל היהודים אי שם בעבר, ישנו תפקיד מכריע. "האתגר הגדול היה הפיכת העולים, אם יבואו, לחברה לאומית מתפקדת, וחברה כזאת תוכל לקרום עור וגידים רק כאשר חזון הזהות הלאומית יתממש" (טאוב, שם, 29). אחד הגורמים החשובים ביצירת החזון הזה (שנשען בין היתר גם על תפיסת כור ההיתוך), היה החינוך הציוני ההיסטורי של מערכת החינוך, ומכאן נובעת המשמעות המרכזית שלו.

ב. חינוך לציונות

"ההכרזה על הקמתה של מדינת ישראל, בשנת תש"ח, היתה הצעד הראשון בתהליך ההקמה של מדינת ישראל. התהליך הזה עדיין נמשך. עוד לא סיימנו להקים את המדינה. 'ציונות אלפיים' היא קודם כל, הנכונות להמשיך את התהליך הזה, כדי לסיים את הקמת המדינה, כדי להגיע אל סוף ההתחלה" (אסא כשר, 1996, 509).

על בסיס הבנה מקובלת בחברה כי יש למורי מערכת החינוך יכולת וצורך בחינוך תלמידיהם לערכים (מלבד חשיבות הנחלת הידע), יש לשאול האם החינוך לציונות בימינו הינו אחד הערכים החשובים הללו. שאול דור קובע כי החינוך לציונות שייך ללא ספק לתחום החינוך הערכי, אם כי הוא מודה כי בית הספר הוא רק אחד הגורמים בחינוך הערכי והשפעתו מוגבלת. הוא מונה מספר קשיים בהם נתקל מי שמבקש בימינו לחנך לציונות:

1. תופעות של אגוצנטריות והיעדר תחושת סולידריות כלפי הזולת, שהתפשטו בחברה.
2. "גישות לאומניות מנתקות ואף מנגדות את הציונות לערכים הומניסטיים ודמוקרטיים, וכך פוגמות בכוח המשיכה של הציונות את בני הנוער שהפנימו ערכים אלה."
3. תפיסת הישראליות כסותרת את היהדות, ומתוך כך הטלת ספק בנכונות קיומה של מדינת ישראל.
4. ירידת תחושת הסכנה הקיומית ליהודים בגולה, וראיית המדינה כ'מקלט בטוח'. היחלשות הסטריאוטיפ השלילי של יהדות הגולה והפיכתה ל"תפוצה" לגיטימית (דור, 1997, 131).

בדו"ח שפרסמה המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך כבר בשנת 1991, שסיכם דיוני ועדה מיוחדת שעסקה בנושא 'קידום החינוך הציוני במערכת החינוך' נאמר כי "הקושי התוכני בהוראת הציונות נובע מאופייה הכפול כמורשת תרבותית וכאתגר מוסרי". היא כבר מהווה חלק מהמורשת היהודית, אולם היא עדיין נבחנת ביכולתה לשכנע את היהודים לא להיכנע לשגרת חייהם ולהשפיע עליה. ניתן לתקוף את הנושא קובע הדו"ח, משתי נקודות מוצא, שכל אחת מהן טומנת בחובה בעייתיות: אם עוסקים בציונות מזווית הראייה של ארץ ישראל, יש סיכוי שגישה זו תתעלם מאחריותה ליהודי העולם, ואם עושים זאת מתוך לימודי היהדות, יש בה סכנה של בריחה מאחריותה ההיסטורית ומהתמודדות אקטיבית עם גורלם של היהודים (יונאי, 1997, 237-238).

ניתן להסיק כי הקשיים העומדים בדרכם של המחנכים לציונות בימינו התחדשו בדור האחרון, אולם יובל דרור טוען שאין הדבר נכון. הבעיות והקשיים בחינוך לציונות בימינו אינם חדשים הוא אומר, והם העסיקו את פרנסי הישוב וראשי מערכת החינוך כבר בשנות החמישים. "הסתבר שלא די לגדול בחברה ציונית, אלא צריך לדעת ולהבין גם את מניעיה ושוורשיה ההיסטוריים. זו המסקנה הברורה מכל המחקרים שעסקו בחינוך אידיאולוגי כלשהוא" (דרור, 1997, 161).

האם יש צורך להשקיע בחינוך לערכי הציונות גם בימינו? לפי אליעזר שבייד התשובה אינה מוטלת בספק. בספרו 'הציונות שאחרי הציונות' הוא כותב כי טרם הסתיימה הגשמת הרעיון הציוני, וכי מדינת ישראל רחוקה מן ההתבססות ומן ההתגבשות הנחוצות לה כמדינה בעלת זהות יהודית המסוגלת להשתלב בסביבתה תוך שמירת ייחודה וייעודה. כחלק מהקניית התרבות

היהודית קורא שבייד להתמקד בארבעה "מצבורי תוכן", ובכל אחד מהתחומים לעסוק הן בהעברתם של תכני למידה והן בהפנמתם של הערכים שתכנים אלה נושאים בתוכם מכוח היותם מרכיבי התרבות הלאומית:

1. הלשון העברית כלשון ההזדהות עם התרבות הלאומית.
 2. הספרות הלאומית היהודית לאורך הדורות כמקור ליצירה תרבותית-לאומית.
 3. הזיכרונות ההיסטוריים הלאומיים והאופן שבו עיצבו את הדימוי העצמי של העם בתקופות שונות (גיבוש תודעה היסטורית).
 4. הכרת הוויית החיים ואורחות החיים האקטואליים של העם, ובתוך כך הזיקה להוויית האזרחית והחברתית של העם למדינה, הזיקה הרעיונית והרגשית לתפוצות והזיקה למורשת התרבותית.
- שבייד טוען כי בצד גיבושם של תכנים אלה יש צורך בהכרעה רעיונית-ערכית בנוגע לדרגת חשיבותו של המסר המזהה את תרבות החברה הישראלית כתרבות יהודית, לעומת המחויבויות האחרות במערכת החינוך המוגדרות כ"כלליות" (שבייד, 1996).

"ללא זהות עצמית יהודית-ציונית ודביקות בערכי יסוד של היהדות, במובנה כמעגל תרבותי, אין עתיד יהודי-ציוני למדינת ישראל" קובע יחזקאל דרור (דרור, 2000, 94). בספריו ומאמריו הוא טוען כי במדינת ישראל קיימת התיישנות כללית של ערכי הציונות ולכן הציונות חייבת לנקוט "מידה יתירה של התאמה לנסיבות משתנות", תוך שמירה על "מתח מתמיד בין חדשנות ושמרנות בערכי היסוד" (דרור, 1997, 12). דרור קורא ל"בנייה מחדש של לימודי 'תודעה יהודית' והוספת 'לימודי ישראל וציונות' בבתי ספר יהודיים, תוך יצירתיות בחומר ההוראה על מנת להפכו למשמעותי לעולמם הרוחני ולצורכיהם הפסיכולוגיים של צעירים במאה העשרים ואחת" (דרור, 2000, 104).

אריה ברנע מסכם כי החינוך לציונות מתבסס על שלושה רכיבים עיקריים:

1. הנחלת ערך ריבונותו של העם היהודי בארצו.
 2. פיתוח תכונות התומכות בציונות כגון אהבה לארץ, רגשי כבוד לאומי, נכונות למאמץ גופני ורוחני כחלק מנטילת הגורל היהודי בידי יהודים וכ"ו.
 3. מרכיבים ברכישת מידע ומיומנות הקשורים לציונות כדוגמת, היכרות עם השקפת התנועה הציונות וקורותיה לזרמיה, קבלת מחויבות להתמודד עם בעיה חברתית של המדינה והגשמתה, התנסות בחוויות ציוניות, וכ"ו.
- ברנע גם מדגיש כי "אין לחנך לציונות הסותרת את שאר הערכים שמערכת החינוך לפי חוק מחויבת להנחילם - זהות יהודית והומניזם." בנוסף, הוא קורא למורים להקדיש מאמץ וחשיבה בכדי להתעלות מעל לתחושות הציוניות הנשמעות לעתים מפי התלמידים ואוטמות את אוזניהם. מחד, ההכרה בחומרת הבעיות הקיימות במדינה צריכה לשמש כדלק לשינוי, אולם יחד עם זאת אין להקל ראש בהישגיה של הציונות. "הקמת מדינת ישראל וקיומה לאורך עשרות שנים היא הישג רב משמעות ומחנך המצליח להנחיל תחושה זו לחניכיו, עושה בכך כברת דרך ארוכה ומכובדת בתהליך החינוך לציונות" (ברנע, 1997, 168-167).

לצורך עבודה זו נגדיר את המונח 'ציונות' כתנועת תחיה לאומית של העם היהודי, שמטרתה מימוש זכות ההגדרה העצמית עבור העם היהודי במדינה משלו בארץ ישראל (טאוב, 2010). את המונח 'חינוך לציונות' נגדיר באופן הבא: חינוך להזדהות עם ערכי מדינת ישראל תוך הנחלת רצון לפעול למענה, לשמור על קיומה ולפתחה. חינוך זה כולל את לימוד ההיסטוריה היהודית, הכרת העם היהודי ותרבות ישראל, וטיפוח רגשי הערכה לדמויות המופת שהובילו את העם היהודי לאורך הדורות בכלל, ובמהלך התנועה הציונית והמאבק להקמת המדינה בפרט.

הויכוח על הזכות לחינוך לערכים

"דומה כי כל השאון שמעלים בעניין "הערכים" מעיד יותר על המצוקה שחשים בני אדם ופחות על דרך המוצא ממנה... כל ההידחפות לתת לעם "ערכים חינוכיים" ולתבוע מידי מערכת החינוך מימוש "הערכים" המוזמנים האלה, וכל הדיבור הרציני והפאתטי על כבודם המחולל של הערכים המהוללים... דיבורים אלה וכיוצא בהם אין בהם לא טעם, לא אמת, ולא חוכמה" (יזהר, 1974, 65).

התחלנו את דברינו בהנחה כי מוסכם על מרבית אזרחי המדינה שאנו צריכים ויכולים לחנך להשגתם של ערכים מרכזיים בחיי החברה, אולם האם אלו באמת פני הדברים? שילה שיינברג טוענת כי ההתנגדות לחינוך לערכים מלווה את השיח המודרני כבר מראשיתו, והיא משמשת כתנועת-בת חתרנית של מחשבת הנאורות. רוסו למשל טען כי הטבע הראשוני של האדם עם היוולדו הוא טוב וכי קיימים בו כוחות שיובילו אותו באופן טבעי למימוש מהותו האנושית. על המחנך מוטל להסיר את המכשולים העומדים בדרך ההתפתחות הטבעית ולהמתין שהטבע יעשה את שלו. ה'ילד' נולד למעשה כבר כ'אדם', ויש לשמור על חירותו העצמית מפני הכבלים שמטילה עליו החברה באמצעות החינוך (שיינברג, 1999).

דוגמה מודרנית לערעור המוסרי של רוסו, נמצאת בכתביו של הסופר הישראלי ס. יזהר (יזהר סמילנסקי). יזהר מאמץ את ההגדרה המזהה 'חינוך' עם 'חינוך לערכים', ומציג מגוון של נימוקים נגד הניסיון האנושי לחנך אליהם. החל מנימוקים מוסריים הטוענים שאין אמת אחת מוסכמת ולכן אין בנמצא ערכים מוחלטים, דרך נימוקים פסיכולוגיים כי החינוך לערכים מביא את החניך לרגשות בווה ואשמה, ועד לנימוקים מעשיים שגם המורים עצמם אינם מחונכים יותר מהתלמידים ולכן אינם יכולים להוות דוגמה אישית (שם, 58-56).

לעומת רוסו וסמילנסקי, רבים אחרים רואים בחיוב את עצם היכולת לחנך לערכים ואת הצורך לעשות זאת. אהרון קליינברגר לדוגמה, דן במאמרו "הזכות לחנך לערכים מחייבים" בשאלה האם ניתן לחנך כיום לערכים מעין אלו. לאחר כשרת דרך שהוא עובר בניסיון להכריע בשאלה, הוא ניצב בפני דילמה קשה: מחד, הוא הוכיח כי אם ישנם בנמצא ערכים כאלה, אזי יש לנו את הזכות המלאה לחנך את הנוער על פיהם, אולם הוא לא מצא בחיפושיו ערכים שניתן להגדירם ככאלה. מאידך הוא קובע כי מסיבות שונות אין לנו אפשרות להימנע מחינוך לערכים מחייבים. מסקנתו הסופית היא שמצב בעייתי זה הדורש הכרעה בין שתי אמיתות מתנגשות, צריך להיפטר בידי מערכת החינוך ככלל והמחנך הבודד בפרט. "הם יצטרפו לפעול בהתאם לצו הצרכים הנפשיים של הילד והצרכים החברתיים של המדינה." בהמשך הוא אומר כי על המורים "למצוא

את האיזון הנכון בין חיזוק הביטחון הפנימי של האישיות, ובין טיפוח עוז רוחה להטיל ספק ולהיאבק עם בעיות" (קליינברגר, תשכ"א, 337).

ניתן לאמר כי החינוך לערכים מהווה את התשתית העומדת ביסוד כל מערכת חינוך שהיא, אשר מלבד הרצון להעביר לתלמידיה ידע בנושאים שונים, מבקשת להנחילם ערכים התואמים את המסגרת החברתית והלאומית בה הם נתונים. בפתחה לאסופת מאמרים בנושא 'חינוך לערכים' אמר שר החינוך דאז יצחק לוי את הדברים הבאים :

"יש מי שהקיפו במירכאות את המושג **ערכים** וגם את **החינוך לערכים**... גם בעבר לא התרגשתי יתר על המידה כאשר הסופר ס. יזהר יצא בקול גדול נגד החינוך בכלל והחינוך לערכים בפרט, בצינו שמערכת החינוך צריכה ללמד ולא לחנך. דומני כי רוב המחנכים בישראל, אז והיום, הוקיעו ודחו עמדה שולית זו והמחלוקת בעניין זה דעכה ונמחקה. כל עוד יש ערכים בחיינו - ערכים אישיים, לאומיים ואוניברסליים, והם יהיו לנצח, יהיה גם חינוך לערכים" (לוי, 1999, 7).

את הדברים שהובאו קודם לכן מפי המתנגדים לחינוך לערכים, ניתן לדחות בטענות שונות, והמרכזית שביניהן לפי דעתי מנוסחת באופן הבא. גם "המתנגדים" לחינוך לערכים אינם מתכחשים לצורך בחינוך לערכים כלשהן אפילו כשאינם מנסחים זאת באופן מקובל. כמו כן הם יסכימו כי לא יתכן שהמורה לא יכוון את תלמידיו, גם אם באופן בלתי מודע, לתפישות עולם וצורות התנהגות מסוימות. האלטרנטיבה של הפקרת עולם הערכים של התלמידים לכל העולה על רוחם, עד לכדי ניהיליזם מוסרי ותרבותי, דומה כי אינה מקובלת גם עליהם. מה עוד שבמציאות בה עומד אדם לפני תלמידים ומציג בפניהם דילמה כלשהיא מכל תחום שהוא, לעולם הוא לא יהיה אובייקטיבי ואדיש לכל ההשקפות הקיימות ביחס לאותה דילמה. השאלה האמיתית אם כן, איננה 'האם ניתן ורצוי לחנך לערכים?', אלא מהם הערכים העומדים ביסוד עולמינו החינוכי-תרבותי אותם אנו מבקשים להנחיל לתלמידים. ס. יזהר שהוזכר קודם לכן כמתנגד חריף לחינוך לערכים, אף אומר את הדברים באופן גלוי :

"כדאי למנוע ספק ולאמור כאן דברים מפורשים : אין המחנך יכול ואינו צריך להיות אדם ניטרלי לאידיאות, ולא רחב לב לכולן, בלי שתהא לו עמדה משלו וזכות השפעה לטובתה. המחנך אינו סריס פוליטי ואינו שופט צדק בין צדדים מתדיינים, וגם אם יחריש מהביע דעתו, כבר מעקימת שפתו כיירו בו לצד מי הוא, וגם אינו נקרא לסגור דעותיו האישיות ולהצפינן בבני מעיו" (יזהר, 1974, 89).

אין כאן המקום להתמודד עם מכלול תפישת העולם הרלטיוויסטית הטוענת להיעדר ערכים מוחלטים בחיינו, והמבקש להעמיק יעין בספרות העוסקת בנושא.⁵ לצורך הדיון שלנו רק נעיר כי לא ניתן באופן רציונאלי להתעלם ממערכת הערכים של החברה בה אנו חיים, בין אם מדובר ב"ערכים אישיים, לאומיים או אוניברסליים". לו ניתן היה באופן תיאורטי לעשות זאת, הרי שאז היה מתייתר הצורך ב"מערכת חינוך" וב"חוק חינוך ממלכתי" השואפים להעניק לתלמידי מדינת ישראל הרבה מעבר לידע מקצועי גרידא המיועד להכשיר אותם לחייהם הבוגרים בשוק התעסוקה.

⁵ ראה לדוגמא : **דלולה של הרוח באמריקה**, אלאן בלוס, הוצאת עם עובד, 1989, עמ' 224-250. **המרד השפוף**, גדי טאוב, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1997, עמ' 250-284.

פרק ראשון - סקירת תוכניות הלימודים בהיסטוריה

1. מבוא כללי: ועדות המקצוע, כתיבת תוכניות וספרי הלימוד

עיון בדרך הארוכה שעברו תוכניות הלימודים בהיסטוריה עד לתוכנית הנוכחית, יכול ללמד אותנו על שינויים שהתרחשו בהלכי הרוח של החברה הישראלית, ובמחקר האקדמי כחלק ממנה, לאורך השנים. גם אם בתחילת דרכו פעל משרד החינוך במנותק מן העולם האקדמי הישראלי, שהיה מעט מעורב או כלל לא בתחומים שעליהם הופקד המשרד, למן שנות השבעים התחזקה הזיקה בין מערכת החינוך לאקדמיה (גלבר, 2009). כיום 'האגף לתוכניות לימודים' (להלן - 'האגף') המשמש כזרוע הביצועית של 'המזכירות הפדגוגית' לעניין כתיבת תוכניות הלימוד, מושפע רבות מהמתרחש במחקר האקדמי ומהשיח התקשורתי הסובב אותו.

במציאות שנוצרה במשרד החינוך, המזכירות הפדגוגית היא בעלת הסמכות הסטטוטורית על פי חוק האחראית על תוכניות הלימוד והספרים הנלווים אליהן, אולם בפועל הדבר נעשה באמצעות ועדות מקצועיות שבראשן עומדים אנשי אקדמיה. ועדות אלה הן הכותבות את תוכניות הלימודים המפורטות שעליהן מתבססים ספרי הלימוד - הן הספרים הנכתבים בידי הצוות הפנימי של משרד החינוך, והן אלה שהם פרי יוזמתם של מוסדות ואנשים פרטיים (חזוני, 2001).

'ועדת המקצוע' מתכנסת בהתאם לצרכי המערכת אחת למספר חודשים ומקבלת החלטות עקרוניות. חבריה מתמנים על ידי יו"ר המזכירות הפדגוגית תוך התייעצות עם מפמ"ר (מפקחת מרכזית) המקצוע, כאשר האחרונה משמשת גם כמרכזת הועדה. לפי נהלי המזכירות הפדגוגית, על הועדה להתכנס עד חמש פעמים בשנה, ולמנות עד 15 חברים. למרות שהיא מורכבת לכאורה באופן מאוזן משלוש קבוצות: אנשי אקדמיה, מדריכי המקצוע מטעם המשרד ומורים, בפועל מרבית הכוח מרוכז בידי יושב ראש הועדה והמפמ"ר (כץ-אתר, 2011, ראיון אישי ראשון). תפקידה של ועדת המקצוע ליעץ למזכירות הפדגוגית בהתווית מדיניות הוראת המקצוע. מדיניות זו כוללת את הפעלת תוכנית הלימודים, הצעות דרכים לשיפור ההוראה, הערכת הישגים במקצוע והכשרת מורים והשתלמותם (המזכירות הפדגוגית, 2011).

כתיבת תוכנית לימודים חדשה נעשית בעקבות תפישה של ראשי המערכת כי התוכנית הקיימת כבר איננה מתאימה למצב החברתי והלימודי של התלמידים. מהלך של כתיבת תוכנית חדשה לוקח מספר שנים, במהלך לעתים מתפרסמות תוכניות ביניים. מלבד עדכון כולל של התוכנית, יתכן גם מצב של 'עדכון חלקי' - שינוי חלקים מסוימים בלבד בתוכנית. "נציג האגף יושב בוועדה והוא מסייע בנוגע לניסוח וכתיבת הרעיונות מבחינת היבטים טכניים-דידקטיים, אולם מבחינת מהות אלו קביעות של הועדה" (כץ-אתר, שם).

"הרפורמה במבנה החינוך [הקמת חטיבות הביניים והחלת האינטגרציה בסוף שנות השישים], לוותה בהחלטה להקים מרכז קבוע לתכנון לימודים", כותבים אדן וקולת. "מאז 1966 הכנת תוכניות לימודים היא 'משימה מתמדת', במקום 'משימה מסתיימת', כפי שהיה עד אז. מאז שנה זו עוסק האגף בהכנת תוכניות לימודים ומבחר חומרי למידה לכל מערכת החינוך בישראל" (אדן וקולת, 1997, 69).

כהשלמה לכתובת תוכניות הלימוד באגף נכתבו בו בעבר גם ספרי הלימוד. בכל אחד מהמקצועות השונים היו אנשי האגף אחראים על פרסום תוכנית הלימודים הרשמית ועל הוצאת ספרי לימוד תואמים למטרות התוכנית ולתכנים המופיעים בה. כל זאת במקביל לאפשרות של גורמים פרטיים לכתוב ספרים משלהם, תוך התאמה לתוכנית שפרסם המשרד. כל מורה היה רשאי לבחור את ספר הלימוד ממנו הוא בוחר ללמד, תוך שהוא מחויב בעיקר לאמור בתוכנית הלימודים ולא לספר כלשהוא.

על פי יצחק גייגר, משרד החינוך התחיל להנהיג לפני כעשור מדיניות של הפרטת ספרי הלימוד והוצאתם לאור בידי גופים פרטיים. "מדיניות זאת מאפשרת ריבוי ספרי לימוד, בתנאי שספרי הלימוד עומדים באמות המידה הדרושות (כמו התאמה לתוכנית הלימודים) ומקבלים את אישורו של מפקח המקצוע ואת אישורו של גוף אישור ספרי לימוד במשרד החינוך" (גייגר, 2009, 27).⁶

הפיקוח על הוראת ההיסטוריה במשרד החינוך, אינו מחזיק בנתונים עדכניים בנוגע לספרים הנלמדים כיום. "באופן עקרוני", מסבירה המפקח אורנה כץ-אתר, "אנחנו לא מתערבים ולא מביעים את דעתנו האישית בנוגע לספרים, לא המפקח ולא המדריכים. אסור להם לעשות זאת. אנו מצפים מכל מורה שישב, יחליט ויבחר איזה ספר הוא רוצה ללמד מבין רשימת הספרים המאושרים." הסיבה לכך היא הפתיחות שמגלה המשרד בנוגע ליכולת גופים שונים לכתוב ספרי לימוד העונים על דרישות המערכת, ולקבל את אישורו. "הספרים אינם שונים מאד זה מזה, אבל אנחנו נמצאים בשוק חופשי ובמדינה דמוקרטית, בה לכל אדם הזכות לחופש העיסוק. אם אדם רוצה לכתוב ספר וחושב שהוא יותר טוב מספרים אחרים שכבר קיימים, והוא אכן מאושר על ידנו - לא אמנע זאת ממנו" (כץ-אתר, שם).

⁶ **סעיף 4. (ב)4):** "סמכויות המזכירות הפדגוגית בעניינים פדגוגיים, הן... אישור ספרי לימוד וספרי עזר במוסדות." **סעיף 21.** "לא ישתמשו במוסד לשם לימוד בספרי לימוד או בספרי עזר לתלמידים, שלא אושרו בהתאם לאמור בתקנות." תקנות חינוך ממלכתי (סדרי הפיקוח), התשי"ז-1956.

2. תוכניות לימודים קודם הקמת המדינה

בפרק זה נסקור באופן כרונולוגי את תוכניות הלימודים הרשמיות בהיסטוריה שפורסמו במהלך שנות קיומה של המדינה, אם כי לא נוכל להתעלם מתוכניות הלימוד שנכתבו עוד קודם להקמת מדינת ישראל. יוסף יונאי מתאר כיצד כבר בכינוס השני של תנועת המורים למען הקרן הקיימת לישראל שנערך בשנת תרפ"ט (1929), הוחלט לעבד תכנית לימודים להוראת הציונות. שתי הוועדות שמונו להכנת תוכניות הלימודים לבית הספר העממי והתיכוני, התחילו את עבודתן בכתיבת מיתווה משותף, ששימש בסיס לשתי תוכניות הלימודים. סעיפי המיתווה היו:

א. ישראל וארצו: הוכחת הקשר ההיסטורי שבין עם ישראל וארצו מזמן החורבן עד ראשית ההתיישבות של חיבת ציון.

ב. ישראל בעמים: חיי היהודים בגולה וצורות ארגונם.

ג. התנועה הציונית ותולדותיה: מבשרי ציון, חובבי ציון, העליות לארץ, הציונות המדינית, הציונות המתגשמת, וכדומה.

ד. ההסתדרות הציונית ומוסדותיה: הקונגרס, הוועד הפועל וההנהלה הציונית, הסוכנות היהודית, הקרן הקיימת לישראל, קרן היסוד.

ה. מפעל הציונות בארץ: תולדות היישוב בארץ מראשיתו ועד ימינו אלה.

ו. מצבה המדיני של ארץ ישראל: חוקת הארץ, סדרי ההנהלה והמשפט, כנסת ישראל ומוסדותיה (אספת נבחרים, הוועד הלאומי והרבנות הראשית), הקהילות ומוסדותיהן (יונאי, 1997, 11-17).

בשנת 1940 מינתה מחלקת החינוך של הוועד הלאומי "ועדה ללימוד הציונות", אשר הכינה באותה שנה תזכיר בדבר לימוד הציונות והאזרחות בבית הספר העממי. התזכיר הוגש למחלקת החינוך, ללשכה הראשית של הקרן הקיימת לישראל ולמועצת המורים. במחלקת החינוך נכתבה תוכנית לימודים על בסיס התזכיר, אשר קבעה כי את לימוד ההיסטוריה יש לסיים עד אמצע שנת הלימודים האחרונה של התלמיד, כאשר הנושא האחרון בחומר הלימודים - "תפוצות היהודים בזמננו", ישמש מעבר ללימוד הבא. מחצית השנה השנייה תכלול קורס נפרד בלימוד הציונות, והוא יהיה אחד המקצועות הנבחרים בבחינת גמר. ללימוד הנושא יוקדשו שלוש שעות שבועיות - כל שעות ההיסטוריה (שם, 55-57).

במטרות הלימוד הושם דגש רב על הפנמת ערכי הציונות, והן כוונו "להניח יסוד להכרה ציונית", "להעמיק את הרגש הציוני", ו"להכשיר את התלמידים לפעילות ציונית וחברתית". בכדי להשיג את המטרות הללו, קבעה התוכנית כי הלימוד יקיף חמישה נושאים מרכזיים: ישראל וארצו, הרעיון הציוני, התנועה הציונית, המפעל הציוני, והמשטר הכללי והיהודי בארץ. כל זאת מלבד "הגברת היסוד הציוני והארץ ישראלי בלימודים בכלל, בייחוד במקצועות הספרות, דברי הימים, כתיבת הארץ ומולדת" (מתוך הצעת הוועדה ללימוד הציונות, שם)

בישיבות מועצת המפקחים של מחלקת החינוך, הדגישו הדוברים את חשיבות הבחנתה של הציונות מיתר לימודי ההיסטוריה והקדשת שעות לימוד ייחודיות למקצוע זה. "מה שמובלע עד כה בתוך לימוד דברי הימים, צריך הבלטה מיוחדת ומתוך תשומת לב למומנטים אמוציונאליים", קבע יעקב גוטמן. ד"ר בן ציון מוסינזון הביע אף הוא את חששו כי לימוד הציונות כחלק משיעורי ההיסטוריה יחטיא את מטרותיו. "אם נשליך את יחבנו על לימוד דברי הימים לא ניווע, בדברי

הימים לא יגיעו ללימוד הציונות. אבל אם נקבענו כמקצוע מיוחד, נעשה מעשה רב גם מבחינה חינוכית".⁷

גם בתוכנית הלימודים לכיתות הנמוכות שפרסם בית המדרש העברי למורים בשנת 1942, הוקדש מקום נרחב למקצוע החובה "הציונות ותולדותיה", שנלמד במקביל למקצוע "תולדות הארץ ויישובה". מקצועות אלו היוו חלק מהפרק בתוכנית הלימודים הכוללת, שנקרא "לימודי הטבע והמולדת", וכלל שלושה עשר סעיפים. בין סעיפים אלו ניתן למצוא נושאים כדוגמת היסודות ההיסטוריים של הציונות, חיבת ציון ומבשרי הציונות, משבר אוגנדה ותוצאותיו, והישגיה המדיניים של הציונות (שם, 66-63).

3. היסטוריה לאומית והיסטוריה כללית

מעיון בתוכניות הלימוד שהוקדשו לעיסוק בתכני הציונות, קודם הקמת המדינה, ניכר כי מחבריהן ראו בהן חשיבות עצמית מעבר לעיסוק בלימודי היסטוריה, עולמית או אף יהודית. רבים מאנשי החינוך בתקופה זו הדגישו את החשיבות בהקניית ערכי הציונות לתלמידים כמקצוע ייחודי העומד בפני עצמו, זאת מלבד הניסיונות להטמיע את תכניו במקצועות לימוד אחרים כדוגמת היסטוריה, מולדת או ספרות. כך למשל קרא משה שמואלי לשמור על עצמאותה של 'הציונות החדשה' (החל משנות השמונים של המאה ה-19) בתוכנית הלימודים. "נראה לי שיש להפריד בין השאיפה לקשור את הציונות החדשה בציונות ההיסטורית" הוא טען. "הילד צריך לדעת כמובן שהציונות אינה מתחילה עם חיבת ציון... אבל כדי להקנות את הקשר הזה אין מן ההכרח כלל לשלבו בתוך לימוד הציונות החדשה" (שם, 81).

ערב הקמת המדינה קובצו מאמרים הדנים בעקרונות החינוך הציוני הראוי, בחוברת בהוצאת תנועת המורים למען הקק"ל. אברהם אורינבסקי במאמרו על 'שעבוד הפדגוגיה לצורכי הלאום', ביקר את שוחרי האוניברסליזם המנותק מלאומיות יהודית. "שוב קמו במחנה העברים פדגוגים אירופאים או אמריקנים, והם צרים לחינוכנו קלסתר ליברלי, קוסמופוליטי, דמוקרטי כביכול... אבל בעיות החינוך הציוני וכל המיוחד לאומה ולצרכיה בתקופתנו הטרגית - אלה נשארים מחוץ לאופקיהם" (שם, 69). חוקרת החינוך אורית איכילוב מציינת כי רבים בקרב תנועת המורים תמכו בדברים אלו, תוך שהם חולקים על המקום הרב שתפשו היסודות האוניברסליים בתחייה התרבותית ובחינוך העברי (איכילוב, 1993).

האם הבחנה זו בין ההיסטוריה הלאומית של העם להיסטוריה כללית, מקובלת במקומות אחרים בעולם המערבי? בחינה של תוכניות הלימוד במדינות שונות מגלה כי התיאור שהובא לעיל הולם למדי את הנעשה במדינות אלו. לא רק שקיימת הבחנה בין סוגי ההיסטוריות השונים, אלא שברוב המכריע של המקרים שנבחנו, ההטיה לטובת ההיסטוריה הלאומית הינה מכרעת.

בסקר שהוכן על ידי ארגון אונסק"ו בשנת 1951, לקראת סמינריון על שיטות הוראה ותוכניות לימוד בהיסטוריה, התגלה כי מבין 53 מדינות שנבדקו בסקר, במרבית המדינות ההיסטוריה הלאומית קיבלה חלק משמעותי הרבה יותר בתוכניות הלימוד, לעומת ההיסטוריה הכללית. תחת הכותרת: "היסטוריה לאומית היא לרוב יותר מדי לאומנית", מלינים עורכי הסקר על כך שברוב

⁷ פרוטוקול ישיבת מפקחים מיום ט'-י בניסן, תש"א (1941). מופיע אצל יונאי, עמ' 60.

ספרי הלימוד בהיסטוריה נמצא כי הכותבים מציגים את ההיסטוריה רק מנקודת המבט הלאומית של אותה מדינה, ומדגישים בעיקר את הרואיות הגיבורים הלאומיים (בעיקר בשדה הקרב), תוך התעלמות מגיבורי לאומים אחרים (UNESCO, 1950, 15). ברוב בתי הספר התיכוניים "ניכרה העדפה של ההיסטוריה הלאומית", מסכם אריה קיזל את הסקר. לדבריו "קו אופייני לרוב התוכניות היה היעדר התייחסות להיסטוריה של מדינות שלא באו עמן במגע, או שלא היתה להן השפעה" (קיזל, 2008, 36).

במאמר שפרסם בשנת 1959 חוקר החינוך שאול רובינזון הוא מספר כי לכל הפחות בארצות הברית, "ארץ הפלורליזם התרבותי", ניתן היה לחשוב שיקנו לתלמיד "תמונה היסטורית שבה מצטרפות תרומותיהם של עמים ותרבויות לציוויליזציה המערבית המשותפת, ולא היא." תולדות אמריקה הינן חובה ברוב המדינות, אך בנוגע להיסטוריה עולמית, למעט קורס תמציתי בנוגע לירקע האירופי, מדובר בלימודי בחירה. בפועל "רק כמחצית מבוגרי בתי הספר התיכוניים בארצות הברית למדו במשך שנות לימודם היסטוריה עולמית בלימוד שיטתי, וגם זה בקורס של שנה אחת בדרך כלל" (רובינזון, 1975, 113).

בחינה נוספת של תוכניות הלימודים בהיסטוריה בארצות הברית בסוף המאה שעברה, העלתה תמונה דומה. במדינת ניו יורק מקדישים שנתיים ללימוד ההיסטוריה העולמית, ובמדינת קליפורניה שלוש שנים, אולם שתי מדינות אלו הינן חריגות למדי. "ברוב המדינות בהן נלמדת היסטוריה עולמית, הדבר נעשה במשך שנה אחת בלבד, לא מספיק זמן בכדי להקיף את ההיסטוריה של העולם." "במרבית המדינות האחרות, מכל מקום, לא נדרשת אפילו שנת לימודים אחת" (Ravitch, 1989, 65).

יואב גלבר מציג דעה נחרצת אף יותר בהתייחסו לנושא, תוך שהוא טוען כי הנטייה הרווחת בכל העולם היא בראש ובראשונה הדגשת ההיסטוריה הלאומית. "ההיסטוריה הכללית נלמדת רק כרקע חיוני להיסטוריה האמריקנית, הבריטית, הצרפתית, האיטלקית או הפולנית, בהתאם." התופעה המאפיינת בעיקר את שלושת העשורים האחרונים, לפיה הוראת ההיסטוריה הלאומית גלשה להוראת ההיסטוריה של עמים ותרבויות אחרות, היא תופעה חדשה באוניברסיטאות המערביות, וככזו עדיין נתקלת בהתנגדות קשה. "היא הצליחה יותר בארצות הברית הפלורליסטית מאשר בבריטניה, ולפי שעה לא חדרה ממש אל האוניברסיטאות בצרפת ובגרמניה. ואם באוניברסיטאות כך, על אחת כמה וכמה בבתי הספר" (גלבר, 2009, 27).⁸

⁸ ד"ר יעל קליין שחקרה לאחרונה את ספרי הלימוד בהיסטוריה לחטיבות הביניים בארץ, סיפרה בראיון עיתונאי על הפער בין נקודת ההסתכלות הישראלית לזו המקובלת בצרפת. "חברה שלמדה בתיכון צרפתי לא יהודי, סיפרה לי שביום הראשון ללימודים נכנסה המורה להיסטוריה לכיתה והניחה על השולחן גלובוס. אם הייתי מלמדת אתכם היסטוריה מנקודת המבט של הסינים הייתי עושה זאת כך, היא אמרה וסובבה את הגלובוס כך שסין הופנתה לכיוון התלמידים. אבל בגלל שאנחנו צרפתים, נסתכל על ההיסטוריה מנקודת המבט שלנו, והיא הפנתה בחזרה את הגלובוס לכיוון צרפת. בארץ זה כנראה לא כל כך מובן מאליו שצריך להתבונן בהיסטוריה דרך המשקפיים שלנו" (גרסיאל, 2008).

4. לאחר הקמת המדינה - מבוא

בפרקים הבאים נבחן את התפתחות תוכניות הלימודים בהיסטוריה לאחר קום המדינה, לאור השינויים המרכזיים שחלו בהן. ניתן לזהות שתי מגמות דומיננטיות לאורך השנים בתחום זה. ראשית, כבר בתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה שפורסמה בשנות החמישים, בוטלה ההבחנה בין לימודי הציונות ליתר לימודי ההיסטוריה, הבחנה שתפשה מקום מרכזי בתוכניות הלימוד שקדמו להקמת המדינה. המגמה השנייה הינה שילוב ההיסטוריה הלאומית היהודית בתוך ההיסטוריה הכללית, מגמה שהלכה והתרחבה לאורך השנים עד אשר בתוכניות הנלמדות כיום, איבדה ההיסטוריה הלאומית כל סממן מזהה או מיוחד משלה. כל זאת למרות המקובל בלימודי היסטוריה בקרב מדינות המערב, המדגישים באופן נפרד ומרכזי בעיקר את שהתרחש ללאום המקומי.

מלבד עדכונים חלקיים ומהדורות ניסוי שונות, מערכת החינוך הממלכתית ידעה חמש תוכניות לימוד עיקריות. להלן נציג את רשימת התוכניות על פי סדר השנים בהן הן פורסמו: תוכנית תשט"ו (1954) - תוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה שפורסמה במהלך שנות החמישים.

תוכנית תשכ"א (1961) - עדכון לתוכנית הלימודים הראשונה.

תוכנית תשל"ה (1975) - תוכנית הלימודים שפורסמה בשנות השבעים, לאחר הרפורמה בחטיבות הביניים. התוכנית נחלקה לתוכנית לכיתות וי"ט (תשל"ה), ותוכנית לחטיבה העליונה (תשל"ז). תוכנית תשנ"ה (1995) - תוכנית שנות התשעים וראשית המאה הנוכחית. חלקה הראשון עבור כיתות וי"ט פורסם באופן סופי בשנת 1998 (להלן - "תוכנית צימרמן"), וחלקה עבור החטיבה העליונה בשנת 2003 (להלן - "תוכנית ברטלי").

התוכנית הנוכחית (2010) - תוכנית חדשה שפורסמה לכיתות וי"ט בשנת 2010 (להלן - "תוכנית חלמיש"), ועדכון שפורסם לתוכנית ברטל עבור החטיבה העליונה באותה שנה ומופיע בחוברת "נושאי לימוד לשנים תשע"א-תשע"ג" (להלן - "עדכון ברטלי"). כמו כן התפרסמו בשנים האחרונות חוברות "נושאי לימוד" לכיתה ו' (לשנים תשע"א - תשע"ג) ולכיתות ז' - ט' (לשנים תשס"ט - תשע"א). חוברות אלו מותאמות למבנה "תוכנית חלמיש".

5. תוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה (1954)

בשנת 1953 חוקקה הכנסת את 'חוק חינוך ממלכתי' שקבע תכנית לימודים אחידה לכלל מערכת החינוך, וביטל את שיטת הזרמים בחינוך. כעבור כשנה פורסמה תוכנית הלימודים הממלכתית אשר התבססה על עבודות של ועדות מקצוע שונות והצעות לתוכניות לימודים שנעשו בשנים קודם לכן. פרק המבוא לתוכנית הלימודים במקצוע "דברי הימים" כלל שמונה מטרות מרכזיות:

- א. להקנות לתלמידים את ידיעת העבר הגדול של עם ישראל, מורשתו הרוחנית, פועלו וחזונו - וידיעות על העמים שבאו עמו במגע ועל השפעתם ההדדית.
- ב. להקנות לתלמידים את הידיעה כי עמנו, שהוא מהקטנים בגויים, שמר במשך אלפיים שנות גלותו על דתו, על מנהגיו ועל דעותיו, לא התבטל בפני גויים גדולים ובפני תרבותם, ולא חדל מלהתקיים כעם אחד בכל ארצות פזוריו.
- ג. לטפח בלב התלמידים אהבה לנכסי הרוח הנעלים של עמנו ולעורר בהם את הרצון לפעול על-פיהם, לטעת בלבם רגשי הערצה לדמויות של גדולי ישראל, קדושי וגיבוריו, ולעורר בהם את הרצון ללמוד ממידותיהם וממעשיהם הטובים.
- ד. להקנות לתלמידים ידיעה של העובדות ההיסטוריות החשובות ביותר והקשר ביניהן, הבנה של הכוחות הרוחניים והחומריים הפועלים בחברה האנושית ומושגים כלליים על התפתחותה, ולהקדיש תשומת לב מיוחדת להבנת היסודות ההיסטוריים של המציאות המדינית, החברתית והתרבותית של ימינו.
- ה. לטפח בתלמידים הערכה לשותפות בין העמים והכרה בטוב ובנעלה שבתרבות כל עם ועם, לפתח בהם יחס של סובלנות כלפי אומות אחרות וללמדם על חשיבותם של ארגונים בינלאומיים.
- ו. להשריש בלב התלמידים את ההכרה כי עמנו שהוא מעתיקי העמים והעם הראשון שהאמין באל יחיד, טיפח אידיאלים חברתיים נשגבים ושימש כוח מניע להתקדמותו המוסרית של העולם.
- ז. לטפח בתלמידים את ההכרה כי היסודות הנעלים של תורת ישראל, חזונו של נביאי ישראל על אחרית הימים, שקידת היהודים על לימוד התורה ברבים, שמירתם על אחדות הנימוס הדתי (הקפדה על קיום המצוות), אמונתם העמוקה בנצח ישראל, קשריהם הבלתי פוסקים עם מולדתם, ואמונתם בגאולה – הם שנתנו לעמנו את הכוח לעמוד נגד כל צורריו ולשמור על עצמאותו בין הגויים, לשוב למולדתו, לקבץ בה את הגלויות ולהקים בה מחדש את מדינת ישראל.
- ח. להקנות לתלמידים את ההכרה שהקמתה של מדינת ישראל היא פרי כיסופים ונאמנות של דורות ופרי מאמציה והישגיה של התנועה החלוצית הגדולה שפעלה בשלושת הדורות של תקופת התחייה, ולטעת בהם את האהבה למדינת ישראל ואת הרצון לפעול למענה, לשמור על קיומה, לפתחה ולהאדירה ברוח הערכים הנעלים של תורת ישראל וחזון הנביאים וברוח האידיאלים החלוציים של דור התחייה.

מעיון במטרות התוכנית עולה כי הן הושפעו מהאווירה החברתית ששררה בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל, ומהגישה ההיסטוריוגרפית הרווחת באותו זמן. ניכר כי מחברי התוכנית מתבוננים בהערכה אל עבר ההיסטוריה הקרובה והרחוקה של העם היהודי, והם מכוונים את תכני הלימוד

לשם יצירת הזדהות של התלמידים עם "מורשתו הרוחנית, פועלו וחזונו" של עם ישראל. כל זאת במקביל ל"ידיעה של העובדות ההיסטוריות החשובות", "הכרה בטוב ובנעלה שבתרבות כל עם", ו"הבנה של הכוחות הרוחניים והחומריים הפועלים בחברה האנושית." אמירות אלו של מחברי התוכנית, נשענו על התפישה הציונית המקובלת בקרב חלקים ממנהיגי הציבור, תפישה שראתה בציונות ביטוי של זכות אוניברסאלית להגדרה עצמית, המשותפת לעם היהודי ולעמי תבל האחרים. "חידוש המדינה היהודית בארץ-ישראל" קבעה מגילת העצמאות, מטרתו להביא למצב בו העם היהודי יזכה ל"מעמד של אומה שוות זכויות בתוך משפחת העמים". במבט מעין זה, יש מקום כי תלמידי ישראל יעמיקו בלימוד ההיסטוריה הלאומית של עם, יחד עם, ובמקביל, להכרת ההיסטוריה "המדינית, החברתית והתרבותית" של העמים הסובבים אותם.

בשונה מתוכניות קודמות שהוזכרו לעיל, החליטה 'הועדה להוראת הציונות' מטעם משרד החינוך, כי בתוכנית הלימודים הממלכתית יהווה לימוד הציונות ותולדותיה חלק מהמקצוע "דברי הימים" הנלמד בכיתה ח', והוא הופיע כפרק נפרד בשם "תקומת ישראל". מטרת התוכנית בהיסטוריה, וביחוד פרק זה, היו שימת דגש על הנושא המרכזי שהעסיק את כותבי התוכנית - לימוד והכרת תולדותיה של האומה הישראלית מתוך הערכה לנכסי הרוח שיצרה והופעתה הנמשכת על במת ההיסטוריה העולמית, בד בבד עם הכרת אירועים היסטוריים אחרים שהתרחשו בעולם.

הרוח החיה מאחורי תוכנית הלימודים היה בן ציון דינור, שר החינוך השלישי של מדינת ישראל ויד ימינו של דוד בן גוריון בהגשמת שאיפתו ליצירת כור היתוך חברתי, הנשען על חינוך ממלכתי ואחיד לכלל האוכלוסייה. דינור היה "היסטוריון שפעל כל חייו לקידום פרויקט החינוך ההיסטורי הלאומי" (הופמן, 2002, 135), וכחלק מעבודת המחקר שלו הוא פנה אל ההיסטוריה "לא רק לשם לימוד העבר, אלא גם כדי להעניק לגיטימציה לתנועה הציונית בהווה" (קונפורטי, 2006, 43). אריאל ריין טענה כי ברוח זו עוצבה תוכנית הלימודים, כאשר דינור "ניסה לתרגם את התפיסה של בן גוריון לשפת החינוך, ובכך המחיש את הברית בין מדינת הלאום להיסטוריון הלאומי" (ריין, 1999, 383).

בדברי ההקדמה לתוכנית שכתב דינור עצמו עבור המורים, המנהלים והמפקחים, הוא הדגיש כי התוכנית נועדה לשרת את מטרות חוק החינוך הממלכתי ולאור מטרה זו "אסור שיהיה בבית הספר דבר, שיהיה אף במשהו בניגוד למטרות אלו" (הופמן, שם). התוכנית עצמה היא "ניסיון רב רושם להציג באופן כרונולוגי את ההיסטוריה מראשית התפתחות האדם ועד מלחמת העצמאות" (שם, 136).

לדברי יהושע מטיאש, המורים ומחברי ספרי הלימוד ראו באור חיובי למדי את שילוב הציונות כחלק מרכזי בהוראת ההיסטוריה (מטיאש, 2002, 26). אחד ממחברי הספרים בשם אריה מנצ'ר אף העיד כי "תמיד היתה לנו הרגשה מוזרה כלשהי בהורותינו ציונות כמקצוע בודד, שיצר את הרושם המוטעה כאילו נושא מיוחד לפנינו, ולא המשך טבעי ואורגני לתולדות ישראל בכל התפוצות" (מנצ'ר, תשט"ו, 462. מצוטט אצל מטיאש, שם). לפי אחד הסקרים שנעשו בראשית שנות החמישים, היתה הציונות אחד הפרקים האהודים בלימוד תולדות ישראל, בקרב המורים והתלמידים כאחד (מטיאש, שם).⁹

⁹ יש הטוענים כי היו פערים גדולים בין התוכנית כפי שנוסחה על ידי המשרד לבין המציאות בשטח, אולם ענייננו בעבודה זו הוא במדיניות המשרד כפי שבאה לידי ביטוי בתוכנית הלימוד (ראה גלבר, 2009, 19. שפירא, 2002).

תפיסתו החינוכית של דוד בן גוריון

"בשנות המדינה הראשונות רווחה בארץ תפיסת 'המדינה המחנכת': המדינה שיכולה וצריכה לחנך את אזרחיה. תפיסה זו היתה מעין קונספציה מקובלת שהושפעה מרוח תפיסה דומה של 'חינוך האזרחים' שהיתה מקובלת, הן בארצות המערב והן בארצות מזרח אירופה". בגישה זו נקטו לדברי צבי צמרת, בעיקר ראשי המדינה שהשתייכו לתנועת הפועלים - דוד בן גוריון ושותפיו להנהגה, אך גם אישים שהשתייכו לחלקים אחרים בקשת החברתית-פוליטית (צמרת, 1997, 75). רבים ממנהיגים אלו האמינו כי ניתן ורצוי לעצב באמצעות 'כור ההיתוך' את דור העולים החדשים (מכל הגלויות), במטרה לבנותם בדמות היהודי החדש הארצי-ישראלי. "בלי כור היתוך לא היה פשר לרעיון הציוני, ולא היתה דרך להקים כאן חברה אחת, שתהיה בה תחושה של שייכות, תחושת "אנחנו", שהיא, כפי שלימד ניסיון המהפכות הדמוקרטיות, תנאי ליצירתה של רפובליקה מתפקדת" (טאוב, 2010, 29). בן גוריון ואנשיו ניסו לממש את חזונו במסגרות שונות: מערכת החינוך, הצבא, תנועת ההתיישבות ועוד.

אחד הגופים שמימשו באופן היותר נאמן את תפיסתו של בן גוריון היה מחלקת התרבות של משרד החינוך, שלקחה על עצמה את משימת קליטתם התרבותית והחינוכית של העולים החדשים. למרות שלא היה זה מתפקידיה הרשמיים, המחלקה יזמה והקימה שורה של 'בתי ספר לחינוך אחיד' לילדי מחנות העולים, במטרה לסגלם במהירות לערכים שהניעו את פעיליה - ערכי תנועת הפועלים. "המגמה החינוכית היתה לקרב את הילדים העולים אל המהפכה הציונית ואל דמות היהודי 'הבריאי', 'הזקוף', אוהב הארץ ועבודת האדמה, הקשור רוחנית לפרקי ההתנחלות וההתיישבות בארץ בימי האבות, ובימי העליות הציוניות ארצה" (צמרת, שם, 105).

בן גוריון, אומר שמעון רשף, חשש כי החזרה לארץ ישראל טומנת בחובה מגמות של ניתוק מהעבר ומהמסורת היהודית, ולכן כחלק מחיזוק הקשר החיוני לארץ ולעם, הוא ביקש "לגאול את התנ"ך מגלותו ולהשריש בו את הדור הצעיר". "איקלומם של תלמידי בתי הספר ב'אוויר הארץ הזאת' יסודו בהכרה, כי ההיסטוריה היהודית אינה מתחילה עם ייסוד המדינה", הוא גרס (רשף, 1987, 106).

6. תוכניות הלימוד בשנות השבעים

"מלחמת ששת הימים הוכיחה את שורשיותו הישראלית ונאמנותו הלאומית של הדור הצעיר. עם זאת, מחובתנו להעמיק את החינוך הלאומי והחברתי של הנוער, לטפח בתלמידינו את תחושת שיתוף הגורל של האומה לתפוצותיה, ואת רגש ההזדהות עם העם היהודי כולו, ולחזק את ההכרה בחשיבותה של מדינת ישראל, למען המשך קיומו הפיסי והרוחני."¹⁰

בשנת תשכ"א (1961) פרסם המשרד עדכון לתוכנית הראשונה, אולם הופמן מציין כי לא ברור מדוע הוא נכתב. "מקריאה של מסמך תוכנית הלימודים של שנה זו, אפשר לשער שכותביה לא ביקשו כמעט לחדש דבר בתוכני הלימוד בהיסטוריה, אלא בעיקר לנסח מחדש את מטרותיה" (הופמן, 2002, 138). מקורות אחרים כלל לא מציינים תוכנית זו (השווה נווה ויוגב, 2002. מחקר הערכה, 2007). בעבודה זו לא נוסף התייחסות לתוכנית זו מלבד דברים אלו.

תוכנית הלימודים המאוחדת לכיתות ו' - ט' שפורסמה בשנת תשל"ה (1975) (כמהדורה שנייה למהדורת הניסוי שפורסמה חמש שנים קודם לכן), והתוכנית המשלימה לחטיבה העליונה שפורסמה בשנת תשל"ז (1977), הרחיבו מעט יותר את העיסוק בהיסטוריה כללית על פני המוקד הלאומי שאפיין תוכניות קודמות. התוכנית גם ביטאה את ההכרה כי "מטרות הוראת ההיסטוריה צריכות להיגזר ממבנה הדעת של הדיסציפלינה ההיסטורית" (נווה ויוגב, שם, 55). כל זאת לא מונע ממנה לפתוח בהנחיה הכללית הבאה: "בהוראת ההיסטוריה עלינו להביא את התלמיד לידיעה ולהבנה בתולדות ישראל ובתולדות העמים, תוך הדגשת ייחוד דרכו של עם ישראל." "נקודת המוצא לתולדות עמינו היא תולדות הבית הראשון", קובעת התוכנית, תוך שהיא מבהירה כי אין בדברים אלו חזרה על הנלמד בשיעורי התנ"ך כי אם השלמתם. אפילו "הגדלת מספרם היחסי של השיעורים המוקדשים לתולדות העמים" נבעה מהרצון להביא למצב בו "ייחודה של ההיסטוריה היהודית יובלט ביתר בהירות, דווקא על רקע ההיסטוריה הכללית, ולפעמים מתוך הניגוד הקיים ביניהן בתחומים שונים" (תוכנית תשל"ה, מבוא).

שלמה שביט שריכוז את עבודת ועדת המקצוע, תיאר שתי בעיות מרכזיות שאפיינו את התוכניות הקודמות, איתן ניסתה להתמודד התוכנית החדשה. הראשונה היא פרק הזמן הקצר של שלוש שנים שהוקדש ללימוד הכרונולוגי, כתוצאה מהעובדה שרבים מהתלמידים לא המשיכו בלימודים עיוניים לאחר כתיבתה. הבעיה השנייה היתה הנסיון לשלב באופן רציף ומתמשך בין לימוד ההיסטוריה הלאומית וההיסטוריה הכללית. המעברים התכופים בין שני הנושאים הללו הביאו לעיוותים בארגון החומר ומנעו אפשרות של יצירת תמונה שלמה. במקום זאת, יצרה התוכנית החדשה שתי חטיבות לימוד מקבילות בכל שנת לימודים, המקיימות בתוכן רציפות פנימית, וה"קפיצה" הכרונולוגית בין שני הנושאים מתרחשת פעם אחת בלבד במהלך השנה.

¹⁰ מתוך "דברי הקדמה", הצעת תוכנית לימודים לבית הספר התיכון, תולדות ישראל בדורות האחרונים וידעת העם והמדינה, שנות הלימודים התשיעית והעשירית, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, תשכ"ז.

התוכנית קבעה כי הלימוד יעשה בשלושה שלבים הבנויים אחד על גבי משנהו: **שלב ההכנה** בכיתות ג' - ה', **שלב הלימוד הכרונולוגי** בכיתות ו' - ט', ו**שלב ההעמקה** בכיתות י' - י"ב. שביט סיכם את ארבעת ההבדלים המרכזיים בין תוכנית זו לקודמותיה:

1. התוכנית החדשה מקדישה ארבע שנים ללימוד הכרונולוגי והוא מסתיים בכיתה ט' (לעומת סיום הלימוד בתוכנית הקודמת בכיתה ח'). הדבר נבע מהכללתה של כיתה ט' במסגרת חינוך החובה והקמת חטיבות הביניים, ואפשר למחברי התוכנית התמודדות עם בעיית ההספק המועט ביחס לעומס הלימודים הקיים.
2. הרחבת נושאי לימוד רבים ביניהם, העיסוק במאות ה-19 וה-20 ובקהילות ישראל בארצות האיסלם. כאמור לעיל, נוספה גם התייחסות מעמיקה לתקופת בית ראשון (ללימודו הוקדשו 30% מהשיעורים בכיתה ו'), מתוך הנחה "שמן הדין להרחיב את העיון בתולדות עמנו בארצו". הרחבת הלימוד על קהילות ישראל בארצות האיסלם נבעה מתביעה שהושמעה לעתים "ליצור מוקדי הזדהות נוספים לתלמידים מכל העדות".
3. ארגון החומר בחטיבות לימוד גדולות תוך התמקדות בנושאים בודדים. "מוקדים אלה נותנים למורים יסודות מארגנים אשר סביבם יש לגבש את הנושאים לשלימויות משמעותיות, תוך ויתור על פרטים שאינם הכרחיים להבנת המוקד".
4. הרחבת האפשרויות של הפעלת התלמידים תוך שימוש בעזרי לימוד נוספים המופיעים בספרי הלימוד: תמונות, מפות, לוחות ומקורות היסטוריים (שביט, 1981).

שינויים במחקר ההיסטוריוגרפי

"מעטים הם הילדים המגיעים לבית ספר תיכון עם ידע סביר על הימיתוסים של החברה הישראלית. רובם כלל לא שומעים על תכנים אלה בשום מסגרת. לימוד ביקורתי שמטרתו לנתץ אמיתות ישנות, לפני שלומדים דבר וחצי דבר על אותן אמיתות, יכול ליצור דיספרופורציה רצינית בתודעה של התלמיד" (אבי פיקאר, 2002, 165).

אין כאן המקום לעמוד על מכלול השינויים בהלכי הרוח והחברה במדינת ישראל לאורך שנות קיומה (לרבות השבר שחל בקונצנזוס הלאומי בעקבות תוצאות מלחמת ששת הימים). יחד עם זאת, יש צורך להתבונן בשינויים המרכזיים שהתרחשו בתחומי המחקר ההיסטוריוגרפי, בכדי להבין את השפעתם המכרעת על המהלכים שהתחוללו בתוכניות הלימוד בהיסטוריה לאורך השנים.

הנרטיב הציוני שתואר לעיל כתפישה המנחה את מעצבי מדיניות החינוך וכותבי תוכניות הלימודים, איבד מזוהרו במהלך שנות השבעים והשמונים של המאה הקודמת. כחלק ממשבר הזהות שעבר על החברה הישראלית, הסיפר ההיסטורי הותקף מצד חוגים שונים בחברה, ומהלכים אלו השפיעו גם על הדרכים בהן ההיסטוריונים התבוננו על ההיסטוריה הלאומית הישראלית. נושאים כדוגמת הקשר בין יהדות לישראליות, הנכונות להזדהות מוחלטת עם המדינה או הצורך בהגדרה מחדש של היחסים בין אזרחים ערבים ליהודים, כל אלו חוללו מפנה בתפישה הציונית המקובלת בקרב אנשי מחקר. ניתן לתמצת את מהות ההבדל בין הדור השני של המחקר ההיסטוריוגרפי לדור שקדם לו במשפט הבא: "ההיסטוריונים 'החדשים' טוענים כי קודמיהם 'הישנים', הזדהו לחלוטין עם המפעל הציוני ועם הקמת המדינה ולכן גישתם המחקרית

היתה חד צדדית, ולפיכך עיוותה את התמונה ההיסטורית האמיתית" (הופמן, 2002, 152). במילים אחרות, החוקרים שליוו את שנות הקמת המדינה, טענו החוקרים החדשים, הוציאו תחת ידם מחקרים לא אמינים מבחינה מדעית ואובייקטיבית, בגלל סמיכותם למאורעות והתגייסותם להצלחת הפרויקט הציוני.

הד לתפישה זו ניתן למצוא בדבריו של ישראל ברטל המתארים את השינוי שחל בחקר התחום. לדבריו, אם בראשית ימי הציונות המחקר ההיסטורי היה "מחקר מדעי מנקודת מבט יהודית", הרי שבמהלך העשורים האחרונים אנו עדים ל"השתחררות המחקר ההיסטורי מן הסד האידיאולוגי" (ברטל, 1996, 161). בניגוד אולי לנקודת המוצא של המחקר שאפיינה את דור מייסדי המדינה, ובה היתה טבועה הזדהות עם ערכי הציונות ותקומת עם ישראל בארצו הישנה-חדשה, מסכים ברטל עם מסקנתו של יעקב ברנאי כי "במחקר החדש ובעיקר זה שמשנות השבעים ואילך, ניכרת מגמה ביקורתית, לעתים נוקבת" (ברנאי, תשנ"ה, 213). החוקרים בדורו של ברטל ראו את משימתם כשונה מאנשי המחקר בדור שלפניהם. אם בתקופתו של בן ציון דינור, ראו עצמם החוקרים כשותפים מרכזיים ב"פיתוח סיפור היסטורי רציף של תולדות עם ישראל, סיפור שבו הקמת המדינה היא נקודת השיא" (הופמן, שם, 151), הרי שבהמשך הדרך הוטל על כל חוקר "להתגבר על המושגים שקיבל בירושה, לבקר את דעותיו הקדומות, את חוויותיו וזיכרוניתו, רגשותיו וטעמיו" (קולת, 1976, 23).

מה שהתחיל כניסיון לרוויזיה של הסוציולוגיה האקדמית בטיעוניה של 'הסוציולוגיה הביקורתית', אומר דניאל גוטויין, חלחל במהלך השנים גם לדיסציפלינות נוספות, תחת מכלול של טענות דומות: "המחקר ההיסטורי והסוציולוגי הישראלי חוטא ליעדיו האקדמיים, משמש כלי שרת בידי הממסד, ומספק 'גרסאות רשמיות' שתכליתן מניפולציה של דעת הקהל כאמצעי לשימור ההגמוניה של העילית השלטת" (גוטויין, 1997, 311).

ברטל ועמו היסטוריונים נוספים כדוגמת משה צימרמן, ישראל קולת ואחרים, טענו כי התפיסה ההיסטוריוגרפית שייצגו בן ציון דינור וחוקרי 'אסכולת ירושלים', עברה מן העולם לטובת גישות אחרות, פחות לאומיות. כאשר מבקש ברטל בסוף שנות התשעים להתגונן מפני התקפתו של זאב שטרנהל על 'המציאות האקדמית הישראלית', הוא מוכן לייחס לחוקרים שקדמו לתקופתו גישות לאומיות, אך מסרב לראות את תפישתם כמאפיינת את החוקרים בני דורו. "ייחוד נוסח דינור קשה למצוא אצל היסטוריונים בגילי, שמרדו בנוסח זה כבר לפני עשרים וחמש שנה" הוא כותב (ברטל, 1996, 178). "גם החולקים על טיב תרומתו של המדעית של דור חוקרים זה...אינם יכולים להתעלם מהצלחתו בשינוי המגמה, הצלחה שעליה ניתן ללמוד מן הכינוי הפופולרי 'שבירת מיתוסים' המתייחס לפירות מחקרו" (גוטויין, שם, 316).

שבירת המיתוסים אולי מאפיינת את פירות המחקר הזה, אולם כפי שאומר אבי פיקאר בציטוט שהובא בראשית הסעיף, כלל לא בטוח כי התלמידים שנתקלים לראשונה במיתוסים השבורים הללו, הכירו אותם לפני כן בצורתם השלמה. בכתבה שפורסמה בתקשורת לפני מספר שנים סיפרה מורה בתיכון נחשב במרכז הארץ, על חוויותיה מעיון בספר של מאיר שלו עם התלמידים. "לשלו יש מסורת ארוכה של ניתוח מיתוסים, ובעשוי הוא עושה את זה לטוב למות בעד ארצנו", היא מספרת. "אבל ההפתעה האמיתית שלי היא שכשאני מביאה את זה בפני התלמידים, הם כלל לא מכירים את ההקשר ההיסטורי. רבים מהם הגיעו לכיתה י"ב בלי לדעת מי אמר 'טוב למות בעד ארצנו' " (קלנר, 2003).

מסתבר שברטל ועמיתיו למחקר מתעלמים מתפישת העולם של דינור ואחרים מחוקרי זמנו, כפי שבאה לידי ביטוי בפעילותם האקדמית והציבורית. כבר מתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה בהיסטוריה שהובאה קודם לכן, ניתן ללמוד כי הייחוד נוסח דינור' לא ביטל את הצורך בהכרת תרבותן של אומות העולם כחלק בלתי נפרד ממטרות התוכנית. כך למשל היא הדגישה את הצורך "לטפח בתלמידים הערכה לשותפות בין העמים והכרה בטוב ובנעלה שבתרבות כל עם ועם".

יתירה מזאת, ישנם חוקרים הטוענים כי "היסטוריונים ציונים שונים פיתחו גישות שונות כלפי העבר היהודי" וכי בבחינת ההיסטוריוגרפיה הציונית "לא נוכל לאפיין את כלל תוצריה רק בפעילותם של היסטוריונים ששאפו לעצב זיכרון ציוני" (קונפורטי, 2006, 10). מחקריו של יצחק קונפורטי הביאו אותו למסקנה כי ניתן לחלק בהכללה את ההיסטוריונים הציונים לשתי אסכולות שונות: **האסכולה היהודית-גרמנית** שהושפעה מן הפרדיגמה ההיסטורית הקלאסית ומשיטות המחקר המדעי המודרני. באסכולה זו ניתן למנות אישים כדוגמת יצחק בער, גרשם שלום או יעקב כ"ץ, אשר לרוב התרחקו מפעילות ציבורית וראו בעבודתם מעל הכל פעולה מדעית מובהקת. **האסכולה היהודית-רוסית** שראתה בהיסטוריה "מכשיר חילוני מודרני לעיצובה ולכינונה של תודעה יהודית מודרנית". אישים מאסכולה זו כדוגמת בן ציון דינור, יצחק בן צבי או יוסף קלוזנר הכירו היטב את כללי המחקר המדעי וגם הגיעו להישגים היסטוריוגרפיים מרשימים, "אלא שהבערה הלאומית ניכרת יותר בכתיבתם ההיסטורית". קונפורטי טוען כי "המתח שבין האידיאולוגיה הציונית למתודולוגיה ההיסטורית" היה אולי המניע העיקרי לעצם החיפוש ההיסטוריוגרפי, אולם "אין לטעון שהוא הפך את ההיסטוריוגרפיה הציונית כולה לזיכרון ציוני" (קונפורטי, שם).

בשלב מתקדם יותר, הלך המחקר ההיסטוריוגרפי והתרחק מהנחות היסוד שאפיינו אותו בראשית דרכו, ו"מה שהחל כביקורת על ההיסטוריוגרפיה של יחסי ישראל-ערב, הפך לביקורת החברה הישראלית: ערעור על הפנמת האתוס הציוני בהנחותיו ובמסקנותיו של המחקר ההיסטורי" (גוטויין, שם, 312). ההיסטוריונים של שנות התשעים כבר לא חששו להשתמש בהילה האקדמית בכדי לקדם מטרות בתחום האידיאולוגי-פוליטי, והמחלוקת שנראתה בתחילתה כאקדמית, הפכה לפולמוס ציבורי בתקשורת ובתחומי תרבות שונים. תוך שהוא דואג לטשטש בעקביות בין טיעונו המחקרי לאלו הפוליטיים, הפך המונח 'היסטוריוגרפיה חדשה' לדברי גוטויין "למטריה לרוויזיה כוללת של התודעה העצמית הישראלית" (שם). "לעיתים קרובות, הכניעה לתכתיבי התקשורת ולאילווציה", אומר גלבר באותו הקשר, "מנמיכה את אמות המידה של הדיון ההיסטורי ותוחמת אותו לגבולות של המסגרת, השפה, הזמן והמרחב של תוכניות אירוח טלוויזיוניות ושל טורי הבעת הדעות בעיתונות" (גלבר, 2003, 121).

"כל מה שיש לו השפעה בחוגים האינטלקטואליים הגבוהים יגיע במוקדם או במאוחר לבתי הספר" אמר אלן בלום, ואכן ניתן לראות את התגשמות האמירה הזו במערכת החינוך הישראלית (בלום, 1987, 59). התוכניות הבאות שפרסם הפיקוח על הוראת היסטוריה אשר על פיהם מלמדים כיום, הושפעו באופן מובהק מהשינויים שהתרחשו במחקר האקדמי ובשיח הציבורי, וכבר שידרו למערכת מסרים אחרים לגמרי. אם "בתוכנית הלימודים של בתי הספר בשנות החמישים והשישים נעשה שימוש בנרטיב כגורם בונה אומה" (חסקין, 2006), הרי שהתוכניות החדשות

שנכתבו במהלך שנות התשעים כבר כווננו להשגת יעדים אחרים לגמרי. יעדים כדוגמת "טיפוח ההכרה כי קיימות נקודות ראות שונות, ולא אחת בלבד, שאפשר לקבלן גם לגבי בעיות לאומיות" (מטרות משנה, תוכנית צימרמן).

בשנת 1991 הוקמה ועדה לכתובת תוכנית לימודים חדשה לחטיבה הביניים בראשות משה צימרמן שהגישה את מסקנותיה בשנת 1994. התוכנית הראשונה שכתבה ועדה זו פורסמה בשנת 1995, וגרסתה הסופית שלוש שנים מאוחר יותר. בשנת 1995 הוקמה ועדה מקבילה לחטיבה העליונה בראשות ישראל ברטל. הועדה פרסמה את תוכניתה בגרסה הסופית בשנת 2003, אם כי התוכנית יצאה לדרך רק שש שנים אחר כך.

השינויים שחלו בדיסציפלינה במסגרת המחקר ההיסטוריוגרפי, הביאו להרחבת תשומת לב לתחומי עניין שלא עסקו בהם בעבר כדוגמת היסטוריה תרבותית וחברתית, ולמחקר תרבויות נוספות הרחוקות (גיאוגרפית ומנטאלית) מן התרבות המערבית. דגשים חדשים אלו חללו גם לתוכנית הלימודים, והם מקבלים בה התייחסות מורחבת. אולם השינוי המשמעותי ביותר הינו ללא ספק היחס שבין היסטוריה כללית להיסטוריה לאומית (הופמן, 2002).

7. תוכנית צימרמן (1995)

"עולם של תמורות" מציין תפנית חדה בשיח החינוכי בישראל. לא מדובר בהגדרה מחדש של הקצוות ההיסטוריוסופיים. עורכי הספר מבקשים להסיט באופן חד את מוקד ההזדהות של התלמידים בבתי הספר הממלכתיים מהמעגל הלאומי "הפרטיקולרי" למעגל "האוניברסלי" (דהן, 2003).

אחד מספרי הלימוד שנכתבו על פי תוכנית צימרמן וגרר ביקורות רבות היה ספר הלימוד בהיסטוריה לכיתות ט', "עולם של תמורות" (בשיאה של הביקורת מונתה על ידי שרת החינוך דאז לימור לבנת, ועדה לבדיקת הספר שבעקבות מסקנותיה החליטה השרה לאסור על השימוש בו במערכת החינוך). עבודה זו איננה מבקשת לעסוק בחקר ספרי הלימוד בהיסטוריה, אולם דומה כי יפה כוחו של הציטוט בנוגע לספר זה גם ביחס לתוכנית הלימודים עצמה.

בניגוד לאמור בסעיפים הקודמים ולמקובל במדינות המערב, תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו' - ט' שפורסמה בשנת 1995, קבעה באופן ברור כי יש "להתגבר על ההפרדה שבין היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית". הלימוד באמצעות התוכנית מיועד לאוכלוסייה יהודית במדינת ישראל ולכן הוא סובב סביב תולדות היהודים, "אך תולדות אלה נלמדים כל העת בתוך ההקשר הכללי שלהם" (תוכנית צימרמן, מבוא). המגמה שהחלה בתוכנית הלימודים הראשונה כעיסוק היסטורי לאומי תוך רגישות לאירועי ההיסטוריה העולמית, שינתה באופן מהותי את דרכה לטובת העדפה ברורה של העיסוק בהיסטוריה הכללית על פני זו הלאומית. השילוב בין שני סוגי ההיסטוריות, עד לכדי הטמעת ההיסטוריה היהודית בתוך זו הכללית, אינו נובע רק מתפישה פדגוגית או מחקרית טהורה. התנהלות זו מבטאת נטיה למבט ביקורתי על הלאומיות היהודית וניסיון להתעלם ממנה, שלא לאמר עוינות כלפיה.

בראיון לאחד העיתונים הסביר צימרמן את תפישת העולם שהנחתה אותו בעת כתיבת התוכנית. "היה חשוב לי בעיקר להראות שיש היסטוריה אחרת" הוא הדגיש. "שההיסטוריה הישראלית היא לא sui generis (קטגוריה בפני עצמה), שהיא לא ייחודית עד כדי כך שאי אפשר לפרש אותה בהקשר הרחב. שאת הציונות ניתן להציג בתוך תופעת הלאומיות המודרנית, והאנטישמיות כחלק מהגזענות העולמית" (פפר, 2003).

גם המפקח על הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי, מיכאל ירון, הציג דברים דומים לכתב ששאל אותו על כך. "אנחנו פותחים עידן חדש בלימודי ההיסטוריה, ובפעם הראשונה ספרי הלימוד הישראליים לא מציינים את התמונה בשחור לבן." לדבריו, שתי מטרות עיקריות הנחו את עבודתו מאז כניסתו לתפקיד המפקח: "לכלול גם את נקודת המבט הפלסטינית בתוכנית הלימודים...לבטל את ההפרדה בין לימודי היסטוריה ישראלית ויהודית לבין לימודי היסטוריה כללית. זה היה אבסורד...מעתה נלמד היסטוריה יהודית בהקשר הרחב שלה, לצד אירועים אחרים" (ברונר, 1999, 19). תפישה זו של ירון המבקשת לאחד את ההיסטוריות השונות לכדי מערכה אחת, מאפיינת את תוכניות הלימוד שמפרסם המשרד מאז תוכנית צימרמן ועד היום.

היחס לתקופת המקרא ושיבת ציון

לכאורה נשאר מטרות הלימוד דומות לתוכנית הקודמת, אולם בפועל במקום "תולדות הבית הראשון", מתחילה התוכנית בלימוד התרבות היוונית וכיבושי אלכסנדר, כאשר אל סיפור העם היהודי מגיעים התלמידים רק בתקופה התלמית, בשעה שההלניזם פוגש בו. ניתן היה לחשוב כי התוכנית מניחה שלימוד תקופת המקרא יתבצע בשנות בית הספר היסודי, עוד לפני שהתלמיד יתחיל ללמוד היסטוריה בצורה סדורה. אלא שלאור העובדה כי חוקרים ואנשי חינוך אינם רואים את התלמיד בשנים אלו כמי שמסוגל לתפוש משמעותם של תהליכים היסטוריים, הרי שמשמעות הדברים היא נישולה של תקופה היסטורית משמעותית בחיי העם, מתוכנית הלימודים.

אם בתוכנית הקודמת מצאו המחברים מקום לעיסוק משמעותי בתקופת המקרא, בתכנית הנוכחית חזרה בה המערכת מכך. "הורדנו לגמרי את לימודי המקרא, שיהיו נתונים עתה לטיפולם הבלעדי של המורים לתנ"ך", הכריז צימרמן (חזוני, 2001, 62). "בשונה לחלוטין מן התוכנית הקודמת, לימוד ההיסטוריה אינו בא במקביל לתנ"ך או כתחליף להוראת התנ"ך", מסביר עמוס הופמן. "להיסטוריה אין דריסת רגל בתקופת המקרא, ואף חורבן בית שני - אירוע רב משמעות בתולדות ישראל - מוזכר רק כאחד ה'מושגים' הנלמדים בפרק 'יהודה מול רומא', ולא כנושא בפני עצמו" (הופמן, 2002, 145).

כאשר נדרש ישראל ברטל להתמודד עם הטענות הרבות כנגד התוכניות שכתבו הוא וצימרמן, טענות שהוצגו גם בתקשורת הכללית והגיעו אף לדיונים בכנסת, הוא ראה בכך באופן מעט אירוני, מתקפה של 'ההיסטוריונים החדשים'. את מאמר התגובה הארוך שכתב בשם "חינוך ושקרים: סיבוב שני של מתקפת ההיסטוריונים החדשים" פרסם משרד החינוך באתר האינטרנט שלו, תוך שהוא מנסה להדוף באמצעותו את הביקורת הציבורית כנגד תוכניות הלימוד החדשות ולהביע תמיכה בכותביהן.

במענה לטענות על ההשמטה האמורה לעיל מתוכנית הלימודים, טען ברטל כי אמנם תוכנית הלימודים השמיטה את העיסוק בתקופת המקרא, אולם לא מדובר ב**סילוק** שלה, אלא ב**הקדמתה** לכיתות בית הספר היסודי. כיון שהתוכנית ממשיכה את החלוקה שנקבעה קודם לכן, בה הוחלט כי בכיתות ג'- ה' יעסקו התלמידים ב**שלב ההכנה** ללימוד היסטוריה, הרי שאין בתוכנית החדשה כלל חידוש. היא בסך הכל ממקמת את התקופה המקראית ושיבת ציון כולה כפרק היסטורי בשלב הלימודי המוקדם יותר (ברטל, אתר משרד החינוך, ללא ציון שנה). אלא שמלבד הסתירה בין אמירה זו לבין דבריו המפורשים של צימרמן שהובאו קודם לכן, עיון בהתפתחות תוכניות הלימוד מציג את כשלונה של הטענה לעמוד במבחן המציאות.

אם בתוכנית הראשונה בשנות החמישים, הלימוד בכתה ה' "שולב בהצגה כללית, כעין מבואית" מציינים החוקרים לאה אדר ושלמה פוקס, בתוכנית השנייה (1961) כבר "צומצם עוד יותר האופי ההיסטורי-כרונולוגי והודגש האופי המבואי של לימודי כיתה ה'" (אדר ופוקס, 1978, 54). בתוכנית תשל"ה (1975) נקבעה תחילת הלימוד בהיסטוריה לכיתה ו', כיון ש"ילדים יכולים לקלוט ולהבין סיפורים נפרדים על העבר כבר בגיל נמוך יותר בעזרתו של הדמיון בלבד, אך מושגי הזמן והסיבתיות אינם מתגבשים בדרך כלל לפני שהילד מגיע לגיל 11", מביא שביט את דברי החוקר בונאבנטורה. "מסקנתו זו של בונאבנטורה התקבלה על ידי מעצבי התוכנית הישנה (1961) וגם החדשה (1975)", הוא מסכם (שביט, 1981, 132). דברים דומים הבין גם עמוס הופמן ביחס

לתוכנית 1975: "סוכם כי לימודי היסטוריה בכתה ה' יבוטלו למעשה, ויתחילו בצורה מתונה בכיתה ו' בלימוד נושאים מתקופת המקרא. לימודי ההיסטוריה כתחום דעת מיוחד התחילו אפוא רק בכתה ז'" (הופמן, שם, 142). העולה מדברים אלו הוא שלמרות טיעונו של ברטל, בפועל מעולם לא התייחסה מערכת החינוך לכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי, קרי כיתות ג'-ה', כחלק אינטגרלי מהתלמידים המיועדים לעסוק בהיסטוריה כתחום דעת מובחן. למעשה גם כיום הלימוד הרשמי בהיסטוריה מתחיל רק בכיתה ו'. לשאלתי מדוע לא מתחילים ללמד בכתות יותר נמוכות, ולו בכדי להתמודד עם המחסור בשעות לימוד, ענתה המפמ"ר "כיון שאנחנו רוצים להיות ריאליים, אנחנו מבינים שמה שהתלמידים לומדים בכתות יותר נמוכות, הם לא זוכרים בשנים היותר מאוחרות" (כץ-אתר, 2011, ראיון אישי ראשון). צבי צמרת, מי שכיהן עד לפני כשנה כיו"ר המזכירות הפדגוגית, מסכם את סוגיית היחס לתקופת המקרא בעצב באומרו "תלמיד יכול לסיים תיכון בלי ללמוד בכלל על בית שני, כיון שזה נושא בחירה (בתוכנית הנוכחית הנושא "ממדינת מקדש לעם הספר" מקביל לנושא "ערים וקהילות"). תלמיד יכול לגמור י"ב כיתות, ובכלל לא ללמוד על בית שני - רוב הציבור לא יודע את זה"¹¹.

מקומו של העם היהודי על במת ההיסטוריה

על השינויים שנערכו בתוכנית בהקשר לכותרת סעיף זה, ניתן ללמוד מעיון בשמות הפרקים המרכיבים אותה. בתוכנית הלימודים הראשונה (1954) הפרק העוסק בעליית האיסלאם נקרא "היהודים בארצות האיסלאם", והדיון באירופה הפיאודלית נקרא - "היהודים בארצות הנצרות". לעומת זאת בתוכנית צימרמן, שמות הפרקים מקבלים מיקוד שונה לגמרי. **בעת העתיקה** הם עוסקים ב"עולם היווני והיהודים", וב"עולם הרומי והיהודים". **ימי הביניים והעת החדשה המוקדמת** מתמקדים ב"נוצרים, מוסלמים ויהודים", ולבסוף **תקופת העת החדשה** כוללת את הנושאים - "יצירת חברה חדשה והתפתחות המדינה המודרנית, ומקומם של היהודים בתהליכים אלה", ו"העולם והיהודים בחילופי המאות".

לא קשה להבחין כי הקו החורז את כל פרקי התוכנית הוא השינוי במקום אזכורם של היהודים בשמות הפרקים. ממיקוד בעם היהודי וביחסיו עם התרבויות שאיתן הוא בא במגע, עברה התוכנית למיקוד בעולם הרחב המקיף אותו, ולאופן שבו העם היהודי נתפש בעיני תרבויות שונות. כל זאת שונה כמובן לאין ערוך ממטרות התוכנית הראשונה אשר לימדה על "העבר הגדול של עם ישראל, מורשתו הרוחנית, פועלו וחזונו", על האופנים בהם הוא "לא התבטל בפני גויים גדולים ובפני תרבותם", וכיצד הוא "טיפח אידיאלים חברתיים נשגבים ושימש כוח מניע להתקדמותו המוסרית של העולם". ניתן לסכם כי אם בתכניות הלימוד הקודמות הושם דגש רב על הוראת תכנים היסטוריים ועל יצירת הזדהות בקרב התלמידים עם המדינה והעם, בתוכנית צימרמן הוסט הדגש להוראת מיומנויות למידה והצגת התפישות הרווחות במחקר ההיסטוריוגרפי העכשווי, תוך שימת הדגש על חקר ההיסטוריה הכללית והעדפתו על פני ההיסטוריה הלאומית (צין, תשס"א).

¹¹ ראיון אישי עם יו"ר המזכירות הפדגוגית היוצא, ד"ר צבי צמרת, 25.09.11, להלן - "ראיון אישי".

לאור זאת, טוען יורם חזוני כי בתפישתו האוניברסלית של צימרמן, "כל קהילה יהודית נתפשת כעומדת בפני עצמה, ללא קשר הכרחי למסגרת הכוללת של הנראטיב ההיסטורי היהודי המסורתי. בהיסטוריה כה מקוטעת, המושגים והשאיפות של היהודים כעם מאוחד ונבדל נעלמים באופן טבעי, ומוחלפים בניסיון להבין טוב יותר כיצד השפיע רצף של ציביליזציות לא-יהודיות על הערכים והשאיפות של היהודים שחיו בחיקן" (חזוני, 2001, 46).

צימרמן עצמו הבהיר כי לא ניתן להתעלם מהתמורות שחלו בתפישות החברתיות במדינה ביחס לנרטיב הציוני, וכיום "נזקקת כל ההיסטוריה היהודית לאינטרפרטציה חדשה" (צימרמן, 1996, 92). מבחינתו, הימנעות מהטמעת ההיסטוריה היהודית בזו הכללית, לא רק שאיננה קבילה מבחינה מחקרית, היא גם מנוגדת למטרות הציונות. במענה לטענת אחד ממבקרי התוכנית שראה בה סוג של התבוללות יהודית בין העמים, ענה צימרמן כי "ניסיון זה להגדיר את שילוב ההיסטוריה היהודית ב'כללית' כהתבוללות, אינו רק פגיעה בכללי היסוד של ההיסטוריוגרפיה המודרנית, אלא יישום הכלל המקראי 'עם לבדד ישכון' בצורתו הקיצונית ביותר, מהופכת למה שהציונות (שרצתה להפוך את האומה היהודית לנורמלית) ביקשה ליצור" (צימרמן, 1998).

השאלה המתבקשת מקריאת תוכנית זו היא האם המגמה של הדחיקת ההיסטוריה הלאומית מפני זו הכללית, איננה מבטלת כמעט לחלוטין את אפשרות התלמידים להזדהות עם מורשתם הלאומית? האם טשטוש הנרטיב היהודי בתוך שלל נרטיבים לאומיים ותרבותיים מגוונים, לא יביא בהכרח ליצירת אדישות ואף ניכור בין התלמיד לנרטיב היהודי אשר על יצירתו וביסוסו עמלו דורות רבים לפניו?

לאן נעלמה ההזדהות?

המבוא לתוכנית הלימודים תשל"ה (1975), על שני חלקיה לחטיבה התחתונה והעליונה, היה בנוי משלושה פרקים עיקריים. פרקים אלו הולכים ונפרטים למטרות ערכיות הממשיכות את הקו אותו נקטו מחברי תוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה. שלושת הפרקים הם:

1. הנחיות כלליות לקביעת מטרות ההוראה.
2. רשימת מטרות כלליות.
3. פירוט נרחב של המטרות הללו.

אם נעיין בפרק הראשון, פרק ההנחיות, נבחין כי הוא פותח בהוראה הבאה: "בהוראת ההיסטוריה עלינו להביא את התלמיד לידיעה ולהבנה בתולדות ישראל והעמים, תוך הדגשת ייחוד דרכו של עם ישראל." המטרות המופיעות בהמשך מחולקות למטרות בתחום ההכרה, ומטרות בתחום הערכים, כאשר החלק האחרון כולל את המטרה: "טיפוח רגש ההזדהות עם העם, עם הארץ ועם המדינה."

טיפוח רגש ההזדהות עם העם והמדינה מפרטת התוכנית, יושג במידה שהלומדים יגיעו לידי:

- א. הכרת ייחודו של עם ישראל בין העמים מבחינת מהותו ומבחינת גורלו.

- ב. הכרתן וכיבודן של המסורות התרבותיות ושל צורות החיים אשר התגבשו בעמינו במהלך הדורות, בארץ ובגולה.
- ג. הכרתן, הבנתן והערכתן של הדמויות ההיסטוריות העיקריות בתולדות עמנו.
- ד. הכרה בשותפות הגורל של העם היהודי על עדותיו ותפוצותיו, ובאחדותו.
- ה. הכרת תפקידה של מדינת ישראל בחיי העם, וטיפוח הרצון להשתתף באורח פעיל בעיצוב גורלה.

אלא שגם הנחיות ומטרות אלו הלכו וגוועו לאורך השנים. אם ב'תוכנית צימרמן' הופיעו עדיין מטרות אלו תוך שינויים אחדים שנעשו בהם, ב'תוכנית חלמיש' (2010), התוכנית הנלמדת כיום, כבר קיבלו המטרות הללו צורה חדשה, ופרק ההנחיות שכיום קרוי "העקרונות שביסוד התוכנית" עבר שינויים משמעותיים נוספים (נציג זאת בהמשך).

במקום 'מטרות הכרתיות וערכיות', צומצם פרק זה ב'תוכנית צימרמן' לשלושה עקרונות מרכזיים שכל אחד מהם זכה להסבר נרחב. עקרונות אלו כללו את 'החשיבות החינוכית של צבירת הניסיון האנושי מלימוד העבר', 'לימודי ההיסטוריה כמסייעים לגיבוש וליצירת זיקה חברתית ותרבותית', וההבנה כי 'העיון ההיסטורי הינו סלקטיבי מעצם מהותו ומשקף נקודות מבט שונות'. לימוד ההיסטוריה היהודית מוזכר אומנם אי שם בפירוט העקרונות, אך הוא נבלע בתוך שטף של אמירות רבות אחרות, ובוודאי כבר אינו משמש כהנחיה הראשונה במעלה של התוכנית. בסעיף להלן שיעסוק ב'תוכנית חלמיש' נראה כיצד אפילו העקרונות הללו - שרחוקים מיצירת הזדהות לאומית, שינו את פניהם לטובת תכנים אחרים.

8. תוכנית ברטל (2003)

"הולך המחקר ההיסטורי ומשתחרר מן הסיפור הציוני שעוצב על ידי דור המייסדים של ההיסטוריוגרפיה הציונית, מהפכה שקטה משנה בעקביות וביסודיות את מרכיביה של תמונת העבר הארץ ישראלי" (ברטל, 1996, 170).

נושאי הלימוד בתוכנית תשל"ה (1975) היו מורכבים מנושאי חובה ונושאי בחירה. **נושאי החובה** כללו את: התנועה הלאומית היהודית והקמת מדינת ישראל (לרבות מלחמת השחרור), הקיבוצים היהודים העיקריים בדורות האחרונים (לרבות השואה), והסכסוך הישראלי-ערבי. **נושאי הבחירה** כללו עשרים ושלושה נושאים שונים בהיסטוריה כללית ולאומית, אולם בכדי שלא יוצר מצב בו המורים בוחרים רק נושאים מההיסטוריה הכללית הדגישה התוכנית כי "בהרכבת תוכנית העבודה בנושאי הבחירה, ישימו המורים לב למגוון הנושאים, ולא יזונו מבחינת ההיסטוריה היהודית והכללית" (תוכנית 1975, 14).

בתוכנית ברטל השתנה המבנה ובמקום נושאי חובה ובחירה היא חולקה לשני חלקים עיקריים: **חלק א'** כלל את הנושא "הלאומיות בישראל ובעמים עד שנת 1920", ואת הבחירה בין "תקופת בית שני" לעיסוק בענייני "חברה ותרבות בימי הביניים". **חלק ב'** כלל שני נושאי חובה: א. נאציזם, אנטישמיות, מלחמת העולם השנייה והשואה. ב. בונים את מדינת ישראל במזרח התיכון. בדומה לתוכנית המקבילה של צימרמן, גם בחירת הנושאים בתוכנית ברטל משקפת הלכי רוח שאינם רואים צורך להציג בפני התלמידים את הצדדים הייחודיים והחיוביים המאפיינים את הלאומיות היהודית, אלא רק כלאומיות אחת מני רבות שהתפתחה במאות ה-19 וה-20. למותר לציין כי ההערה שהופיעה בתוכנית 1975 וצוטטה בפסקה הקודמת לא הופיעה גם בתוכנית זו.

על פי המבוא לתוכנית, היא ממשיכה את המתודה הנהוגה בתוכניות קודמות המבוססת על שלב ההיכרות ורכישת המיומנויות של התלמידים בכיתות הנמוכות יותר, כאשר על גביהן ייבנו לימודי ההעמקה בחטיבת הביניים (את המגבלות של תפישה חינוכית זו הנשענת כביכול על תכנים שהשיגו התלמידים בכיתות הנמוכות, הצגנו לעיל בפרק על תוכנית צימרמן).

שני מהלכים שביצע משרד החינוך במהלך שנות התשעים סייעו גם הם להמעטת העיסוק בתולדות העם היהודי. ראשית, צמצם המשרד את מספר השעות שהוקדשו ללימוד היסטוריה באופן משמעותי והוריד את שעות המערכת בחמישים אחוז. בנוסף, כהמשך למהלכים שהצגנו, בוטלה בחינת הבגרות הנפרדת בתולדות ישראל (קיזל, 2008, 46).

התוכנית המשיכה את הסטת הדגש מלימוד ידע היסטורי באופן פרונטאלי על ידי המורה, ל"שימוש במתודות המקובלות במקצוע ההיסטוריה: טיפוח חשיבה ביקורתית, עיון וניתוח" (תוכנית ברטל, מבוא). אייל נווה ואסתר יוגב מציינים כי "על מגמתה של התוכנית לטפח בלימודי ההיסטוריה גישה פתוחה וביקורתית יותר משהיתה נהוגה בעבר, ניתן ללמוד מהכללת מושגים וסוגיות שלא הופיעו בתוכניות קודמות" (נווה ויוגב, 2002, 69). אלא שתוספת הנושאים באה במקביל לקיצוץ דרמטי ומתמשך בשעות ההוראה שמוקדשות למקצוע. "בעבר לימדו ארבע שעות היסטוריה שבועיות, היום שעתיים בלבד" אומר צבי צמרת. "בשעתיים היסטוריה, כללית ויהודית, מבית שני ועד ימינו, אי אפשר להספיק ללמוד הרבה מאוד דברים... אין שעות במערכת. באמצע שנות התשעים חל קיצוץ דרסטי, ומאז זה המצב" (ליבסקינד, 2011). ניתן להניח כי כאשר תוספת הנושאים לא באה במקביל לתוספת שעות לימוד, אלא להיפך, הרי שבהכרח הנושאים החדשים שהמערכת מבקשת לקדם יביאו לגריעת הזמן שהוקדש עד כה לנושאים אחרים.

תוכנית ברטל הלכה למעשה בדרך דומה לתוכנית צימרמן וקבעה כי "החיבור בין הסיפור ההיסטורי הכללי להיסטוריה של היהודים הוא העיקרון המנחה בארגון נושאי ההוראה". אלא שגם כאן, בפועל ההיסטוריה היהודית איבדה מחשיבותה והפכה מהנושא המרכזי, לאחד מני נושאים רבים. יחד עם זאת, בעקבות הדיון הציבורי שהתעורר סביב תוכנית הלימודים של צימרמן לחטיבות הביניים וספרי הלימוד שנכתבו על פיה, נעשו שינויים מסוימים בטיטה הראשונה של תוכנית ברטל, וחלק ממגמות ההתחדשות כפי שהופיעו בגרסתה הראשונה התמתנו.¹²

ניכר כי גם בתוכנית ברטל המיקוד עבר מלימוד קורות העם היהודי, לעיסוק במגוון רחב של נושאים לאומיים ואוניברסליים. משמעות בחירת הנושאים בתוכנית היא אפשרות של המורים לוותר לגמרי על לימוד פרקים מתקופת המקרא, ולהקדיש במקום זאת שעות רבות ללימוד נושאים כמו התפתחות הלאומיות המודרנית, טוטליטריות, או תרבות ימי הביניים. לכל אחד מנושאים אלו חשיבות היסטורית ותרבותית בפני עצמו, אולם במידה ועיסוק בהם מגיע על חשבון למידת תכנים מרכזיים יותר בהיסטוריה הלאומית של העם היהודי, הרי שלפנינו בעיה קשה של סדרי עדיפויות שגויים. למעשה, כפי שטען ברטל עצמו, תוכניתו משלימה את תוכנית צימרמן בכך שהיא מבצעת "מהפיכה שקטה" המשנה את מוקדי ההזדהות של התלמיד הישראלי ומעבירה אותו בעקביות מהכרת הנרטיב הלאומי של מדינת ישראל ותמיכה בו, להכרת נרטיבים לאומיים אחרים, התכחשות לתולדות העם היהודי ומבט ביקורתי על תקומתה של מדינת ישראל.

¹² יש לציין כי במחקר זה התייחסנו לגרסה הסופית של התוכנית.

9. התוכנית הנוכחית - תוכנית חלמיש (2010)

"...מערכת החינוך בכללותה, אמנם לא מצהירה על כך רשמית, אבל בפועל היא איננה עושה זאת. נכון, לומדים גם לימודי יהדות וגם לימודים הומניסטיים, אבל גם את הנושאים האלה "מעבירים" כ"מקצועות", בחינת הכנה לאוניברסיטה שבה מכשירים חוקרים, ולא על ידי הפנמה חווייתית ואינטלקטואלית. לימוד כזה איננו חינוך, כי הוא איננו מביא לידי הזדהות תרבותית" (שביד, 2003).

התוכנית שהחליפה את תוכנית צימרמן לחטיבה הביניים פורסמה בשנת 2010, על ידי ועדת המקצוע בראשות אביבה חלמיש. עם העדכונים האחרונים בתוכנית חלמיש, רשימת "העקרונות היסודיים" (שבעבר נקראו 'מטרות הכרתיות וערכיות'), הינה הרשימה שלהלן:

- א. התמקדות בתופעות מרכזיות בהיסטוריה של העולם המערבי - בשל ההשפעה המכרעת של התרבות המערבית על החברה הישראלית והזיקה בין ההיסטוריה המערבית והיהודית, נבחרו רוב הנושאים מההיסטוריה של העולם המערבי.
- ב. נושאי הלימוד נבחרו מתחום ההיסטוריה הפוליטית, החברתית ומתחום ההיסטוריה של התרבות - כדי שהתלמידים יכירו את תולדות האנושות על גווניה השונים. לכן התכנית משלבת תכנים מתחומים שונים כמו: אמנות וספרות.
- ג. רציפות והמשכיות, שילוב תמה וכרונולוגיה - בחירת נושאי הלימוד התמטיים נעשתה בדרך כלל על פני הרצף הכרונולוגי כדי להעמיק בקרב התלמידים את המודעות לקיום המשכיות והתפתחות בתולדות האנושות לאורך הדורות.
- ד. רלוונטיות - בבחירת נושאי הלימוד הובא בחשבון השיקול האם הנושא מהותי להבנת תחום הדעת ומשמעותי ללומדים.
- ה. שילוב בין היסטוריה כללית להיסטוריה של עם ישראל - מאחר שההיסטוריה האנושית היא אחת, השילוב בין ההיסטוריה הכללית לבין ההיסטוריה של עם ישראל הוא עיקרון מנחה בבחירת הנושאים ובארגונם. תולדות עם ישראל נלמדים הן כסיפור ההיסטורי המיוחד של העם היהודי והן בתוך ההקשר של ההיסטוריה הכללית תוך בחינת קשרי הגומלין ביניהם.
- ו. נושאי הלימוד מוצגים מנקודות מבט שונות - כדי שלימוד המקצוע בבית הספר ישקף את ההיסטוריה על כל מורכבותה, העיסוק בנושאים ייעשה מנקודות ראות שונות הנובעות מגישות שונות והשקפות שונות של בני התקופה ושל ההיסטוריונים החוקרים.
- ז. התכנים אורגנו סביב רעיונות מרכזיים - הנושאים והתכנים אורגנו סביב סוגיות ושאלות מרכזיות כדי שיזמנו שיח לימודי בכיתה.
- ח. שימוש באסטרטגיות הוראה מגוונות - אלה מעודדות את התלמידים לקחת חלק פעיל בתהליך הלמידה ומאפשרות להם הבניית ידע וטיפול כישורי חשיבה מסדר גבוה בצד לימוד חווייתי. דרך זו תאפשר לתלמידים להעמיק את הבנתם בנושאים הנלמדים.

עיון ברשימת העקרונות לעיל, מגלה כי התפישה הציונית שבאה לידי ביטוי במטרות התוכניות הראשונות שינתה את פניה לבלי היכר ולא נותר ממנה כמעט שריד. אותן **שמונה מטרות** בתוכנית הממלכתית של שנות החמישים שיועדו ל"העמקת הזהות הלאומית של ילדי ישראל" כדברי נווה ויוגב, אשר במהלך שנות השבעים שונו ל**שמונה מטרות** אחרות בהן מערכת החינוך מבקשת להביא להכרת אירועים ותופעות היסטוריות, יחד עם טיפוח ערכי מוסר כלל אנושיים והזדהות עם העם והארץ, הפכו בשלב האחרון ל**שמונה עקרונות** בהן הנרטיב היהודי והישראלי בצורתו המקובלת בחברה כלל איננו קיים. כל זאת תחת הכותרת של "שילוב בין היסטוריה כללית להיסטוריה של עם ישראל", שילוב המביא בהכרח להפחתת הדגש על הסיפור הלאומי הייחודי של העם היהודי.

מלבד רשימת "עקרונות היסוד", כוללת התוכנית גם רשימה נוספת תחת הכותרת "מטרות התוכנית". אם חשבנו שאולי רשימה זו תאזן מעט את התמונה הלא כל כך ציונית שראינו עד כה, הרי שמהר מאד אנו מתבדים. גם כאן לא נמצא רושם כלשהו לכך שמדובר בתוכנית לימודים בהיסטוריה במדינת ישראל, לנוער יהודי וישראלי. למעט המילה "ישראל" המופיעה פעם אחת בסופו של המשפט הראשון, ניתן בקלות להעתיק את הרשימה ולהדביקה בתוכנית לימודים בכל מדינה אחרת בעולם. העם היהודי, ארצו או המדינה שהקים בה, מושגים שהיוו חלק דומיננטי מהשיח שאפיין תוכניות קודמות, כלל לא מופיעים כאן. לאור זאת, קשה להניח כי מחברי התוכנית מיעדים למורים המלמדים על פיה תפקיד של יצירת הזדהות בקרב התלמידים עם מושגים אלו.

מטרות התוכנית:

- הכרת אירועים היסטוריים מרכזיים והבנת חשיבותם בהתפתחות תהליכים היסטוריים ותוצאותיהם בתולדות ישראל והעמים.
- הבנה שקיימת השפעת גומלין בין עמים וחברות במהלך ההיסטוריה.
- הבנה כי המציאות בהווה מושפעת מאירועים ותהליכים שהתרחשו בעבר ועוצבו בידי בני אדם, ושמעשי בני האדם בהווה ישפיעו על עיצוב העתיד.
- הבנה כי הפעילות האנושית מונעת על ידי גורמים שונים ומגוונים.
- הבנת השפעתן ותרומתן של דמויות מרכזיות על החברה ועל תהליכים היסטוריים.
- הבנה שלכל נושא, אירוע, או תהליך יש נקודות ראות שונות הנובעות מהשקפת עולמם של בני התקופה ושל ההיסטוריון החוקר.
- הבנה כי לצד השוני בין בני אדם בחברות שונות, קיים דמיון בסיסי בין בני האדם.
- הבנת עמדת האחר והערכת אנשים על פי מעשיהם ולא על פי השתייכותם הקבוצתית (גזע, אומה, מעמד, דת).
- טיפוח כבוד וסובלנות כלפי מסורות ודרכי חיים של אנשים וחברות שונות.
- טיפוח אסטרטגיות חשיבה, כישורים ומיומנויות.

התוכנית הנלמדת כיום במערכת החינוך איננה שואפת להביא להזדהות עם העם, עם הארץ או עם המדינה היהודית. גם לא ניתן למצוא בה הערכה כלשהיא להיסטוריה הייחודית של האומה הישראלית או לדמויות שפעלו בה לאורך הדורות. שלא לדבר על הכרה פשוטה של האירועים ההיסטוריים שליוו את תולדות העם היהודי בהיותו בארצו, במקומות גלותו, או בחזרתו בעקבות התנועה הציונית ליישב את ארץ ישראל. קולה של הציונות השואפת לחנך את תלמידי ישראל להזדהות עם המדינה היהודית והדמוקרטיה שהוקמה כאן, נדס, ואין לו כל זכר בעקרונות תוכנית הלימודים.

דרכי הוראה ולמידה

"העקרונות שביסוד התוכנית" בתוכנית חלמיש, מסתיימים באמירה הבאה :

"שימוש באסטרטגיות הוראה מגוונות - אלה מעודדות את התלמידים לקחת חלק פעיל בתהליך הלמידה ומאפשרות להם הבניית ידע וטיפול כישורי חשיבה מסדר גבוה בצד לימוד חווייתי. דרך זו תאפשר לתלמידים להעמיק את הבנתם בנושאים הנלמדים" (תוכנית חלמיש, 2010).

לאחר תיאור מבנה התוכנית ומטרותיה, מופיע פרק מרכזי בתוכנית הנקרא **דרכי הוראה-למידה**, אשר למעשה מרחיב את האמירה הקודמת. תוך הסתמכות על דבריו של ג'ון דיואי כי "הילד צריך להיות מסוגל לארגן בעצמו את הידע שלו, במקום שהמורה או החברה יעשו זאת עבורו", מציעים כותבי התוכנית למורים ללמד בגישה קונסטרוקטיביסטית. "על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, נקודת המוצא בתכנון עבודת המורה משתנה מראיית יכולת הלמידה של התלמידים והרקע הסביבתי שלהם כנתונים קבועים ובלתי משתנים, לעבר האסטרטגיות האישיות שהתלמידים נוקטים בהם ביוזמתם".

ניתן ללמוד על הכיוון אליו מכוונים כותבי התוכנית, כבר מעיון בכותרות המשנה של הפרק: "למידה בדרך החקר", "השיח הלימודי", "משחקי הדמיה", "למידה חוץ כיתתית", ו"צפייה בסרטים". המשותף לכל הנושאים הללו הוא השתתפות פעילה של התלמיד ביצירת מסד הידע שעליו להכיר, תוך שימוש באמצעים ויזואליים וחווייתיים רבים.

דברים ברוח דומה השמיע אייל נווה בכנס שנערך באוניברסיטת חיפה בשנת 2009, ביוצאו כנגד הדומיננטיות של בחינות הברגרות כגורם המעריך המרכזי את הישגי התלמיד :

"צריך להיבחן אבל לא על ידי בחינת בגרות בהיסטוריה, אלא על ידי דיון היסטורי, על ידי השוואת מקורות, על ידי פורטפוליו. היום ניתן לעשות עם התלמידים עבודות מופלאות המשלבות רב-תחומיות: הצגת תיאטרון היסטורית, עיתון היסטורי, שימוש בחומרים מהאינטרנט, שילוב היסטוריה בתחום הספורט, האמנות ותחומים נוספים. אני מיחל ליום שישכילו להשתמש בתחומים מגוונים כדי לקדם את הערכת התלמיד מעבר לבחינת הברגרות הסוגרת" (נווה, 2009).

עיון במטרות המדריכים למורים הנלווים לספרי הלימוד, מציג תמונה דומה (מדריכים אלו מקבלים את אישור האגף לתוכניות לימוד, בדומה לספרי הלימוד עצמם). במדריך למורה עבור הספר "נאציזם ושואה" (2011), מתוארות ארבע מטרות לימודיות :

1. למידה חווייתית המעוררת עניין בנושאי הלימוד.

2. שיח היסטורי הכרוך בחשיבה וגירוי אינטלקטואלי: דילמות, שאלות מעוררות מחשבה ומאתגרות, וכ"ו.
3. התמקדות בהבנת התהליכים ההיסטוריים.
4. ניתוח טקסטים היסטוריים.

מטרות כמו רכישת ידע, הערכת הדמויות שפעלו בעבר או הזדהות עם ערכים מסוימים לא מופיעות כאן, ונדמה שאין הדבר מקרי.

"המדריך מעמיד בפני המורה הצעות להכוונת התלמידים ללימוד בדרך של היסטוריה פעילה, דינמית, בטכניקות המעודדות חשיבה ומעלות סיטואציות היסטוריות לשיפוט מחדש." אם נשאל מה יהא על הידע שעל התלמיד לרכוש במהלך הלימוד, על כך עונה המדריך מיד בהמשך ומדגיש כי הוא "אינו מזניח את הפן המעשי של לימודי ההיסטוריה." גם לכך ככלות הכל יש ערך מסוים, אבל לא כמטרה עצמית אלא כמשרת השגת מטרה אחרת - "הוא בא לענות על המשימות והצרכים העומדים בפני המורים והתלמידים נוכח בחינת הבגרות הניצבת בפתח."

על הבעייתיות שבשיטת ההוראה המתוארת לעיל, נעמוד בהרחבה בנספח ב' להלן אולם כבר כעת ניתן להתייחס לכך בקצרה. בדומה להטמעת ההיסטוריה היהודית בהיסטוריה הכללית, אשר גורמת באופן עקיף או ישיר להחלשת הזדהות התלמיד עם ההיסטוריה הלאומית שלו, גם הוראת ההיסטוריה בצורה שמקטינה למינימום את הידיעות הנדרשות מהתלמיד לטובת חווייתיות ורגשות, מביאה לתוצאות דומות. התפישה הרואה בלימוד היסטוריה, מתודה שכל מטרתה להביא את התלמיד להתעניין בחומר הלימודים בגלל הרגש שהיא מעוררת בו באופן נמוך, מביאה בהכרח להתעלמות מחשיבות הקניית הידע עצמו. כאשר מהלך זה מצטרף לתפישה המבקשת שהלימוד יעשה רק על פי המתודות המקובלות במחקר האקדמי, "טיפוח חשיבה ביקורתית, עיון וניתוח" (מתוך המבוא לתוכנית ברטל, 2003), התלמיד יתקשה לראות את הערך המוסף בהיסטוריה הלאומית שלו על פני אירועים היסטוריים אחרים, ויקשה עליו להתייחס אליה בחיוב. בדברי התגובה של יעל דר למאמר של אסתר יוגב,¹³ יש מעין השלמה לדברים אלו:

"על-פי יוגב, הרלוונטיות האישית, המתמקדת בתלמיד, ב'אני', משמשת תחליף חשוב לרלוונטיות הקולקטיבית, שנדרשת להוראת ההיסטוריה הלאומית, המתכנסת בעצמה ובקבוצת הדומים לה. אין ספק שהוראת ההיסטוריה בבית הספר התיכון טוב תעשה אם תסיר מעל עצמה משימות לאומיות אינדוקטרינריות שאבד עליהן כלח ותרחיב את אופקיה התרבותיים. אך מתודה זו שמציעה יוגב, לא רק שאינה פותחת ומאווררת את דלת אמות הסיפור הלאומי, יש סכנה שאף תצמצם אותו, אל דלת אמות עולמו של התלמיד. במלים אחרות, בחיפוש המתמיד אחר הרלוונטי ליי, מחליפה יוגב את האגו הלאומי שהודגש בלימודי ההיסטוריה הלאומית המסתגרת, באגו הפרטי של התלמיד - שוב על חשבון הרחבת האופקים ההיסטוריים" (דר, 2002, 173).

¹³ שני המאמרים מופיעים בכתב העת "ישראל - כתב עת לחקר הציונות ומדינת ישראל", חוברת 1, בהוצאת אוניברסיטת ת"א, תחת הכותרת "בוויכוח על הוראת ההיסטוריה בתיכון", עמ' 155-191.

בחטיבה העליונה לא נכתבה תוכנית חדשה במקום תוכנית ברטל, והיא לכאורה עדיין משמשת כתוכנית הלימודים הרשמית, אלא שכאן המציאות מעט מורכבת יותר. בשנת 2010 פורסמה על ידי הפיקוח על הוראת ההיסטוריה חוברת בשם "נושאי לימוד תשע"א-תשע"ג". חוברת זו נועדה לדברי המפמ"ר לעבד ולהתאים את תוכנית ברטל למציאות בשטח איתה מתמודדים המורים להיסטוריה, והיא נכתבה על ידי המפמ"ר הקודם ומדריכי המקצוע. החוברת מדלגת על פרקי המבוא של תוכנית ברטל, הכוללים את **מטרות הלימוד ודרכי ההוראה** ועוסקת רק בנושאי הלימוד עצמם, תוך שהיא ממקדת את המורים בנושאי משנה רלבנטיים וישימים ללימוד. במבוא לחוברת מצוינים שני שינויים מהותיים שהביאו לכתיבתה: מדיניות משרד החינוך על פיה כלל התלמידים מסיימים 12 שנות לימוד וניגשים לבגרות (וכתוצאה מכך חזרה ללימוד ההיסטוריה ברצף אחד מכיתה ו' עד י"ב), וכרסום נמשך בשעות ההוראה המוקדשות למקצוע.

עדכון התוכנית הנוכחית שוב משנה את מבנה הלימודים, תוך שהוא מחזיר את המערכת לתפישת הלימוד הכרונולוגי שאפיינה את התוכניות הראשונות. "בעבר תלמידים רבים נשרו במהלך שנות הלימודים מבית הספר", מסבירה המפמ"ר ולכן "לימדו את התלמידים כל מה שאפשר בחטיבה הנמוכה, מתוך הנחה שחלק מהם לא יגיעו לתיכון. כיון שכיום כמעט כל התלמידים מסיימים תיכון, המערכת הבינה כי הרציונל של התוכנית הקודמת איננו מתאים עוד, ואין צורך ללמד פעמיים את החומר" (כץ-אתר, 2011, ראיון אישי ראשון).

בשיחה חוזרת עם המפמ"ר היא הזכירה בעיות נוספות שעלו מתוכנית ברטל כמו הצורך בהליכי עיבוד והתאמת התוכנית לקהל המורים, תוך מיקודם בנושאים החשובים יותר למערכת. בנוסף, הבין הפיקוח כי המושגים והנושאים שהופיעו בתוכנית ברטל הינם ברמה אקדמית ותוכנית גבוהה מדי עבור תלמידי מערכת החינוך, וגם כאן נדרשה התאמת החומר למציאות בשטח.¹⁴ העולה מכל הכתוב כאן הוא שלמרות שבחטיבות העליונות לא נכתבה תוכנית חדשה באופן רשמי, בפועל המצב בבתי הספר מבטא הישענות של המורים להיסטוריה על החוברת החדשה בלבד.

המפמ"ר עצמה מסכימה כי "רוב המורים לא ראו את חוברת התוכנית של ברטל, והם עובדים רק עם חוברת העדכון ועם האשני"ב".¹⁵ מטרות הלימוד המקוריות אמנם לא נמחקו או שונו בדומה לתוכנית המקבילה לחטיבה התחתונה, אך למעשה הן נעלמו מעל פני השטח. לשאלתי, האם היא אינה רואה חיסרון בכך שהמורים לא מכירים את מטרות ההוראה כפי שנקבעו על ידי המערכת, ענתה המפמ"ר כי לשם כך נועדו ההשתלמויות והמפגשים בעל פה עם אנשי הפיקוח (כץ-אתר, 2012, ראיון אישי שני).

¹⁴ מבוסס על ראיון אישי חוזר עם המפמ"ר הנוכחית על לימודי היסטוריה בחינוך הממלכתי, ד"ר אורנה כץ-אתר, 30.4.12, להלן - "ראיון אישי שני".

¹⁵ "ארגון שנתי (של נושאי הלימוד) בהיסטוריה". חוברת דגשים בלימוד, הפניות לחומרי העשרה וכ"ו שפירסם הפיקוח על לימודי היסטוריה עבור המורים.

פרק שני - תוכניות מזדמנות, חיצוניות ולא פורמאליות

1. "תוכניות מזדמנות"

א. מבוא

"אצלינו כל שר מחליט על מקצוע חדש ותוך שלושה-ארבעה חודשים מתחילים ב"יישום": ללא תוכנית לימודים ראויה, ללא התחשבות במקצועות לימוד מקבילים, ללא מורים הולמים, ללא ספרי לימוד וללא אמצעי לימוד אחרים..." (צמרת, 2012, 51).

חוסר היציבות הפוליטית בארץ יוצר מצב בו אחת לשנתיים-שלוש נערכים שינויים בהרכב הממשלה ובהם לא מן הנמנע כי שר החינוך יוחלף באדם אחר. גם אם מרבית שרי החינוך ששימשו בתפקידם במהלך העשורים הראשונים לקיומה של המדינה עשו זאת למשך קדנציה שלמה, בעשור האחרון המציאות השתנתה. צבי צמרת תיאר בראיון עיתונאי את המצב העגום של מערכת החינוך. "עד שנת 1998 במשך 50 שנה, היו תשעה שרי חינוך. מאז ועד היום, בשלוש עשרה שנה, היו עוד עשרה. לצערי, ככה עובדת היום המערכת. יש לנו בעיה קשה מאוד של המשכיות" (ליבסקינד, 2011).

מציאות פוליטית זו הינה אחת הסיבות לנסיונם של שרי החינוך בשנים האחרונות, לקדם תוכניות לימודים מחוץ למסגרת הרשמית של פיתוח תוכניות, במטרה להציג את פועלם ביישום האידיאולוגיה הפוליטית שעל בסיסה נבחרו לתפקיד, ובכדי לקצור הישגים לימודיים מהירים ("תוכניות מזדמנות"). מכיון שתוכניות הלימודים במקצועות הליבה אינן ניתנות לשינוי בקלות, ולרוב גם שרי החינוך אינם מתיימרים להתאימם לתפישת עולם מסוימת, הרי שהכר הפורה המתאים ביותר לעריכת שינויים הוא במקצוע שאינו מוגדר באופן רשמי במערכת. כך אנו נתקלים אחת למספר שנים בתוכנית לימודים חדשה תחת הכותרת "מקצוע מורשת ותרבות ישראל", על הטיותיה השונות. תוך שהם מבטלים בהינף יד את התוכנית שהפעיל קודמם בתפקיד, מסבירים שרי החינוך והפקידות הבכירה במשרד, מספר חודשים לאחר תחילת הקדנציה כי "התכנית שהתגבשה, ונכנסת משנה הבאה להטמעה, היא תכנית שהיא טהורה משיקולים פוליטיים. היא תכנית שאנשי מקצוע ישבו על המדוכה ובנו אותה."¹⁶

מי שנבחר להוביל את יישום התוכניות הללו בשנים האחרונות הוא "המטה לתרבות ישראל" שמשתייך למזכירות הפדגוגית. המטה הוקם בשנת 1999 כמענה לדו"ח ועדת שנהר, וכהמשך לאגף לחינוך ערכי שקדם לו. על פי אתר האינטרנט של המטה, הוא "מקדם בבתי הספר הממלכתיים את הוראת תרבות ישראל כתרבות לאומית, פלורליסטית, משתנה ומתהווה, ואת הכרת המפעל הציוני, המשקף את אחריותנו כעם למימוש התרבות היהודית וערכיה במדינת ישראל הריבונית." במסגרת עבודתנו נציג בקצרה את שלוש התוכניות האחרונות שיצאו מבית המדרש של מטה זה, בהנחיה אישית של שלושת שרי החינוך האחרונים במדינת ישראל: לימור לבנת, יולי תמיר וגדעון סער:¹⁷

1. תוכנית "תרבות מורשת ישראל" ("מאה המושגים").

2. "התוכנית ללימודי תרבות ישראל".

3. "תרבות ישראל ומורשתו".

¹⁶ דברי ציפי קוריצקי, רכזת תכנים, תוכניות, הדרכה והשתלמויות במשרד החינוך, בדיון בוועדת החינוך של הכנסת בנושא "הוראת שרת החינוך (יולי תמיר) לשינוי רשימת 100 מושגי הליבה בציונות", מתאריך 26.8.2008.

¹⁷ לצורך הצגת הדברים נתעלם מהקדנציה הקצרה של מאיר שטרית שארכה כארבעה חודשים, בין לבנת לתמיר.

ב. תוכנית "תרבות מורשת ישראל", 2002 (תוכנית לבנת)

"בלימוד מורשת תרבות ישראל איננו מתכוונים להנחלת ידע גרידא. החינוך למורשת הוא הפנמת הערכים, הוא יצירת זהות משותפת וגיבוש השקפת עולם, הוא הפרשנות היצירתית והבחינה המתמדת של שורשי קיומנו" (מתוך דברי שרת החינוך לימור לבנת, בפתיחה לתוכנית).

תוכנית זו נכתבה בשיתוף יושב ראש המזכירות הפדגוגית דאז יעקב כ"ץ, שאף מינה את הועדה שכתבה את הצעת התוכנית. הועדה מנתה נציגי יחידות שונות במשרד כדוגמת מינהל חברה ונוער, אגף תכנון ופיתוח תוכניות לימודים, ומטה שנהר-קרמניצר (להלן - "ועדת המקצוע"). על פי דברי הפתיחה לתוכנית היא מיועדת להשיג מטרות רבות וחשובות. כך למשל כותב כ"ץ במבוא:

"תוכנית לימודים זאת של מורשת תרבות ישראל המיועדת לתלמידי כיתות ז', ח', ט' אמורה לספק לתלמידים ידע בסיסי חיוני וכמו כן חוויות נעימות הקשורות ביהדות, ציונות, ארץ ישראל ומדינת ישראל, על פי גישה פתוחה, גמישה וכוללנית. תלמידים שילמדו את הנושאים, המושגים, והחומרים המוצגים בתוכנית זו ירכשו את הידע הנחוץ אודות העבר של העם היהודי, מורשתו, תרבותו, זיקתו לארצו ולמדינתו."

הקורא את האמור לעיל, יכול לחוש הזדהות עם הדברים. אכן רכישת ידע אודות עברנו הלאומי והזדהות עם ערכי היהדות והציונות, אלו מטרות חשובות למדי. אלא שמיד לאחר תחושות הנוחות אנו מתפלאים כיצד יתכן שמטרות כל כך נעלות לא מצאו את דרכן לאחד המקצועות הקבועים במערכת השעות, ונזקקו להמצאת מקצוע חדש, 'יש מאין'? מה עשו תלמידי החינוך הממלכתי עד לבואה של השרה לבנת למשרד החינוך? התוכנית עצמה מורכבת מחמישה נושאים:

- א. לוח השנה העברי - חגים ואירועים במעגל השנה.
- ב. מעגל החיים במשפחה היהודית.
- ג. אופייה היהודי ציוני של מדינת ישראל.
- ד. התנועה הציונית - אירועים מעצבים ודמויות מרכזיות.
- ה. הזיקה לארץ ישראל ולירושלים.

ראשי המזכירות הפדגוגית מודעים לעובדה שלא מדובר במקצוע אינטגרלי במערכת - עניין שעלול להביא להתעלמות ממנו כתוצאה מאילוצי שעות, ולכן הם מצהירים כבר בפתיחה לתוכנית כי המשרד יקצה כשלושים שעות שנתיות בכל אחת משנות חטיבת הביניים לטובת התוכנית, או כפי ששרת החינוך כינתה שעה זו - "שעת מורשת שבועית". "ועדת המקצוע" גם הבינה כי המקצוע החדש נמצא ב"הליכי בנייה", איננו מוכר למורים ולתלמידים כאחד, ואיננו מיועד להוות חלק מבחינות הבגרות של התלמידים בעתיד. לאור זאת מציינת הועדה כי "התוכנית המוצעת היא גמישה, ועל פיה תיבנה תוכנית בית הספר. בבניית התוכנית הבית-ספרית יחליט הצוות הפדגוגי." הועדה אפילו מאפשרת לכל בית ספר להחליט אילו נושאים ילמדו בכל שנה, ורק מבקשת שמסגרת השנים תכלול לפחות שלושה נושאים מהרשימה, אחד מתוך שני הנושאים הראשונים ואחד מתוך נושאים ג' ו-ד'. לצורך הצלחה במשימה של הנחלת הידע ההיסטורי, בד בבד עם טיפוח תחושות שייכות והזדהות, ממליצה התוכנית למורים לשלב בפעילויות הלימודיות משימות חקר, צפייה בסרטים, סיורים לימודיים ויצירת "דו שיח עם הטקסטים (לא שינון)".

תוכנית מאה המושגים

אלא שכל המטרות החשובות הללו, התנקזו בסופו של דבר לתוכנית שנקראה במשך הזמן "תוכנית מאה מושגים במורשת, ציונות ודמוקרטיה". שם התוכנית נובע מהעובדה שהיא התרכזה סביב מאה מושגים עיקריים שעל התלמידים היה ללמוד באופן ממוקד. המושגים התפלגו באופן שווה בין שלושת הנושאים, ובניגוד להמלצה המקורית של מחברי התוכנית (המופיעה בפסקה הקודמת), עיקר הלימוד היה שינון בעל פה של המושגים, בצורה שאיננה יוצרת קשרים ביניהם. צורת לימוד זו הקלה על המתנגדים לתוכנית לבקר אותה ולהביא להחלפתה. כך למשל התבטאה בנושא עליזה שנהר שעמדה בעבר בראשות ועדה לבדיקת מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי:

"יצירתו של מאגר המושגים לשינון עומדת בסתירה גמורה לדו"ח "ועדת שנהר", משום שאין בלימוד המושגים ושינונם משום יצירה של עולם שלם האמור לחזק את הידע, התובנה וההזדהות. מאה מושגים תלושים אינם מבטאים את המשאלה "לחתור לבניית תהליך חינוכי המבוסס על לימוד, ביקורת ודו-שיח. תהליך חינוכי שלא רק ישנן וינתח, אלא גם יחתור להפנמה של ערכים" (הציטוט מתוך דוח ועדת שנהר, עמ' 10), שנהר, 2006).

בדומה לכך, כאשר נדרשה נציגת משרד החינוך להסביר את הסיבה להחלפת התוכנית היא אמרה, "מאוד נוח לי לענות על מאה המושגים, כי מי כמוכם יודע איזו ביקורת קשה ואיומה היתה לאורך שנים בנושא מאה המושגים. אני לא זוכרת... אנשי מקצוע חיצוניים שמגיעים ומברכים על מאה המושגים כתכנית לימודית...האם זאת תכנית לימודית? התשובה שהתקבלה בזמנו, כמעט ב-100% היתה, שלא כך בונים תכנית פדגוגית" (קוריצי, 2008).

גם ציוני התלמידים כפי שהוצגו בפילוח בחינת המיצ"ב שנערכה בשנת תשס"ו (2007) לא הצביעו על הצלחות לימודיות גדולות במיוחד. ממוצע הציונים הכולל בחינוך הממלכתי היה 71 נקודות, תוך שהוא נע בין 80 נק' בנושא "דמוקרטיה", 68 נק' ב"מורשת", ו-63 נק' ב"ציונות". בחינוך הלא יהודי הציונים היו אף נמוכים יותר.¹⁸ בהתייחס לפרק הציונות במבחן, היה מי שציין כי מאחר שהתלמידים נבחנים רק על שינון מושגים היסטוריים "המשמעות היא שרק מעט מאוד שאלות עוסקות בנושא בהיבט שאינו היסטורי בלבד, אלא משקף דיון רחב יותר במשמעויות ערכיות או עדכניות של הציונות." לכך גם תורמת העובדה כי מדובר במבחן שבו שאלות רב ברירה בלבד ("מבחן אמריקאי"), ולא שאלות פתוחות (וורגן, 2007, 6).

לסיכום סעיף זה, ניתן לאמר לזכותם של שרת החינוך ואנשי משרדה, שהם הבינו באופן נכון כי "חיזוק הקשר והשייכות של התלמידים למורשת תרבות ישראל", "טיפוח תחושת הזהות היהודית", ו"חיזוק הזיקה לארץ ישראל ולמדינת ישראל", הן כולן מטרות ערכיות חשובות שלא מוצאות את ביטויין במקצועות הלימוד הקיימים. אלא שנדמה שהדרך בה הם נקטו נשענה על שתי טעויות בסיסיות שהביאו כמעט באופן וודאי לכשלונה של התוכנית להחזיק מעמד לאורך שנים. הטעות הראשונה היא כתיבת תוכנית לימודים במקצוע שאיננו קיים בזכות עצמו, במקום הטמעת התכנים במקצועות ליבה. דרך פעולה שכזו יכולה להביא בקלות יחסית לביטולה של התוכנית, או לכתיבתה מחדש במתכונת שונה למדי, עם החלפתו של השר המופקד על המשרד. הטעות השנייה היתה דיסקטית במהותה וגררה אחריה ביקורות רבות מפי אנשי מקצוע ותוצאות נמוכות של התלמידים, תוצאות היכולות בקלות לאשש את דברי הביקורת.

¹⁸ ראמ"ה, מיצ"ב התשס"ו-תמונת מצב ארצית בבתי הספר העל יסודיים, מאי 2007.

ג. "התוכנית ללימודי תרבות ישראל", 2008 (תוכנית תמיר)

"בחברה הדמוקרטית הפך הדיאלוג המשחרר, שמטרתו לפי פריירה היא מהפיכה חברתית, להיות מטרה חינוכית ריקה מכל תוכן מהפכני או ביקורתי. הדיאלוג, כשיחת הנפש עם עצמה, שמטרתו לפי הפילוסופיים הקלאסיים, היתה ביקורת עצמית ונוקבת, השואלת שאלות לגבי עצם קיומו של האדם, הפכה לדו שיח בסיסי שבו כל אחד אומר כל מה שעולה בדעתו, ואנו אמורים לקבל את דבריו כאילו היו דברי ביקורת רציניים" (סיגד, 1999, 267).

בחודש מרץ 2008, פרסמה שרת החינוך דאז, יולי תמיר, תוכנית לימודים חדשה במקצוע "תרבות ישראל", עבור כיתות ז'-ח' בחינוך הממלכתי. מסמך 'העקרונות המנחים של הוועדה לגיבוש תכנית הלימודים' ציין כי היא "מבוססת על גישה תרבותית למקורות ישראל. גישה זו מניחה כי המונח 'יהדות' מציין את היצירה היהודית לדורותיה למן התנ"ך ועד ימינו." יחד עם זאת, במספר מקומות רב, מדגישה התוכנית את היעדר הזיקה שבין לימודי התרבות כפי שהיא מכוונת אליהם, ובין היצירה היהודית ההיסטורית המוכרת.

כך לדוגמא בסעיף 'עקרונות מנחים לבחירת חומרי הלמידה', נכתב כי "נקודת המוצא שלנו היא תרבותית ולא דתית, לפיכך הוועדה מאמצת את העיקרון של שוויון ערך המקורות". משמעות שוויון המקורות מוסברת בהמשך: "אין להעניק לקאנון מסוים, כמו המקרא או התלמוד, המשקפים בדרך כלל עמדה דתית, מעמד מיוחד. הוועדה סבורה שעל התלמידים בבתי הספר הממלכתיים לפגוש את התרבות היהודית על כל גווניה, על מנת שיוכלו לעצב בעצמם... את יחסם למכלול המקורות." ללימוד התוכנית יוקדשו במתכונת זו שעתיים שבועיות ולא רק שעה אחת כפי שנעשה בתוכנית הקודמת, אולם במקביל המבנה הורחב לשבעה נושאים. גם כאן ניכר השינוי המשמעותי במוקדי הלימוד. אם בתוכנית לבנת המוקד היה "אופייה היהודי ציוני של מדינת ישראל", בתוכנית תמיר מוקד זו צומצם לשני פרקים בלבד העוסקים בנושאי מורשת וציונות:

1. מעגל המשפחה (אני, הורים, אחים, סבא וסבתא).
2. מעגל החברה (חברים, אהבה, מורים, האחר, מיעוטים).
3. מעגל הקהילה (מעורבות חברתית, צדקה וצדק חברתי, צדקה מול חמלה).
4. מעגל הסביבה (איכות סביבה, העם והארץ).
5. מעגל הקשרים בתוך החברה (אלימות, שוויון בין המינים, שוויון חברתי, שוויון בפני החוק).
6. ציונות ומדינת ישראל (בית, מקום, שכנים, חירות, ריבונות).
7. מעגל השנה (שבת, חגים ומועדים).

מעיון בתוכנית עולה כי גם רשימת הנושאים המורחבת אינה רשימה סופית, וכי בתי הספר יכולים לבחור אמנם שניים או שלושה נושאים מתוך הרשימה, אך "במידה שבית הספר מעוניין בנושאים נוספים או אחרים, הוא רשאי לפתח תכנית למידה משלו, ובלבד שתעמוד בעקרונות מסמך זה." מגמת הפתיחות והליברליות המאפיינת את התוכנית ביחס למוקדי הלימוד, ממשיכה גם ביחס אותו היא נוקטת בנוגע לחומרי הלימוד האמורים לשמש את המורים והתלמידים.

כותבי תוכנית תמיר התקשו למצוא ספרים שיענו על דרישתם מבין חומרי הלימוד הקיימים, ולכן הם יכולים רק להמליץ על חוברת בנושא ערכים בהוצאת 'מכון שלום הרטמן' ועל קבוצה של דפי עבודה העוסקים ביחסים חברתיים בהוצאת משרד החינוך. "אנו רואים ב'דפי יחסים' ובחברת

'ערכים במועדם' דוגמאות בלבד" אומרים עורכי התוכנית. "דוגמאות אלו יכולות לשמש כפרדיגמה לסוג החומרים שאותם יש לאמץ", ובכל מקרה, "כל בית ספר רשאי לבחור מערך טקסטים אחר, שהולם את תלמידי בית הספר ואת רוחו". בניגוד לתוכנית לבנת, דברי יושב ראש המזכירות הפדגוגית לא מופיעים בפתיח לתוכנית. יתירה מזאת, לאור האמור בסעיף 'השתלמויות מורים' בו נכתב כי "הוועדה קוראת למזכירות הפדגוגית להרחיב באופן משמעותי את מעגל המדריכים, שילוו את מהלך ההטמעה בתוך בתי הספר" ניתן להניח כי שיתוף הפעולה בין 'ועדת המקצוע' לבין המזכירות הפדגוגית היה הפעם חלש יותר.

מטרות התוכנית

אם נשאל את עצמינו, מהי למעשה מטרת התוכנית של השרה תמיר, נדמה כי נתקשה לענות על כך תשובה ברורה. תוכנית לבנת הגדירה באופן בהיר את המטרות אותן היא שואפת להשיג, תוך הבחנה בין 'מטרות על' לבין 'מטרות אופרטיביות'. במטרות העל הופיעו "טיפול תחושת הזהות היהודית", "טיפול תחושת השייכות לעם" ו"חיזוק הזיקה לארץ ישראל ולמדינת ישראל". המטרות האופרטיביות הכילו נושאים כמו "ניתוח הגורמים שבזכותם נשתמרה הזהות היהודית", ו"זיהוי המרכיבים שעיצבו את מדינת ישראל כמדינה יהודית". כל הערכים הללו אינם מופיעים בתוכנית תמיר, ולא בנקל להבין מהם הערכים שהחליפו אותם.

מונח המפתח שחוזר מספר פעמים רב לאורך התוכנית הוא המונח "דיאלוג", וככל הנראה עלינו להניח שזוהי מטרתה - יצירת דיאלוגים רבים ושונים: "דיאלוג יהודי בין-דורי, דיאלוג בין כל אחת מהתרבויות היהודיות לבין התרבויות הסובבות אותן, ודיאלוג בין התרבויות היהודיות השונות". במקום אחר נאמר, "התכנית תעניק תשומת לב מיוחדת לדיאלוג של התלמידים עם הטקסטים הנלמדים ותעדיף טקסטים סיפוריים, המאפשרים דיאלוג בין התלמידים ובין המקורות". אם כן את מקום ההזדהות, ההפנמה והערכה לעבר, החליף הדיאלוג של התלמיד עם העבר, דיאלוג שאיננו יודעים להיכן יוביל את התלמיד וככל הנראה גם איננו מעוניינים לדעת.

כפועל יוצא של התפישה הדיאלוגית גם דרכי הערכת התלמיד מוצגות בצורה שונה מהמקובל ולא מסתמכות על ציונים רגילים. "מאחר שביסוד ההמלצות של הוועדה עומדת התפיסה הדיאלוגית הפתוחה של התלמידים עם הטקסטים, יש להימנע מדרכי הערכה פנימיות סגורות, העלולות להזיק ללימוד ולהופכו ללימוד תכליתי שתכלית מטרתו היא השגת ציונים גבוהים בלבד".

מהי אם כן צורת ההערכה הנכונה בשיטת הלימוד הדיאלוגית? דרכי הערכה יכולות להיות משימות כמו דו"ח לימוד על דיאלוג שהתקיים עם טקסטים במהלך מספר שיעורים, או יצירת דף לימוד חדש. לאור העובדה שמטרות התוכנית מעורפלות למדי, איננו מופתעים כי גם 'דרכי ההערכה' שלה הולכות באותה דרך. המשותף לכל צורות ההערכה הללו הוא היעדר בחינה מדויקת (ככל שהדבר ניתן) של התקדמות התלמידים בסולם צבירת ידע או ערכים כלשהוא, בעקבות לימוד התוכנית. ניתן לסכם את היחס למושג הדיאלוג בדבריה של אילנה סיגד המופיעים במאמרה 'הוראה דיאלוגית-דרך חינוכית או אחיזת עיניים?':

"הדיאלוג כפי שהוא מתקיים בבית הספר כיום הוא אמצעי נעים, יותר מאשר הרצאה מרדימה ומשעממת. אך הרצאה מעניינת תהיה לא פחות מעוררת למחשבה ולביקורת, מאשר דיאלוג שבו כל אחד מלהג בנושא שאין לו מושג בו. יש להפריד בין הצורך להיות קשובים לתלמיד, להתעניינותו ולמצוקותיו, שזהו צורך חינוכי הומניסטי, לבין הפיכת היחס 'מורה-תלמיד' ליחס של שוויון בכל" (סיגד, 1999, 266).

ד. "מורשת ותרבות ישראל", 2010 (תוכנית סער)

"הנהלת משרד החינוך החליטה בחודש ספטמבר 2009 על הטמעתו של מקצוע חובה חדש, "מורשת ותרבות ישראל", המיועד לתלמידים בכיתות ד'-ט' בחינוך הממלכתי-היהודי... תכנית הלימודים פותחה על ידי ועדת מקצוע... והיא מתאפיינת בתפיסה רעיונית ופדגוגית רחבה הכוללת ליבת ידע מאחדת היוצרת זיקות גומלין פוריות בין תחומי הדעת השונים. לתכנית תוקצנה שתי שעות שבועיות בכל שכבת גיל, ותהליך ההטמעה יתבצע באמצעות 'המטה לתרבות ישראל'. (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשע"א/1, 1.9.2010)

תוכנית הלימודים השלישית שאנו סוקרים מהווה התקדמות משמעותית לעומת שתי התוכניות הראשונות, בכל הנוגע לתכני הלימוד ולאופי הפדגוגי שלה.¹⁹ התוכנית מנסה לשלב בין מטרות החינוך והערכים שלאורם נכתבה תוכנית לבנת, לבין שיטת הלימוד ודגשים נוספים של תוכנית תמיר. מטרות התוכנית נפרשות גם כאן לימטרות על' ו'מטרות אופרטיביות'. במטרות העל אנו מוצאים מטרות כדוגמת "הקניית ידע, התמצאות ותחושת 'בית' בתרבות ישראל", ו"יצירת תחושת שייכות ואחריות לעם, למדינה ולתרבות ישראל". המטרות האופרטיביות מכילות לדוגמה "היכרות עם מושגי יסוד, רעיונות ומקורות מרכזיים בתרבות ישראל, תוך ראיית הרצף ההיסטורי-לאומי בהם נוצרו". מתוכנית תמיר נלקחו מטרות כמו "פיתוח גישה דיאלוגית ופרשנית ביחס למקורות", ו"הדגשת השילוב בין טקסטים מסוגות שונות, בין לימוד עיוני והתנסות חווייתית".

כותבי התוכנית הבינו גם את חולשתן של שתי התוכניות הקודמות לשרוד תהפוכות פוליטיות עקב ארעיותן, ולכן נקבע בה כי "תחום תרבות ישראל יהווה מקצוע ליבה במערכת החינוך הממלכתי" כתוכנית חובה בחינוך היסודי והעל - יסודי. לעומת הביקורת על השטחיות שאפיינה את התוכנית הראשונה, ועל ההתחמקות מעיסוק בערכי היסוד של הלאום היהודי בתוכנית השנייה, הפעם מצהירה התוכנית כי "המקצוע נועד לאפשר התמודדות עם שאלות זהות ולהעמיק את תחושת השתייכות לעם, למדינה ולתרבות ישראל".

סילבוס המקצוע מציג ארבעה נושאים מרכזיים שאמורים להוות שלד מארגן לתוכנית:

1. היצירה היהודית.
2. מחזור הזמנים: לוח השנה ומעגל החיים היהודי.
3. זיקת עם ישראל לארץ ישראל.
4. דמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי.

בניגוד לתוכניות שקדמו לו, שנעו בין הצגת 'מסגרת לימודים גמישה', לבין מתן אפשרות לכל בית ספר לפתח תוכנית משלו, מציג הסילבוס הנוכחי תוכנית רב שנתית ומובנית לכל אחת משכבות הגיל אליהן היא מכוונת. הוא אמנם משאיר פתח לפרשנות ולביטוי ערכי, תוך הכרה כי ישנן "מגוון דרכים לפרש ולחיות את תרבות ישראל", אך יחד עם זאת, הוא מבטא "עיסוק נרחב בתחום הציונות הנובע מן ההבנה שהשיח הציוני נולד מתוך שיח יהודי רחב ובזיקה אליו."

¹⁹ מהדורה ראשונה של התוכנית פורסמה בשנת תש"ע-2010, ומהדורה שנייה מעודכנת כשנה לאחר מכן.

תפשת מרובה?

ככל הנראה הבעיה המרכזית של התוכנית הוא נסיונה להכניס במהירות, מכלול רחב של תכנים וערכים חשובים לתוך סל אחד, ולגלגל אותו במהירות לכיוון המורים, תוך תקווה שהם ידעו מה לעשות איתו וכיצד להעבירו בצורה טובה לתלמידיהם. התוכנית נכתבה על ידי 'המטה לתרבות ישראל' ללא שיתוף ראשי המזכירות הפדגוגית על מנת להימנע מדיונים או הערות שונות שעלולות לעכב את כתיבת התוכנית ופרסומה.

על פי תקנות חינוך ממלכתי (סדרי הפיקוח), תשי"ז-1956, סמכויות המזכירות הפדגוגית כוללות בין היתר פיקוח על ביצוע תכנית הלימוד, תכניות נוספות, ניסויים פדגוגיים, אישור ספרי לימוד וספרי עזר במוסדות, וכ"ו. למרות האמור בתקנות קבע מבקר המדינה בדוח לשנת 2011 כי מספר מקצועות לימוד נוספו בשנתיים האחרונות למערכת החינוך, ובין היתר "תכנית ההעשרה מורשת ותרבות ישראל' הוסבה למקצוע. מהממצאים עולה כי ההחלטות של הנהלת המשרד על עצם הוספת המקצועות הללו לא לוו כנדרש בהתייעצויות עם הדרגים המקצועיים במזכירות הפדגוגית" (דוח מבקר המדינה, 2011, 780).

ההתעלמות מאנשי המקצוע במזכירות הפדגוגית לא קרתה ככל הנראה באופן מקרי. הסיבה לכך היתה הביקורת שהם היו משמיעים, וכנראה אף נשמעה בפורומים מסוימים, על האופי היומירני למדי של התוכנית, שלא לאמר פופוליסטי, להקיף הרבה מאד תכנים לימודיים ללא הכנת שטח מתאימה.²⁰ לצורך הבנת הטענה נציג להלן מספר דוגמאות מתוך יעדי התוכנית לכיתות בית הספר היסודי. יעדי התוכנית לכתה ה' כוללים את "הכרת מושג הנשיאות בישראל מימי התנ"ך ועד ימינו", וכן את הנושא "דיון בחשיבותה של ירושלים בתודעה היהודית לאורך הדורות וביטוייה בתרבות ובאומנות". ביעדים לכתה ו' נמצא אמירות כמו "בחינה ובירור של מימוש החלוציות בתחומים שונים לאורך הדורות", או "היכרות עם טקסי בגרות בתרבות ישראל". אלו נושאים כלליים למדי ורחבים, המקיפים תקופות רבות בתולדות העם היהודי, וספק אם יש מישהו מקרב המורים המחזיק בבקאות נאותה בנושאים אלו בהיקף רחב שכזה.

יתכן וכל הנושאים הללו נמצאו חשובים להיכנס לתוכנית הלימודים, אבל כאשר היא איננה מלווה בחומרי לימוד מוגדרים, ולא מובן מיהם המורים האמורים ללמד אותה ומהי הכשרתם, הרי שכל האמירות הגבוהות נדמות כסיסמאות ותו לא. "קרוב לוודאי", אומרת ועדת המקצוע כי "בחטיבות הביניים ילמדו את המקצוע מורי המקצועות ההומניסטיים, ובבתי הספר היסודיים ילמדו אותו המחנכים." מיהם 'מורי המקצועות ההומניסטיים' שגם בקיאים במורשת ישראל ואליהן מכוונת ועדת המקצוע, היא לא מפרטת לנו. "אחד המפמ"רים לגלג באופן פרטני יותר על התוכנית החדשה... הוא שאל רטורית: "האם ברור לך למה הכוונה בנשיאי ישראל מימי המקרא ועד לימינו? אלו מורות חילוניות יכולות בכלל ללמד זאת?" (צמרת, 2012, 53). לפחות כל עוד לא יפתחו מסלולים לפיתוח מקצועי במכללות ובאוניברסיטאות שיכשירו מורים להוראת המקצוע, כפי שמבקשת התוכנית שיקרה, נישאר עם התהייה מי אמור ללמד את "תרבות ישראל ומורשתו".

²⁰ בעניין זה ראה דו"ח מבקר המדינה 62, מאי 2012, עמ' 779. צמרת, 2012, 54-53.

2. תוכניות חיצוניות במערכת החינוך

"מסע ישראלי מבראשית" הנו תכנית חדשנית הנושאת חזון ואופק חינוכי לחברה הישראלית. התכנית גובשה במשותף על-ידי עמותת 'מבראשית' ומטה של"ח וידיעת הארץ במשרד החינוך. זהו פרויקט המבוסס על בירור, גיבוש וחיזוק הזהות היהודית, הישראלית והציונית של בני הנוער במדינת ישראל... המתקיים במשך שבוע ימים ומקיף כ-15,000 תלמידים בשנה" (מתוך אתר עמותת 'מבראשית').

'מסע ישראלי' הוא אולי אחת התוכניות החיצוניות ביותר מוצלחות ומוכרות במערכת החינוך, אולם על פי על פי דוח מבקר המדינה לשנת 2011, במערכת החינוך בישראל מופעלות על ידי גורמים חיצוניים למערכת אלפי תכניות בשנה. כארבעים אחוזים מגורמים אלו הם גורמים מסחריים, ולמרות קיומה של וועדה המופקדת על בחינת השילוב של פרסומות מסחריות במוסדות חינוך, בחינת המבקר העלתה כי חלק ניכר מהם פועלים ללא קבלת אישור שכזה.

דוגמא למעורבות הגדולה של גופים חיצוניים במערכת החינוך, מופיעה באתר האינטרנט של 'המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים', אחת מיחידות המזכירות הפדגוגית האמונה על יישום המלצות דו"ח ועדת קרמניצר, 'להיות אזרחים'. על פי האמור באתר המטה, החל משנת הלימודים תש"ע (2009-2010) מוצע לבתי הספר המעוניינים בכך גיוון בחומרי הלמידה באזרחות לכיתות ט', באמצעות לימוד יחידת לימוד בתחום החינוך האזרחי שתעסוק בנושא ממוקד לפי בחירתם. יחידת הלימוד תילמד במחצית השנייה של שנת הלימודים בהיקף של 15-20 שעות, ובתי הספר יוכלו לבחור האם לפתח אותה בעצמם, או להסתייע בגופים חיצוניים העוסקים בתחום החינוך האזרחי.

רשימת הגופים שתוכניות מטעמם קיבלו את אישור הפיקוח על לימודי אזרחות, כוללת גופים מוכרים למדי כמו 'המכון הישראלי לדמוקרטיה' או 'מרכז מורשת בגין', אך גם מספר לא מבוטל של עמותות פרטיות שאינן מוכרות לציבור הרחב. לא אחת הפעילויות שיוזמות עמותות אלו, מבטאות אג'נדה חברתית-פוליטית מסוימת שאינה עולה בהכרח בקנה אחד עם הקונצנזוס המקובל במדינת ישראל. ניתן להניח כי גם תוכניות הלימודים שהן מעבירות בבתי הספר, מבטאות השקפת עולם מסוימת, בצורה שספק אם היתה עומדת בקריטריונים המקובלים לכתבת תוכנית לימודים במשרד.

נסכם סעיף זה בדבריו של מבקר המדינה שקבע כי במערכת החינוך שוררת כבר שנים רבות עמימות בנוגע לזהות הגורם שתפקידו לבחון הצעה לתכנית חיצונית ולהחליט אם לאשרה. לאור זאת, אין זה מפתיע לגלות כי חלק מן המפקחים שרואיינו על ידי משרד המבקר לא היו ערים לדבר קיומן של תכניות חיצוניות בבתי הספר שבפיקוחם. "בהיעדרה של אמת מידה לבחינה ולאישור, מתקבלות החלטות בנושא על פי שיקול דעתו הסובייקטיבי של כל מפקח. בכך נפגעת היכולת להבטיח אחידות בבחינת התכניות המוצעות (מבקר המדינה, 2011, 630)." "בהיעדר מדיניות ברורה בנוגע לסוגיית הפעלתן של תכניות אלה בידי גורמים שונים מהמגזר השלישי והמגזר העסקי" אומר המבקר, "הכתיבה המציאות במשך שנים את הנעשה במוסדות החינוך בתחום זה. הדבר משקף מגמה של הפרטה סמויה של רכיבים במערכת החינוך ומלמד על חולשה של ממש בניהול נושא זה" (שם, 632).

3. תוכניות מינהל חברה ונוער

"מינהל חברה ונוער אחראי על החינוך הערכי-חברתי-קהילתי (החינוך הבלתי פורמלי) לכלל בני הנוער במדינת ישראל לאור מטרות החינוך. חיזוק החינוך לערכים, טיפוח החשיבה וההתנהגות המוסרית, והחינוך למעורבות ולאחריות חברתית, הם בליבת התפיסה החינוכית של כל תחומי המינהל, ומהם נגזרים התכנים, העקרונות המנחים ומסגרות הפעולה כאחד" (מתוך אתר המינהל).

'מינהל חברה ונוער' זוהי יחידת מטה הכפופה למנכ"ל המשרד, שאיננה משויכת ליחידות המזכירות הפדגוגית. המינהל מורכב מארבעה אגפים:

האגף החברתי-קהילתי מאגד בתוכו את פעילויות המינהל במסגרת בתי הספר ואת הפעילויות המתקיימות במסגרות החוץ בית ספריות, כדוגמת מעורבות חברתית, נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל, מנהיגות ייצוגית, וכ"ו.

אגף של"ח וידיעת הארץ מרכז את מכלול הפעולה החינוכית המתקיימת בבית הספר בתחומי ידיעת הארץ והזיקה אליה. אפיק הפעולה העיקרי הוא הפעלת תוכנית רב שנתית בשדה, במטרה להפגיש את התלמיד עם מערכות נוף בסביבתו הקרובה ובארץ ישראל כולה.

אגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות מתמקד בפיתוח תוכניות והטמעתן, בהכשרה ובהשתלמויות, במחקר והערכה, תוך בחינה מתמדת של תיאוריות ומחקרים חדשים.

אגף קידום נוער פועל כ"רשת ביטחון" שפורס משרד החינוך ברשויות המקומיות, לטיפול בבני נוער בגילאי 14-18 שנשרו ממסגרות החינוך הפורמליות (נשירה גלויה), או המתקשים לתפקד ולהסתגל בתוכן (נשירה סמויה).

האגף יוזם ומפעיל פעולות חינוכיות רבות, חשובות וערכיות, במגוון של נושאי חברה, תרבות, קהילה וכ"ו. אלא שנדמה כי יתרונו הבולט הוא גם אבן הנגף העומדת בעוכריו. האגף, כפי שהוזכר לעיל איננו כפוף לדרגים המקצועיים במזכירות הפדגוגית וכתוצאה מכך נהנה מעצמאות יתירה. אלא שבה במידה ופעולותיו אינן כפופות למזכירות, גם התוכניות שהאחרונה מפרסמת לא בהכרח מתחשבות בפרסומי המינהל. סמכויות המזכירות הפדגוגית כוללות בין היתר כתיבת תוכניות לימודים ופיקוח על ביצוען, כמו גם אישור ספרי לימוד וספרי עזר במוסדות החינוך. לאור העובדה שתוכניות המינהל לא מוכרות למפקחי המזכירות והם אינם חשים מחויבות לאמור בהן, הם מתקשים להעניק להם משאבי זמן וכוח אדם, ואינם מפקחים עליהן באופן יעיל.

לשאלתי את צבי צמרת, כיצד הוא רואה את היחס הנכון בין פעולות המינהל בחינוך הבלתי פורמלי, לבין תוכניות הלימודים שמפרסמת המזכירות הפדגוגית הוא ענה "אגף נפרד זה אפשרי, אבל מעבר לשאלת האגף, לא יכול להיות שאין שום קשר. הנושא של של"ח הוא עוד יותר בעייתי, כי של"ח זה הרבה פעמים שיעורים פרונטאליים ולא רק שיעורים לא פרונטאליים. המורה לשל"ח נכנס ללמד גם בכתה, ויש כאן בעיה נוספת שאין תיאום עם המזכירות הפדגוגית. הוא לא כפוף למזכירות הפדגוגית" (צמרת, 2011, ראיון אישי).

לצורך המחשת הנתק הקיים בין פיקוח המזכירות הפדגוגית לפעולות המינהל, מצביע צמרת על היעדר הזיקה בין מסעות בני נוער לפולין שמאורגנים על ידי המינהל, לבין תוכניות הלימודים בהיסטוריה (או בכל תחום לימודים אחר). המינהל באמצעות 'מטה משלחות הנוער לפולין' מרכז את הכשרת המדריכים והכנת בני הנוער היוצאים למשלחות מטעם בתי ספר פרטיים, כמו גם את

המשלחות שמוציא משרד החינוך עצמו, החל מסוף שנות השמונים. ההשתלמויות שעוברים המדריכים וההכנה המנטלית שמוקנית לתלמידים, מורכבים מתוכניות ההדרכה שמפתח המינהל ומתוכניות המועברות להם במכונים השונים לחקר השואה הפועלים בארץ. כל זאת נעשה באופן עצמאי על ידי בתי הספר והמורים המצטרפים למסע, ישירות מול מינהל חברה ונוער, ללא קשר לתוכניות הלימוד בהיסטוריה.²¹

דוגמא נוספת היא 'הועדה לבחינת דרך הוראת השואה במסגרת מקצועות הלימוד' שמינתה בפברואר 2009 המנכ"לית דאז של המשרד (שלומית עמיחי). הועדה כללה בנוסף למנהלת ביה"ס להוראת השואה ב"יד ושם", מנהלים מהאגפים הבאים: מינהל חברה ונוער, האגף לחינוך יסודי, האגף לחינוך על-יסודי והאגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים. בבחינה של מבקר המדינה עלה כי המפמ"ר להיסטוריה בחינוך הממלכתי לעומת זאת לא זומן לועדה. בתגובה להחלטות הועדה הודיע המפמ"ר להיסטוריה דאז (מיכאל ירון) למשרד המבקר כי "ההצעות עליהן המליצה הועדה... בחלקן לא תואמות לפרסומים שיצאו בשנה האחרונה לגבי הליבה של מקצועות הלימוד ושעות הלימוד המוקדשות לכל אחד ממקצועות הלימוד" (מבקר המדינה, 2009, 838).

גם המפמ"ר הנוכחית ללימודי היסטוריה, אורנה כץ-אתר, מודה בבעייתיות העולה מההפרדה בין היחידה שבניהולה לבין פעולות מינהל חברה ונוער, כשהיא נדרשת לשאלת הקשר בין הלימודים הפרונטאליים לסיורים הלימודיים.

"זה נושא מאד חשוב, ויש לנו אגף ללימוד בלתי פורמאלי. בהקשר של היסטוריה, מי שיותר קרוב לנושאים הללו זאת המחלקה שעוסקת בהוראת של"ח, סיורים בעקבות לוחמים וכדומה. ישנם מורים שמשלבים סיורים כאלה בתוך ההוראה, אבל אלו יוזמות פרטיות... כל נושא הסיורים הלימודיים איננו קשור לפיקוח על היסטוריה. המפמ"ר יכולה להציע רעיונות ולפעמים שואלים אותי, אבל אני לא שולחת למקומות מסוימים ולא יכולה לתקצב ולעזור לבית הספר בנושא" (כץ-אתר, 2011, ראיון אישי ראשון).

ניתן לסכם ולאמר כי הקשר לסמכויות הפיקוח ולתקציבים הנובעים מהם של המזכירות הפדגוגית, מתגלה כקשר אימננטי ומהותי להצלחתן של תוכניות לימודים פורמאליות או פעילויות לא פורמאליות בבתי הספר. מינהל חברה ונוער נהנה מעצמאות לא מבוטלת בקביעת תכניו החינוכיים והפעילויות שהוא יוזם, אולם אלו פעולות נקודתיות המנותקות משאר הקשרי הלימוד שהתלמידים חווים במסגרת בית הספר, וכיון שכך גם השפעתם החינוכית מצומצמת.²²

²¹ לצורך הרחבה בנושא מסעות בני נוער לפולין ראה: "את אחיי אנוכי מבקש", חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשנ"ט/10(א), יוני 1999. "מסמך רקע בנושא: משלחות בני נוער לפולין", רוני בר נתן, מחקר המחקר והמידע של הכנסת, 19.07.2004. "הערכת מסעות בני נוער לפולין, השפעות קוגניטיביות, ערכיות ורגשיות", ראמ"ה, משרד החינוך, תל אביב, מאי 2011.

²² "ההתרשמות שנוצרה היא, שלמינהל חברה ונוער יש תכנים חשובים, אבל הם לא מחלחלים למטה, משום שמחנכי הכיתות לא מעבירים אותם. הם לא מעבירים אותם, משום שהם לא כפופים לו, אלא הכפיפות היא דרך מקצועות הלימוד. הרי מתוך הוא לא תפקיד מיוחד, אלא הוא קודם כל מורה מקצועי... אנחנו רואים תכנים מאוד-מאוד חשובים, שאחראי להם "מינהל חברה ונוער", ונשאלת השאלה, מה הם עושים עם התכנים האלה? מי הגורם, מי החוליה שמעבירה את זה למשתמש הקצה או לצרכן הקצה, שזה התלמיד? והתשובה פה בעייתית, דווקא לאור מה שתיארת, שהמתוך הוא קודם כל מורה מקצועי, אחרי זה מורה אחראי לכיתה, והחלק השלישי הוא זה שחסר..." אהוד פלג, מנכ"ל המועצה לצרכנות, פרוטוקול ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת, דיון בנושא "מבנה משרד החינוך", 3.7.2012.

סיכום

משה בן עטר, מנכ"ל המועצה הציונית, סיכם במאמר שפרסם את עיקרי השקפתו בנוגע לחשיבות החינוך לציונות במערכת החינוך וכך הוא כותב:

"החינוך לציונות, לימוד ההיסטוריה היהודית, הכרת העם היהודי ותרבות ישראל, הם יסוד מרכזי בגיבוש הזהות היהודית ציונית של היהודי הישראלי, ויש לכלול אותם כחלק מלימודי היהדות ותרבות ישראל במערכת החינוך, שכן אלמנטים אלה מסייעים לעצב את זהותו היהודית ציונית של הדור הצעיר בישראל, ויכולתו להתמודד עם המשמעות היהודית שאנו מבקשים להשריש במדינת ישראל" (בן עטר, 2010, בלוג אישי).

דברים אלו כמעט ואינם נשמעים בשיח התקשורתי והחברתי במדינה ונדמה כי למרות חשיבותם, הם גם אינם עולים בקנה אחד עם מדיניות משרד החינוך, ביחוד ככל שהדבר נוגע לתוכניות הלימודים בהיסטוריה. הערכים שעמדו בבסיסן של תוכניות הלימוד שנכתבו בימי טרום הקמת המדינה ובעשורים הראשונים שלה, עברו מן העולם לטובת ערכים אחרים, במהלך מתון אך עקבי ומתמשך. בחינה מעמיקה וביקורתית של התוכניות הללו המלוות את מערכת החינוך בישראל מאז היווסדה, מביאה אותנו למסקנה העגומה שאין עוד שאיפה בקרב מערכת החינוך להביא את תלמידיה להזדהות עם העם, עם הארץ או עם המדינה היהודית, מטרות שעמדו בליבו של החינוך הציוני במחצית הראשונה של המאה העשרים. אנו מתקשים למצוא בתוכניות בהיסטוריה הערכה כלשהיא להיסטוריה הייחודית של האומה או לדמויות שפעלו בה לאורך הדורות. אפילו הרצון הפשוט להנחלת הידע ההיסטורי של קורות האומה היהודית והתהוות התנועה הציונית על אישיה, מטרותיה והצלחותיה, כמעט ונעלם כליל ממפת מטרות הלימוד.

ניתן לפטור את תוצאות המחקר בטענה כי מדובר בחוסר תשומת לב, באדישות או בשאננות, אולם אנו מניחים שתפישות העולם המנחות את כותבי תוכניות הלימוד הן אלה שמביאות אותם לכתוב את התוכניות כפי שהן נכתבות והדברים לא נעשים במקרה. מה עוד שאנשים כדוגמת ישראל ברטל ומשה צימרמן, מעולם לא הסתירו את שאיפותיהם ומטרותיהם בראיונות לאמצעי התקשורת ובמאמרים שונים שפרסמו. חלקם התנגדו בתוקף לתוויות שהודבקו להם על ידי מתנגדיהם שראו בהם מפיצים של תפישות פוסט ציוניות, אולם הדברים נמדדים בסיכומו של דבר במעשי האדם ולא בדיבוריו והכרזותיו. כאשר 'מבחן התוצאה' הינו המדד המרכזי, לא ניתן להתעלם מהמגמות הלא ציוניות שחדרו בעשורים האחרונים למערכת החינוך בכלל ולפיקוח על לימודי היסטוריה בפרט.

כאשר שאלתי בתחילת הראיון את צבי צמרת - יו"ר המזכירות הפדגוגית הקודם, האם לדעתו לא נכתבו מעט מדי תוכניות לימודים בהיסטוריה לאורך שישים וארבע שנות קיומה של המדינה, הוא ענה לי תשובה שמעט הפתיעה אותי: "יתכן שלא רק שלא נכתבו מעט מדי, אלא שנכתבו יותר מדי" (צמרת, 2011, ראיון אישי). אלא שמה שנשמע מפתיע בתחילת המחקר, הלך ונעשה מובן יותר ככל שהתקדמתי בו. כפי שתואר בתחילת העבודה, בתוכניות שקדמו להקמת המדינה, חשבו רבים מאנשי החינוך כי יש ליחד מקום נפרד ומרכזי לעיסוק בתולדות הציונות והנחלתה לדור הצעיר. 'אהבת המולדת' היתה ערך עליון בחזונו של כל בית ספר עברי, ורבים הזדהו עם קביעתו

של בניצוין דינור כי "אהבת המולדת אין משמעותה שהתלמיד צריך לדעת שהוא צריך לאהוב את המולדת, אלא שהמולדת תהיה חלק בכל מהותו" (יונאי, 1997, 113).

השינוי הראשון שחל בתפישה זו, נעשה כבר בתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה בה נקבע כי במקום לימודי ציונות נפרדים יש לשלב את לימוד ההיסטוריה הישראלית במקביל ללימוד ההיסטוריה העולמית של לאומים אחרים. הגורם שהביא לכך היה המתח בין הרצון לספר את ספור ההיסטוריה היהודית, לבין השאיפה לא להתעלם מהאירועים שקרו בעולם שסבב אותנו. ככל שהעיסוק בזהות הלאומית הישראלית הביא לתחושות אי נחת בקרב אנשי מחקר שהיוו חלק מכתובת תוכניות הלימוד והספרים הנלווים, כך הלכה הוראת ההיסטוריה והתרחקה מהעיסוק בנרטיב היהודי לטובת התעמקות בהיסטוריה של תרבויות ולאומים אחרים בעולם. התוצאה של המהלכים הללו הביאה לכך שכיום תוכנית הלימודים בהיסטוריה יהודית וישראלית ממעטת לעסוק בייחודיות של היסטוריה זו, ומעדיפה לראות במרבית הזמן את התמונה האוניברסלית הכוללת, המטשטשת ולא במקרה את הסיפור הציוני.

בהתייחסה למשבר הסמכות בחינוך המודרני אמרה חנה ארנדט בין היתר את המשפט הבא: "משבר הסמכות בחינוך קשור בטבורו למשבר המסורת, כלומר למשבר בגישתנו כלפי ממלכת העבר. היבט זה של המשבר המודרני הוא קשה מנשוא לאיש החינוך, שכן משימתו היא לתווך בין ישן לחדש, מטלה מקצועית התובעת ממנו כבוד עצום לעבר" (ארנדט, 2008, 110). היעדר העיסוק בהיסטוריה הכתובה של העבר האנושי כפי שהיא מופיעה בספרי הרוח הגדולים של האנושות, הטריד גם את אלן בלום: "בלא ההתגלויות, האפוסים והתורות הפילוסופיות הגדולות, כחלק מהשקפת העולם הטבעית שלנו, לא קיים בחוץ דבר שכדאי לראותו, ובסופו של דבר, אף בפנים מעט מאד נותר" (בלום, 1987, 64).

מעיון בתוכניות הלימוד בהיסטוריה ניכר כי ה'כבוד העצום לעבר' כמעט ולא קיים בהן. ההערכה לגיבורי המורשת היהודית שהיוו מודל לחיקוי במשך דורות רבים, נעלמה כליל מחומר הלימודים כחלק מתרבות 'ניפוץ המיתוסים' שפשתה במדינה, ותלמידי מערכת החינוך במאה ה-21 כמעט ואינם מכירים אותם. הדבר נכון ביתר שאת ללימוד תקופת התנ"ך, אך גם למורשת התרבותית הלאומית שהופיעה בדורות מאוחרים יותר. כשם שעקרון זה נכון ביחס לגיבורי המסורת היהודית הישנה, כך הוא גם תקף ביחס לדמויות המופת שהובילו את העם היהודי במאה הקודמת בכלל, ובמהלך התנועה הציונית והמאבק להקמת המדינה בפרט.

מכלול התהליכים שהוזכרו לעיל מביא לכך שהמטרה של יצירת הזדהות בקרב התלמידים עם המדינה היהודית או העם היהודי, איננה מהווה עוד חלק ממטרות הלימוד. לאור העולה מהמחקר, אני סבור כי גם אם מטרה זו היתה עדיין מופיעה ברשימת מטרות הלימוד, הסיכוי שהמורים היו מצליחים להביא להזדהות שכזו באופן משמעותי, **כתוצר של תוכנית הלימודים**, הוא נמוך מאד עד בלתי אפשרי.

אם חשבנו כי המקום השולי שמקבל החינוך לציונות במכלול תוכניות הלימודים בהיסטוריה, יושלם באמצעות אגפים אחרים במערכת החינוך, הרי שהפרק השני בעבודה הפריך גם הנחה זו. לא רק שאיננו יכולים "לסמוך" על תוכניות החינוך הבלתי פורמאלי והתוכניות החיצוניות שמכניס משרד החינוך לבתי הספר שיעשו את העבודה של יצירת הזדהות בקרב התלמידים עם תכני הציונות, הרי שניכר כי קיים נתק בין האגפים והמחלקות השונות הנדרשות לעסוק בכך.

'התוכניות המזדמנות' שתיארנו במחקר נתונות למרותם של שרי החינוך המתחלפים אחת לקדנציה, 'התוכניות החיצוניות' מבטאות הפרטה של המערכת שאינה יודעת כיצד לפקח עליהן, ו'תוכניות מנהל חברה ונוער' כלל אינן מוכרות למפקחים מטעם המזכירות הפדגוגית. **היעדר מדיניות כוללת** בנושאים אלו מטעם משרד החינוך, מביא לכך שהשטח נתון במידה רבה לתנועתיות הנשענת על סדרי עדיפויות של מנהלי בתי ספר, אילוצי תקציב ומגבלות מערכת.

חסרונה של המתודולוגיה בעבודה זו הוא בהתמקדות הבלעדית בהנחיות הרשמיות של משרד החינוך. בכדי לתחם את גבולות המחקר נמנענו מלעסוק בספרי הלימוד בהיסטוריה כמו גם מלבקר את המציאות בפועל בבתי הספר. מחקרים שעסקו בהתפתחויות השונות של ספרי הלימוד בהיסטוריה ניתן למצוא בעבודות קודמות של החוקרים יצחק קונפורטי, יעל קליין או אריה קיזל, ולא ראינו מקום לחזור על דבריהם. הפיקוח על הוראת ההיסטוריה במשרד החינוך, אינו מחזיק בנתונים עדכניים בנוגע לספרים הנלמדים כיום במערכת החינוך, קל וחומר ביחס לספרים שנלמדו במערכת בעבר. עובדה זו, כמו גם העובדה שכתוצאה מהשונות הרבה בין המורים ובתי הספר, קיים קושי בהערכה אמיתית של מה שהתרחש בכיתות בפועל במהלך עשרות שנות פעילות, הביאו אותנו להימנע מהרחבת המחקר לבחינת הנלמד בבתי הספר עצמם.

תרומתה של עבודה זו היא בסקירה השיטתית והמקיפה של תוכניות הלימוד הרשמיות שפרסם משרד החינוך בתחום ההיסטוריה במהלך שישים וארבע שנות קיומה של המדינה. בחינה ביקורתית של תוכניות הלימודים באופן כרונולוגי, מבליטה את הפיחות הזוחל אך העקבי שהתרחש בחינוך לערכי הציונות בתוכניות אלו. תחת מעטה של התאמת החינוך לזהות לאומית, לתפישת העולם של המחקר האקדמי ולמסד הידע של ההיסטוריה העולמית, אנו עדים למעשה להעלמת ההזדהות עם ערכי הלאום היהודי. המחקרים הבאים יוכלו לנסות ולהשלים את הצד השני של התמונה, באמצעות התחקות אחר תחושות התלמידים וצוותי ההוראה בבתי הספר, וניסיון לכמת את ההשפעות של השינויים בתוכניות הלימודים שתוארו במחקר.

הפסקה המסכמת אולי טוב יותר מכל דבר אחר את המסקנות העולות מבחינת תוכנית הלימודים בהיסטוריה, הינה ציטוט של שר החינוך כיום מר גדעון סער, מתוך דברים שאמר במסגרת דיון בוועדת החינוך של הכנסת לפני מספר שנים. הדברים יש לציין, נאמרו בתגובה להחלטתה של שרת החינוך הקודמת, יולי תמיר, להחליף את תוכנית הלימודים "תרבות מורשת ישראל" (מאה המושגים) של השרה לימור לבנת שקדמה לה, בתוכנית אחרת:

"אי אפשר לחשוד בי שאני נגד שוויון בין המינים או שאני נגד צדק חברתי, וכל הדברים היפים האלה. כל זה יכול להיות גם בתכנית לימודים בנורביגיה או באיי פיג'י. אני לא בא לזלזל בכל הנושאים האחרים, שהם חשובים ביותר להקנייה והם חלק מתשתית ערכית של אנשים שיוצאים ממערכת החינוך. הקושי הוא שהמוקד היה המורשת שלנו, המסורת שלנו, הציונות, ההיסטוריה שלנו והמאבק על הארץ הזאת. זה היה שני שלישי לפחות, אם לא יותר מזה בתכנית הקודמת. העניין הזה דולל וזה כיוון. אגב, זה גם כיוון פוליטי, גם אם מכינים את זה אנשי מקצוע".²³

²³ דברי חבר הכנסת גדעון סער, בדיון בוועדת החינוך התרבות והספורט של הכנסת, 26/08/2008, כנגד הוראת שרת החינוך (יולי תמיר) לשינוי רשימת 100 מושגי הליבה בציונות, בתוכנית אחרת.

נספחים

נספח א' - ועדת שנהר

"כל מי שהחינוך לזהות יהודית במערכת החינוך הממלכתית הכללית יקרה לו, מן הראוי שימשיך לבסס ככל הניתן את דו"ח ועדת שנהר כעוגן וכנקודת הבסיס למהלכיו, מפני שאין סיכוי נראה לעין במציאות הישראלית לקבל דו"ח ממלכתי טוב ממנו" (יפה, 2005).

דומה כי לא ניתן להציג מחקר על מצב לימודי הציונות במערכת החינוך הממלכתית מבלי להתייחס לדו"ח ועדת שנהר. נספח זה לפיכך, יציג בקצרה את מסקנות מחברי הדוח בנוגע לעיסוק בציונות ומה עלה בגורלו של הדו"ח ברבות הימים.

"שינויים רבי-משמעות בתחום הזהות העצמית והזיקות הלאומיות, החברתיות, התרבותיות והדתיות של הציבור הישראלי" אשר התרחשו במהלך השנים, הביאו את שר החינוך זבולון המר בשנת 1991 להקים ועדה לבדיקת מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי (הציטוט מתוך דברי ההקדמה של דוח הוועדה). בכתב המינוי של הוועדה נאמר כי היא "תבחן את מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי ותציע הצעות בדבר המטרות והתפיסה, תכניות הלימודים וכל יוזמה אחרת העשויה לקדם את החינוך היהודי בישראל, כל זאת תוך התייחסות בין השאר לתכני הלימוד, למסגרת הלימוד, למקצועות הלימוד, לשיטות ההוראה ולארגון המערכת."

הוועדה בראשות פרופ' עליזה שנהר היתה מורכבת מ-26 חברים, רובם אנשי ציבור ואקדמיה ומיעוטם אנשי משרד החינוך. היא הגישה את הדוח המסכם של עבודתה ("עם ועולם, תרבות יהודית בעולם משתנה") בשנת 1994, והוא כלל המלצות לעקרונות מנחים ללימוד מדעי היהדות ברוח פלורליסטית-ליברלית בבתי הספר של הזרם הממלכתי.

בהמלצות הוועדה נקבע כי יש לבנות את תוכנית הלימודים במקצועות היהדות סביב ארבעה צירים מרכזיים:

א. תרבות יהודית-אוניברסלית

ב. עברית

ג. ציונות

ד. ארץ ישראל

בנוגע לציר הציונות כתבה הוועדה את הדברים המפורשים הבאים:

"ציר זה מיועד לאפשר לתלמיד בבית-הספר הכללי להתחבר, גם אם באופן דיאלקטי, אל גילויי העבר היהודי ובעקבות כך אל לימודי היהדות. לימוד תולדות הרעיון והמעשה הציוני, על מאפייני המרד והמהפכה שבהם, מחייב את הכרת המציאות החברתית והרוחנית, שממנה יוצאים ואותה חותרים לשנות, ואשר ממנה נוטלים חומרים לבניין המציאות החדשה. ציר זה מקיף קשת רחבה של נושאי לימוד העוסקים בתולדות עם ישראל, יצירתו ותרבותו והוא אמור ליצור פרספקטיבה ערכית שתעמיד את לימודי היהדות בהקשר חיובי מבחינת זהותו של הצעיר החילוני ותגביר את העניין בהם" (ההדגשה במקור. עם ועולם, עמ' 15).

"לצורך יישום דו"ח זה ויישומו של דו"ח נוסף שכותרתו "להיות אזרחים", דו"ח מסכם של הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר העוסק בלימודי האזרחות בכלל בתי הספר בארץ, הוקם במשרד החינוך מטה שנהר-קרמניצר" (וורגן, 2007, 4). אלא שהליך יישום מסקנות הדו"ח שהתחיל באמצע שנות התשעים בתנופה רבה, התמסמס במהירות כתוצאה משילובן של מספר סיבות: כרסום תקציבי מהיר, שינויים מבניים תכופים בגוף המופקד על הביצוע, ופרשנות מצמצמת ושגוייה של הדו"ח למרכיבי הידע בלבד, מבלי להתייחס למרכיבים הערכיים והחוויתיים החיוניים בהתמודדות עם חינוך לזהות (יפה, אתר עמותת פנים, ללא ציון שנה).

עיון בדוח ובמחקר נלווה שערך משרד החינוך בכדי לבחון וללוות את יישומו, מעלה כי מרכיב ה"ידע" בולט בהיעדרו כמרכיב ליבה של מטרות הדו"ח. הדגשים החוזרים ונשנים נוגעים ל"זהות יהודית" "הרגשת שייכות" ו"השקפת עולם". הידע הנדרש להשגת ערכים אלו אמנם הכרחי, אולם לדברי מחברי הדוח "ידע" שאינו חלק מ"חוויה" קיומית ועולם "הערכים" של החניך, אינו יכול להשפיע באופן ממשי על זהותו היהודית של התלמיד. לעומת זאת, גם כאשר ניסה משרד החינוך ליישם חלק מהמלצות הוועדה, הרי שההתמקדות הבלעדית היתה בהטמעת ידע מושגי בתחומים אלו ולא במרכיבים האחרים שהדגיש הדו"ח.

שרי חינוך רבים כיהנו מאז פורסמו מסקנות הדו"ח וכולם אימצו ושיבחו את המלצותיו, למרות השקפות העולם השונות מאד שהחזיקו בהם. בפועל, נעשה מעט מאוד על ידי משרד החינוך ברמת היישום (יפה, 2005). לאחר מספר שנים של ייבוש תקציבי ושינויים מבניים, הפך המטה ליישום שני הדוחות, ל"מטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים", המופקד רק על יישום דו"ח קרמניצר. יישום המלצות דו"ח שנהר נדחה לעת עתה למועד לא ידוע.

"אני שונאת שהופכים את השיעורים בספרות לשיעורי מחקר ספרות, ואת שיעורי התנ"ך למחקר תנ"ך. בגיל הזה לא צריך לחקור. לחקור שיחקרו באקדמיה. בבית הספר הם צריכים ללמוד לאהוב את החומר" (שרת החינוך לשעבר שולמית אלוני, מעריב, 2003).

אם בתחילת דרכה של מערכת החינוך, המורים ראו את מטרותם כמעבירי ידע היסטורי לתלמידיהם, הרי שכיום את מקומו של הידע החליף הרצון להעניק לתלמיד כלים למחקר אקדמי עצמאי. בדומה למגמות אחרות אותן תיארו במחקר, גם תפישה חינוכית זו היתה מינורית למדי בתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה אך הלכה והחריפה לאורך השנים, עד קביעתה של התוכנית הנוכחית לחטיבה העליונה כי "לימוד ההיסטוריה צריך שייעשה על פי מתודות המקובלות במקצוע ההיסטוריה: טיפוח חשיבה ביקורתית, עיון וניתוח." זאת יושג בהינתן כי במהלך לימודיהם יכירו התלמידים את "מבנה הדעת של מקצוע ההיסטוריה, מושגים ודרכי ניתוח טקסט, שיטות חקר, תפקיד עדויות ויסודות פרשניים, וכ"ו" (מבוא לתוכנית ברטל, 2003). תיאוריה לימודית זו יוצאת מנקודת הנחה כי גם אם בעבר הלא רחוק ניתן היה לרכז את מירב המאמצים הלימודיים בהקניית ידע באופן פרונטאלי על ידי המורה, הרי שכיום אין אפשרות להסתפק במתודה זו בלבד. בין אם הדבר נובע מקשיי הקשב של תלמידים רבים, ובין אם כתוצאה מהצורך התמידי של התלמידים בריגושים וחוויות (ואולי הדברים משלימים זה את זה), הרי שתלמידי מערכת החינוך בימינו - לפחות אליבא דכותבי תוכניות הלימודים, אינם מסוגלים לקבל תכנים לימודיים מתוך ישיבה פאסיבית והקשבה למורה בלבד. בכדי להגיע להישגים לימודיים, קרי ידיעת החומר והבנתו על ידי התלמידים, עליהם לחוות בעצמם את תהליכי המחקר והלימוד בדומה לחוקר היסטוריה באקדמיה. הפילוסופית חנה ארנדט עמדה על הבעייתיות הרבה הגלומה בשיטת לימוד זו.

"...על פי הנחת יסוד זו, האדם יכול לדעת ולהבין רק את מה שעשה בעצמו, ויישומה בתחום החינוך הוא פרימיטיבי כשם שהוא מובן מאליו: הוא חותר להחליף, במידת האפשר, את הלמידה בעשייה. הסיבה לכך שאין מייחסים עוד חשיבות לשליטתו של המורה במקצועו, היא הרצון לחייבו לפעילות למידה מתמשכת, כדי שלא יעביר לתלמידו "ידע יבש" אלא ימחיש להם כיצד ידע נוצר ונרכש. במקום ללמד ידע מבקשים להנחיל מיומנות, משל היו הלימודים בבית הספר תקופת התמחות שבה רוכשים מקצוע כלשהו, והתוצאה היא מעין החלפה של מוסדות למידה בבתי ספר מקצועיים. בתי ספר אלו הצליחו ללמד נהיגה או כתבנות, או מה שחשוב אף יותר ל"אומנות" החיים - כיצד להסתדר עם אנשים אחרים ולהיות פופולאריים, אולם הם נכשלו כליל בהקניית הדרישות הרגילות של תכנית הלימודים הסטנדרטית" (ארנדט, 2008, 102).

לדברי ארנדט, המתודה ההופכת את "המורה העיוני" ל"מורה מקצועי", מבקשת להשמיט את הקרקע מתחת לחשיבות הכרתו את הידע של תחום המקצוע שהוא אמון עליו, ולבחינת יכולתו להעביר אותו בצורה בהירה לתלמידו. הדגש בתהליך הלימודי מתרכז בכישורי המורה לשמש כ'חוקר מלווה' של התלמידים, ובמקביל זהו גם הנושא המרכזי עליו הם נבחנו - יכולת החקר והלימוד העצמי. ידיעת העובדות "היבשות" הפכה להרבה פחות רלבנטית בעולם ההיסטוריה, לעומת יכולת התלמיד לצפות בסרט, להציג, או לכל היותר לנתח מקור היסטורי ראשוני. ארנדט מדגישה בדבריה את המציאות הבלתי אפשרית שנוצרה במערכת החינוך. מחד, עומד

המורה, אשר במקום לשמש כבר סמכא מקצועי השולט בתחום הידע שאותו הוא נדרש להעביר לתלמידיו, נדרש להפוך לשילוב של מדריך חברתי וכוכב תרבות. עליו להיות יצירתי ולעניין את התלמידים במשימות חווייתיות, ובמקביל להציג בפניהם את עולם ההיסטוריה באמצעות סרטים, משחקי תפקידים, וסיורים מחוץ למסגרת הכיתתית. למול המורה יושבים התלמידים כשעליהם לבחור בין הריגושים של תוכניות ריאליטי בטלוויזיה למשפט המבויס בכיתה, או בין סרטים שהגיעו לאחרונה לאקרנים, לבין צפייה ב"עמוד האש". ניתן להניח כי למעט מורים אחדים אשר ויתרו ביוזמתם על כישורי המשחק שלהם לטובת הוראה פרונטאלית, מרבית המורים יתקשו לנצח בקרב הלא שקול אליו הם נשלחו על ידי מערכת החינוך.

הושע מטיאש מציין כי תפישות חינוכיות חדשניות בדומה למגמה הרווחת בתוכנית הלימודים שאנו סוקרים, הביאו לויכוח ער בבריטניה עוד בימי ראש הממשלה מרגרט תאצ'ר. "תאצ'ר ובעיקר שר החינוך שלה חששו שמא תכנית הלימודים החדשה מדגישה יותר מדי מיומנויות (כמו חשיבה היסטורית ביקורתית), ופחות מדי דואגת לידיעת האירועים המרכזיים בהיסטוריה הבריטית" (מטיאש, 1998).

על פניו, שיטת הלימוד הדורשת מהתלמיד השתתפות פעילה ביצירת הידע, לכאורה עדיפה על הלימוד הפרונטאלי, כיון שהיא מסייעת לתלמיד לגלות עירנות והקשבה במשימות ההוראה, לעומת הלימוד "המשעמם" בו רק המורה מדבר. בנוסף, היא מחברת את התלמידים לעולמות תוכן המוכרים להם מזירות אחרות של חייהם: משחק, צפייה בסרט או ויכוחים בין חברים. אולם יש להיות מודעים גם לחסרונות הרבים ששיטה זו מכילה בקרבה.

"זוהי תפיסה כושלת, לא רק משום שהיא לוקה בנטייה להגזמה, אלא גם מכיוון שהיא מבטלת את ההבדל בין משחק לעבודה ומעדיפה את המשחק. המשחק נתפס בעינייה כהתנהגות החיה וההולמת ביותר עבור הילד בעולם, וכצורת הפעילות היחידה המתפתחת באופן ספונטני מעצם קיומו כילד...למידה במובן הישן, הכופה על הילד מצב של סבילות, חייבה אותו לוותר על יוזמותיו המשחקיות" (ארנדט, שם, 103).

כאשר אנו משווים בין לימוד ההיסטוריה לחוויות אחרות בחיי התלמיד, הרי שאנו בהכרח מעמידים אותם על אותו רף התייחסות. התלמיד מבין - גם אם לא באופן מודע, כי אין ערך עצמי לפרטי המידע השונים על האישים או המאורעות ההיסטוריים, אלא רק כאשר הם מצליחים לעורר בו ריגושים וחוויות. תפישה זו פוגעת ראשית כל בהיסטוריה עצמה, כיון שלא תמיד ניתן להמחז או להציג אותה בצורה מלהיבה ומעניינת. אירועים משמעותיים בהיסטוריה האנושית ככלל, והיהודית בפרט, נולדו כתוצאה מכתובת מסמך כלשהוא, או מפגישה בין אנשים שהיתה בעיקרה אינפורמטיבית וטכנית. אולם הנזק הגדול יותר של תפישה חינוכית זו הוא בתלמיד שרואה בחווייתיות חזות הכל, ועל פי מידת הריגוש שהמידע מעורר בו הוא שופט אותו כמידע אמיתי או שגוי, חשוב או שולי.

תחום ההיסטוריה הינו מסד ידע המשתייך לתחום לימודי הרוח, ולא בכדי, כיון שבניגוד לדיסציפלינות אחרות הוא אינו יכול להתבסס על חוויות וניסויים. המגמה המאומצת להפוך את המקצוע למעניין וחדשני, באמצעות שימוש בטכניקות השאולות מתחום מדעי החברה, יכולה להנפיק תלמידים מתעניינים הנהנים להשתתף בשיעור (בהנחה שהוא אכן מרתק ואטרקטיבי) החוזרים בסוף היום לביתם עמוסי חוויות, אולם הידע ההיסטורי שהם יצברו יהיה מצומצם ביותר (גלבר, 2009).

ביבליוגרפיה

- אדן, ש., קולת, ש., (1997), "התפתחות תוכניות הלימודים וביטויין בספרי הלימוד", **עלון למורי ההיסטוריה**, עלון 6, משרד החינוך, ירושלים, 66-70.
- אדר. ל., פוקס, ש., (1978), **ניתוח תוכנית לימודים חדשה בהיסטוריה וביצועה בבתי הספר**, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אהרונסון, ש., (1997), "ציונות ופוסט ציונות: ההקשר ההיסטורי-אידיאולוגי", בתוך: יחיעם ויץ (עורך), **בין חזון לרוויזיה**, מרכז זלמן שזר, ירושלים, עמ' 291-309.
- איכילוב, א., (1993), **חינוך לאזרחות בחברה מתהווה**, ספרית פועלים, תל אביב.
- אנדרסון, ב., (2000), **קהילות מדומיינות**, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- ארנדט, ח., (2008), "המשבר בחינוך", **תכלת-כתב עת למחשבה ישראלית**, גליון 30, מרכז שלם, ירושלים, עמ' 94-113.
- בלום, א., (1987), **דלדולה של הרוח באמריקה**, עם עובד, תל אביב.
- בלר, מ., (2007), **מיצ"ב התשס"ו-תמונת מצב ארצית בבתי הספר העל יסודיים**, ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך), מתוך אתר הרשות - <http://cms.education.gov.il>
- בן ישראל, ח., (1996), תיאוריות על הלאומיות ומידת חלותן על הציונות", בתוך: פנחס גינוסר ואבי בראלי (עורכים), **ציונות: פולמוס בן זמננו**, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע, עמ' 203-222.
- בן ישראל, ח., (2004), **בשם האומה: מסות ומאמרים על לאומיות וציונות**, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע.
- בן עטר, מ., (2010), "חינוך יהודי - ציוני והתמורות בחברה הישראלית", **בלוג אישי**, כניסה בתאריך: 2.3.10.
- בר הלל, מ., ענבר, ש., (2011), **נאציזם ושואה - מדריך למורה**, הוצאת לילך, פתח תקוה.
- ברונר, א., (1999), "עובדות במקום מיתוסים", תרגום של מאמר שהופיע ב-New York Times, בתאריך 14.8.99. נמצא בהד החינוך כרך ע"ד גליון 1, הסתדרות המורים בישראל, תל אביב.
- ברטל, י., (1996), "היסטוריה של עם ישראל: שק החבטות של מדעי הרוח", **קתדרה**, גליון 81, יד יצחק בן צבי, ירושלים.
- ברטל, י., (1996), "המהפכה השקטה: מיתוס, מדע ומה שביניהם", **קתדרה**, גליון 81, יד יצחק בן צבי, ירושלים.
- ברטל, י., **חינוך ושקרים: סיבוב שני של מתקפת ההיסטוריונים החדשים**, מופיע באתר משרד החינוך, ירושלים. כניסה בתאריך: 1.09.2012.
- ברנאי, י. (תשנ"ה), **היסטוריוגרפיה ולאומיות, מגמות בחקר ארץ ישראל ויישובה היהודי 1881-634**, האוניברסיטה העברית, הוצאת מאגנס, ירושלים.
- ברנע, א. (1997) "שיח מחנכים", בתוך: מרים ברלב (עורכת), **ציונות וחינוך לציונות, סוגיות בהשתלמויות מורים**, משרד החינוך, התרבות והספורט בשיתוף בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 167-168.
- גביזון, ר. (2010), "הקדמה", בתוך: **מהי הציונות?**, ידיעות אחרונות וספרי חמד, תל אביב.
- גוטויין, ד., (1997), "היסטוריוגרפיה חדשה" או הפרטת הזיכרון", בתוך: יחיעם ויץ (עורך), **בין חזון לרוויזיה**, מרכז זלמן שזר, ירושלים, עמ' 311-343.

גייגר, י., (2009), **לימודי האזרחות - חינוך או אינדוקטרינציה חד כיוונית?**, נייר עמדה, נמצא באתר המכון לאסטרטגיה ציונית, www.izs.org.il.

גלבר, י., (2009), **הוראת ההיסטוריה בישראל ובעולם**. נמצא באתר המכון לאסטרטגיה ציונית.

גלבר, י., (1997), "כתיבת תולדות הציונות: מאפולוגטיקה להתכחשות", בתוך: יחיעם ויץ (עורך), **בין חזון לרוויזיה**, מרכז זלמן שזר, ירושלים, עמ' 67-87.

גלבר, י., (2003), "על מצבה של ההיסטוריוגרפיה בישראל", בתוך: טוביה פרילינג (עורך), **תשובה לעמית פוסט-ציוני**, ידיעות אחרונות וספרי חמד, תל אביב, עמ' 109-172.

גלבר, א., (1994), **לאומים ולאומיות**, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.

גרסיאל, ע., **רבותי ההיסטוריה משוכתבת**, עיתון בשבע, 5.10.08, מהדורה דיגיטלית.

דור, ש. (1997) "חינוך לציונות בבית הספר", בתוך: מרים ברלב (עורכת), **ציונות וחינוך לציונות, סוגיות בהשתלמויות מורים**, משרד החינוך, התרבות והספורט בשיתוף בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 131-142.

דורפן, ר., **הקומץ מרים את הראש**, ישראל היום, 27.11.12.

דר, י., (2002) "בוויכוח על הוראת ההיסטוריה בתיכון", **ישראל - כתב עת לחקר הציונות ומדינת ישראל**, חוברת 1, המכון לחקר הציונות ע"ש חיים וייצמן באוניברסיטת ת"א, תל אביב, עמ' 155-191.

דרור, י. (1997) "שיח מחנכים", בתוך: מרים ברלב (עורכת), **ציונות וחינוך לציונות, סוגיות בהשתלמויות מורים**, משרד החינוך, התרבות והספורט בשיתוף בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 161-162.

דרור, י., (1997), **חידוש הציונות**, הספרייה הציונית שעל יד ההסתדרות הציונית העולמית, ירושלים.

דרור, י., (2000), "בין שגשוג לשקיעה - והרשות נתונה: עתיד ישראל כמדינה יהודית-ציונית", **כיוונים חדשים** 3, ההסתדרות הציונית העולמית, ירושלים, עמ' 109-83.

דהן, י., (2003), "בחזרה להיסטוריוגרפיה הציונית", **פנים**, גליון 23, הסתדרות המורים בישראל, תל אביב, עמ' 78-90.

הד, מ., (1993/4) "לשם מה ללמד היסטוריה בשלהי המאה ה-20?", **עלון למורי ההיסטוריה**, עלון 3/4, משרד החינוך, ירושלים, עמ' 11-16.

הד, מ., פיינר, ש., (2001), "היסטוריה של עם ישראל ו"היסטוריה כללית" אפשרויות של מפגש ושל שילוב", בתוך: תרצה לבציון (עורכת), **עושים היסטוריה, עבודות גמר ועבודות חקר בהיסטוריה, מדריך למורה ולתלמיד בחטיבה העליונה**, משרד החינוך והאוניברסיטה העברית, ירושלים.

הופמן, ע., (2002), "בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית", בתוך: עמוס הופמן ויצחק שנל (עורכים), **ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל**, רכס, אבן יהודה.

המזכירות הפדגוגית, **מסמך עקרונות לועדת מקצוע**, משרד החינוך, ירושלים, 6.6.11.

וורגן, י., (2007), **מקומם של לימודי הציונות במערכת החינוך כיום**, מרכז המחקר והמידע של הכנסת, ירושלים.

וורגן, י., (2011), **תשלומי הורים בגין "תוכנית לימודים נוספת" (תל"ן) ו"רכישת שירותים מרצון"**, מרכז המחקר והמידע של הכנסת, ירושלים.

חזוני, י., (2001), "על המהפכה השקטה במערכת החינוך", **תכלת**, גליון 10, מרכז שלם, ירושלים.

חסקין, ג., (2008), **עיצוב הזיכרון הלאומי הציוני**, נמצא באתר הבית של גילי חסקין (www.gilihaskin.com). מעובד מתוך "מקומם של שיקולים אתיים-מוסריים בהפעלת הכוח ויישומם בפועל, מראשית ההתיישבות הציונית בארץ ישראל ועד להקמת המדינה 1882-1948, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

טאוב, ג., (2010), **מהי הציונות?**, ידיעות אחרונות וספרי חמד, תל אביב.

יונאי, י., (1997), **ציונות בחינוך העברי**, הוצאת קרן קיימת לישראל, ירושלים.

יזהר, ס., (1974), **על חינוך ועל חינוך לערכים**, עם עובד, תל אביב.

יעקובי, ד., (2003), "למה התחלנו לאהוב היסטוריה?", **פנים**, גליון 23, הסתדרות המורים בישראל, תל אביב, עמ' 91-95.

יצחקי, ר., טלמון, י., ברגר-טיקוצ'ינסקי, ט., (2007) **לקראת פיתוח תוכנית לימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' בחינוך הממלכתי דתי, מחקר הערכה**, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

יפה, מ. (2005), "משנהר 1994 להנדל 2004: המסקנות שעדיין מחפשות תקציב", הרצאה שניתנה בכנס במכון ון ליר, 28/01/2005, נמצא באתר עמותת פנים - <http://www.panim.org.il>.

יפה, מ. "על דו"ח ועדת שנהר - נקודת ציון היסטורית עבור החינוך הממלכתי", נמצא באתר עמותת פנים, כניסה בתאריך: 1.10.2012.

כשר, א. (1996), "ציונות אלפיים - הנחות יסוד ועקרונות מנחים" בתוך: פנחס גינוסר ואבי בראלי (עורכים), **ציונות: פולמוס בן זמננו**, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע, עמ' 513-509.

לוי, י., (1999), "חינוך לערכים בדור האינטרנט, דבר שר החינוך", בתוך: מרים ברלב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים - סוגיות בהשתלמויות מורים**, משרד החינוך, התרבות והספורט בשיתוף בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 7.

ליבסקינד, ק., **מפגש צמרת: תלמידים, מורים ושיעור באזרחות**, מעריב, 15.10.11, מהדורה דיגיטלית.

מטיאש, י., (1998), "הלאומי והכללי בתכניות לימודים בהיסטוריה", **עלון למורי ההיסטוריה**, עלון 7, משרד החינוך, ירושלים.

מטיאש, י., (2002), "בסימן הלאמת החינוך - היסטוריה בחינוך הממלכתי", בתוך: אבנר בן עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**, אוניברסיטת ת"א והוצאת רמות, תל אביב.

נוה, א., (2009), יום עיון "כתיבת היסטוריה והוראתה בראייה רב-תחומית" באוניברסיטת חיפה לרגל צאת הספר "היסטוריה משועבדת", נמצא בבלוג של ד"ר אריה קיזל, תחת הכותרת **המשבר בהוראת ההיסטוריה בישראל**, כניסה בתאריך: 1.5.12.

נוה, אייל, יוגב, א., (2002), **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, בבל, תל-אביב.

סיגד, א., (1991), "הוראה דיאלוגית-דרך חינוכית או אחיזת עיניים?", בתוך: מרים בר לב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים-סוגיות בהשתלמויות מורים**, משרד החינוך, התרבות והספורט בשיתוף בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 241-269.

סמית, א., (2003), **האומה בהיסטוריה**, החברה ההיסטורית הישראלית, ירושלים.

פיקאר, א., (2002) "בוויכוח על הוראת ההיסטוריה בתיכון", **ישראל - כתב עת לחקר הציונות ומדינת ישראל**, חוברת 1, המכון לחקר הציונות ע"ש חיים ויצמן באוניברסיטת ת"א, תל אביב, עמ' 155-191.

פפר, א., **מה הם לומדים שם בהיסטוריה, ולמה גם ראש הממשלה מודאג?**, הארץ, 27.12.03, מהדורה דיגיטלית.

צימרמן, מ., ראיון בעיתון **הארץ**, 15.2.1994, מהדורה דיגיטלית.

צימרמן, מ., (1996) "פולמוסי היסטוריונים: הניסיון הגרמני וההתנסות הישראלית", **תיאוריה וביקורת**, גליון 8, מכון ון-ליר, ירושלים.

צימרמן, מ., (1998) "היסטוריה ידועה מראש", **פנים**, גליון 6, הסתדרות המורים בישראל, תל אביב.

צין, ג., (תשס"א), "הוראת היסטוריה וחינוך לערכים", **מים מדליו**, המכללה ע"ש ליפשיץ, ירושלים.

צמרת, צ., (2012), "מי ינווט את הספינה החינוכית התועה?", **כיוונים חדשים**, גליון 27, ירושלים, עמ' 47-60.

צמרת, צ., (1997), **עלי גשר צר**, אוניברסיטת בן גוריון, ירושלים.

קולת, י., (1997), "הערות על היסטוריה ציונית וחינוך ציוני", בתוך: מרים ברלב (עורכת), **ציונות וחינוך לציונות, סוגיות בהשתלמויות מורים**, משרד החינוך, התרבות והספורט בשיתוף בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 29-44.

קונפורטי, י., (2006), **זמן עבר: ההיסטוריוגרפיה הציונית ועיצוב הזיכרון הלאומי**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים.

קוריצקי, צ., (2008), **הוראת שרת החינוך (יולי תמיר) לשינוי רשימת 100 מושגי הליבה בציונות**, דיון בוועדת החינוך, כנסת ישראל, ירושלים.

קיזל, א., **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948 - 2006**, מכון מופ"ת, 2008.

קיזל, א., (2009), "המשבר בהוראת היסטוריה בישראל", **בלוג אישי**. כניסה בתאריך: 1.5.12.

קליינברגר, א., (תשכ"א), "הזכות לחנך לערכים מחייבים", **מגמות**, גליון 4, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים, עמ' 332-337.

קלנר, ו., **איך נפלו גיבורים?**, מעריב, 31.01.2003, מהדורה דיגיטלית.

ראונו, ג., "על המטרות להוראת ההיסטוריה בחטיבה העליונה", **בלוג אישי על הוראת היסטוריה**, כניסה בתאריך - 1.5.12.

רובינזון, ש. ב., (1975), **חינוך בין המשכיות לפתיחות**, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ריין, א., (1999), "בן ציון דינור: היסטוריון לאומי כמחנך האומה", בתוך: רבקה פלדחי ועמנואל אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, מרכז זלמן שז"ר, ירושלים, עמ' 377-390.

רשף, ש., (1987) "בן - גוריון והחינוך העברי והממלכתי", **קתדרה**, גליון 43, יד יצחק בן צבי, ירושלים.

שביד, א., (1996), **הציונות שאחרי הציונות**, הספריה הציונית שעל יד ההסתדרות הציונית העולמית, ירושלים.

שביד, א., (2003), "החינוך במבחן הזמן", הרצאה מוקלטת מתוך הכנס, ירושלים (התקיים בתאריכים 7-9 ביולי 2003, במסגרת אירועי שנת ה-100 ליסוד הסתדרות המורים). נמצא באתר הסתדרות המורים בישראל, כניסה בתאריך: www.itu.org.il. 1.5.12.

שביט, ש., (1981), "תוכנית הלימודים החדשה בהיסטוריה לכיתות ו' - ט'", בתוך: יוסף אפק (עורך), **היסטוריה ודרכי הוראתה**, משרד החינוך והתרבות, הוצאת מעלות, ירושלים.

שיינברג, ש., (1999), "התנגדות לחינוך לערכים - דגמי שיח ביקורתי מודרני", בתוך: **ערכים וחינוך לערכים - סוגיות בהשתלמויות מורים**, משרד החינוך, התרבות והספורט בשיתוף בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 45-80.

שנהר, ע., (2006), "עם ללא עולם", **אופקים חדשים**, גליון 30, קרן ברל כצנלסון (גיליון מקוון).

שפירא, א., **של מי ההיסטוריה הזאת, לעזאזל?**, הארץ, 28.01.2002, מהדורה דיגיטלית.

תקנות חינוך ממלכתי (סדרי הפיקוח), תשי"ז-1956.

Better History Textbooks, UNESCO, 1950.

Evans, R., J., (2000), **In Defense of History**, W.W. Norton, New York-London.

Hobsbawm, E., Ranger, T., (1983), (eds.), **The Invention of Tradition**, Cambridge University press, Cambridge.

Leinhardt, G., Beck, I., L., Catherine Stainton, C., (1994), **Teaching and learning in history**, L. Erlbaum, Hillsdale N.J.

Ravitch, D., (1989), in Paul Gagnon (ed.), **Historical literacy: the case for history in American education**, Macmillan, New York.

Symcox, L., (2002), **whose history? The struggle for national standards in American classrooms**, Teachers College Press, New York.

תוכניות לימודים

לימודי היסטוריה בחינוך הכללי- חטיבה עליונה, נושאי לימוד, (תש"ע), משרד החינוך, ירושלים.

לימודי היסטוריה בחינוך הכללי בכיתות ז'-ט', נושאי לימוד, (תשס"ח), משרד החינוך, ירושלים.

לימודי היסטוריה לכיתות ו', נושאי לימוד, (תשע"א), משרד החינוך, ירושלים.

"דברי הקדמה", הצעת תוכנית לימודים לבית הספר התיכון, תולדות ישראל בדורות האחרונים וידיעת העם והמדינה, שנות הלימודים התשיעית והעשירית, (תשכ"ז), משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי, לכיתות ה'-ח', (תשט"ו), משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' בבית הספר הממלכתי והממלכתי-דתי, (תשל"ה), משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

תוכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבת הביניים בבית הספר הממלכתי, (תשנ"ה), משרד החינוך, ירושלים.

תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי, (תשס"ג), משרד החינוך, ירושלים.

תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' בבית הספר הממלכתי והממלכתי-דתי, (תש"ע), משרד החינוך והתרבות, הוצאת מעלות, ירושלים.

תכנית מסגרת לחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי, **תרבות מורשת ישראל, (2002), משרד החינוך, ירושלים.**

התוכנית ללימודי **תרבות ישראל, (2008), המזכירות הפדגוגית, המטה ליישום דו"ח שנהר, משרד החינוך, ירושלים.**

תוכנית מסגרת לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי במגזר היהודי, **מורשת ותרבות ישראל, (2010), המזכירות הפדגוגית, המטה לתרבות ישראל, משרד החינוך, ירושלים.**

פרוטוקולים ודוחות ביקורת

מבקר המדינה, (2009), "הוראת השואה והנחלת לקחיה במערכת החינוך", **דוח שנתי**, 60ב', ירושלים.

מבקר המדינה, (2011), "מעורבות המגזר השלישי והמגזר העסקי במערכת החינוך", **דוח שנתי**, 62, ירושלים.

מבקר המדינה, (2011), "מקצועות הלימוד בבתי הספר", **דוח שנתי**, 62, ירושלים.
ועדת החינוך, התרבות והספורט, (2006), **פרוטוקול מס' 104**, כנסת ישראל, ירושלים.
ועדת החינוך, התרבות והספורט, (2007), **פרוטוקול מס' 329**, כנסת ישראל, ירושלים.
ועדת החינוך, התרבות והספורט, (2008), **פרוטוקול מס' 505**, כנסת ישראל, ירושלים.
ועדת החינוך, התרבות והספורט, (2012), **פרוטוקול מס' 659**, כנסת ישראל, ירושלים.

ראיונות אישיים

צבי צמרת, (ראיון אישי), יו"ר המזכירות הפדגוגית בתקופה 1.2010-11.2011, 25.09.11.
אורנה כץ-אתר, (ראיון אישי ראשון), מפמ"ר נוכחית על לימודי היסטוריה בחינוך הממלכתי, 30.8.11.

אורנה כץ-אתר, (ראיון אישי שני), מפמ"ר נוכחית על לימודי היסטוריה בחינוך הממלכתי, 30.4.12.