הוראת נושאים שנויים במחלוקת במרחב שנוי במחלוקת: המקרה של רמת הגולן

# תקציר

מחקר זה בא לבחון הוראת נושאים שנויים במחלוקת ברמת הגולן, אזור ששאלת הריבונות בו נמצאת בדיון בתוך החברה הישראלית ובמישור הבין־לאומי. לצורך כך נבדקו חומרי לימוד שנלמדו בבתי הספר באזור בתקופת אי־הוודאות בנוגע לעתידו של הגולן כחלק מישראל – החל מאמצע שנות התשעים ועד שנות האלפיים. המחקר התמקד בבחינת אופני ההימנעות של מערכות החינוך בכלל מקצועות הלימוד בפרספקטיבה רחבה. בדיקה זו חשפה כיצד פרקטיקת ההימנעות מתפתחת לפרקטיקה חדשה ואקטיבית של עקיפת הנושא השנוי במחלוקת. פרקטיקה עקיפה ואקטיבית זו היא תוצר של אופי המסר, של הגישה שננקטה להעברתו ושל מידת תחושת השייכות לאזור השנוי במחלוקת, והיא עלולה לפגוע בפיתוח תודעה אזרחית ודמוקרטית.

## Keywords

teaching controversial issue, controversial area, avoidance, Golan Heights

# מבוא

מאז כבשה ישראל את רמת הגולן ביוני 1967, עמד האזור לפרקים במרכזו של דיון ציבורי בנוגע לעתידו המדיני. דיון זה מתקיים בעוצמות משתנות בציבוריות הישראלית ובמישור הבין־לאומי ומעורר בקרב תושבי האזור הרגשת אי־ודאות בקשר לעתידם ולעתיד האזור, שעוצמתה תלויה בהתפתחויות הפוליטיות (ארנון, 2001). הרגשה זו התעוררה עם לחצים בין־לאומיים ותמורות פוליטיות שהחלו במלחמת המפרץ הראשונה בשנת 1991 והמשיכו עד העשור השני של המאה הנוכחית, עם חתימתו של נשיא ארצות הברית על צו נשיאותי המכיר בריבונותה של ישראל על רמת הגולן (Heitner, 2016).

המחלוקת על עתיד הגולן התקיימה גם בקרב תושבי הגולן והייתה חלק מהשיח היום־יומי באזור. עבורם היה זה משבר אישי וקהילתי עמוק, והוא נגע באי־הוודאות לעתיד האישי והמשפחתי אך גם ערער את הרגשת השייכות לקולקטיב הלאומי ולמדינה (ארנון, 2001). מצב זה של אי־ודאות בא לידי ביטוי במאבקים בתוך האזור בין הרוב, שדגל במחאה ציבורית ופוליטית בתוך ישראל נגד נסיגה ישראלית אפשרית מהגולן, ובין המיעוט, שהיה מוכן לפינוי מטעמים פרקטיים או אידאולוגיים (קיפניס, 2020).

המאבק על הגולן השליך על מערכת החינוך האזורית, שפעלה כמערכת ממלכתית שאינה יכולה לצאת כנגד עמדת המדינה בשעה שהייתה מושתתת על תושבי האזור – אנשי חינוך, הורים ותלמידים – הנתונים ללחצים אישיים וציבוריים. מצב זה דומה למתרחש בחברות אידאולוגיות שבהן יש קונפליקט בין המרחב המקומי ובין המרחב הלאומי, ובעקבות זאת שורר מתח גם בין תפקידה הממלכתי של מערכת החינוך ובין תפקידה המקומי. מתח זה אינו פונקציונלי בלבד, והוא קשור בהגדרה הממלכתית של מערכת החינוך ובמהות היחסים בין האזור ובין המדינה (Lamm , 2000).

המחקר נעשה מתוך פרספקטיבה כפולה זו של הוראת נושאים שנויים במחלוקת (להלן: נש"מ) כחלק מהחינוך הדמוקרטי באזור שינוי במחלוקת, שבו המורים, התלמידים והוריהם היו מעורבים אישית ורגשית במחלוקת. ואולם בעוד עיקר הספרות על הוראת נש"מ במדינות שונות (McAvoy & Hess, 2013; Pollak et al., 2018) ובישראל (Gindi & Ron-Erlich, 2017) בוחנת תוכניות לימודים ייעודיות, כגון אזרחות, ומצביעה על חלוקה דיכוטומית בין עיסוק ישיר בנש"מ להימנעות מעיסוק בהם, מחקר זה מרחיב את נקודת המבט להתמודדות עם שאלות אלו באמצעות ניתוח טקסטים לימודיים מתחומי דעת נוספים ומתוכניות שעסקו ברמת הגולן שאינן דווקא בהקשר המחלוקת, מאמצע שנות השמונים ועד ימינו.

לצורך המחקר אימצנו כמה הגדרות. הראשונה היא ההגדרה של סנזנה ווידינוביץ' ודז'אן סביק (Vujadinovics & Sabic, 2017) לאזור קונטרוברסלי: אזור כזה יכול להיות חלק מהמדינה או המדינה כולה ומתאפיין בזהות מיוחדת עקב האינטראקציה של יחידים או קבוצות החיים בו וכולל הקשר כלכלי, פוליטי ותרבותי. באשר להגדרת נש"מ, אנו מאמצים את זו של ג'רי ולינגטון (Wellington, 1986), שעל פיה נש"מ חייב לכלול שיפוט ערכי, כך שלא ניתן ליישב אותו באמצעות עובדות, ראיות או ניסוי בלבד, ועליו להיתפס כחשוב על ידי מספר רב של אנשים. משרד החינוך בישראל הנחה כי הוראת נש"מ היא מהותית ומחייבת בכל הגילים והיא חלק מהחינוך לדמוקרטיה (משרד החינוך והתרבות, 1985). עמדה זו קיבלה חיזוק בדוח קרמניצר (Kremnitzer, 2013) ובחוזר מנכ"ל נוסף (Israel, Ministry of Education, 2016). עם זאת, הפער בין ההלכה למעשה נותר רחב, והלגיטימציה לעיסוק בנש"מ במערכת החינוך עוררה סערות בתוך מערכת החינוך הממלכתית בעבר וממשיכה לעורר אותן גם כיום (הופמן, 2020; כוג'הינוף, 2020; Sagy, 1998).

תחילה נציג סקירה של מטרות הוראה ופרקטיקות של הוראת נש"מ. לאחר מכן הפרק העוסק בשיטת המחקר יתאר את גישת איסוף החומר הארכיוני וניתוחו, ובפרק הממצאים יוצגו חומרי הלימוד בחתכים שונים. פרק הדיון מתמקד בניתוח פרקטיקת העיסוק בנש"מ בבתי הספר בגולן בתקופת אי־הוודאות.

# סקירת ספרות

## מטרות ההוראה של נושאים שנויים במחלוקת

ג'ונתן צימרמן ואמילי רוברטסון (Zimmerman & Robertson, 2017), קובעים כי הוראת נושא מסוים שנוי במחלוקת אינה תלויה במספר האנשים הדוגל בצד זה או אחר שלו, אלא היא נגזרת מקונפליקטים הקשורים בסדרי עדיפויות ערכיים ובאינטרסים חברתיים או אישיים. תפיסה זו רואה בכיתה מיקרוקוסמוס של העולם שסביבה, ולפיכך מוטל על מערכת החינוך ועל המורים כמייצגיה בכיתות לשמש מתווכים ומחנכים להתמודדות עם נש"מ. מייקל הנד ורלף לווינסון (Hand & Levinson, 2012) הוסיפו וטענו כי הוראת נש"מ מבטאת את המורכבות והרב־שכבתיות של האתגרים המעצבים את הבחירות ואת הדרכים של המורים להתמודד עם שלל הדרישות של חומרי הלימוד ועם סוגיות העולות בכיתה ובחברה.

בהוראת נש"מ חשוב להבחין בין חינוך פוליטי לחינוך אידאולוגי. צבי לם (Lamm, 2000) טוען כי החינוך הפוליטי הוא ניגודו של החינוך האידאולוגי, משום שבחינוך פוליטי התכנים הפוליטיים משמשים אמצעים לטיפוח כישוריו של החניך, ובכללם טיפוח כושרו להגיע בכוחות עצמו לעמדה בשאלות פוליטיות, ואילו בחינוך האידאולוגי התכנים הפוליטיים משמשים את המחנכים להקנות לחניכיהם עמדה פוליטית המקובלת עליהם. מהבחנה זו ניתן ללמוד על חשיבות הוראת נש"מ כחלק מחינוך פוליטי, שכן, כפי שעולה גם אצל חוקרים נוספים (ראו למשלBadri, 2015; McAvoy & Hess, 2013 ), חינוך פוליטי הוא מחויב המציאות להכשרת אזרחי העתיד, ואילו את החינוך האידאולוגי יש להגביל לתחומים המקובלים כקונצנזוס חברתי.

גישה זו של **עיסוק בנש"מ כאמצעי לטיפוח ערכים דמוקרטיים והזדהות עם השיטה הדמוקרטית** נחקרה רבות. דיאנה הס (2005Hess, ) זיהתה כי פיתוח תודעה פוליטית גבוהה מצריך בין היתר חשיפה ועימות מודרך בכיתה. מכאן שלמערכת החינוך, לצד סוכני סוציאליזציה אחרים, יש השפעה על תפיסות וערכים דמוקרטיים (ראו למשל Hess, 2008; Parker, 2003). לא זו בלבד אלא שלטענת פאולה מק'אבוי והס (2013McAvoy & Hess, ), כיתות לימוד צריכות להפוך לאתר פוליטי מבוים, שבו המורה מנהל דיון מנומק עם שאלות מדיניות פתוחות על ערכים חברתיים בסיסיים. עמדה כזו מציבה בפני המורים אתגר מורכב של התמודדות עם המתח בין חינוך לדמוקרטיה ובין חינוך לערכים לאומיים או הגמוניים (Badri, 2015).

על פי כיוון אחר למטרתו של העיסוק בנושאים קונפליקטואליים, מצד אחד הדיון בכיתה כ**אמצעי להשיג הסכמה רחבה** יכול לשקף ולהעצים יחסי כוח וקיטוב בחברה כפי שמתבטאים בכיתה, משום שכאשר המסרים העולים בדיון מדגישים ערכים שהקבוצה הדומיננטית חולקת (כגון פטריוטיות), הם יכולים להגביר את הסבירות שמסרים אלה יופנמו (2013McAvoy & Hess, ). בד בבד, כפי שציינה הס (Hess, 2008), אימוץ המסר של הקבוצה הדומיננטית בכיתה עלול לדחוק לשוליים קבוצות אחרות. מצד שני העלאת נושאים קונפליקטואליים היאגם **אמצעי ליצירת מרחב ציבורי פלורליסטי** לדיון בפרספקטיבות שונות, משום שהדגשת עמדות מקוטבות מאפשרת הזדהות והסכמה של התלמידים עם סוגיות בקונפליקט וכן גישור בין מגוון של עמדות. בפועל במערכות חינוך רבות נדרשים צוותי ההוראה לממש את שתי המטרות לעיל בו־זמנית – הן אחדות וקונצנזוס והן הכלה של שונות, והדבר מאתגר בשל המתח המתקיים במהותו (Hess, 2008; McAvoy & McAvoy, 2021; Wansink et al., 2018).

דיון בנש"מ הוא גםאמצעי לתרגול של הצגת עמדות וטיעונים, כלומר הוא תורםל**פיתוח מיומנויות של תקשורת בין־אישית**.הדיון הפתוח שבו על תלמידים לטעון בעד ונגד, לנמק, להסביר ובעיקר להקשיב הן מיומנויות המסייעות בכל תחומי החיים הבוגרים (Kello, 2016; McAvoy & Hess, 2013). יתרה מזו, לעיסוק בנש"מ יש פוטנציאל ל**פיתוח רגישות חברתית אצל התלמידים**. כפי שטענו הילרי קלייר וקאת'י הולדן (Claire & Holden, 2007), ראוי לדון בנש"מ בכיתה גם בשל היותם מעוררי עניין אקטואלי אך בעיקר משום שהם מכילים ערכים ודעות סותרים והיבטים מורכבים נוספים, כגון סדרי עדיפויות ואינטרסים חומריים מנוגדים, ולכן הם מציפים רגשות עזים. כך אפשר להביא לידי ייצוג בכיתה של מגוון עמדות ולפתח רגישות והכלה חברתית.

## גורמים המשפיעים על המורים בהוראת נושאים שנויים במחלוקת

הוראת נש"מ מושפעת מהגמוניה תרבותית וחינוכית. הכוחות הפוליטיים והתרבותיים הדומיננטיים בסביבת המוסד החינוכי ובקהילה שבתוכה הוא פועל יכולים לתמוך בדיון בתוכן זה או אחר בהתאם לאינטרסים שלהם. אל היבטים חיצוניים התורמים למורכבות הוראת נש"מ מתווספים הידע, האמונות ותפיסת המקצוע של המורים, המשפיעים על ההחלטה אם בכלל ללמד נש"מ וכיצד לעשות זאת. הגורמים הללו כוללים למשל את מידת ההזדהות וההסכמה של המורה עם הגדרת הנושא כשנוי במחלוקת (Council of Europe, 2016; Gindi & Ron-Erlich, 2017; Halperin, 2016; McAvoy & Hess, 2013); את רמת הפעילות הציבורית והמעורבות האישית של המורה בנוגע למקרה הנדון (McAvoy & Hess, 2013); את יכולתו הפדגוגית של המורה ללמד באופן אובייקטיבי חומר מנותק מהשקפותיו שלו (Kello, 2016); את מידת ההכנה וההיכרות עם הנושא, המחזקת את תחושת הביטחון בהתמודדות עם קונפליקטים עתידיים הקשורים בנש"מ ואת היכולת לדון בהם על בסיס עובדות (Cohen, 2018); את מידת יציבות עמדתו של המורה לעומת מידת פגיעותו ללחץ – למשל, נמצא כי תמיכה מההנהלה ומהמשפחה מגבירה את ההתנגדות ללחץ (Gindi & Ron-Erlich, 2017); את אישיותו של המורה ומידת נטייתו ליזום ולהסתכן או לחלופין להימנע מסיכון (Gindi & Ron-Erlich, 2017; Halperin, 2016; Kelly, 1986; McAvoy & Hess, 2013); את תפיסת המורה כלפי עמדות דרגי הפיקוח בנושא (Hahn, 2012; McAvoy & Hess, 2013); את תפיסת המורה באשר ליחס הקהילה המקומית, במיוחד יחסם של הורי התלמידים, בנוגע להעברת שיעורים בנש"מ (Gindi & Ron-Erlich, 2017; Halperin, 2016); ואת מידת הרלוונטיות של הנושא לחייהם של התלמידים (Kelly, 1986; McAvoy & Hess, 2013).

מחקרים שבחנו את ההתנהגות הרווחת של מורים בישראל בנוגע להוראת נש"מ העלו שהם חוששים לביטחונם האישי ולכן נוטים לצמצם את העיסוק בנש"מ ולהתמקד בניהול כיתה, גם כשמדובר בשיעורי אזרחות ומדעי החברה (Halperin, 2016). הצורך של מורים בהגנה בעקבות עיסוקם בנש"מ עולה גם במחקרו של אדר כהן (Cohen, 2018), הדן ברשתות בטיחות מקיפות למורים, כדוגמת תמיכה ניהולית ואקלים בית ספרי היוצר תחושת מוגנות לצוות, כתנאי להוראת נש"מ בחופשיות. מחקרים אלו מצביעים על מורכבות נוספת של העיסוק החינוכי בנש"מ בישראל.

## פרקטיקות התמודדות עם נושאים שנויים במחלוקת

פרקטיקות ההוראה של נש"מ מתחלקות בספרות לשלוש גישות עיקריות: הראשונה מבוססת על הוראת נש"מ באמצעות חומרי הלימוד **באופן גלוי וישיר**; השנייה מבוססת **על הימנעות ישירה** מסיבות ערכיות או אישיות מגוונות; והשלישית היא **הימנעות עקיפה** – הימנעות מעשית שאיננה מדוברת.

פרקטיקת ההוראה הישירה של נש"מ מועברת כתוכן גלוי למשל בשיעורי אזרחות, היסטוריה ומדעי החברה (Cassar et al., 2021). פרקטיקה זו כוללת הן התמקדות בנושא המחלוקת עצמו בהוראה והן הצגת המחלוקת על ידי המורה באופן מוצהר או ספונטני, לדוגמה כתגובה להצהרות תלמידים הנתפסות בלתי מקובלות (דעות קדומות, סטראוטיפים, אפליה וכדומה).

פרקטיקת ההימנעות מהוראת נש"מ באה לידי ביטוי על פי רוב כאשר יש הבדלים אידאולוגיים או תרבותיים ניכרים וכאשר קיים סיכון להחרפת הפערים האלה בקרב קבוצות בחברה הכללית או בקרב קהילת היעד של בית הספר (Hess, 2008). קתרין קלו (Kello, 2016) זיהתה ארבע פרקטיקות שאותן הגדירה כהימנעות: הראשונה היא פרקטיקה של **הימנעות ישירה** – הסתרה או הימנעות מעיסוק בנושא בהצדקה של אילוצי זמן או קשיים פדגוגיים לדון בנושא. דוגמה לכך היא הימנעותם של מורים באירופה מעיסוק בנושא השואה כדי לא לתת לתלמידים במה להביע את התכחשותם לפרק זה בהיסטוריה (Savenije & Goldberg, 2019) או מחשש מתגובות התלמידים והוריהם (Halperin, 2016). השנייה היא **הימנעות עקיפה מסוג 1** – דיון בנושא תוך כדי הסתרת המחלוקת אך עם חיזוק עמדה אחת שהיא בבחינת מכנה משותף. למשל, מציאת קרקע משותפת או "החלקת קצוות" בדיון, כגון עיסוק בקושי של משפחות ושל ילדים בעת מלחמה. השלישית, **הימנעות עקיפה מסוג 2** – נקיטת עמדת הממשל והצגת הנושא כמי שמביא דברים בשם אומרם. למשל, פתיחת הנושא לדיון כפי שהוא רק משום שהוטל להציגו בכיתה אך ללא הכנה ובדיקה מוקדמת של ההשלכות הנלוות אליו, מה שעלול לגרום לקטיעת רצף הדיון או נושאים העולים במהלכו כדי להימנע מקונפליקט או עימות בכיתה. הרביעית, **הימנעות עקיפה מסוג 3** – דיון הכולל הדגשת המשותף על פני השונה. זה יכול להיעשות למשל באמצעות פנייה לתלמידים בהצעה לחוות את תחושת הצד השני במשחק תפקידים בכיתה או באמצעות פתיחת הנושא לדיון, כולל התייחסות לפרשנויות ולמשמעויות שלו, אך בלי להגיע למסקנות. פרקטיקות ההימנעות העקיפה יכולות להיעזר גם בהרחבת מעגל הדיון מהכיתה לקהילה (Barad, 2003). הרחבה כזו משתפת את הורי התלמידים ואת הקהילה באחריות לדיון, ובאופן זה המורה נמנע מלקיחת אחריות ישירה.

במחקר זה ביקשנו לבדוק אם ישנה פרקטיקת הימנעות נוספת, כזו הבוחנת התייחסות לנש"מ באמצעות **הימנעות עקיפה אך אקטיבית**, כלומר עיסוק בנש"מ שאינו בקונצנזוס הרחב אך יש לו תומכים בסביבה הקרובה, והוא מובא לכיתה כנושא מוסכם חברתית שאינו נש"מ, בלי להתייחס בחומרי הלימוד, בתכנים או במסרים למחלוקת הטמונה בו. לצורך כך בחנו כיצד עמדות אלו מתבררות מתוך חומרי הלימוד ונחשפות במקצועות לימוד שבהם אין עיסוק ישיר או מוצהר בנש"מ.

# שיטה

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לתרום להבנת ההתמודדות של מערכת החינוך עם נושא שנוי במחלוקת שיש לו מאפיינים של זמן ומקום. לטובת העניין בדקנו אילו פרקטיקות ננקטו בבתי ספר ברמת הגולן בתחום הוראת הגולן כנש"מ בתקופת אי־הוודאות על עתידו של חבל ארץ זה כחלק ממדינת ישראל.

שיטת המחקר כללה איסוף וניתוח של תוכניות לימודים ויחידות לימוד שנלמדו בשנים הנחקרות ונשמרו בארכיונים. חשיבותו של ניתוח חומר ארכיוני כפי שנעשה במאמר זה היא באפשרות להעניק משמעות לתופעות חברתיות או היסטוריות בהקשר עכשווי (Moore, 2010). כדברי קארן בראד (Barad, 2003), חקר המידע הארכיוני הוא מעין סוכן ריאליסטי המכיר בדינמיות של החומר מהעבר ובהשפעתו על ההווה והעתיד.

המחקר התמקד בשתי מערכות חינוך ברמת הגולן (מועצה אזורית גולן ומועצה מקומית קצרין) הפועלות בתור גופים עצמאיים ומקיימות ביניהן שיתופי פעולה. בתחומן יש שמונה בתי ספר יסודיים, מהם ארבעה ששייכים לחינוך הממלכתי דתי, שלושה לחינוך הממלכתי ואחד המשלב דתיים וחילונים. בתי הספר התיכונים משותפים לשתי המועצות: שניים חילוניים ושניים דתיים. כן פועל בשטח המועצה האזורית בית ספר דמוקרטי של שתים־עשרה שנות לימוד. בתחום המועצה פועלים עוד כמה בתי ספר על־יסודיים שהם פנימיות, אך מאחר שרוב תלמידיהם אינם תושבי הגולן, לא נכללו בתי הספר האלה במחקר. מתוך מוסדות הלימוד שתוארו דגמנו חמישה בתי ספר שנבדלו זה מזה מבחינת המיקום הגאוגרפי, אפיוני האוכלוסייה וגיל התלמידים. כדי להתמקד בשאלת הנש"מ המדוברת, בחנו בתי ספר שבהם רוב התלמידים הם יהודים. בטבלה 1 מוצגים מאפייני בתי הספר.

**הכנס טבלה 1 בערך כאן**

### טבלה 1. מאפיינים דמוגרפיים של התלמידים במדגם, בחלוקה לבתי ספר

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| School code | Grades | Student population |
| 1 | 1-8 | Homogenous background, second and third generation in region |
| 2 | 9-12 | Multicultural, including second generation of immigrants |
| 3 | 1-8 | Religious, homogenous, second and third generation in region |
| 4 | 9-12 | Religious, multicultural, including boarding school |
| 5 | 1-8 | Children from religious and nonreligious homes, including children with disabilities |

בחמשת בתי הספר ניתחנו תשעים משימות לימוד שניתנו כדפי פעילות בשיעורים. רבות מהן חוברו בידי צוותי המורים בבתי הספר. כמה מן המשימות ניתנו במסגרת מקצועות לימוד שאינם מחייבים התייחסות למקום (רמת הגולן), דוגמת הוראת אנגלית, ואילו אחרות ניתנו כחלק ממקצועות לימוד שיש בהם חשיבות לאזור, דוגמת גאוגרפיה, מדעים ולימודי סביבה. חומרי הלימוד והמשימות נאספו מארכיון מכון שמיר למחקר בגולן וממחלקות החינוך של המועצה האזורית גולן והמועצה המקומית קצרין. מידע נוסף מהשנים האחרונות נאסף גם באמצעות פנייה ישירה למנהלי בתי הספר.

כדי להשיב על שאלת המחקר, חיפשנו יחידות משמעות רלוונטיות וסימנו קטעי טקסט בחומרי הלימוד שנאספו. במכוון נבחרו טקסטים המתייחסים לנש"מ או לאי־ודאות. ניתוח המסמכים כלל מיון, קידוד ופירוש נתונים לפי השיטה שפירטו ג'ולייט קורבין ואנסלם שטראוס (Corbin & Strauss, 2014), כדי לחשוף משמעויות ולהשיג הבנה וידע אמפירי. הממצאים חולקו לתתי־קטגוריות מבניות: **נתוני המסגרת של המשימה** – שמה, גוף מייצר (מחבר), קהל היעד (גיל, סוג בית ספר), שנת כתיבה, מתי הופעלה; ו**שייכות דיסציפלינרית** – היסטוריה, גאוגרפיה, אזרחות, מולדת, חינוך או אחרת. בניתוח תוכנם של חומרי הלימוד נבדקו נושאי ההוראה, דגשי ההוראה, מסרים גלויים של התוכנית, כגון: שם האזור, הגדרת גבולות האזור, שימוש במושגים גאופוליטיים (למשל גבולות הקו הירוק) ושימוש במילים בעלות גוון אידאולוגי (למשל חלוציות, התיישבות, התנחלות, ציונות, ספר, פריפריה), ונבדקו גם מסרים סמויים, למשל אופן הצגת המידע באופן חיובי, שלילי או נייטרלי. מרחב ניתוח זה אפשר לנו לנתח את הוראת הנש"מ בגולן בתקופת אי־הוודאות בראייה עכשווית וביקורתית.

# ממצאים

בפרק זה נציג את הממצאים שעלו בבחינת חומרי הלימוד להוראת נש"מ ברמת הגולן. לצורך כך בשלב הראשון מנינו את מספר ההיקרויות של מונחים הקשורים לנש"מ וסיווגנו לפי מקצועות העוסקים בהוראת האזור באופן ישיר ולמקצועות שמתקיים בהם עיסוק עקיף באזור זה (ראו טבלה 2). בשלב השני נעשתה הבחנה בין מסרים המדגישים את נושאי המחלוקת לאלו המטשטשים אותה לטובת עמדה המציגה את רמת הגולן כקונצנזוס לאומי (ראו טבלה 3). בשלב השלישי נעשתה הבחנה בין מסרים בחומרי הלימוד המייצגים מסר חיובי, שלילי או נייטרלי ביחס לעתיד הגולן כחלק ממדינת ישראל (ראו טבלה 4).

**הכנס טבלה 2 בערך כאן**

### טבלה 2. מספר האזכורים במשימות הלימוד על פי חלוקה למקצועות העוסקים בהוראה של הגולן כנש"מ באופן ישיר ולמקצועות שמתקיים בהם עיסוק עקיף בנושא[[1]](#footnote-1)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **אופי העיסוק (ישיר/עקיף)** | **מקצוע הלימוד** | **מספר המשימות** | **מספר האזכורים של הגולן במשימות** |
| ישיר | גאוגרפיה | 30 | 12 |
| היסטוריה | 5 | 2 |
| חברה | 9 | 4 |
| מולדת (לימוד על הארץ שבה חיים) | 6 | 3 |
| מרחב חוקר | 8 | 6 |
| סך הכול משימות של עיסוק ישיר ברמת הגולן כנש"מ | 58 | 27 |
| עקיף | אנגלית (כשפה שנייה) | 6 | 3 |
| מדעים | 7 | 3 |
|  | מתמטיקה | 4 | 0 |
|  | שפה עברית | 9 | 3 |
|  | תנ"ך | 6 | 0 |
| סך הכול משימות של עיסוק עקיף ברמת הגולן כנש"מ | 32 | 9 |
| סך הכול משימות של עיסוק ברמת גולן כנש"מ | 90 | 36 |

בטבלה 2 אפשר לראות כי העיסוק ברמת הגולן הוא בעיקרו ישיר (64%) וכלול ביחידות לימוד אזוריות שפותחו עבור בתי הספר היסודיים. בגילים הצעירים הלימוד על האזור התרחש בשיעורי מולדת שנועדו להיכרות עם סביבת המגורים ובשיעורי חברה, ובחינוך העל־יסודי הוא התרחש בהוראת הגאוגרפיה ובמרחב חוקר. עם זאת, משימות לימוד רבות הקשורות לרמת הגולן כנש"מ (36%) ניתנו גם במקצועות לימוד אחרים באופן עקיף.

אפשר למצוא **דוגמה לעיסוק ישיר** בחוברת עזר לשיעורי גאוגרפיה שנכתבה על ידי מרפ"ד (מרכז פדגוגי) חספין לציון שש־עשרה שנות התיישבות בגולן. בחוברת נדרשים התלמידים ללמוד על המבנה הפיזי של הגולן ועל נופיו המיוחדים על בסיס מפות, ולאחר מכן מתבקשים להסביר את חשיבותה האסטרטגית של הרמה לאור בעיות הביטחון השוטף (מרפ"ד חספין, 1983). לעומת זאת **דוגמה לעיסוק עקיף** נמצאת בחוברת לשימוש כללי שנכתבה על ידי גננות במרפ"ד קצרין ומתייחסת לקצרין העתיקה. היא מציגה תמונות של בית הכנסת ושל אבנים מעוטרות מקצרין העתיקה וכן תמונות הקשורות לפולקלור העדות. לצד מידע על תמונות אלה מופיעה הצעה לבקר באתר הארכאולוגי ובמוזיאון עתיקות הגולן (מרפ"ד קצרין, 1987, עמ' 8, 11, 18–20). הפעילות אינה מקושרת להתיישבות היהודית הנוכחית בגולן, למשל היא אינה רומזת שבית הכנסת העתיק נחשף הודות להתיישבות, ושבזכותה אפשר לבקר בו.

**הכנס טבלה 3 בערך כאן**

### טבלה 3. מספר מסרים בחומרי הלימוד המייצגים את הגולן כאזור שנוי במחלוקת או כחלק בלתי נפרד ממדינת ישראל

|  |  |
| --- | --- |
| **תוכן המסר** | **מספר הפעמים שהופיע בחומרי הלימוד**  |
| הגולן כחלק ממדינת ישראל | 25 (71.4%) |
| הגולן כחבל ארץ העומד בפני עצמו | 8 (22.9%) |
| הבחנה בין הגולן הישראלי והגולן הסורי | 2 (5.7%) |
| סך הכול | 35 (100%) |

הממצאים המוצגים בטבלה 3 מראים שבחומרי הלימוד נעשה שימוש בעיקר במסרים המדגישים את היותו של הגולן חלק ממדינת ישראל. הדגש העיקרי מושם על ההיבט הגאוגרפי, שהוא המכנה המשותף הרחב והנייטרלי מבחינת העמדה הציבורית ביחס להיבט הביטחוני השנוי במחלוקת. בשלל פעילויות הודגש החיבור בין הגולן למדינת ישראל. כך למשל לימוד הגאוגרפיה של האזור באמצעות מפות בכיתות ד'–ה' נעשה תחת הכותרת "הגולן שלי" (בית ספר בני יהודה, 1988); יחידות לימוד בהיסטוריה עסקו בתולדות ההתיישבות באמצעות סיפורי זיכרון של ראשוני המתיישבים ברמת הגולן (ועד יישובי הגולן, 1998); ובמסגרת שיעור אחר נשאלו התלמידים והוריהם מהו המאפיין של הגולן שמתאים להיות מוטבע על בול ישראלי (מרפ"ד קצרין, 1989). מחומרי הלימוד עלו מסרים של חיזוק הקשר הזהותי והרגשי של תלמידים אל בית שעתידו נמצא במחלוקת ומסרים של נוכחות יהודית וריבונות ישראלית בגולן כסמל שיש לשמור עליו. דגשים אלה נמצאו גם במחקרו של שמואל שמאי (Shamai, 2000), שבו עלה כי תושבי הגולן ומנהיגיו הדגישו במאבק על ההישארות בגולן את נחיצותו של הגולן כקו גבול ביטחוני למדינת ישראל.

**הכנס טבלה 4 בערך כאן**

### טבלה 4. מספר המסרים בחומרי הלימוד המייצגים מסר חיובי, ביקורתי או נייטרלי ביחס להיותו של הגולן חלק ממדינת ישראל

|  |  |
| --- | --- |
| **אפיון ההתייחסות של המסר בחומרי הלימוד**  | **מספר הופעות של מקור המסר**  |
| מסר חיובי | 18 (40.0%) |
| מסר ביקורתי | 8 (17.8%) |
| מסר נייטרלי | 19 (42.2%) |
| סך הכול | 45 (100%) |

מהממצאים המוצגים בטבלה 4 עולה כי בחומרי הלימוד נעשה על פי רוב שימוש מעורב במסרים. שבעים וחמישה אחוזים מתוך כלל חומרי הלימוד נכתבו על ידי משרד החינוך, ורוב המסרים בהם היו נייטרליים. יתר עשרים וחמישה האחוזים מחומרי הלימוד נכתבו על ידי מרפ"ד גולן, המורכב מאנשי חינוך מהמועצה ומבתי הספר, ורוב המסרים בהם היו חיוביים. מתוך כלל המסרים נמצאו מסרים נייטרליים העוסקים בהיבטים כלליים של המרחב, ללא התייחסות אמוציונלית או אידאולוגית־פוליטית; מסרים חיוביים המדגישים את החיבור הלגיטימי לגולן ולהיותו חלק ממדינת ישראל; ומסרים ביקורתיים העוסקים בשאלת הקשר של הגולן למדינת ישראל, שהם בבחינת מיעוט מתוך כלל המסרים.

במבוא לחוברת על העיר קצרין, המיועדת ללימודי היסטוריה, אפשר למצוא דוגמה לאופי המסרים בחומרי הלימוד. כך נכתב בה: "במרחבי הטרשים והבזלת קמה וצמחה לה עיר ואם בישראל, וכך חידשנו את היישוב היהודי לאחר 1,300 שנה" (מרפ"ד גולן, 1987, עמ' 4). משפט זה הכתוב בפתוס משקף **התייחסות חיובית** להקמה ולהתחדשות ההתיישבותית בגולן, והיא מדגישה את זכותנו ההיסטורית על הארץ. לעומת זאת, באותה חוברת מוצגים גם **מסרים נייטרליים**. למשל בסקירה היסטורית המתארת ממצאים ארכאולוגיים נוספים במקום – מסגד, בית כנסת, כנסייה ועוד, המחבר מציג את התמונה הכללית בשפה עניינית ונטולת רגש, אולי משום שההווה של תקומת הארץ הוא המשמעותי בעיניו. דוגמה למסר רגשי **חיובי** המתווה גאווה מקומית מופיע גם בדפים להכרת רמת הגולן לתלמידי כיתות ד': "זכית לגור באזור יחיד במינו בארץ ישראל [...] בגלל נופי הגעש והבזלת, נחלי המים הצלולים, החי והצומח ושרידי העבר" (בית ספר בני יהודה, 1988, עמ' 4).

מסר **ביקורתי** נמצא לדוגמה בחוברת המיועדת לתלמידי תיכון ועוסקת בקשיים שאיתם מתמודדים תושבי הגולן, כגון פרנסה, מסחר ושירותי בריאות. מהדברים עולים ההתפכחות מהחלום החלוצי ומפגש עם קשיי היום־יום (מרפ"ד קצרין, 1993).

לסיכום הממצאים ולצורך ניתוחם, מגוון חומרי הלימוד שנבדקו ועסקו בגולן כנש"מ בתקופת אי־הוודאות סוּוגו לשלוש קטגוריות: **הגישה** של חומרי הלימוד המבדילה בין עיסוק ישיר לעיסוק עקיף בנושא הגולן; **מידת השייכות**, המבדילה בין מסרים המייצגים את הגולן כאזור שנוי במחלוקת או כאזור שהוא חלק בלתי נפרד ממדינת ישראל; ו**אופי המסרים** בחומרי הלימוד: חיוביים, ביקורתיים או נייטרליים ביחס להיותו של הגולן חלק ממדינת ישראל. מקטגוריות אלו עולה תמונה כוללת של עיסוק אינטנסיבי ומגוון בגולן כנש"מ במסגרת בתי הספר.

**הכנס תרשים 1 בערך כאן.**

### תרשים 1. הקטגוריות שעלו בניתוח מגוון חומרי הלימוד שעסקו בגולן כנש"מ בתקופת אי־הוודאות (בסוגריים מופיע הביטוי הכמותי של חומרי הלימוד באחוזים)

# דיון

על בסיס הקטגוריות שעלו בממצאים יתמקד הדיון במשמעות של פרקטיקות ההוראה שננקטו בבתי הספר בגולן בתקופת אי־הוודאות. ניתוח פרקטיקות ההימנעות מהעלאת הנושא השנוי במחלוקת בכיתה מעלה שנפגעו מטרות הוראה חשובות: החל מטיפוח ערכים דמוקרטיים, השגת הסכמה ציבורית רחבה המבוססת על הבנת הנש"מ והשלכותיו ומנגד יצירת מרחב פלורליסטי שיש בו מקום לאי־הסכמה וסובלנות לעמדות שונות, וכלה במטרות הוראה שעיקרן פיתוח מיומנויות תקשורת ופיתוח רגישות חברתית של התלמידים. בפרק זה יידונו הסיבות לכך וכן המחיר ששילמו התלמידים על דחיקתן של מטרות רגשיות הנוגעות באינדיווידואל ובפיתוח מיומנויותיו למען קידום המטרות הקולקטיביות של האזור.

ניתוח הממצאים מעלה שהעיסוק בגולן כנש"מ בחומרי הלימוד בתקופות אלה בבית הספר היה מועט, אף שבד בבד נוכחותו של לימוד מורשת הגולן הייתה נכבדה. הוראת הנש"מ בגולן נעשתה בעיקר כתוכן גלוי בשיעורי אזרחות, היסטוריה ומדעי החברה, וניתן לה ייצוג עקיף במסגרת מקצועות לימוד אחרים באופן מוגבל. הפרקטיקה העקיפה מתקשרת לצורך של מורים לשאול: "איזו דמוקרטיה אנו רוצים?" ביחס לכיתה ולמערכת החינוך, כפי שדיברו עליה מק'אבוי והס (McAvoy & Hess, 2013). מניתוח הממצאים עולה שבמקרה של הגולן השאלה לא נשאלה בצורה ברורה ומנומקת, ולכן לא התקיים שיח על עתיד הגולן. המאבק הציבורי השפיע וחלחל לבתי הספר באופן של מסרים עקיפים שאינם חושפים את הסוגיה על מורכבותה, כך שקהילת התלמידים והמורים למעשה לא נחשפה לדיון קונפליקטואלי בנש"מ. ניתוח פרקטיקות ההוראה בשתי הגישות – ישירה ועקיפה – מעלה שבחומרי הלימוד העיסוק באזור רמת הגולן בדרך כלל נמנע מהמחלוקת סביבו, ככל הנראה מאחר שהדיון בעתיד הגולן עורר רגשות עזים ועלול לסכן את תחושת הסולידריות החברתית־דמוקרטית. מערכת החינוך המקומית לא השתמשה אפוא במחלוקת האקטואלית כדי לחזק מיומנויות של שותפות דמוקרטית באמצעות הוראת נש"מ והעדיפה להימנע מהכשרת התלמידים להתמודד עם מורכבות רעיונית בדרכם לאזרחות עתידית, בניגוד להמלצתו של לם (Lamm, 2000).

במקום דיון או שאלות ביקורתיות ננקטה בחומרי הלימוד הבניית תודעת שייכות לגולן, בעיקר באמצעות שילוב מילים מבנות זהות מקומית. הלכה למעשה, הן ההתעלמות מהמחלוקת סביב עתיד האזור שננקטה במתודות ההוראה והן תוכן המסרים שהועברו במשימות הלימודיות מלמדים על חינוך אידאולוגי נסתר: הבחירה בקיום תוכניות המחזקות זהות מקומית מעידה על נקיטת עמדה חינוכית שאינה פתוחה לדיון על האפשרות לעזיבה מאולצת של הגולן. ניתן לראות בכך העדפה של מערכת החינוך בגולן לחינוך אידאולוגי המחזק זהות, שייכות וקונצנזוס, כך שפרקטיקה זו שירתה בסופו של דבר את האינטרסים של הקבוצה הדומיננטית באזור, שראתה בגולן חלק ממדינת ישראל.

בחירתה של מערכת החינוך המקומית להימנע מעיסוק בנש"מ הייתה אפוא, במונחי לם (Lamm, 2000), בבחינת חתירה תחת החינוך לדמוקרטיה לצורך הנחלת אידאולוגיה סמויה תחתיו, אולם בה בעת היא אפשרה למערכת החינוך ליצור מרחב בטוח המוּנע מחשש לקרע חברתי בתוך אוכלוסיית הגולן ובין תושבי הגולן לתושבי כלל מדינת ישראל. ביחידות לימוד שעסקו ישירות בגולן כנש"מ ננקטה על פי רוב עמדה אחידה המייצגת את הגישה ההגמונית באזור בדבר היותו של הגולן חלק בלתי נפרד ממדינת ישראל, ולא הוצגה העמדה המדינית המאפשרת משא ומתן על עתיד האזור. גם החשיפה לצד הסורי של הסיפור הוגבלה לתלמידי חטיבות הביניים ומעלה והייתה מצומצמת בהיקפה. המורכבות הגאופוליטית של האזור לא הוצגה כמחלוקת אלא כנתון, והעיסוק באוכלוסיית הגולן לפני 1967 הצטמצם למסירת נתונים גאוגרפיים ולא שימש בסיס לדיון בסוגיה פוליטית עכשווית.

אומנם ברמה הבית ספרית ניתוח טקסטים אינו בוחן את התנהלותם בפועל של צוותי חינוך, אולם **הבחירה** שלהם בחומרי לימוד כאלה מרמזת על חוסר רצונם להתעמת עם הנש"מ, ומכך אפשר להניח שהם נמנעו מכך גם בהתנהלות היום־יומית בכיתה. הניסיון להימנע מעימות מסוג זה מתקשר לממצאי מחקרים מהארץ ומהעולם שבדקו הימנעות מנש"מ בכיתה מחשש של המורים לתגובת התלמידים או לעימות עימם (ראו Cohen, 2018; Gindi & Ron-Erlich; Halperin, 2016; McAvoy & Hess, 2013).

אנו סבורים כי פרקטיקת ההימנעות ענתה גם על הקושי של מובילי המוסדות החינוכיים, שמצד אחד נדרשו להימנע מהצגת עמדה מנוגדת לעמדת המדינה במוסד ממלכתי ומצד שני רצו להימנע מהצגת עמדה מנוגדת לעמדה הדומיננטית האזורית. לאור זאת הם אימצו במוסדותיהם פרקטיקה שכללה הוראת טקסטים המשקפים את העמדה האידאולוגית הדומיננטית באזור ובד בבד נמנעה מהמחלוקת כשלעצמה, ושיקוליהם לא היו פדגוגיים בלבד. בסופו של דבר השימוש המוסדי הנרחב באסטרטגיית הימנעות עקיפה אך אקטיבית זו השאיר את המחלוקת הנוכחת באופן אינטנסיבי בחיי התלמידים והמורים מחוץ לכותלי הכיתה, ובמונחי צימרמן ורוברטסון (Zimmerman & Robertson, 2017), נמנע טריגר לאי־נחת ציבורית העלולה לחדור להווי הכיתה. מלבד ההימנעות מדיון פנימי בגולן, פרקטיקה זו הציגה נייטרליות־לכאורה בפני משרד החינוך.

על פי המונחים של קלו (Kello, 2016), בתי הספר בגולן נקטו כפל פרקטיקות עקיפות: פרקטיקה של הימנעות עקיפה מסוג 1, הכוללת דיון בנושא בד בבד עם הסתרת המחלוקת ובאופן זה חיזוק העמדה ההגמונית המקומית, ופרקטיקה של הימנעות עקיפה מסוג 3, הכוללת את הדגשת המשותף על פני השונה. נקיטת כפל של פרקטיקות הימנעות בהוראת נש"מ בתקופת אי־ודאות, הכוללות עיסוק בנש"מ, חיזוק עמדת ההגמוניה והדגשת המשותף, הומשגה על ידינו כ**פרקטיקת הימנעות אקטיבית**.

# סיכום

מאמר זה התמקד בהוראת הגולן כנושא שנוי במחלוקת בבתי הספר בגולן בתקופת אי־ודאות שבה עלתה השאלה על היות הגולן חלק ממדינת ישראל או מרחב שיוחזר לסוריה בעת חתימת הסכם שלום עימה. המחקר בחן את פרקטיקות הוראת נש"מ באזור שנוי במחלוקת באמצעות בחינת מגוון חומרי לימוד שנלמדו בחמישה בתי ספר באותה התקופה.

בניתוח הממצאים עלו שלוש קטגוריות לאפיון פרקטיקות הנש"מ בחומרי הלימוד: ברוב החומרים נמצאה גישה של עיסוק ישיר בנש"מ, מבחינת שייכות לגולן הודגש המכנה המשותף, ואופיים של רוב המסרים נייטרלי או חיובי. ריבוי המסרים בנושא זה בחומרי הלימוד מראה כי תקופת אי־הוודאות גייסה את תושבי רמת הגולן ואת מערכת החינוך שלה לעיסוק מוגבר בעתיד האזור. הצורך לעמוד בקריטריונים של מסגרת של חינוך ממלכתי (Israel Ministry of Education, 2016) התבטא בפועל בפרקטיקות לימוד מגוונות, אך בעיקר בפרקטיקות הימנעות הכוללות גם פרקטיקת הימנעות אקטיבית. פרקטיקת ההימנעות האקטיבית באה לידי ביטוי בהימנעות מאמירה ברורה שאין לסגת מהגולן בד בבד עם ביטוי של הרצון שהגולן ימשיך להיות חלק ממדינת ישראל. הניסיון המפותל "לזכות בכל העולמות" – גם לעמוד במטרות ההוראה וגם להיענות לדרישות האידאולוגיות בסביבה – הדגיש את הצורך בשימוש בפרקטיקה זו.

ברמה האישית של המורה, הצידוק שניתן לפרקטיקה היה הרצון לא להיפגע ברמה המקצועית או האישית, פגיעה שהיא פוטנציאלית בשל החיים בקהילה קטנה; ברמה הלאומית הצידוק שניתן לפרקטיקה היה תמיכה במה שנתפס כעתיד מועדף וראוי מבחינה לאומית. ואולם צידוקים אלה אינם מפצים על ההשלכות: בפועל משימת ההוראה נפגעה הן בפרקטיקה של הבאת נש"מ לדיון בכיתה והן ברמה הערכית של חינוך התלמידים לאזרחים לעתיד.

מהמאמר עולה כי הוראת נש"מ היא היבט חשוב בחינוך. היא משפיעה על מטרות ההוראה אך חשיבותה בעיקר בפיתוח מיומנויות חשיבה ביקורתיות, אמפתיה והבנה של נקודות מבט שונות אצל תלמידים. עם זאת, הניווט בין סוגיות רגישות אלה יכול להיות מאתגר עבור מורים, במיוחד בהקשרים של מחלוקות פוליטיות או תרבותיות עמוקות. חקר הוראת נש"מ בבית הספר מאתר את גורמי ההשפעה על המורים בהוראה כזו, מחדד ומבהיר את מטרותיה ומגלה את הפרקטיקות הנהוגות להתמודדות עם נש"מ. מחנכים הרוצים לתרום לאיכות החינוך הדמוקרטי יכולים להשתמש בעדשות אלה כדי לשקול כיצד להתמודד עם נושאים פוליטיים וחברתיים שנויים במחלוקת בכיתתם.

# מקורות

ארנון, ש' (2001). **השפעות מצב מתמשך של אי ודאות על תהליכים אישיים וחברתיים: יחיד וקהילה ברמת הגולן תחת איום עקירה בשנים 1995–1996** [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

בית ספר בני יהודה. (1988). **הגולן שלי: דפים להכרת רמת הגולן לתלמידי כיתות ד'**. בית ספר מצפור – בני יהודה.

הופמן, ת' (2020, 17 ביוני). חינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך – תובנות ישנות לאור משבר חדש. **פרלמנט, 86**. <https://www.idi.org.il/parliaments/31835/31849>

ועד יישובי הגולן. (1998). **התיישבות יהודית בגולן ובחורן בתקופת העלייה הראשונה: לקט מקורות לחידון הגולן ע"ש שמריה גוטמן**. מרכז ההסברה מחוז חיפה והצפון, בית ספר שדה קשת־יהונתן, החטיבה להתיישבות חבל הגולן, מדרשת הגולן – חספין, המועצה האזורית גולן, המועצה המקומית קצרין.

כוג'הינוף, ל' (2020, 27 באוקטובר). **ה־OECD: תלמידי ישראל יודעים פחות ממקביליהם במדינות אחרות על נושאים גלובליים**. כאן תאגיד השידור הישראלי. <https://www.kan.org.il/item/?itemId=79091>

מרפ"ד גולן. (1987). **קצרין העיר שלי – חוברת לתלמיד**. מרפ"ד גולן.

מרפ"ד חספין. (1983). **טז' שנות התיישבות בגולן**. מרפ"ד חספין.

מרפ"ד קצרין. (1987). **10 לקצרין: הוצאה נסיונית של סיכום עבודת הגננות**. מרפ"ד קצרין.

מרפ"ד קצרין. (1989). **תערוכת תולדות א"י בבולי דואר: הצעות לפעילות בכתה**. מרפ"ד קצרין.

מרפ"ד קצרין. (1993). **הגולן – שלושה עשורים ברמה, לתלמידי תיכון**. מרפ"ד קצרין.

משרד החינוך והתרבות. (1985). **חוזר המנהל הכללי, חוזר מיוחד ה', החינוך לדמוקרטיה**. משרד החינוך והתרבות. [https://knesset.gov.il/tql/knesset\_new/knesset11/HTML\_27\_03\_2012\_05-59-19-PM/19851120@19851120040@040.html](https://knesset.gov.il/tql/knesset_new/knesset11/HTML_27_03_2012_05-59-19-PM/19851120%4019851120040%40040.html)

קיפניס, י' (2020, 29 באפריל). **רמה משלהם: מדוע הסכימו חמישה ראשי ממשלה לרדת מהגולן?** מעריב online. <https://www.maariv.co.il/news/israel/Article-762394>

Badri, S. A. (2015). Teaching controversial issues in the classroom. *Citizenship Education Research Journal, 5*(1), 73–83.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, *28*(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>

Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: Teachers’ perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, *27*(7), 656-671.‏ <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>

Claire, H., & Holden, C. (Eds.). (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Trentham Books.

Cohen, A. (2018). *Walking fearlessly on a tightrope: Controversy work of civic teachers – The Israeli case* [Doctoral dissertation]. Hebrew University of Jerusalem. (Hebrew).

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.‏

Council of Europe. (2016). *Living with controversy - Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE) - Training pack for teachers. Strasbourg*. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>

Gindi, S., & Ron-Erlich, R. (2017). Politics in class? Teacher avoidance of loaded discussion about Jewish-Arab relations in Israel. *Time for Education, 3*, 9-33. (Hebrew).

Hahn, C. L. (2012). The citizenship teacher and teaching controversial issues: A comparative perspective. In J. Brown, H. Ross, & P. Munn (Eds.), *Democratic citizenship in schools* (pp. 48-59). Dunedin Academic Press.

Halperin, E. (2016). *The attitudes of teachers and parents to discussing controversial issues at school* [Conference presentation]. Dov Lautman Conference, Ra’anana, Israel. <http://lautmaneduforum.org.il/wp-content/uploads/2017/06/Final-study-Discussion-of-Teachers-Dispute.pdf>

Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory, 44*(6), 614–629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>

Heitner, U. (2016, March 3). A Brief History of the Golan Committee. *Friday in the Golan.* (Hebrew).

Hess, D. E. (2005). How do teachers’ political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, *69*(1), 47-49.

Hess, D. E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 124–136). Routledge.

Israel ,Ministry of Education. (2016). *The national program for meaningful learning: The educational discussion of controversial issues*. Director General’s Circular. (Hebrew).

Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society*. Teachers and Teaching, Theory and Practice, 22*(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher’s role. *Theory & Research in Social Education, 14*(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>

Kremnitzer, M. (2013). Thirteen years to the Becoming Citizens Report. In D. Avnon (Ed.), *Civic education in Israel* (pp. 33-44). Am-Oved. (Hebrew).

Lamm, Z. (2000). *In the whirlpool of ideologies: The foundations of twentieth-century education*. Magnes. (Hebrew).

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, *43*(1), 14-47.‏

McAvoy, P., & McAvoy, G. E. (2021). Can debate and deliberation reduce partisan divisions? Evidence from a study of high school students. *Peabody Journal of Education*, *96*(3), 275-284.‏ <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942706>

Moore, F. P. (2010). Tales from the archive: Methodological and ethical issues in historical geography research. *Area*, *42*(3), 262-270.‏ <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2009.00923.x>

Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.

Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A., & Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies, 50*(3), 387-409. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1397757>

Sagy, S. (1998). Effects of personal, family, and community characteristics on emotional reactions in a stress situation: The Golan Heights negotiations. *Youth & Society*, *29*(3), 311-329.‏ <https://doi.org/10.1177/0044118X98029003003>

Savenije, G., & Goldberg, T. (2019). Silences in a climate of voicing: Teachers’ perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture & Society, 27*(1), 39-64. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566162>

Shamai, S. (2000). ‘Cultural Shift’: the case of Jewish religious education in Israel. *British Journal of Sociology of Education*, *21*(3), 401-417.‏ <https://doi.org/10.1080/713655352>

Vujadinovics, S., & Sabic, D. (2017). The importance of regions in geographical research. *Collection of Papers - Faculty of Geography at the University of Belgrade, 65*(1a), 195-208.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education, 46(*4), 495-527. [https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439](https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439%20)

Wellington, J. J. (Ed.). (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Blackwell.

Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). The controversy over controversial issues. *Phi Delta Kappan*, *99*(4), 8-14.‏

1. בשל מיון על פי נושאים ממוקדים לא כל הטבלאות יסתכמו לתשעים חומרי הלימוד שנסקרו. [↑](#footnote-ref-1)