

הכיבוש במערכת החינוך הישראלית: בין הכרה להכחשה

אבנר בן-עמוס

הקדמה

כאשר שורות אלה נכתבות, בקיץ 2020, כבר מלאו למלחמת ששת הימים חמישים ושלוש שנים. מלחמה זו שינתה כליל את פניה של מדינת ישראל: שטחים נרחבים, על האוכלוסייה שהתגוררה בהם, עברו לשליטתה, ובמקביל העבירה המדינה חלק מן האוכלוסייה שלה להתיישב באותם שטחים. לכל זאת הייתה השפעה ניכרת על כל תחומי החיים במדינה – בראש ובראשונה על התחום הפוליטי, אך גם על חיי החברה והתרבות הישראלים. חמישים ושלוש שנים מהוות פרק זמן ממושך למדי, שבמהלכו ניתן היה להפנים את העובדה שאכן התרחש שינוי מעמיק שכזה, לחקור אותו, ולהפוך אותו לחלק מתכניות הלימוד וספרי הלימוד. מאמר זה עוסק בשאלה: האם אכן הפך הכיבוש, במהלך השנים, לבעל נוכחות במערכת החינוך, ואם כן – מה היה אופן הייצוג שלו?

אך לפני שרטוט המתווה לתשובה, יש לציין כי השימוש במושג "כיבוש" בהקשר זה הינו מטעה. המילה כיבוש, שבה נעשה שימוש בשורש כ.ב.ש במשקל פיעול, מציינת פעולה חד-פעמית, כגון "גיזום" או "טיפוס". אולם מה שהתרחש בשטחים הכבושים מאז 1967 הוא תהליך מתמשך של העמקת השליטה הצבאית והאזרחית באוכלוסייה הפלסטינית, שמרבית החוקרים מגדיר אותו כתהליך קולוניאלי. לא לחינם מבחינה הספרות המחקרית הרלבנטית בשפה האנגלית בין המלים conquest ו- occupation, כאשר המילה הראשונה מציינת את הכיבוש של 1967 והשנייה את השליטה הנמשכת מאז בשטחים הכבושים. המשך השימוש במילה כיבוש בשיח הישראלי מאפשר להציגו כזמני וקצר-מועד, ומטשטש את התמשכותו (Gavriely-Nuri, 2015). למרות זאת בכוונתי להוסיף ולהשתמש במאמר זה במלה "כיבוש" משום שהיא שגורה בפי הציבור, ומציינת בשפה הנהוגה הן את מה שקרה בשנת 1967 והן את מה שהתרחש מאז באותם שטחים כבושים. כך, למשל, אמר ראש הממשלה אריק שרון בישיבת סיעת הליכוד ב- 26 מאי 2003: "אני חושב שהמחשבות שאפשר להמשיך ולהחזיק תחת כיבוש - זה תחת כיבוש, אז אפשר לא לאהוב את המלה, אבל מה שקורה זה תחת כיבוש - להחזיק שלושה וחצי מיליון פלסטינים תחת כיבוש, לפי דעתי זה דבר גרוע" (אתר ynet, 26.5.2003). האבחנה בין המשמעויות בכל זאת חשובה, משום

שהמאמר הנוכחי יעסוק בכיבוש במשמעותו השנייה בלבד - לא בפעולה החד-פעמית של 1967, אלא בתהליך המתמשך שהתרחש מאז בשטחים הכבושים.

על מנת להשיב על השאלה של ייצוג הכיבוש במערכת החינוך יש לפנות לאותם תחומים בהם סביר יהיה לפגוש אותו, בהסתמך על תחומי הידע והפעילות השונים הנהוגים במערכת. במסגרת החינוך הפורמלי, מדובר בשלושה מקצועות לימוד המכסים את הזמן, האוכלוסייה והמרחב הרלבנטיים ללימוד הכיבוש: מקצוע ההיסטוריה, בו לומדים התלמידים גם על מה שהתרחש בשליש האחרון של המאה העשרים; מקצוע האזרחות, העוסק בין השאר בסוגיות של שליטה פוליטית, זכויות אזרח ודמוקרטיה בקרב האוכלוסייה שבשליטת מדינת ישראל, ומקצוע הגאוגרפיה, העוסק במרחב שבין הים התיכון ונהר הירדן. לכך יש להוסיף את החינוך הבלתי פורמלי הכולל פעילויות כגון סדנאות מיוחדות, ביקורים במוזיאונים וסיורים – כולם נוגעים בנושאים הקשורים לכיבוש. מאמר זה עוסק, אם כן, בייצוג הכיבוש כפי שהם מופיעים בתכניות הלימודים, ספרי הלימוד והפעילויות הבלתי פורמליות, אך לא בתודעה של התלמידים עצמם. לשם הבנת תודעה זו יש צורך במחקר מסוג אחר, החורג מגבולות המחקר הנוכחי, ואשר מתמקד בתלמידים ולוקח בחשבון גורמים נוספים המשפיעים עליהם, כגון המשפחה, קבוצת השווים ואמצעי התקשורת (איכילוב, 1984). הממצאים של המחקר יעידו, לפיכך, רק על כוונותיהם של חלק מן העוסקים בחינוך ילדי ישראל – מעצבי תכניות הלימוד וכותבי ספרי הלימוד - אך לא על ההשפעה בפועל של אותן כוונות.

הנחת היסוד שעומדת בבסיס תכנון הלימודים בישראל – ובעולם המערבי – היא כי יש להעביר לתלמיד את "מבנה הדעת" של מקצוע מסוים, כפי שהוא נלמד ברמה האוניברסיטאית, וזאת בהסתמך על הידע האקדמי הקיים בתחום (צבר בן יהושע, 1988; זילברשטיין, 1991; מטיאש וצבר בן-יהושע, 2004; Bruner, 1961). בעקבות כך, על מנת להעביר את המידע לתלמידים, נשענים מעצבי תכניות הלימוד וכותבי ספרי הלימוד על הספרות המחקרית המעודכנת בתחומי מקצועות הלימוד – כמובן, לאחר יצירת סינזתה שלה והתאמתה לגילאי בתי הספר. מאחר שהמעצבים והכותבים אינם, בדרך כלל, חוקרים בעצמם, הם אינם יכולים לבצע את מלאכתם מבלי שתהיה לנגד עינם ספרות מחקרית הולמת מסוגים שונים, או לפחות מידע אמין מסוג אחר. מצד שני, אם הספרות המחקרית והמידע קיימים, ואנשי החינוך מתעלמים מהם, הרי שמדובר בניסיון של העלמה והשתקה.

לפני בדיקת תכניות הלימוד וספרי הלימוד של שלושת המקצועות שנזכרו לעיל, יש לבחון, לפיכך, את הספרות המחקרית העוסקת בכיבוש. בחינה מהירה של המצאי הקיים מעלה שמדובר

במאות רבות של פריטים ביבליוגרפים אשר פורסמו בעברית ובאנגלית – ובוודאי גם בשפות אחרות שלא נבדקו. אין בנמצא, אמנם, ביבליוגרפיה מסודרת ומקיפה של תחום מחקר זה, אולם אחד הפרסומים המעודכנים בתחום מציע סקירה מקיפה של האספקטים המשפטיים שלו בעשרים וששה מאמרים קצרים הכוללים, כל אחד, ביבליוגרפיה ענפה המתייחסת גם להיבטים החברתיים והפוליטיים של הכיבוש. חלק מן הפריטים הביבליוגרפים הופיע כבר בשנות השבעים של המאה העשרים, ומאז זרם הפרסומים רק התחזק (Ben-Naftali, Sfard & Verbo, 2018).

מאחר ואין באפשרותי להתייחס במאמר קצר זה לכל המחקרים הרלבנטיים בתחום, אזכיר רק כמה מן הבולטים שבהם שפורסמו בעברית. לשם הנוחות, אחלק אותם לשני סוגים, לפי החלוקה המקובלת על מדעי החברה בין סוכנות ומבנה, כלומר בין תיאור של היחידים והקבוצות שפועלים בשדה המחקר באופן מאורגן כסוכני שינוי, ובין ניתוח המדגיש את המבנה הבסיסי - בדרך כלל ההיררכי – הקיים בשדה במחקר, מבלי להתעמק בתהליך בו הוא נוצר (Giddens, 1984). אחד הספרים החשובים מבין אלה שנכתבו מתוך תשומת לב לסוכני השינוי הוא ספרו של גדעון ארן (2013), אשר חקר במחצית השנייה של שנות השבעים את הצעדים הראשונים של תנועת גוש-אמונים, ממשיכי דרכם של הראי"ה קוק ובנו הרצי"ה קוק, תוך שהוא מקדיש תשומת לב מיוחדת להקשר התיאולוגי. ספר נוסף העוסק בגוש אמונים ועורך השוואה בינו ובין תנועת שלום עכשיו הוא ספרו של מיכאל פייגה (2002), אשר מבליט את השוני בין התרבות הפוליטית של שתי הקבוצות ואת אופן התייחסותן לזיכרון קולקטיבי. ספרם של עקיבא אלדר ועדית זרטל (2004), לעומת זאת, אינו מתעמק ברקע התיאולוגי או האידיאולוגי של המתנחלים, אלא מתמקד באופן פעולתם בשדה הפוליטי מול משרדי הממשלה השונים וצה"ל, וכן בודק את מהלכי הקמת ההתנחלויות בשטחים הכבושים.

הספרים המתבוננים בשטחים הכבושים מנקודת מבט מבנית נוטים, בדרך כלל, להבליט היבטים תאורטיים-פוליטיים, משפטיים ומרחביים של השליטה הישראלית. ספרם של אריאלה אזולאי ועדי אופיר (2008) משלב את כל ההיבטים הללו, ומקדם את הטענה כי יש, למעשה, להתייחס לכל המרחב שבשליטת מדינת ישראל בין הים התיכון ונהר הירדן כאל מרחב אחד ובו אופני שליטה שונים. יעל ברדה (2012), לעומת זאת, מתמקדת אך ורק בנעשה בגדה המערבית, ובוחנת את האופן בו הממשל הישראלי שולט בתנועה של האוכלוסיה הפלסטינית באמצעות מערך מרכב של מחסומים ומעברים. גם איל ויצמן (2017) עוסק בניתוח המרחב של הגדה המערבית, אך הוא בוחן אותו מזווית רחבה יותר, הכוללת הן השטח הבנוי והן את מה שנמצא מתחתיו (מנהרות, תשתיות תקשורת, צינורות מים), במטרה להראות את נקודות ההפרדה והחיכוך בין האוכלוסיות

השונות. לבסוף יש להזכיר את מחקרו המקיף של ניב גורדון (Gordon, 2008) אשר מוסיף ממד דינמי-היסטורי לניתוח המבני, ומבחין בין שני אופני שליטה של ישראל בשטחים : תחילה באמצעות מנגנון צמוד של הטלת משמעת, ואחרי כן בעזרת שליטה ריבונית מרוחקת יותר. כמקובל במחקרים אקדמיים העוסקים בתחום כל כך מורכב, אין הסכמה מוחלטת בין החוקרים השונים לגבי האופן בו יש לפרש את התופעות שהם עוסקים בהן, ואף לא לגבי התפתחותן בזמן ובמרחב. כאמור, מרבית החוקרים סבורים שמדובר במצב קולוניאלי בו מדינה מסוימת שולטת, תוך שימוש באלימות, בטריטוריה שמחוץ למדינה, ומיישבת בה את אזרחיה, אולם יש גם הסבורים אחרת. אזולאי ואופיר (2008), למשל, טוענים שבשטח שבין הים התיכון ונהר הירדן נוצר משטר מסוג חדש וייחודי, שאי אפשר להבינו באמצעות מושגים קיימים כגון "קולוניאליזם". אין בכוונתי להציע במאמר זה ניתוח משלי לכיבוש, אלא להצביע על כך שסך כל המחקרים מאפשר הבנה מלאה יחסית של התהליכים אשר התרחשו בשטחים הכבושים מאז 1967, ואינו מתיר לאנשי החינוך את האפשרות להסתתר מאחורי טענת חוסר הידע.

המאמר הנוכחי מצוי בצומת של שני סוגי מחקרים : האחד – מחקרי "רוחב" אשר בודקים את השפעת ונוכחות הכיבוש בתחומים שונים בחברה הישראלית; השני – מחקרי "אורך" אשר מתמקדים, על ציר הזמן, בספרי לימוד, בעיקר בהיסטוריה, שכוללים מידע על מלחמות 1948 ו - 1967. על הסוג הראשון נמנה הספר שערכו דניאל בר-טל ויצחק שניל (2013), ועוסק בהשפעת הכיבוש על תחומים שונים בחברה ובתרבות הישראלית – אם כי לא בתחום החינוך. קובץ מאמרים נוסף, בעריכת חנה הרצוג וכינרת להד (2006), עוסק בהשתקה והכחשה בחברה הישראלית. שתי העורכות מקדישות חלק ניכר מן ההקדמה שלהן לסוגיית הכיבוש, אולם בסופו של דבר, רק מקצת מן המאמרים עוסק בה. לעומת זאת, אלי פרידמן ודליה גבריאלי-נורי (Friedman & Gavriely-Nuri, 2018) מתמקדים בכיבוש ובוחנים את הצד המשלים של ההכחשה : הנירמול וההזרה. לטענתם, על מנת שאפשר יהיה להמשיך ולקיים את השליטה היוצאת דופן בשטחים הכבושים, השיח הישראלי באמצעי התקשורת והרשתות החברתיות מתנהל באופן דיאלקטי בין, מצד אחד, הפיכת המצב לנורמלי ומובן מאליו, ומצד שני, הפיכתו לדבר מה זר ומרוחק שאינו נוגע במישרין לחברה הישראלית. צרוף מרכב שכזה, של הכחשה המבוססת על נירמול והזרה מאפיין, כפי שניראה בהמשך, גם את מרבית ייצוגי הכיבוש במערכת החינוך.

הסוג השני של המחקרים כולל, ראשית, כאלה העוסקים בייצוג מלחמת העצמאות/הנכבה בתכניות הלימוד ובספרי הלימוד, כמו מאמרו של אלי פודה (2002). פודה עוסק,

אמנם, באופן כללי בדימוי הערבי בספרי הלימוד להיסטוריה, אך מקרה הבחון שלו הוא תאור "הווצרות בעיית הפליטים הפלסטיניים במהלך מלחמת 1948" (פודה, 2002, עמ' 86). הוא מחלק את התקופה שבין 1948-2000 לשלוש תת-תקופות, אותן הוא מכנה ילדות (1948-1967), התבגרות (1967-1999) ובגרות (1998-2000), על פי התקדמות ההכרה של ספרי הלימוד בחלקה של ישראל בהווצרות הבעיה. רפי נץ-זנגוט (Nets-Zehngut, 2013), שחקר אף הוא את יחס ספרי הלימוד הישראליים לנכבה הפלסטינית, חילק באופן דומה את התקופה הנחקרת לשלוש תקופות משנה: תקופה בה שולט הנרטיב הציוני הרשמי (1959-1975), תקופה בה מתחיל להווצר נרטיב ביקורתי המתקיים בצד הנרטיב הרשמי (1976-1999), ותקופה בה שולט הנרטיב הביקורתי (2000-2004). לעומתם עוסק נווה (2017, עמ' 144-149) בויכוח סביב החלטת שרת החינוך יולי תמיר משנת 2007 להכניס לשימוש במגזר הערבי ספר לימוד המזכיר את הנכבה, ובהחלטתו של שר החינוך שהחליף אותה ב – 2009, גדעון סער, להפוך את מדיניותה. נווה גם מזכיר בהקשר זה את ספר הלימוד על עמותת זוכרות, **איך אומרים נכבה בעברית?** (גלילי, 2008) שעוסק באופן מפורט בנכבה הפלסטינית של 1948 ובזיכרון שלה, אך נאסר לשימוש בבתי הספר על ידי משרד החינוך. הדיון על ספרי הלימוד במלחמת 1948 מתמקד בארוע נקודתי שהתרחש בעבר רחוק יחסית, אולם הוא נוגע בנקודה רגישה בתולדות מדינת ישראל, העלולה לפגוע בלגיטימציה שלה: הולדת המדינה אגב פעולות של טבח, גירוש ונישול. משום כך, למרות הצפת הנושא בציבוריות הישראלית, הוא עדיין מעורר מחלוקת שהובילה לחקיקת חוק הנכבה, בו נאסר על גופים הממומנים על ידי הממשלה לארגן פעילויות סביב הנושא (נווה, 2017, עמ' 148; Gutman, 2017). הדיון בכיבוש, לעומת זאת, נוגע בסוגיה בוערת הנמצאת כל העת על סדר היום הציבורי, בבחינת הווה מתמשך. לכן, כפי שנראה בהמשך, אי אפשר לתאר את ההיסטוריה של ייצוגה בספרי הלימוד במונחים של שינוי חד-כווני, אך היא גם לא הפכה למושא של צנזורה. גם ייצוג הכיבוש של 1967 בתכניות וספרי הלימוד זכה למחקרים משלו, אם כי אלה מתמקדים בעיקר במלחמה עצמה, ואינם בוחנים את הייצוג של מה שהתרחש אחריה. אייל נווה ואסתר יוגב (2007) עוסקים במלחמת ששת הימים כמלחמה שהיא בגדר "עבר פעיל" ו"זיכרון חי", ומצביעים על האופן בו ייצוגה בספרי הלימוד של סוף האלף השני ותחילת האלף השלישי משקף את העמדות הרשמיות, ללא כל התייחסות לגישות ביקורתיות המופיעות בספרות המחקרית ובשיח הציבורי. אלי פודה (Podoh, 2002, pp. 116-8) מקדיש בספרו מספר פסקאות לסוגיית ייצוג התקופה שאחרי 1967, ומתעכב על האופן הלקוני בו היא מיוצגת. הוא מזכיר כי מספר ספרי לימוד מגיעים בתאורם עד שנות התשעים, אולם אלה מתייחסים בקצרה רק

לאירועים חשובים בזירה המדינית – וכן לאינתיפדה הראשונה. בדומה לפודה, נורית פלד-אלחנן (Peled-Elhanan, 2012, pp. 119-125) חקרה את ייצוג הפלסטינים בספרי הלימוד הישראליים, וגם עסקה בקצרה בנושא הכיבוש. היא מנתחת את הייצוג של השטחים במפות ספרי הלימוד לגאוגרפיה, ומדגישה את ההתעלמות מן הקו הירוק ומן התושבים הפלסטינים שבשטחים הכבושים.

על מנת לחקור את ייצוג הכיבוש במערכת החינוך בחרתי בגישת ניתוח השיח הביקורתי (Critical Discourse Analysis). גישה זו יוצאת מתוך הנחה שהשיח הבא לידי ביטוי בטקסטים מילוליים וטקסטים חזותיים משקף – וגם יוצר בתורו – יחסי כח חברתיים ופוליטיים אותם יש לקחת בחשבון על מנת לפענח אותו. ההיבט הביקורתי של הגישה נובע מן הממד הנורמטיבי שלה: החוקר המאמץ אותה אינו מתיימר להיות "נייטרלי" או "חסר פניות", אלא מעורב בתוך שדה הכוח הקיים ונוקט בו עמדה. עם זאת, הוא מחויב לכללים הנהוגים בשיח האקדמי, של הבאת עדויות והצגת טענות (Fairclough, 2010, Wodak, 2011, Van Dijk, 2015). לצורך המחקר נבחרו, כאמור לעיל, שלושה מקצועות לימוד רלבנטים – היסטוריה, אזרחות וגאוגרפיה – ותחום החינוך הבלתי פורמלי. במסגרת זו בדקתי את כל תכניות הלימודים ומגוון רחב ככל האפשר של ספרי לימוד לחטיבת הביניים והחטיבה העליונה, בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, מתוך הנחה שבספרים האלה יהיה דיון מורכב יחסית בשאלת הכיבוש. הספרים הללו זכו ברובם באישור משרד החינוך, וגם אלה שלא זכו באישור פורמלי קבלו את באופן עקיף את ברכתו של המשרד. ניתן להסיק זאת מכך שבמקרה ומשרד החינוך מצא כי ספר מסוים לא היה ראוי לשימוש, הוא דאג להפסיק את פרסומו או לאסור על בתי הספר להשתמש בו, כפי שקרה מספר פעמים בתחילת המאה העשרים ואחת. בשל המגוון הרחב של סוגי הטקסטים ותקופת המחקר הארוכה יחסית, ניתוח הטקסטים לא ייעשה אופן כמותני אלא איכותני בלבד. הנחתי היא כי רק בדיקת המלים או המשפטים בהקשרם הטקסטואלי הספציפי תוכל לחלץ את משמעותם (Nicholls, 2003; Pingel, 2010, 67-79). מתוך עיון במכלול המקורות, עולה כי ניתן לחלק את הזמן שעבר מאז מלחמת ששת הימים ועד מועד כתיבת מאמר זה לשתי תקופות עיקריות. הראשונה, מתחילת שנות השבעים ועד לערך אמצע שנות התשעים של המאה העשרים, בה עיקר הדגש הוא על ההישג הגדול של הניצחון במלחמה ומשמעותו עבור החברה הישראלית. השנייה, משלהי שנות התשעים ועד סוף העשור השני של המאה העשרים ואחת, בה ניתן למצוא שתי גישות מקבילות: התייחסות לשליטה

האלימה בשטחים הכבושים אצל מיעוט הכותבים, והתייחסות לכיבוש כנורמלי או – לחלופין – התעלמות ממנו, אצל מרבית הכותבים.

תקופה I: הפנמת הכיבוש (1967 – 1997)

שלושים השנים הראשונות שחלפו מאז מלחמת ששת הימים עמדו, מבחינת מערכת החינוך, בסימן של הפנמה איטית של משמעות המלחמה ושל הצורך לתת לה ביטוי בתכניות הלימוד וספרי הלימוד. תקופה זו ידעה כמה ארועים לאומיים בעלי ממד צבאי, מדיני, ופוליטי: מלחמת יום כיפור (1973), מלחמת לבנון הראשונה (1982) והאינתיפדה הראשונה (1987-1993); חתימת הסכם השלום עם מצרים (1979), המהפך הפוליטי של 1977, עם עליית מפלגת הליכוד לשלטון, וכינון שתי ממשלות אחדות לאומית (1984, 1988). גם משרד החינוך נשלט, לסרוגין, על ידי שרים ממחנות פוליטיים שונים: אהרון ידלין, מן המערך-העבודה (1974-1977), זבולון המר, מן המפד"ל (1977-1984), יצחק נבון, מן המערך-העבודה (1984-1990) ושוב המר (1990-1992). אולם למרות כל הארועים והתפוכות הללו, אופן ייצוג הכיבוש נותר יציב יחסית. הקונצנזוס לגבי הישגי מלחמת ששת הימים והעדר החלטה מוסכמת ורשמית לגבי עתיד השטחים הכבושים אפשרו לספרי הלימוד להתמקד במלחמה, להתייחס לכיבוש כאל זמני, ולהתעלם באופן כמעט מוחלט מן ההיבטים הבעיתיים של ההתנחלות בשטחים.

תכנית הלימודים להיסטוריה בחטיבה העליונה, שפורסמה בשנת 1977, עדיין לא כללה כל התייחסות לתקופה שאחרי הקמת מדינת ישראל (תכנית לימודים להיסטוריה, 1977), כנראה מתוך הנחה שתקופה זו קרובה מדי ואינה ראויה לתואר "היסטוריה". לעומת זאת, תכנית הלימודים להיסטוריה בחטיבת הביניים, שפורסמה בשנת 1995, כבר כללה את הנושא "ישראל בין המעצמות – ממלחמת יום כיפור עד השלום עם מצרים" (תכנית לימודים להיסטוריה, 1995, 29; נווה, 2017, עמ' 93-95), אם כי אין בה התייחסות מפורשת למלחמת ששת הימים ולכיבוש. המושגים המפורטים באותו נושא – דטנט, הסכמי קמפ דייוויד, מלחמת יום כיפור – מעידים על כך שמדובר במבט מדיני, "מלמעלה", ולא בבחינה של מה שמתרחש בשטחים הכבושים.

כל ספרי לימוד ההיסטוריה שנבדקו (אביבי ופרסקי, 1975; ליפשיץ, 1985; רוזנמן, 1981; רון, 1968; קירשנבוים, 1976; קליינברגר 1989) מתארים את המהלכים שהובילו למלחמת ששת הימים ואת "הניצחון הגדול" (קירשנבוים, 1976, עמ' 235) באופן דומה לזה המצוי בספרים המאוחרים יותר, אותם חקרו נווה ויוגב (2007). ישראל יצאה למלחמה בלית ברירה, ולמרות שהיא זו שתקפה ראשונה, הרי שמדובר למעשה במלחמת מגן שנכפתה עליה. כמה מן הספרים גם

מוסיפים ומפרטים את ההישגים הביטחוניים והמדיניים בהם זכתה ישראל, כגון "הרחבת גבולות המדינה... ירושלים שלימה ומאוחדת... הערכת אומות העולם... [ו] זקיפת גוים של יהודי התפוצות" (רון, 1968, עמ' 221). רון מוסיף, בדאגה מסוימת: "כמו כן עורר הניצחון מכלול בעיות בטחוניות, כלכליות וחברתיות עקב הזזת גבולותינו וקליטת מליון וחצי ערבים לתוך תחומי מדינתנו. והעמיד יראה כיצד נפתור בעיות אלה" (רון, שם). אולם הנימה הכללית היא של שביעות רצון עצמית וגאווה ללא סייג. שטחי הגדה המערבית מכונים על ידי קירשנבוים (1976, עמ' 327) בשם "יהודה ושומרון", כסימן לכך שהם עברו תהליך של "ייהוד" סמלי, ומרבית ספרי הלימוד שהופיעו אחרי כן הלכו בעקבותיו. הגל הראשון של מתן שמות עבריים לאזורים ומקומות ערביים התרחש בתחילת שנות החמישים, לאחר מלחמת 1948, כאשר וועדה ממלכתית פעלה לשינוי השמות, והכיבוש של 1967 יצר את הגל השני (Benvenisti, 2002).

רק שני ספרים מתייחסים באופן מפורט יותר לכיבוש, ועושים זאת באמצעות הצגת הויכוח לגבי "עמיד השטחים". ליפשיץ (1985, עמ' 142) מציג, בפסקה אחת, את הויכוח בין תנועות "גוש אמונים" ו"שלום עכשיו", ובין אלה הטוענים כי צה"ל "שחרר" את השטחים לעומת אלה הסבורים כי צה"ל "כבש" אותם. גם רות קליינברגר מציגה את הויכוח בין שתי הגישות, אך היא מקדישה לו ארבעה עמודים (1989, עמ' 78-82) ומפרטת את נימוקי שני הצדדים. יתר על כן, אחרי דיון בפתרונות השונים המוצעים לעמיד השטחים, היא עוסקת בניחות השורשים התיאולוגיים והאידיאולוגיים של "תנועת ההתנחלות", אותה היא מתארת כתנועה שאינה מהססת להפר את הוראות ממשלת ישראל בהיותה מבוססת על "אידיאולוגיה לאומית-דתית-אקטיביסטית, בעלת יסודות משיחיים חזקים" (1989, עמ' 82). ניתוח מפורט שכזה הינו נדיר, ויהיה קשה למצוא אותו בספרי הלימוד שהתפרסמו מאוחר יותר. קליינברגר גם כוללת בספרה מפה של "ישראל לאחר מלחמת ששת הימים" בה מסומנים בברור הגבול של 1949 והשטחים שנכבשו ב-1967 – אבחנות שיטושטשו בדרך כלל במפות מאוחרות יותר (1989, עמ' 78).

גם ספרי לימוד האזרחות שפורסמו בתקופה הראשונה התמקדו בעיקר בישראל שממערב לקו הירוק, ומיעטו לעסוק בכיבוש. מאיר בן דב (1971, עמ' 103-105), למשל, מקדיש מספר פסקאות לאופן בו מלחמת ששת הימים שיפרה את מצבה האסטרטגי של ישראל מול מדינות ערב, בדומה לנאמר בספרי לימוד ההיסטוריה. יהודית מיזרצקי (1994, עמ' 78-80) לעומת זאת, מתייחסת לכיבוש בצורה שתאפיין רבים מספרי לימוד האזרחות המאוחרים יותר – דרך הויכוח סביב עמיד השטחים. כפי שעשו ליפשיץ וקליינברגר, היא מציגה את הויכוח בין ה"יונים" וה"נצים", ומפרטת את הנימוקים של כל אחד מן הצדדים. ספרם של רחל גרומן ומשה פלג (1994),

389), שנעזרו ביעוץ של משה הנגבי, כלל גם התייחסות למערכת המשפטית בשטחים, ואף לבג"ץ אלון מורה, שפסל תפיסת קרקעות פלסטיניות בשטחים בתואנה של צרכי ביטחון.

ספרי לימוד הגאוגרפיה הם המפורטים ביותר בכל הנוגע לשטחים הכבושים, משום שהכותבים עוסקים במרחב ואינם יכולים להתעלם מהאזורים החדשים שנוספו למדינה. כל הספרים מתייחסים לשטחי הגדה המערבית הכבושים כאל "יהודה ושומרון" ובכולם יש אבחנה ברורה, בין אם באמצעות מפה ובין אם באמצעים מילוליים, בין השטחים הכבושים ובין שטחי מדינת ישראל שלפני 1967 (ארני ואפרת, 1980; בר-גל וסופר, 1982; הברון, 1985; הראל וניר, 1990; מקסימוב וגרייצר, 1995). אולם הספרים נבדלים זה מזה באופן בו הם מתארים את השטחים הללו ואת ההתנחלות היהודית בהם. ארני ואפרת (1980), בר-גל וסופר (1982) והראל וניר (1990) מתארים באופן מפורט את הישובים הערבים בשטחים הכבושים, ומזכירים דרך אגב את ההתנחלויות שהוקמו בהם. לעומת זאת, הברון (1985) ומקסימוב וגרייצר (1995) מתייחסות באופן מפורט יותר להתנחלויות, ומספקות להן הצדקה. כך, למשל, מספקת הברון (1985, עמ' 11) את ההסבר ההיסטורי להקמת ההתנחלויות: "ירושלים, הרי יהודה והרי שומרון - שמות המעוררים זיכרונות היסטוריים רבים. כאן, באזור ההר, עשה עמנו את ראשית צעדיו, כאן התנחל וכאן עוצבה דמותו". מקסימוב וגרייצר (1995, עמ' 75) מסבירות את הצרכים הביטחוניים והמדיניים שמובילים להתנחלות, וכן מזכירות "את הצורך לחדש ישובים עבריים שחרבו ערב הקמת המדינה". גם במקרה זה הלגטימציה נובעת, בחלקה, מן ההיסטוריה – אם כי מדובר בהיסטוריה קרובה יחסית. רק בר-גל וסופר (1982, עמ' 6) מכריזים, בנימה ביקורתית, כי "אין עוד מקרה בהיסטוריה המודרנית של העולם, שמדינה משגשגת ושוקקת חיים היא ללא גבולות מוכרים", וכן כותבים כי אין לפרש את ההתייחסות שלהם לשטח שממזרח לקו הירוק כאמירה "שגבול זה הוא הגבול הסופי של ישראל, הגבול הטבעי שלה או הרצוי לה".

תקופה II: הכיבוש בין הכרה והכחשה (1998 – 2018)

גם התקופה השנייה ידעה מספר ארועים בעלי חשיבות לאומית שהתחוללו בכל המישורים: המדיני, הצבאי והפוליטי. במישור המדיני יש להזכיר את הסכם אוסלו (1993) והסכם השלום עם ירדן (1994); במישור הצבאי – את האינתיפדה השנייה (2000-2004), מלחמת לבנון השנייה (2006) והמבצעים ברצועת עזה (2008/9, 2012, 2014); במישור הפוליטי – הגעת מפלגת העבודה לשלטון (1992), רצח ראש הממשלה יצחק רבין (1995), ומספר חילופי שלטון שהתרחשו מאז בין הימין והשמאל, ואשר הובילו גם לחילופים מקבילים של שרי חינוך. אך גם בתקופה זו,

למרות כל השינויים והתפניות, ייצוג הכיבוש נותר יציב יחסית, וההכחשה שלו רק העמיקה, בצד הופעת מספר ביטויי הכרה. אחד הגורמים שתרמו לכך הוא הזמן שחלף מאז תחילת הכיבוש, והפך מה שנראה בתחילה כזמני וארעי לקבוע ויציב. בהדרגה, חלקים גדולים יותר ויותר של האוכלוסיה נולדו לתוך מצב בו הכיבוש כבר היה קיים, ונחשב לכן למובן מאליו. את המובנות מאליה הזו דאג משרד החינוך לטפח, ורק מספר קטן של ספרי לימוד - כולם של מקצוע ההיסטוריה - הציג גרסה שונה וכמה סימני שאלה אל מול הנרטיב הרשמי.

שלושה מבין ספרי לימוד ההיסטוריה שנבדקו מתארים תקופה המסתיימת בשנת 1970, ומשום כך הם עוסקים בתוצאות המיידיות של מלחמת ששת הימים בלבד (שחר, 1998, עמ' 323-324; דומקה, 1999, עמ' 294; ענבר, 2000, עמ' 273-274). בכולם ניתן למצוא התייחסות לויכוח שהתפתח בישראל אחרי המלחמה ביחס לעתיד השטחים, ואף שניות באופן כינויים – הן "שטחים כבושים" או "מוחזקים" והן "יהודה ושומרון". אולם עצם ההחלטה לפרסם בסוף המאה העשרים ספר היסטוריה שאינו מתאר את התקופה שאחרי 1970 מעיד על רצון להימנע מעיסוק בעבר שעלול להיות שנוי במחלוקת, דבר המשאיר את התלמידים באפילה בכל מה שנוגע לזמנם שלהם. לעומתם, ספרי לימוד היסטוריה אחרים שפורסמו באותן השנים לא היססו מלעסוק בשנות השמונים ואף התשעים של המאה העשרים.

תכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה, שפורסמה בשנת 2003, התקדמה, מבחינה כרונולוגית, וכללה עיסוק בתקופה שעד 1995, וכן פירוט לגבי "מלחמת ששת הימים ומלחמת יום כיפור ותוצאותיהן בישראל ובעולם הערבי", ו"יחסי ישראל והפלסטינים" (תכנית לימודים להיסטוריה, 2003; נווה, 2017, עמ' 101-102). בעקבות פרסום התכנית הוציא משרד החינוך בשנת 2004 קול קורא ובו הנחיות לכתיבת ספרי הלימוד, על פיהן יש להדגיש בלימוד השנים הללו את מלחמות ששת הימים ויום כיפור, סיבותיהן ותוצאותיהן (נווה ויוגב, 2007). על כותבי הספרים היה להחליט, אם כן, מה לכלול תחת הכותרת "תוצאות מלחמת ששת הימים", וכיצד להתייחס לכיבוש.

הכרה

היסטוריה

שניים מבין ספרי לימוד ההיסטוריה הביקורתיים שפורסמו בתקופה השנייה נפסלו לשימוש על ידי משרד החינוך, אם כי הסיבות לפסילה לא היו קשורות באופן ישיר לעיסוק של הספרים בכיבוש. יחד עם זאת, הממד הביקורתי של הספרים, שהוביל לפסילתם, התבטא גם ביחסם לכיבוש. הספר הראשון, אותו ערך דני יעקובי (1999), נפסל בגלל שורה של סיבות

הקשורות לאופן הצגתו את השואה, את הנסיבות לפריצת מלחמת ששת הימים, ובשל מבוחר האיורים הכלולים בו (נווה, 2017, עמ' 98-101). גם בספר זה, כמו בחלק מספרי ההיסטוריה הקודמים, נזכרת המחלוקת באשר ל"עתידי השטחים שנכבשו במלחמה" (עמ' 170), אך הם אינם מכונים "יהודה ושומרון" כי אם "הגדה המערבית" (עמ' 239). בנוסף לכך, מופיעה בספר מפת הגדה המערבית ורצועת עזה עם פירוט הישובים הפלסטינים והיהודים, כולל סך כל מספר התושבים בשנת 1978 (עמ' 239), וכן יש בו התייחסות מפורטת יחסית למעשי המתנחלים. פרשת המחתרת היהודית שבצעה פעולות טרור ותכננה לפוצץ את מסגד כיפת הסלע בירושלים מופיעה בסעיף "האיום על הדמוקרטיה" (עמ' 249), והטבח שביצע ברוך גולדשטיין בשנת 1994 במתפללים המוסלמים במערת המכפלה, והתמיכה לה זכה בקרב המתנחלים כלולים בסעיף "ההתנגדות להסכמי אוסלו והמשך האלימות" (עמ' 268-269).

הספר השני נכתב על ידי אליעזר דומקה, חנה אורבך וצפרייר גולדברג (2009) והוא נפסל בגלל שהופיע בו, כמקור ראשוני, קטע מתוך ספר של ההיסטוריון הפלסטיני ואליד ח'אלידי בו הוא טוען כי צה"ל ביצע טיהור אתני במהלך מלחמת 1948. הספר הוחזר לשימוש לאחר שהקטע הזה, וקטעים אחרים שנחשבו בלתי מתאימים, הושמטו או שוננו, אם כי הדיון בשטחים לא עורר את התנגדות משרד החינוך (נווה, 2017, עמ' 151-154). בספר זה מתייחסים לשטחים בגדה המערבית לעתים כ"יהודה ושומרון" (עמ' 204) ולעתים כ"שטחי כיבוש", שבהם שורר "משטר כיבוש" ומתבצע "סיפוח זוחל". ההתנגדות הפלסטינית לכיבוש, לפי הספר, נתקלה בדיכוי ישראלי "משוחרר מאילוצי זכויות האזרח בישראל", והדבר הצית בתורו את הלאומיות הפלסטינית והצמיח ארגוני מרד (עמ' 182) ואת האינתיפדה הראשונה, המכונה "התקוממות עממית" (עמ' 206). כמו בספרו של יעקובי, מופיעה בספר זה מפה של הגדה המערבית ורצועת עזה עם פירוט הישובים הפלסטינים והיהודים בשנת 1997, כולל מספרי התושבים, והשאלה המופיעה בצדה מרמזת, בעדינות, על השלכות האפשריות של פעולת ההתנחלות: "המתנגדים להקמת ההתנחלויות טוענים שהן מהוות מכשול לשלום. כיצד מבטאת המפה טענה זו?" (עמ' 193).

שני ספרים אחרים עוסקים אף הם בסוגיית השטחים הכבושים באופן מפורט, ואגב כך גם מנתחים את פעילות המתנחלים. נראה כי אלי בר-נביא ואייל נווה (1999), שספרם חופף באופן חלקי את ספריהם הקודמים (בר-נביא, 1998; נווה, 1999), היו מעדיפים לצפות אחרי מלחמת ששת הימים בנסיגה חד-צדדית של ישראל מן השטחים הכבושים, אשר "היתה משנה אולי את פני העימות המזרח תיכוני כולו" (עמ' 282). אולם מכיון ש"ישראל בחרה באפשרות האחרת: היצמדות לשטחים שניכבשו על ידה" (עמ' 282), לא נותר להם אלא להקדיש פרק שלם

(עמ' 316-323) לתהליך הפיכת הפלסטינים "מפליטים ללאום". אגב כך הם גם עוסקים בויכוח על גורל השטחים, במשיחיות של גוש אמונים ובאירגון הטרור המחתרתי של המתנחלים שנחשף ב- 1984, ושאליו התייחס גם ספרו של יעקובי (עמ' 318). אולם הם אף מוסיפים כי אנשי הארגון שנעצרו זכו ליחס אוהד וסלחני, וקבלו שחרור מוקדם מן הכלא (עמ' 319). כמו דומקה, אורבך וגולדברג הם מגלים הבנה לאינתיפדה הראשונה, מכנים אותה "התפרצות לאומית... חסרת תקדים", ומוסיפים כי היא הוכיחה את המחיר של השליטה בשטחים, ואת העדר הפתרון הצבאי להתנגדות הפלסטינית (עמ' 322). גם קציעה אביאל-טביביאן (2009) מתארת את הויכוח שהתעורר בישראל לאחר 1967 באשר לעתיד השטחים, ומתייחסת לכינויים השונים שלהם, אך היא בעצמה אינה עקבית ומכנה אותם, לסרוגין, "יהודה ושומרון" ו"הגדה המערבית" (עמ' 209). בהמשך, היא מתייחסת פעם נוספת ל"קייטוב" שגרם הויכוח סביב עתיד השטחים, ומזכירה בהקשר זה את אנשי גוש אמונים ושלוש עכשיו. ניכר כי היא מנסה ליצור איזון בין הצדדים, ומציגה באותו עמוד ובאותו הגודל תמונה של "ההתיישבות הזמנית בסבסטיה" מול תמונה של "הפגנה של תנועת שלום עכשיו" (עמ' 249). אולם, בסופו של דבר, היא נוטה להטיל על אנשי גוש אמונים ופעילות ההתיישבות שלהם את האשמה ב"שסע העמוק" שנוצר בחברה הישראלית (עמ' 248), ואף מזכירה את רציחתו של אמיל גרינצוויג במהלך הפגנה של שלום עכשיו (עמ' 249). אולם גם אם ניתן להצביע על מספר ספרים אשר תארו באופן ביקורתי את הכיבוש המתמשך, ספק רב אם המורים בכיתות עשו שימוש באותם הפרקים. עיון בשאלוני בחינות הברגרות להיסטוריה שנערכו בשנים 2010-2019 מעלה כי באף אחת מהן לא הופיעה שאלה הנוגעת לשינויים ארוכי הטווח שהתרחשו בשטחים הכבושים. במספר שנים, כגון 2007, 2010 ו- 2016, הופיעו אמנם שאלות שנגעו ל"השפעת מלחמת ששת הימים על מדינת ישראל", אולם התשובות הנכונות, לפי המחווניים שנשלחו למורים הבודקים, התייחסו להשפעות המיידיות: הרחבת הגבולות, נגישות למקומות קדושים, הגדלת אזורי ההתיישבות, שיפור המצב הבינלאומי ויצירת ויכוח סביב עתיד השטחים. מאחר ובחינות הברגרות קובעות, למעשה, את היקף החומר הנלמד בכיתה, סביר להניח כי המורים הסתפקו בהוראת ההשפעות המיידיות של המלחמה בלבד.

הכחשה

היסטוריה

לעומת הספרים הללו ניצבים ספרי לימוד היסטוריה אחרים, אשר מתעלמים מן הכיבוש או, לחלופין, הופכים אותו לנורמלי ומובן מאלי. ספרם של משה בר-הלל ושולה ענבר (2009), עמ' 196, עמ' 205) מזכיר פעמיים - אחרי מלחמת ששת הימים ואחרי מלחמת יום כיפור - את הויכוח

סביב עתיד השטחים הכבושים, המכונים בו גם השטחים המוחזקים ויהודה ושומרון, וכן מציין בהקשר זה את תנועות גוש אמונים ושלוש עכשיו. אולם פרט לכך אין בו התייחסות לנעשה בשטחים הכבושים. גם ספרם של נווה, ורד ושחר (2009) מתייחס לויכוח סביב "מדיניותה של ישראל בשטחים הכבושים" (עמ' 236), ואף מזכיר את ה"התיישבות [ה]נלהבת בשטחים שנכבשו", אך אינו מרחיב מעבר לכך. יגאל משעל (2014), לעומת זאת, עוסק בהרחבה גדולה יחסית בויכוח סביב עתיד השטחים הכבושים, אך בעוד שהוא מקדיש עמוד וחצי להצגת עמדת גוש אמונים ותאור ההתנחלויות בצורה אוהדת (עמ' 232-233) יחד עם פסקה בסעיף "העשרה" (עמ' 234), הוא מקדיש רק חצי עמוד לעמדות מתנגדי ההתנחלות (עמ' 233). בנוסף לכך, למרות שהספר עוסק בהרחבה בהסכמי השלום עם מצרים (1979) וירדן (1994) הוא מקדיש רק ארבע מלים לאזכור הסכמי אוסלו עם הרשות הפלסטינית, שקדמו להסכם עם ירדן (עמ' עמ' 267). גם הממד החזותי של הספר מבליט את נטייתו החיובית של המחבר כלפי ההתנחלויות. צילום צבעוני של התנחלות מעלה אדומים מציג את פארק הנוער שלה, עם הדשא הירקרק, בתוספת השאלה: "מה ניתן ללמוד מהתצלום על השיקולים שהובילו להקמת מעלה אדומים?" (עמ' 234), ואילו שלושה עמודים אחרי כן מוצג תצלום שחור לבן של "מתפרעים פלסטינים משליכים אבנים על חיילי צה"ל במהלך האינתיפדה הראשונה" (עמ' 237). בנוסף לכך, שתי המפות המופיעות בפרק על מלחמת יום כיפור, והמתארות את המצב בתחילת המלחמה ומיד אחריה, כוללות את ישראל המשתרעת מן הים התיכון ועד הירדן, בצירוף חצי האי סיני, ללא כל סימון של השטחים הכבושים (עמ' 248, 252). ספרן של דבורה גלעדי ותהילה הרץ (2016), שנועד לחינוך הממלכתי דתי, מאמץ את נקודת הראות של המתנחלים באופן בוטה עוד יותר. הן אינן טורחות, למשל, להציג באופן מפורט את הויכוח שהתחולל סביב עתיד השטחים הכבושים, אותם הן מתארות כאזורים "ששוחררו" (עמ' 371). כמו כן, הכיבוש של 1967 מתואר בספרן כ"שיבה ליהודה ושומרון, אזורים שבהם חיו האבות והאמהות, שבהם קמה ממלכת דוד ושלמה, לב העם היהודי" (עמ' 372), לפי התפיסה המקובלת על גוש אמונים (פייגה, 2002). גם הממד החזותי של הספר מדגיש את עמדת הכותבות: שתי תמונות מתארות את "בני כפר עציון חוזרים לאדמתם" ואת "שמחת עולי סבסטיה" (עמ' 372), בעוד שמפת "הישובים העירוניים היהודים" שהוקמו בארץ ישראל יוצרת המשכיות בין המאה התשע-עשרה והתקופה שאחרי 1967, כאשר הקו הירוק נעדר ממנה (עמ' 6).

אזרחות

ספרי לימוד האזרחות שפורסמו בתקופה השנייה נכתבו על בסיס השינוי המקיף בתכנית הלימודים שחוללה וועדת קרמניצר (קרמניצר, 1996). הוועדה הבליטה את הצורך בגישה מערכתית ומשולבת בלימודי האזרחות, כך שלא ישענו רק על שינון ידע אלא יהיו גם מסוגלים לעצב אזרח בוגר ומעורב בחברה. על סמך דו"ח זה נכתבה תכנית לימודים אשר כללה התייחסות לשעשים המפלגים את החברה הישראלית, כגון הויכוח אודות עתיד השטחים הכבושים והמאבק בין התנועות החוץ-פרלמנטריות גוש אמונים ושלוש עכשיו (תכנית לימודים באזרחות לחטיבה העליונה, 1999). בעקבות כך פורסם על ידי משרד החינוך ספר אזרחות אשר הווה את המסד להוראת האזרחות בישראל במשך כעשור וחצי, ונשען על ההגדרה הכפולה של מדינת ישראל, כיהודית ודמוקרטית (אדן, אשכנזי ואלפרסון, 2000; וורמן, 2013; כהן, 2013). הספר כולל מפה (עמ' 13) המתארת את מדינת ישראל בשנת 1999, מציינת באופן ברור את השטחים הכבושים ומבחינה בין הסטאטוס השונה שלהם בעקבות הסכמי אוסלו. כמו כן, בפרק על השע האידאולוגי-פוליטי מנותחת בהרחבה המחלוקת לגבי "פתרון הסכסוך הישראלי הערבי והישראלי פלסטיני" (עמ' 332-342), כולל האינתיפדה הראשונה והסכמי אוסלו. אולם נקודת הראות העיקרית היא זו של אזרחי מדינת ישראל, והסוגיות של השפעת המתנחלים על מדיניותה של ממשלת ישראל, מול שלילת זכויות האזרח של התושבים הפלסטינים בשטחים, אינן עולות לדיון. גם ספר האזרחות שהחליף אותו (אשכנזי, 2016) כולל התייחסות – קצרה יותר – למחלוקת סביב עתיד השטחים הכבושים, שמופיעה תחת הכותרת "שע אידאולוגי-מדיני" (עמ' 462-469), אולם גם במקרה זה נקודת הראות היא ישראלית-פנימית. יתר על כן, המפה המראה את "פריסת הישובים הערבים במדינת ישראל 2015" (עמ' 464), כוללת ערים יהודיות וערביות הנמצאות הן בישראל והן בשטחים הכבושים, בעוד שקו דקיק וכמעט בלתי נראה מציין את "קו הסכמי שביתת הנשק 1949".

גם ספרי לימוד האזרחות האחרים שפורסמו בתקופה זו אימצו את אותה הגישה: עיסוק במחלוקת סביב השטחים הכבושים תחת הכותרת "השע הלאומי" או "השע האידאולוגי-פוליטי", מבלי להרחיב את נקודת המבט לעבר המתנחלים או התושבים הפלסטינים בשטחים (למברגר, 2006; נוה, 2001; פיין ודרורי, 2005; רוטנברג, 2014; שחר, 2011, 2013). ספרו של דיסקין (2011) אף מתעלם מן המחלוקת הזו לחלוטין.

אך סביר להניח כי גם אזכור מינימליסטי זה של הכיבוש בספרי לימוד האזרחות לא זכה לתשומת לב המורים. בשאלוני בחינות הבגרות לאזרחות שנערכו בשנים 2000-2019 לא הופיעה כל שאלה הנוגעת לסוגיה הזו, ולכן קרוב לוודאי כי המורים העדיפו להתעלם ממנה.

גאוגרפיה

בניגוד למקצועות ההיסטוריה והאזרחות, מקצוע הגיאוגרפיה אינו מקצוע חובה לשם קבלת בחינת הבגרות, ולכן מעטים יחסית לומדים אותו. יחד עם זאת, כפי שכבר נכתב לעיל, העוסקים בתחום אינם יכולים להתעלם מן השטחים הכבושים, ועיון בתכנית הלימודים וספרי הלימוד בגאוגרפיה עשוי ללמד אותנו על הדימוי שלהם ושל התושבים המתגוררים בהם. תכנית הלימודים בגאוגרפיה כוללת התייחסות לתהליך קביעת הגבולות של המדינה, למונחים הקו הירוק והקו הסגול, למאפיינים של ה"התיישבות ביהודה, שומרון וברמת הגולן", ולסכסוך בין הישראלים והפלסטינים (תכנית לימודים בגאוגרפיה ופיתוח הסביבה, 2008).

בדומה לספרי הלימוד לאזרחות, המתארים את הויכוח בתוך הציבור הישראלי לגבי עתיד השטחים, כך גם ספרי לימוד הגאוגרפיה אינם מתעלמים מן הויכוח בין מדינת ישראל והפלסטינים לגבי מיקום הגבול ביניהן (פיין, שגב ולביא, 2002, עמ' 8; גל, 2015, עמ' 10; גרייצר, פיין ושגב, 2009, עמ' 16). אולם הספרים הללו גם מתארים את הכיבוש של 1967 ואת המשך השליטה בשטחים בשפה אשר מטשטשת את האלימות שהייתה כרוכה בפעולות הללו. כך, למשל ניתן למצוא באחד הספרים את האמירה כי לאחר המלחמה, "שטחי יהודה ושומרון, שכאמור לא היו עד אז בידי ישראל, עברו לשליטתה" (גל, 2015, עמ' 156). ספר אחר טוען כי "הקרבה הגיאוגרפית בין ההתיישבות היהודית לבין זו הערבית מביאה להתרחשותם של אירועי אלימות קשים בין האוכלוסיות" (גרייצר, פיין ושגב, 2009, עמ' 207), תוך התעלמות מחלקה של מדינת ישראל ביצירת "קרבה" זו. יתר על כן, אל הגאוגרפיה מתווספת לעתים ההיסטוריה, וההתנחלות בשטחי הגדה המערבית מקבלת צידוק עקיף הודות להדגשת "שורשיו של עם ישראל ותרבותו" באזורי "יהודה ושומרון", וציטוטים מספרי בראשית ויהושע המצביעים על ההתיישבות היהודית במקום (גל, 2015, עמ' 160).

ספרי הגאוגרפיה כוללים מפות מרובות, ואלה אמורות לתאר את המרחב שנמצא בין הים התיכון ונהר הירדן. כפי ששנל וליינברגר (2012) טוענים, מפות – כולל מפות אקדמיות – כבר אינן נחשבות על ידי החוקרים לתוצר אובייקטיבי של העבודה המדעית, אלא "פרשנות אינטר-סובייקטיבית של המציאות" שכוללת "משמעויות פוליטיות באופן סמוי או גלוי"

(Pickles, 2004; Monmonier, 1996). המפות המופיעות בספרי הלימוד אינן יוצאות דופן, ויותר משהן משקפות את המציאות המרחבית, הן מעידות על התפיסה המרחבית של מערכת החינוך ועל הניסיון להנחיל אותה לתלמידים (ועדיה, 2018). העדות המרכזית ליחס מערכת החינוך כלפי הממד המרחבי של הכיבוש היא קיומו – או העדרו – של קו שביתת הנשק משנת 1949, הידוע כקו הירוק. קו זה נמחק מן המפות הרשמיות של מדינת ישראל בעקבות הנחיית ממשלה מנובמבר 1967, ומאז הוא מופיע רק במפות היסטוריות, המתארות את התקופה שלפני 1967 (עקבות, 2019). שרת החינוך יולי תמיר, שהיטיבה להבין כי העדר הקו הירוק מן המפות משפיע על התפיסה המרחבית של התלמידים (פליישמן וסלומון, 2005), הנחתה בשנת 2006 את אנשי משרדה להחזיר אותו גם למפות המתארות את התקופה שאחרי 1967. החלטתה עוררה קולות מחאה עזים בקרב הימין הפוליטי (נווה, 2018, עמ' 137-139), אולם היא לא יצאה בסופו של דבר לפועל בשל החלפתה של תמיר על ידי השר גדעון סער, איש הליכוד. המפות השונות המופיעות בספרי הגאוגרפיה של התקופה השנייה מתארות, אם כן, את המרחב המשתרע בין היסוד התיכון ונהר הירדן כמרחב אחיד, ואי אפשר להבחין באמצעותן באזורים הכבושים. לעתים, אמנם, מופיעים במרכזן כמה כתמים חומים המציינים את אזור A שבשליטת הרשות הפלסטינית, אולם אין בספרים הללו כל הסבר לגבי האזורים השונים שבשליטת הרשות (פיין, שגב ולביא, 2007, עמ' 7; גרייצר, פיין ושגב, 2009, עמ' 6; גל, 2015, עמ' 10; פיין, בסר וגודמן, 2009, עמ' 111; פיין ודרורי, 2005, עמ' 7). גם בחינות הבגרות בגאוגרפיה שנערכו בתקופה זו התעלמו מן הקו הירוק, והתייחסו אל כל האזור שבין היסוד התיכון ונהר הירדן כאל יחידה אחת. כך, למשל, הופיעה בבחינה של קיץ 2011 שאלה המתייחסת לאוכלוסיה היהודית שב"יהודה ושומרון" כאל "אוכלוסיית ישראל", ואילו הבחינה של קיץ 2014 כללה את מפת ישראל בשנת 2013 ללא הקו הירוק, תוך התייחסות לנהר הירדן כאל גבול זמני עם ירדן.

חינוך בלתי פורמלי

החינוך הבלתי פורמלי, המתרחש מחוץ לכתלי הכיתה, נחשב על ידי חוקרי החינוך ככלי יעיל ביותר להנחלת ערכים ולגיבוש אישיות התלמיד (רומי ושמידע, 2007). משום כך פועל מנהל חברה ונוער שבמשרד החינוך לעצב ולקדם סדנאות, סיורים וביקורים באתרי זיכרון ציונים ויהודים אשר נועדו להשלים את הידע המעבר בשיעורים הפורמליים. שלוש מתוך התכניות הללו, בהן מעורב אגף שלי"ח (שדה, לאום, חברה) של מנהל חברה ונוער, עוסקות בנעשה בשטחים הכבושים. אלה הן תכניות רשות בלבד, אך גם הן, כמו שיעורי הגאוגרפיה, מעידות על האופן בו משרד החינוך מבקש ליצור את הדימוי של השטחים הכבושים בקרב התלמידים (הר-לב, 2016).

כל שלושת התכניות מדגישות את הקשר ההיסטורי שבין עם ישראל והשטחים שנכבשו במלחמת ששת הימים, תוך התכחשות למה שהתרחש בהם מאז 1967, אך כל אחת מהן עושה זאת באופן אחר. בדומה לנעשה בחינוך הפורמלי, הן אינן מתעלמות מן המחלוקות הקיימות בחברה הישראלית לגבי עתיד השטחים וההתנחלות בהם, אולם הן מתייחסות לקשר ההיסטורי ולבעלותו של עם ישראל על אזורים אלה כאל גורם נתון, מובן מאליו. הסדנה "ההר כערש האומה", שגובשה בשנת 2008, כוללת ששה מפגשים, בהם אמור התלמיד להתוודע ל"הר המרכזי", כלומר הרי יהודה ושומרון, ולהפנים כי "התרבות הרוחנית של עם ישראל, שאת מנהגיה הוא מקיים באופן מלא או חלקי עד עצם היום הזה, שורשיה בתרבות החומרית של אבותיו בהר" (אבידן, 2011, עמ' 2). הסדנה, שנועדה לתת לגיטימציה לנוכחות הישראלית בשטחים הכבושים, מתמקדת בעבר הרחוק של תקופת המקרא, וב"שרשרת הדורות" שמחברת את התלמידים לעבר זה, אולם מתעלמת מן העבר הקרוב ומן הפעילות השנויה במחלוקת של המתנחלים. בדומה לכך, התכנית "ביקורים בארץ האבות", שקודמה בשנת 2011 על ידי שר החינוך גדעון סער (נווה, 2017, עמ' 139-143), וכוללת סיורי תלמידים לחברון ולגוש עציון, מבליטה את העבר המקראי, מציגה את ההתנחלויות כהמשך טבעי ברצף ההתיישבות היהודית באזור, ומתעלמת מן האלימות שבכיבוש (הר-לב, 2016, עמ' 55-72). התכנית השלישית, שהחלה לפעול בשנת 2012, עוסקת ברצועת עזה, ומהווה למעשה יום זיכרון לפינוי גוש קטיף בשנת 2005. היא מבוססת על חוק "המרכז להנצחת מורשת גוש קטיף וצפון השומרון" משנת 2008, וכוללת שלוש חוברות של מערכי הפעלה שנכתבו והוצאו לאור על ידי ועד מתיישבי גוש קטיף והמרכז להנצחת מורשת גוש קטיף וצפון השומרון. גם תכנית זו, כשתי קודמותיה, מציגה את ההתיישבות היהודית בגוש קטיף כחלק ממסורת רציפה שהתחילה כבר בימי המקרא, אך נקטעה בבת אחת בשל ההתנתקות. התכנית אינה מתעלמת מן ההתנגדות הפלסטינית לגוש קטיף, אך אינה עוסקת כלל בפעילות האלימה שהייתה כרוכה בהקמת הגוש, וגם לא במניעים הפוליטיים שהביאו להתנתקות (הר-לב, 2016, עמ' 15-33).

סכום

ממבט ראשון, הכיבוש מקבל הכרה מלאה במערכת החינוך הישראלית: מלחמת ששת הימים זוכה בה לניתוח מפורט, וגם הויכוח לגבי עתיד השטחים הכבושים אינו נעדר ממנה. הויכוח הזה מופיע בכל תחומי הדעת הרבבלנטיים, והוא כולל את תיאור העמדות הפוליטיות השונות לגבי הסוגיה, התייחסות לשאלות סמנטיות כגון "כיבוש" או "שחרור" וכן לארגונים

הפעילים בזירה החוץ פרלמנטרית, כגון גוש אמונים ושלוש עכשיו. אולם מבט מעמיק יותר מגלה כי, פרט לכמה מקרים בודדים, מרבית ספרי הלימוד והתכניות הבלתי-פורמליות מכחישים למעשה את המצב הקולוניאלי ששורר בשטחים הכבושים מאז 1967, וכולל התעמרות יומיומית באוכלוסייה הפלסטינית, גזל אדמות מתמשך ומעשי הרג בלתי מוצדקים. הכחשה זו באה לידי ביטוי בשני אופנים: מצד אחד התעלמות ממה שהתרחש בשטחים הכבושים בעשורים שחלפו מאז מלחמת ששת הימים, ומצד שני "נירמול" של הכיבוש (Friedman & Gavrieli-Nuri, 2018). באותם ספרים בהם מופיע הנירמול של הכיבוש, ההתנחלות היהודית בשטחים והמעמד הנחות של התושבים הפלסטינים מופיעים כתופעות טבעיות ומובנות מאליהן, שאין צורך לתת עליהן את הדעת. יש להבחין, בהקשר זה, בין הכחשה פשטנית, אשר טוענת כי דבר מה אינו קיים, ובין הכחשה פרשנית, מורכבת יותר. ההכחשה הפרשנית מבוססת על כך שהסובייקט הזוכר "יודע אך גם אינו יודע, או לחלופין, יודע אך אינו רוצה או אינו מסוגל להודות בכך שהוא יודע" (Atwood, 2017). כתוצאה מכך ההכחשה מופיעה בצורה מתוחכמת, שקשה להצביע עליה: היא איננה נובעת מהטענה כי הכיבוש אינו קיים, אלא מן האופן בו הוא נעדר מן השיח במקום שהיה צריך להופיע, או לחלופין מן האופן בו הוא מיוצג בשיח. העובדות הנוגעות לכיבוש גלויות לא רק למי שמעיין בספרות המחקרית העניפה שנכתבה עליו, אלא גם למי שקורא עיתונים ועוקב אחרי החדשות באמצעי התקשורת האלקטרוניים, ובכל זאת הן אינן נוכחות במרבית ספרי הלימוד. ההכחשה של הכיבוש תמוהה שבעתיים על רקע ההתייחסות לסוגיה שנויה במחלוקת אחרת בתולדות מדינת ישראל: מלחמת 1948 והנכבה הפלסטינית. בעוד שהנכבה נחשבת לנושא רגיש במיוחד במערכת החינוך הישראלית, והספרים העוסקים בה במפורש נאסרו לשימוש בבתי הספר, הכיבוש לא הפך למושא של איסור רשמי. ובכל זאת, העמדה המופיעה במרבית ספרי הלימוד במשך מספר עשורים היא של הכחשה המבוססת על התעלמות או נירמול. את העמדה הזו ניתן להסביר על רקע התופעה של צנזורה עצמית, כלומר המנעות מרצון ממסירת מידע מסוים המצוי בידי היחיד. דניאל בר-טל (Bar-Tal, 2017) טוען כי יש לתופעה הזו, המופיעה בתחומים שונים בחברה, מספר הסברים, שאחד החשוב בהם הוא הרצון להמנע מפגיעה בקבוצה אליה היחיד שייך. כפי שהראה מאמר זה, תופעת הצנזורה העצמית אינה זרה לתחום החינוכי, והיא מזיקה במיוחד בשל היכולת של המבוגרים להשפיע על תודעת הנערים והנערות (Soli, 2017). אך, מצד שני, יתכן שדווקא משום כך היא כל כך נפוצה במערכת החינוך הישראלית: אחד התפקידים

העיקריים של החינוך בישראל הוא לעצב את תודעת התלמידים בהתאם לנרטיב הציוני הרשמי (נווה, 2017, עמ' 23-44), וההכרה בכיבוש עלולה לפגוע בכך.

ביבליוגרפיה

- אביבי, ב' ופרסקי, נ' (1975). **תולדות ישראל, חלק ו'**. תל-אביב: יבנה.
- אבידן, ד' (2011). **ההר כערש האומה. סדנה מורחבת**. ירושלים: משרד החינוך, אגף של"ח.
- אדן, ח', אשכנזי ו' ואלפרסון, ב' (2000). **להיות אזרחים בישראל במדינה יהודית ודמוקרטית**. ירושלים: משרד החינוך.
- איכילוב, א' (1984). **עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער**. תל-אביב: יחדיו.
- אלדר, ע' וזרטל, ע' (2004). **אדוני הארץ: המתנחלים ומדינת ישראל 1967-2004**. תל-אביב: דביר.
- אזולאי, א' ואופיר, ע' (2008). **משטר זה שאינו אחד: כיבוש ודמוקרטיה בין היס לנהר**, (1967 -). תל-אביב: רסלינג.
- ארן, ג' (2013). **קוקיזם: שורשי גוש אמונים, תרבות המתנחלים, תאולוגיה ציונית, משיחיות בזמננו**. ירושלים: כרמל.
- ארני, א' ואפרת, א' (1980). **הגאוגרפיה של ארצנו: ספר יסוד בידיעת ארץ-ישראל**. תל-אביב: אחיאסף.
- אשכנזי, ו' (2016). **להיות אזרחים בישראל במדינה יהודית ודמוקרטית**. ירושלים: משרד החינוך.
- בר-גל, י' וסופר, א' (1982). **גאוגרפיה כללית של ארץ ישראל**. חיפה-ירושלים: ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת חיפה; משרד החינוך, המרכז לתכניות לימודים.

בר-נביא, א' (1998). המאה העשרים. תולדות עם ישראל בדורות האחרונים. תל-אביב: ספרי

תל-אביב.

בר-נביא, א' ונווה, א' (1999). זמנים מודרניים. חלק ב: 1920-2000. תל-אביב: ספרי תל-אביב.

ברדה, י' (2012). הבירוקרטיה של הכיבוש: משטר היתרי התנועה בגדה המערבית, 2000-2006.

ירושלים – תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

בר-הלל, מ' וענבר, ש' (2009). עולם לאומי ב'. בונים מדינה במזרח התיכון. פתח תקוה: לילך.

בר-טל, ד' ושנל י' (עורכים). (2013). השפעת הקיבוץ על החברה הישראלית. תל-אביב: הוצאת

האגודה הישראלית למדע מדינה.

גל, א' (2015). חוקרים ארץ. ישראל לאזוריה; ירושלים כבירת ישראל. תל-אביב: המרכז

לטכנולוגיה חינוכית.

גלילי, ע' (2008). איך אומרים נכבה בעברית? תל-אביב: זוכרות.

גלעדי, ד' והרץ, ת' (2016). משברים ותקומה, כרך 3: השיבה לציון, התיישבות ועצמאות.

הר ברכה: מכון הר ברכה.

גרומן, ר' ופלג, מ' (1994). דמוקרטיה ישראלית: שיעורים באזרחות. ירושלים: כרמל.

גרייצר, א', פיין צ' ושגב, מ' (2009). ישראל במאה העשרים ואחת: נושאים נבחרים בגאוגרפיה

לחטיבה העליונה. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

דומקה, א' (עורך). (1999). העולם והיהודים בדורות האחרונים, חלק ב', כרך ו', 1920-1970.

ירושלים: מרכז שז"ר.

דומקה, א', אורבך, ח' וגולדברג צ' (2009). בונים מדינה במזרח התיכון. ירושלים: מרכז שז"ר.

דיסקין, א' (2011). משטר ופוליטיקה בישראל. תל-אביב: הוצאת מגי.

הברון, ר' (1985). ירושלים, יהודה ושומרון. תל-אביב: עם עובד.

הראל, מ' וניר ד' (1990). גאוגרפיה של ארץ ישראל: פיסית, כלכלית, ישובית וחבלית. תל-אביב:
עם עובד.

הר-לב, נ' (2016). בין חינוך לאומי לחינוך פוליטי. גיבוש הזיכרון הקולקטיבי בארבע תכניות של
משרד החינוך: יום גוש קטיף, 2009 - ; נעלה לירושלים, 2010 - ; ביקורים בארץ האבות,
2011 - ; ההר כערש האומה, 2008 - . עבודת גמר לתואר שני: אוניברסיטת תל-אביב.
וורמן, ה' (2013). אזרחות בין השורות. מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל. תל-אביב:
רסלינג.

ויצמן, א' (2017). ארץ חלולה: ארכיטקטורת הכיבוש של ישראל. תל-אביב: בבל.
ועדיה, א' (2018). ייצוג הגבול המדיני בספרי הלימוד, 1948-1967. עיונים. 29, 182-209.
זילברשטיין, מ' (עורך). 1991. מבנה הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים.
ירושלים: משרד החינוך.

מטיאש, י' וצבר בן-יהושע, נ' (2004). רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על
הזהות. מגמות, מג, 84-108.

כהן, א' (2013). אזרחות בין הצלולים. הד החינוך, 7, 130.
יעקבי, ד' (עורך), (1999). עולם של תמורות: היסטוריה לכיתה ט'. ירושלים: משרד החינוך, האגף
לתכניות לימודים.

ליפשיץ, מ' (1985). תולדות עם ישראל בדורות האחרונים, התנועה הלאומית, חלק ב'. תל-אביב:
אור-עם.

למברגר, ד' (2006). מדינה יהודית ודמוקרטיה במבחן המציאות. אבן יהודה: רכס-גשר.
מקסימוב, ז' וגרייצר, א' (1995). אדם ונוף: פרקים בגאוגרפיה של ארץ ישראל. תל-אביב: אורט.
משעל, י' (2014). בונים מדינה: יהודית ודמוקרטיה במזרח התיכון. מעלה אדומים: היי סקול.

נוה, נ' (2001). **אזרחות – האתגר. פרקי אזרחות לחטיבה העליונה**. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה

חינוכית.

נוה, א' (1999). **המאה ה-20: על סף המחר**. תל-אביב: ספרי תל-אביב.

נוה, א' (2017). **עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל**. תל-אביב: מכון מופ"ת

והוצאת הקיבוץ המאוחד.

נוה, א' ויוגב, א' (2007). **ללמד מלחמה שעדיין לא הסתיימה. פנים**. 39

נוה, א', ורד, נ' ושחר, ד' (2009). **הלאומיות בישראל ובעמים. בונים מדינה במזרח התיכון**.

אבן יהודה: רכס.

ענבר, ש' (2000). **תקומה ומדינה בישראל ובעמים בזמן החדש, 1945-1970**. פתח-תקוה: לילך.

עקבות (2019). כך נמחק הקו הירוק

<https://www.akevot.org.il/article/ereasure-of-green-line>

פודה, א' (2002). **היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-ערבי בראי ספרי הלימוד**

בהיסטוריה בישראל. בתוך א' בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך**

הישראלי. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות. (עמ' 69-100).

פייגה, מ' (2002). **שתי מפות לגדה: גוש אמונים, שלום עכשיו ועיצוב המרחב בישראל**. ירושלים:

הוצאת מאגנס.

פיין, צ', בסר, ע' וגודמן, ש' (2009). **יוצאים מהמפה: ספר לימוד בגאוגרפיה**. תל-אביב: המרכז

לטכנולוגיה חינוכית.

פיין, צ', שגב, מ' ולביא, ר' (2002). **ישראל: האדם והמרחב – נושאים נבחרים בגאוגרפיה**. תל-

אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

פיין, צ' ודרורי א' (2005). לחיות ביחד במדינת ישראל – ספר לימוד במולדת, חברה ואזרחות
לכתה ד'. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

צבר בן-יהושע, נ' (1988). תכנית הלימודים בגלגוליה. תל-אביב: יחדיו.

קירשנבויס, ש' (1976). תולדות ישראל בדורות האחרונים. תל-אביב: מישלב.

קליינברגר, ר' (1989). עשרים השנים הראשונות למדינת ישראל. ירושלים: האגף לתכניות
לימודים, משרד החינוך והתרבות.

פליישמן, ל' וסלומון א' (2005). לשאלה: "היכן הקו-הירוק?" התשובה: "מה זה הקו-הירוק?".

אלפיים. 29, 26-51.

קרמניצר, מ' (1996). להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל. ירושלים: משרד
החינוך.

רוזנמן, י' (1981). תולדות עם ישראל: דורות אחרונים. תל-אביב: אורט.

רוטנברג, נ' (2014). ערכים ואזרחים: אזרחות בלמידה פעילה לחטיבת הביניים. ירושלים: מכון
ון-ליר ורכס.

רון, י' (1968). תולדות עם ישראל בדורות האחרונים בארץ ובתפוצות; ידיעת העם והמדינה;
אזרחות. תל-אביב: אב-איל.

רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים). (2007). החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה. ירושלים:
מאגנס.

שחר, ד' (1998). עם ועולם. פרקים בתולדות ישראל והעמים, כרך ג', 1945-1970. רחובות:
הוצאת עידן.

----- (2010). אזרחות במדינת ישראל לחטיבת הביניים. אור יהודה: כינרת, זמורה, ביתן-דביר.

----- (2011). ישראל – מדינה יהודית ודמוקרטית. אזרחות לחטיבה העליונה. אור יהודה:
כינרת.

שנל, יי וליינברגר, קי' (2012). המפה ככלי בהבניית התודעה הלאומית בישראל. בתוך שנל יי ולביא,

אי' (עורכים), שיח מפות בסכסוך הישראלי-פלסטיני. תל-אביב: מרכז שטיינמץ למחקרי שלום, אוניברסיטת תל-אביב.

תכנית לימודים באזרחות לחטיבה העליונה, ממלכתי וממ"ד, (1999). ירושלים: משרד החינוך.

תכנית לימודים בגאוגרפיה ופיתוח הסביבה לחטיבה העליונה, (2008). ירושלים: משרד החינוך.

תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה, ממלכתי, (1977). ירושלים: משרד החינוך.

תכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבת הביניים, ממלכתי, (1995). ירושלים: משרד החינוך.

Attwood, B. (2017). Denial in a Settler Society: The Australian Case. *History*

Workshop Journal. 84, 24-43.

Bar-Tal, D. (2017). Self-Censorship as a Socio-Political-Psychological Phenomenon:

Conception and Research. *Advances in Political Psychology*. 38, Supp. 1, 37-65.

Ben-Nafteli, O., Sfard, M., Verbo, H., (Eds.). (2018). *The ABC of OPT: A Legal*

Lexicon of the Israeli Control over the Occupied Palestinian Territory.

Cambridge: Cambridge University Press.

Benvenisti, M. (2002). *Sacred Landscape: The Buried History of the Holy Land*

since 1948. Berkeley: University of California Press.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University

Press.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The Critical study of Language*.

Abingdon: Routledge.

Friedman, E. & Gavriely-Nuri, D. (2018). *Israeli Discourse and the West Bank:*

- Dialectics of Normalization and Estrangement*. London: Routledge.
- Gavriely-Nuri, D. (2015). *Israeli Peace Discourse: A Cultural Approach to CDA*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gordon, N. (2008). *Israel's Occupation*. Berkeley: University of California Press.
- Gutman, Y. (2017). *Memory Activism: Reimagining the Past for the Future in Israel-Palestine*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Monmonier, M. (1996). *How to Lie with Maps*. Chicago: Chicago University Press.
- Nets-Zehngut, R. (2013). Israeli Approved Textbooks and the 1948 Palestinian Exodus. *Israel Studies*, 18, 3, 41-68.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 3, 2, 11-26.
- Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education*. London: I. B. Tauris.
- Pickles, J. (2004). *Cartographic Reason. Mapping and the Geo-Coded World*. New York: Routledge.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guide on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris-Braunschwig: UNESCO-Georg Eckert Institute, 9-10.
- Podeh, E. (2002). *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, Westport: Bergin & Gravy.
- Van Dijk, T. A. (2015) Critical Discourse Analysis. *The Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 1, Chichester: John Wiley & Sons, 466-485.
- Soli, V. et al. (2017). Between Solidarity and Openness. Self-Censorship in Education. In Bar-Tal, D., Nets-Zehngut, R. and Shavit, K. (eds). *Self-Censorship in contexts of Conflict: Theory and Research*. Cham: Springer,

157-184.

Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. *Continuum Companion to Discourse Analysis*, ed. Ken Hyland and Brian Paltridge. London and New York: Continuum, 38-53.