

מבוא

דוד גורדון

ספר זה עוסק בתוכני הלימוד הנלמדים בבתי הספר. מדוע חשוב לעסוק בנושא זה? לצורך תשובה ראשונית אשתמש בהיסטוריה האישית שלי. את לימודי התיכון עשיתי בדרום אפריקה, שם כלל הלימוד לתעודת הבגרות חמישה מקצועות חובה: אנגלית, בורית, מתמטיקה, מדעי הטבע והיסטוריה. אולם היה ידוע לכול שעתידי של התלמיד ייקבע דווקא על פי המקצוע השישי, שהיה נתון לבחירתו ולעתים לבחירתו של בית הספר. היה ברור למדי שכדי להמשיך בלימודים באוניברסיטה, מקצוע הבחירה צריך להיות לטינית.

מבנה זה שונה מאוד מזה השורר במדינת ישראל. כאן לומדים הרבה יותר מקצועות. המלצת "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך 2005" (דוח דוברת) היא לצמצם את מספר המקצועות לתשעה. הברדל נוסף הוא שהמקצועות היוקרתיים הם מתמטיקה ואנגלית ולא לטינית. כיצד מסבירים הברדלים אלה? הנחתי היא שהתכנים הנלמדים בבית הספר, הדרך שבה מלמדים והדרך שבה בוחנים את הבנת התלמיד – כל אלו מנחילים לתלמידים "קריאה" (reading) מסוימת של תרבותם ותפיסה מוגדרת של מהות עולם הדעת. אני מניח שקביעת תוכני הלימוד, אופן הוראתם ובחינתם בדרך כלל אינם נובעים רק מהחלטה מודעת של נציגים מוסמכים של החברה, אלא מקורם באופן חלקי לפחות בהשפעת כוחות חברתיים, תרבותיים ופוליטיים סמויים המשליכים על הכוחות העתידיים של החברה.

נדמה אפוא שיש לתוכני הלימוד כוח השפעה וחשיבות לא מבוטלים. לאור זאת, הנחת המחברים של ספר זה היא שהגיעה העת לבחינה מחודשת של הנחות היסוד המעצבות את הגישה הישראלית לתוכני הלימוד. אולם אסור שבחינה זו תתעלם מארבעים שנה לערך של מחקר פילוסופי וסוציולוגי בעולם בנושא תוכני הלימוד. ברצוני לסקור בקצרה את אבני הדרך המרכזיות, לדעתי, במחקר זה. סקירה זאת מספקת רקע לרעיונות הספציפיים של חבריי ושלי המוצגים בספר זה.

א. תפיסות רווחות במחקר ובהגות החינוכית בנושא תוכני הלימוד וארגונם

אציג שתי זוויות ראייה, אשר תרמו לדיוני צוות החשיבה ואשר מסייעות לנו בדיון בתוכני לימוד. כוונתי אינה לדרג את שתי הזוויות, שכן הראשונה מקורה בעיקר בתחום הפילוסופי ואילו השנייה מייצגת ראייה אנתרופולוגית וסוציולוגית

יותר. שתי הזוויות רלבנטיות להתמודדות עם השאלות המעסיקות אנשי חינוך הבאים לחשוב מחדש על ארגונם ועל מהותם של תוכני הלימוד בבתי הספר.

1. תיאוריות "רציונליות"

תיאוריות אלו מנסות להצביע באמצעות ניתוח רציונלי על הבחנות מהותיות בעולם הדעת או על תכונות מהותיות של טבע האדם או של החברה. לאחר הזיהוי המהותי, נעשה ניסיון להגיע למסקנות לוגיות בקשר לטיבה של תוכנית הלימודים. בשורות הבאות אסקור חמש תפיסות שונות, המייצגות תיאוריות אלו. פאול הירסט. אפשר שמאמרו של הירסט "Liberal Education and the Nature of Knowledge" (Hirst 1965) הוא הנציג הקלסי לגישה זו. לדעתו, עולם הדעת מתחלק בעיקר לצורות ידע שונות הנבדלות מהותית זו מזו בבטאן כיוונים שונים בתודעת האדם (אך לאו דווקא בעולם עצמו).

לכל צורת ידע יש מספר מאפיינים המייחדים אותה: מושגים ייחודיים, תחביר המאפיין את טיעוניה, דרך ייחודית לבדוק את אמיתות השערותיה ושיטות עבודה אופייניות. הירסט מזהה שבע צורות ידע: מתמטיקה, מדעי הטבע, מדעי הרוח והחברה, היסטוריה, דת, ספרות ואמנות ופילוסופיה. לשיטתו תוכנית הלימודים חייבת להפגיש את התלמיד עם צורות אלה, אך מעניין לציין שמפגש זה אינו חייב להיות עם הצורות בנפרד! הוראה בין-תחומית (אינטר-דיסציפלינרית) העומדת על הבדלים בין הצורות אולי תצליח אף היא להכיר לתלמיד את הצורות באופן סביר מבחינה אינטלקטואלית. אולם רוב האנשים שהושפעו ישירות או בעקיפין מהירסט הניחו שמדובר בלימוד דיסציפלינרי שבו הגבולות בין הצורות ברורים וחדים. את הביקורת הנוקבת ביותר על גישה זו השמיע באותה עת ג'וזף שוואב (Schwab 1966). אם ננסח את טענתו של שוואב במונחייו של הירסט, נוכל לומר שארבעת האפיונים של כל אחת מן הצורות אינם קבועים. מושגים, תחבירים, דרכי אימות ושיטות הם מאפיינים משתנים. אפשר שהשינוי יביא לאיחוד צורות שונות או לפיצולן לצורות נוספות, ומכאן שארגון תוכנית הלימודים לצורות קבועות אינו עומד בביקורת.

פיליפ פניקס. גישתו של פניקס דומה מאוד לזו של הירסט, אך מצליחה "לחמוק" מביקורתו של שוואב. לדעתו המאפיין המרכזי של האדם הוא נטייתו ליצור ולגלות משמעויות. יש שש "מלכויות" משמעות, והאדם המשכיל חייב להכיר את כולן (Phenix 1964). לפיכך תוכנית הלימודים חייבת להיות מושתתת על הפגשת התלמיד עם שש המלכויות: לשון ומתמטיקה (symbolics); מדעי הטבע והחברה (empirics); ספרות ואמנות (esthetics); ידע אישי והיחס "אני-אתה" (synnoetics); מוסר (ethics); משמעויות אינטגרטיביות כוללניות: היסטוריה, דת ופילוסופיה (synoptics).

ביקורתו של שוואב אינה נוגעת למיון משמעויות, כי אלו אינן מותנות

במושגים, בשיטות או במכנים תחביריים מסוימים. המלכויות מצביעות על דרכי התייחסות שקל יחסית לטעון שהן נבדלות זו מזו באופן מהותי וקבוע. המיון שמציע פניקס לעולם הדעת הוא, לדעתי, אחד המעניינים ביותר שהוצעו עד כה. חשובה גם עמדתו ביחס לבעיה שבכל מלכות עלולים להימצא תכנים ומקצועות רבים כל כך עד שאי-אפשר יהיה להפגיש את התלמיד עם כולם. תשובתו היא שיש לבחור בתכנים העומדים בארבעה קריטריונים: התבססותם על דיסציפלינות חקר; יכולתם להיות מייצגים; יכולתם להדגים שיטות מחקר; יכולתם לעורר את דמיונם של התלמידים (שם, 11-12).

חיים הררי. גישתו של הררי (1991) עיצבה במידה רבה את דוח *מחר 98* (משרד החינוך 1992) בנושא לימודי מדעי הטבע וטכנולוגיה, דוח שהשפיע רבות על מערכת החינוך הן מבחינה תקציבית הן בהיערכות משרד החינוך להוראת המדעים. אם אנסח מחדש את גישתו של הררי בהתאם למונחים של דברים אלו, אומר שהנחתו היא שהמהותי שבאדם המודרני הוא יכולתו להתמודד בהצלחה עם בעיות בסביבה משתנה. מכאן לשיטתו תוכנית הלימודים חייבת להדגיש את מקצועות היסוד: עברית, אנגלית, מתמטיקה ומדעי הטבע. מקצועות אלה מכשירים את האדם להיות אזרח העולם, ועליהם יש להוסיף לימוד ייחודי לתלמידים, שהם גם אזרחי מדינת היהודים. מעניין שבעבור הררי אתיקה, אסתטיקה ומקצועות הומניסטיים כלליים אינם הכרחיים בהכשרת התלמידים להיות אזרחי העולם.

תיאודור סייזר. גישה שונה בתכלית מקודמותיה. גישה זו פוסלת את הצורך בארגון תחומי הדעת והשוללת את חשיבותו, בטענה שה"מהותי" איננו נעוץ בתכנים, אלא בדרכי החשיבה נטולות זיקות הכרחיות לתכנים מסוימים. הגישה מתייחסת אל מיומנויות חשיבה כלליות, ומציעה להשתית את תוכנית הלימודים על הפגשת ילדים עם מיומנויות אלה. הירסט תקף גישה זאת באמרו שאי-אפשר להגדיר מיומנויות במנותק מתוכן, ושהתכנים קודמים לוגית למיומנויות.

אולם מהדורה חדשה – המיוצגת על ידי סייזר – של גישת המיומנויות הכלליות עומדת, לדעתי, בפני ביקורתו של הירסט. סייזר קובע כי מטרתו העיקרית של בית הספר היא לסייע לתלמידים ללמוד כיצד "להפעיל היטב את חשיבתם" (to use their minds well). הוא מגדיר רעיון או מושג זה כיכולת לשאול חמש שאלות ולענות עליהן בעת התמודדות עם חומר חדש. השאלות הן:

1. מאילו נקודות ראות אנו רואים או שומעים? מזווית הראייה של מי?
2. כיצד אנו יודעים מה שאנו יודעים? מהן הראיות ועד כמה ניתן לסמוך עליהן?
3. כיצד מתקשרים זה לזה דברים, אירועים או בני אדם? מהי הסיבה ומהי התוצאה? כיצד הן מתחברות יחדיו?
4. מה אם...? האם דברים יוכלו להיות אחרת? מה היו או מהן האלטרנטיבות? נניח...?
5. אז מה? למה זה חשוב? מהי המשמעות של הכול? למי זה אכפת?

סייזר מצליח, כאמור, לעמוד בפני ביקורת מצד הירסט, מאחר שהוא נמנע מלטעון ששאלות אלו מצביעות על מיומנויות כלליות. לשיטתו שאלות אלו משקפות "הרגלי חשיבה" (habits of mind) שעולים כל פעם מחדש בהתמודדות עם תוכן חדש. הדרכים שבהן מתמודדים עם השאלות ועם משמעויותיהן עשויות להיות שונות בתכניהן. לשיטתו, על בית הספר מוטלת המשימה ללמד כיצד להעלות שאלות אלו, שכן חשיבותן רבה יותר מהבלטת תוכן מסוים על חשבון אחר.

דוח שנהר. חשובה במיוחד לדיונו העמדה שהובעה בדוח שנהר (משרד החינוך 1994) שהוגש לשר החינוך בנושא לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. עמדה זו מייצגת היבט עכשווי, ומהתרשמותי היא מקובלת מאוד בקרב אנשי רוח ומחנכים רבים בישראל. הטענה העיקרית העומדת מאחורי הדוח היא שכדי להמשיך לקיים תרבות לאומית, הכרחי שלחברי תרבות זו או לאום זה יהיו "שפה" משותפת ומערכת משותפת של אסוציאציות ומושגים. מרכיב מרכזי בתוכנית הלימודים חייב אפוא להיות שאוב ממערכת האסוציאציות שאותה יש להנחיל לדור הצעיר. האם ההנחה ש"תרבות לאומית פירושה מערכת אסוציאציות משותפת" אכן סבירה? האם זהו הדבר המהותי המאחד והמייחד עם או אומה? ואם כן, כיצד מזהים מערכת זו? לדעתי חברי ועדת שנהר לא העמידו הנחה זו במבחן הביקורת, והסתפקו בקביעה שמערכת האסוציאציות הרלבנטית לנו פירושה "ארון הספרים היהודי". האומנם?

הקושי המרכזי העומד בפני כל הגישות הרציונליות המנסות להצביע על מרכיב מהותי הכרחי כבסיס לתוכנית הלימודים הוא שכל גישה מצביעה על דבר מה מהותי שונה כנקודת מוצא! קשה להצביע על דרך רציונלית להכריע בין נקודות מוצא "רציונליות" שונות.

2. תיאוריות "מערטלות"

האנתרופולוגית מרי דוגלס טענה שמרקס ופרויד (ולדעתה גם דורקהיים) חשפו את צפונות החשיבה (the secret places of the mind) (Douglas 1975). ברוח דומה, התיאוריות שאני מתכוון אליהן מנסות לחשוף את צפונותיהן של החברה והתרבות, צפונות היוצרות את הכוחות הנסתרים והמעצבות את גישותינו לתוכני הלימוד. גם בקבוצה זו אציג חמש גישות שונות.

בזיל ברנשטיין. מאמריו של ברנשטיין בנושא הסוציולוגיה של תוכניות לימודים, שיח פדגוגי וצפנים חינוכיים הם ככל הנראה סדרת המאמרים החשובה ביותר שנכתבה בנושא הדיון של קבוצתנו (Bernstein 1971; 1975; 1990; 1996). אמנם מאז כתיבת מאמרו הראשון הקלסי, "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" (Bernstein 1971), עידן ברנשטיין את גישתו ופיתח אותה, אולם ברצוני בכל זאת להתמקד במאמרו זה משלושה

טעמים: זה המקור הקלסי שבו הניח את היסודות לתורתו; העידון והפיתוח קרבוהו יותר לגישה הניאור־מרקסיסטית שבה אדון בנפרד בהמשך; מאמרו הראשון מבליט יותר מן האחרים את מקומן של גילדות מקצועיות אוניברסיטאיות בעיצוב תוכניות לימודים בית ספריות. ברנשטיין טבע שני מושגי מפתח.

1. מידור (classification). הצבת גבול בין תכנים שונים. תוכנית לימודים המאופיינת במידור מלא מבוססת על לימוד הדיסציפלינות בנפרד ועל הצבת חיץ בין תוכני הלימוד הבית ספריים ה"מקודשים" לבין התכנים החוץ־בית ספריים. בתוכנית לימודים המבוססת על רמת מידור נמוכה בולטים יותר הלימוד הבין־תחומי המשלב בין התכנים הבית ספריים לבין אלו העומדים מחוצה לו.
2. מסגור (framing). קביעת תוכן, שיטות ומועד הלימוד. במערכת בעלת מסגור חזק, הדבר נקבע בעיקר על ידי משרד חינוך ריכוזי ובמקצת על ידי המורים. במערכת בעלת מסגור רופף, מרכז השליטה עובר למורים ולתלמידים עצמם.

מערכת חינוך בדרך כלל מאופיינת בצופן איסופי (collection code) לעומת צופן אינטגרטיבי (integration code), כלומר יש בה מידור ומסגור חזקים. הצופן האיסופי מעודד בני אדם לגבש את זהותם האישית כזהות מקצועית, המבוססת על לימודים בתחומי התמחות מוגדרים. כתוצאה מכך נוצרות גילדות דיסציפלינריות המעוניינות לשמור על כוחן. הן עושות זאת באמצעות שני מנגנונים עיקריים: (א) הצבת מבחני כניסה קפדניים וסלקטיביים לגילדה (תעודת בגרות, תואר ראשון, תואר שני ועוד); (ב) הסתרת ה"סוד" של הדיסציפלינה מכל אלה שטרם הצטרפו לגילדה. מהו הסוד הזה? "הפוטנציאל של הדיסציפלינה ליצור מציאויות חדשות... וגם... התעלומה המהותית ביותר של הדיסציפלינה איננה קוהרנטיות אלא אי־קוהרנטיות; לא סדר, אלא אי־סדר; לא הידוע, אלא הבלתי ידוע" (Bernstein 1971, 57). יש לכך השלכות חינוכיות מרחיקות לכת: "רק מעטים חווים בעצמותיהם את הרעיון שידע הוא חדיר, שסדריו הם ארעיים... לרוב בני אדם, החברות לתוך ידע הוא חברות לתוך סדר, הסדר הקיים, לתוך החוויה שהידע החינוכי בעולם איננו חדיר" (שם).

במילים אחרות, הצופן האיסופי מעודד הוראה המבוססת על דפוס של הנחלת "אמיתות" ובחינה בכלים קונבנציונליים באיזו מידה "קלטו" התלמידים את החומר. במונחים של ברנשטיין, הלימוד עובר מעיסוק ב"מבנה השטח" של המקצוע בגילאי בית הספר לעיסוק ב"מבנה העומק" באוניברסיטה (בעיקר בתארים גבוהים). מבנה העומק מורכב מן העקרונות של יצירת ידע חדש (שם, 61). לטענתו במערכת המאופיינת באמצעות צופן אינטגרטיבי המבוסס על ארגון בין־תחומי של מקצועות, המגמה הפוכה: ממבנה העומק למבנה השטח.

כתוצאה מכך תלמידים צעירים מגלים את אי-הקוהרנטיות של עולם הדעת ואת הדיאלקטיקה של פתיחות וסגירות.

במידה מסוימת אפשר לראות את גישתו של ברנשטיין כניסוח מחודש של דיואי (Dewey 1964). דיואי ביקר את התפיסות הדואליות (מידור חזק) וגרס שיש להדגיש רציפות (מידור חלש), במיוחד עם העולם הסובב הרלבנטי לתלמיד. החידוש בגישתו של ברנשטיין הוא בקשירת הבחנה זו לשאלות של שררה וזהות ובהכנסת ההבחנה (דואליזם!) בין מבנה שטח לבין מבנה עומק של דיסציפלינות.

נדמה לי שברנשטיין אופטימי מדי בהנחתו שהצופן האינטגרטיבי הוא הפתרון לבעיית החברות לעולם ידע נוקשה וקבוע. צפנים אינטגרטיביים מעניקים הזדמנויות לפדגוגיה פתוחה יותר, אך אינם מבטיחים זאת. ראו למשל את מרבית הניסיונות של "מיקוד הלמידה" במערכת הישראלית בחינוך היסודי, ניסיונות הנשארים ברמת מבני השטח בלבד. הסיבה לכך נעוצה בדומיננטיות של "העמדה הדתית" לידע (גורדון 1978). כאן כוונתי לתפיסתו של דורקהיים את העמדה הדתית כנטייה לחלק את העולם לשני תחומים – המקודש והטמא – כאשר רק ליחיד סגולה יש הזכות לבצע מניפולציות במקודש (Durkheim 1965). עמדה דתית לידע מייחסת לו סגולות מקודשות, ולכן יש נטייה להציגו כדבר בטוח, קוהרנטי וסגור, גם כאשר מדובר בלימוד נושאים בין-תחומיים.

הגישה הניאו-מרקסיסטית. נציגי גישה זו הידועים ביותר הם פייר בורדייה (Bourdieu 1971), מיכאל אפל (Apple 1979) והנרי גירו (Giroux 1981). גישה זו רואה את תוכנית הלימודים כמנגנון המחלק (distributes) את הידע בין קבוצות אדם שונות, באופן המשקף את יחסי הכוח בחברה. תוכנית הלימודים משמשת אמצעי להבטיח שבני המעמדות החזקים ירכשו את הידע בעל הסטטוס הגבוה, במטרה לשמר את מעמדם, וכו' בזמן מונעת מן המעמדות החלשים לרכוש ידע זה. בורדייה וג'ין-קלאוד פסרון (Bourdieu and Passeron 1977) רואים בדרך זו של שליטה חברתית דוגמה לאלימות סמלית. השליטה נעשית באמצעות שני מנגנונים עיקריים: הראשון, התלמידים מסווגים למסלולי לימוד שונים, בעלי סטטוסים שונים. לכאורה הסיווג נקבע על בסיס כישרון אישי, אך לדעת הניאו-מרקסיסטים מדובר בסיווג חברתי-מעמדי. השני, נבחרים תוכני לימוד שמקורם במעמד הבינוני, ולכן לבני מעמד זה יתרון ברור בלימוד הידע המוצג כחשוב. דוגמה טובה לתיזה זו מוצגת במאמרו של גרהם וליאמי (Vulliamy 1976). לדבריו, לימוד מוזיקה בבתי ספר באנגליה מתבסס על מוזיקה קלאסית בלבד, וכך ניתן יתרון בלתי מוצדק לילדי המעמד הבינוני. אילו לימודי המוזיקה היו כוללים מוזיקת רוק – דבר שלדעת וליאמי מוצדק מבחינה מוזיקלית טהורה – יתרון זה היה מתבטל.

היום נקודת הראות הניאו-מרקסיסטית מנוצלת לא רק כדי להסביר את שחזור מעמדותיה של החברה, אלא גם לטעון טיעונים בדבר אפליה נגד נשים. הגישה

הפמיניסטית קובעת שיש גם חלוקת ידע בין המינים (למשל, יותר בנים לומדים מקצועות ריאליים) עובדה שיש לה השלכות בשחזור יחסי כוח ביניהם בשוק העבודה בהמשך (Arnot 1995). היבט זה מתבטא באופן בולט ביותר בישראל, בהתחשב בחוסר המודעות היחסית אצלנו לסוגיה זו.

עניין אחר: חברי ועדת שנהר בוודאי יתקוממו, אך נראה לי שדוח הוועדה, עם ועלם, יכול בהחלט להתפרש כמסמך ניאור-מרקסיסטי! אחת התיזות העיקריות של הדוח היא שיש חלוקה של ידע יהודי בין מערכות החינוך של המגזרים השונים, תוך מתן עדיפות ברורה למגזר הדתי. הקריאה לראות את לימודי היהדות לא רק כ"שייכים" ליהדות האורתודוקסית היא במידה רבה ביטוי של מאבק על חלוקת כוח.

קליפורד גירץ וג'ון מאייר. במאמרו הקלסי "Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight" (Geertz 1973) גירץ מראה שקרב תרנגולים בבאלי הוא מעין סיפור שהבאלים מגוללים לעצמם על עצמם. הסיפור מוצג מעל בימת התיאטרון ועוסק באמצעות תיאורים של דם, מוות, כסף, נוצות, ניצחון והפסד במבנה החברתי. במאמרו הציג גירץ את התיזה שתרכות היא טקסט. נראה בעיניי נכון לבחון את מערכת החינוך, ובמיוחד את תוכנית הלימודים, כטקסט, כלומר כסיפור שכל חברה מספרת לעצמה על עצמה. פרספקטיבה זו טרם נוצלה כראוי בתחום החינוך.

אחד הבודדים שהציג זווית ראייה דומה הוא מאיר (Meyer 1977). הוא מצביע על העובדה שלעיתים מערכת החינוך איננה משיגה את יעדיה החינוכיים, כלומר התלמידים אינם רוכשים את המיומנויות ואת הידע שהמערכת אמורה להקנות להם. אך לדעתו אין להסיק מכך שהמערכת איננה יעילה. יעילותה קשורה לתפקידים אחרים לגמרי שלה. קודם כולל מערכת החינוך היא בעצמה אידיאולוגיה המציגה לנו כחברים בחברתנו, גם אלה הלומדים במערכת וגם אלה שאינם לומדים בה, תורת ידע ותורת תרבות הנתפסות כמסמיכות (legitimizing). המערכת קובעת מה ייחשב כידע מוסמך, בין שהיא מצליחה להקנות אותו לתלמידים בין שלא. כמו כן, כיוון שהיא עוסקת בחינוך לכול ומקנה במידה רבה תוכנית לימודים אחידה לכל תלמידיה, היא יוצרת הנחות בקשר לתרבות משותפת של החברה. היא יוצרת את ההנחה שיש שפה והיסטוריה לאומיות. היא יוצרת סדר אזרחי משותף. כיוון שהיא מדגישה לימוד של מדעי הטבע ומתמטיקה, היא מאשרת את קיומה של מציאות פיזית משותפת בעלת מבנה לוגי משותף. היא קובעת שאנשים הם קודם כולל חלק מתרבות לאומית משותפת בכך שהיא מגדירה ובונה את האומה, וקובעת את השתייכות חבריה לאומה מעל ומעבר להשתייכותם לתת-קבוצות שונות.

מאיר מדגיש שתרכות לאומית, שפה לאומית, אומה ומציאות פיזית משותפת אינן אמיתות נתונות אלא קונסטרוקטים שהאדם יוצר אותם. אחד הכלים המרכזיים ליצירה זו הוא מערכת החינוך. במובן זה משמשת המערכת כטקסט

תרבותי. מאיר מתבונן במערכת באופן כללי וכולל. לדעתי פרספקטיבה זו עשויה לתרום הן לניתוח מערכות ספציפיות, כמו זו בישראל, הן לניתוח מרכיבים ספציפיים בתוכה. לכן יש לנצל פרספקטיבה זו להאיר את הבנתנו את הפרטים השונים במבנה הלימודים בישראל.

3. נקודת הראות הפוסטמודרנית

בתקופתנו אי-אפשר לחמוק מדיון בפוסטמודרניות, אף על פי שכדרכם של דיונים אלו קשה לקבוע בצורה ברורה כיצד ראייה זאת מתחברת לנושא שלנו. יש הטוענים שהפדגוגיה הביקורתית היא ביטוי פוסטמודרני מובהק בתחום החינוך. עסקתי בנקודת ראות זו בדיון בגישה הניאו-מרקסיסטית. אם נתייחס לעמדה המפורסמת של ז'אן-פרנסוא ליאטר (Lyotard 1984), שהתקופה הפוסטמודרנית היא תקופת סוף "הסיפור הגדול" (grand narrative), משתנה לחלוטין הקישור בין הראייה הפוסטמודרנית לחינוך. מוצב לפנינו אתגר אינטלקטואלי מעניין הכולל שתי אפשרויות: לתאר או לדמיין תוכנית לימודים משמעותית שדנה עם התלמידים על כך שאין סיפור גדול; לתאר או לדמיין מערכת חינוך משמעותית שדרכה החברה איננה מספרת לעצמה סיפורים על עצמה, במשמעות שהצגתי בסעיף המתאר את גישתו של גירץ. שתי אפשרויות אחרות לקשור בין פוסטמודרניזם לבין תוכני הלימוד עולות מספרו של ויליאם דול (Doll 1993) *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. דול עצמו היה מחבר ביניהן, אך נדמה לי שההבחנה ביניהן תועיל לדיוננו. ראשית, התקופה המודרנית אופיינה בחשיבה רציונלית, אנליטית וליניארית. בתקופה הפוסטמודרנית, שבה גם המדע מדבר על תורת הכאוס, יש להבין את התבונה (mind) בדרך אחרת. דול מצטט את המשפט הנהדר של פול דיוויס התופס את התבונה כ"רשת מורכבת בצורה פנטסטית שסביבה תבניות חשמליות משוטטות" (Davies 1988, 183). האם ניתן לבנות או ללמד תוכנית לימודים המפגישה בין רשתות של מושגים ותבניות או עוסקת בהן? שנית, בהתבסס על ג'רום ברונר, על הנס-ג'ורג גדמר ועל ריצ'רד רורטי, דול קושר את הפוסטמודרניזם ללימוד הרמנויטי-קונסטרוקטוביסטי-דיאלוגי, המתבסס על בניית משמעות על ידי התלמידים במקום על קליטת משמעויות שקובעים אחרים, משמעות הנוצרת דרך שיחות חוזרות ונשנות בין התלמיד לבין ההיסטוריה, הטקסטים, המורה, התלמידים האחרים ועוד. לסיכום, נקודות ראות אלו תורמות אפוא להבנת מקורותיו של מבנה הלימודים במערכת החינוך הישראלית ומספקות גירוי פורה להצעת מבנים חלופיים.

ב. תוכני הלימוד במערכת החינוך הישראלית: אפיון התפיסה הדומיננטית

המאמרים בספר זה הם תוצר של דיוני צוות חשיבה בנושא תוכני הלימוד בבתי ספר, שפעל במסגרת מכון ון ליר בירושלים בכותרת "היררכיה בין מקצועות: תוכני הלימוד והוראתם – משמעויות סוציולוגיות ופילוסופיות". הצוות קיים יום עיון ציבורי בשאלה "מי צריך דיסציפלינות?" ובמסגרתו הציגו חברי צוות החשיבה ניירות עמדה המתייחסים להיבטים שונים של הנושא. הצוות הציב לפניו שלוש מטרות עיקריות:

1. אפיון ארגונום והוראתם של תוכני הלימוד במציאות הישראלית בהווה. כלומר, התייחסות לסוגיות דוגמת מהם מקצועות הלימוד? מהי מידת הזיקה בין תכנים שונים? מהי שליטתם של התלמידים, המורים ומשרד החינוך בקביעת התכנים ושיטות הלימוד?
2. חשיפת ה"קריאות" של התרבות הישראלית והדרך שבה הידע נתפס במערכת שלנו, כפי שהן משתקפות באופני הארגון וההוראה כיום בבתי הספר.
3. בחינה ביקורתית של הקריאות והתפיסות הללו.

מתוך בחינת סוגיות אלו הגענו למסקנה שהיבטים מסוימים בתפיסה הדומיננטית של תוכני הלימוד במערכת הישראלית אינם תואמים את המציאות העוטפת אותנו בתחילת האלף השלישי. איננו חייבים תמיד לסגל את תפיסותינו את הידע ואת תוכני הלימוד לשינויים במציאות החברתית או ההגותית, אולם אנו חייבים לפחות לקיים "דר־שיח" עם שינויים אלו. נראה לנו שהתפיסה הדומיננטית לא השכילה לפתוח דר־שיח מסוג זה.

נראה שהתפיסה הדומיננטית מאופיינת כך:

1. יש "אמת" קבועה ונתונה. תפקיד בית הספר להקנות אמת זו לתלמידים ("להעביר את החומר"). תלמידים טובים הם אלה הקולטים ומבינים את המועבר אליהם, ומסוגלים להפגין זאת בבחינות שבהן הם נדרשים להראות ידע. אנו מודעים להדגשה הניתנת היום במערכת ל"שיטות חקר". לעניות דעתנו, הדרך שבה מתפרש רעיון זה בשטח היא בעייתית, ונשארת לעתים קרובות ברמת הצהרה בלבד. חשוב מכך, חקר נתפס בדרך כלל כפעולה המבוצעת על ידי התלמיד במטרה לגלות את הידע (למבוגרים) ולא כגילוי של דבר מה חדש באמת. מערכת החינוך עוסקת בידע בעיקר כמעין חפץ ולא כדעת, שהיא עמדה אקטיבית, ביקורתית ויצירתית לידע. לפיכך גם הדרכים השכיחות להעריך הישגים לימודיים של תלמידים יתמקדו בבדיקת רכישת ידע ולא בהערכת יכולתם של תלמידים לבנות ידע חדש ולבקר את הידע הקיים.

2. הידע המועבר מאורגן במקצועות לימוד נפרדים רבים. מערכת השעות הטיפוסית בבית ספר מחלקת את הזמן לשיעורים נבדלים, כאשר בדרך כלל בכל שיעור לומדים מקצוע אחר, לעתים עם מורה שונה. כמעט שאין התייחסות לקשרים בין המקצועות השונים (לפחות בחינוך העל-יסודי). במונחיו של ברנשטיין מערכת השעות מתאפיינת במידור חזק. על פי הנוסח הישראלי של המידור החזק, עולם הידע מפורק למספר רב מאוד של מקצועות. כתוצאה מכך כל מקצוע נלמד בהיקף מצומצם.
3. ידע הוא "רכוש פרטי". "יחידת ההתייחסות" היא התלמיד הבודד. הוא אמור לרכוש ידע בעצמו ולהוכיח את בקיאותו העצמאית (לעתים עבודה קבוצתית נתפסת אפילו כ"העתקה" שבעקבותיה ננקטת הענשה). כמעט שאין מתייחסים בבית הספר אל המושגים "ידע של קבוצה" או "ידע של קהילה".

1. מהי הבעייתיות הנוצרת בתפיסה דומיננטית זו?

אתיחס בנפרד לכל אחת משלוש ה"אכסיומות".

יציבותו או אי-יציבותו של הידע. כאמור, בתקופתנו הפוסטמודרנית קשה מאוד להצדיק עמדה הקובעת שהאמת הידועה לנו היום תישאר האמת של מחר. שוואב (Schwab 1966) הבהיר בצורה המשכנעת ביותר שאנו חיים בתקופה שבה האמת היחידה שנשארת קבועה היא הקביעה שפרדיגמות של היום עלולות להיות מוחלפות על ידי פרדיגמות אחרות, פרשנויות חדשות עלולות להחליף את הפרשנויות של היום, ידע חדש עלול לגמד את הידע הנלמד היום. כנראה נתבע מכל דוד ודוד לבנות לעצמו (לפחות חלקית) את האמת ואת הידע הרלבנטיים לו. נצחיותה או רופפותה של חלוקה למקצועות לימוד מוגדרים רבים. משתמע מאי-יציבותו של הידע שגם החלוקה הקלסית של הידע למקצועות "נצחיים" נתונים, מוטלת בספק. החלוקה למקצועות ארעית כמעט כמו הידע עצמו. בעבר הגבול בין כימיה לביולוגיה, בין סוציולוגיה לפילוסופיה או בין תורת הספרות ללימודי תרבות (cultural studies) היה חד וברור. היום הגבולות מיטשטשים. מקצועות חדשים יחסית כמו קיברנטיקה או לימודי מגדר מופיעים בשמי העולם האינטלקטואלי. יש הטוענים שבעיות אמתיות רציניות נוטות להיות בעלות אופי בין-תחומי, כפי שרומז ברנשטיין במאמרו. במצב זה קשה לקבל כמובן מאליו שתלמידים חייבים ללמוד דווקא מקצוע זה או אחר. ואם נחזור לסוגיית ריבוי המקצועות: בוודאי אין הצדקה ללמוד הרבה מאוד מקצועות שונים, כל אחד בהיקף מצומצם. הדבר בעייתי ביותר אם נצרף את המסקנה כי חשוב לעודד את התלמידים לבנות ידע חדש. חקר של ממש דורש זמן, ולא לימוד מצומצם של תכנים.

ידע כרכוש פרטי של האדם או כרכוש של קהילה. בעולם המודרני, לעומת העולם המסורתי, התחזק מעמדו של הפרט אף שהמעבר מתרבות מסורתית

למודרנית לא ערער על השתייכותו הקיבוצית של האדם. זו נשארה ברורה. אולם העובדה כי השתייכות זו לא היתה שנויה במחלוקת וכי היא היתה דומה מאוד להשתייכות הקיבוצית של שכנו אפשרה להתייחס אליה כאל רקע, כלומר כאל דבר מה מובן מאליו. לפיכך ניתן היה להתעלם ממנה ולהתרכז בזהותו האינדיבידואלית של האדם.

באופן פרדוקסי, המעבר מתרבות מודרנית לתרבות פוסטמודרנית הוא הוא הגורם שהחזיר את הזהות הקבוצתית הפרטיקולרית למרכז הבמה. החברה הפוסטמודרנית מורכבת מתת-קבוצות שונות הרואות את תרבויותיהן העצמאיות כחשובות וכמשמעותיות. תת-קבוצות אלו אף מערערות על ההנחה שידע הוא אוניברסלי. כל תת-קבוצה טוענת לחשיבות הידע הייחודי שלה. במילים אחרות, ידע היום איננו רכוש הכלל או רכוש האדם הבודד השייך לכלל, אלא הוא במידה הולכת וגוברת רכוש של קהילה ספציפית. הידע הקהילתי הזה הוא גם במידה הולכת וגוברת ידע מודע על אותה הקהילה. ביקורות אלו מזמינות אותנו להציג אופני ארגון והוראה נוספים, חלופיים, של תוכני הלימוד.

ג. חלופות אפשריות לתפיסה הדומיננטית

בדיוני צוות החשיבה הועלו הצעות שונות לארגון חלופי של תוכני הלימוד. לכאורה החלופה למבנה המושתת על מקצועות נבדלים ברורה למדי: מבנה בין-תחומי. אולם, לדעתנו, טמונות במבנה זה סכנות רבות, לפחות כפי שהמושג "בין-תחומי" נתפס במערכת. לעתים מונח זה נתפס כאוסף בלתי שיטתי של נקודות ראות על נושא לימודי מסוים, למשל ימי הביניים מבחינה מדינית, ספרותית, פילוסופית ומוזיקלית. איננו ממליצים על לימוד מסוג זה, הנראה בעינינו אמורפי. פירוש שכיח אחר של המונח הוא מיקוד הלמידה בנושא מסוים ללא קשר דיסציפלינרי כלשהו, לדוגמה: "ירושלים". גם פירוש זה נראה בעינינו אמורפי, כי איננו מספק לתלמיד עוגן של ממש לארגון לימודיו. לדעתנו הכרחי שנושאי לימוד יתאפיינו בהבניה שיטתית כלשהי.

מה יכול לספק את ההבניה הזאת מלבד חלוקה למקצועות? כתשובה לכך אפשר להעלות הצעות שונות: הראשונה היא הפגשת התלמיד עם דיסציפלינות פדגוגיות. אחת התיזות שעלתה בדיוננו היא שניכר הבדל מהותי בין מקצועות הלימוד של בית הספר לבין דיסציפלינות מחקריות. כך למשל בבית הספר מקצוע הפיזיקה הוא אוסף של עובדות, אולם כדיסציפלינה מחקרית הפיזיקה היא תחום פתוח שבו מתגלות עובדות חדשות כל יום. עם זאת מוצע לבסס את הלמידה על עיבוד של הדיסציפלינות המחקריות לאור שיקולים פדגוגיים – יצירת דיסציפלינות פדגוגיות – כאשר המטרה החינוכית המרכזית היא פיתוח של חשיבה המעוגנת בכמה דיסציפלינות שונות. גישה זו מזכירה את עמדותיהם של

הירסטט ופניקס, אולם ההבניה המבוססת על דיסציפלינות פדגוגיות מוסיפה דבר מה חשוב – היא מזמנת לתלמידים למידה במסגרת של קהילות חשיבה שבה הם מתמודדים עם שאלות פוריות, ונחשפים דרכן לתובנות ולמחלוקות מרכזיות של הדיסציפלינה. כיום יש מספר בתי ספר הפועלים על פי גישה זו. אין ספק שהיא מספקת חלופה של ממש, ורצוי לעודד את הרחבתה.

הבניה אפשרית נוספת מתייחסת לדילמות ערכיות חברתיות ממשיות הנקבעות על ידי התלמידים עצמם והנחקרות אחר כך על ידם. גם הפעם חלופה זו נוסתה בשדה. יש דמיון מסוים בין גישה זו לבין הרעיון של "קהילות חשיבה", אולם ניכר גם הבדל חשוב: כאן הדגש הוא בראייה אינטר-דיסציפלינרית במקום בעיגון הדיסציפלינרי המומלץ ברעיון של קהילות החשיבה.

אפשרות שלישית להבניה נוגעת לשאלות זהות קהילתיות. לימוד על הקהילה שאליה משתייך התלמיד, התמודדות עם עקרונותיה התרבותיים וצידוק קיומה של הקהילה כחלק מתרבות רחבה יותר, כל אלה מציעים לימודים משמעותיים המתארגנים בדרך שונה מאוד מן המקובל. הדוגמה הבולטת של גישה זו בעולם היא לימודי מגדר, ונראה לנו שלימודים על קהילות נוספות לקהילת הנשים יכולים לשאוב השראה מדוגמה זו ולהתבצע בדרכים דומות. אם ידע הוא רכוש קבוצתי, אזי יש להעמיק עד מאוד את הלימוד הקבוצתי. הדבר כולל כמובן את שיטות ההוראה השיתופיות, אך גם הרבה מעבר לזה. תרבותן, זהותן, בעיותיהן, אתגריהן ואופן שילובן של קבוצות ההשתייכות של תלמידים חייבים להשתקף בצורה משמעותית בתוכני הלימוד. קבוצות ההשתייכות כוללות, לפחות, השתייכות עדתית, דתית, לאומית, מינית.

אפשרות רביעית נובעת מתשובה מסוימת לשאלה: כמה מותר האדם מן הבהמה? תשובות רבות ניתנו בהיסטוריה. תשובה אחת שעניינה אותנו במיוחד היא האם האדם הוא יצור היוצר ומפענח טקסטים (כתובים, חזותיים וכו'), קונקרטיים וגם מטפוריים? אם התשובה לכך היא "כן" הרי שהפעולה הפרשנית היא אחת המרכזיות בעיסוקיו של האדם. הטקסטים שהאדם עוסק בהם הם אינטרטקסטים, כלומר רצפי טקסטים (בעיקר ראשוניים – אין הכוונה לספרי לימוד) שקיים ביניהם קשר (למשל, טקסט אחד מצוטט בטקסט אחר, מושפע ממנו, מתווכח אתו או מספק רקע תרבותי חיוני להבנתו). הבניית הלימוד סביב אינטרטקסטים מביאה בחשבון את העובדה שהטקסטים השונים באינטרטקסט אינם בהכרח מאותו סוג או שייכים לאותה דיסציפלינה. לימוד המבוסס על אינטרטקסטים שם לו למטרה לפתח בתלמיד את היכולת לזהות השפעות על טקסטים וכן כושר הבחנה בין סוגות שונות של טקסטים. עיסוק ביכולות ובכשרים אלה הוא יסוד המעניק ללימוד כזה את ההבניה הדרושה.

בהצעות אלו טמונה הנחה, מפורשת או סמויה, שהלימוד חייב להעמיד במרכז תכנים הנתפסים בעיני התלמידים כמשמעותיים וכלבנטיים בעבורם. רעיון הרלבנטיות מקובל מאוד במערכת החינוך הישראלית היסודית, אולם הוא אינו

מקובל כלל בחינוך העל-יסודי. שם שולטת התפיסה שיש נכסי צאן ברזל שחייבים ללמוד גם אם התכנים אינם "מדברים" אל תלמידים. נראה שמניחים שחשיבות ורלבנטיות סותרות זו את זו, ולכן יש להכריע ביניהן. בהכרעה זו החשיבות יוצאת עם ידה על העליונה. אנו דוחים מכול וכול הנחה שגויה זאת. כאשר התלמידים תופסים תכנים כלא משמעותיים בעבורם, הם אינם מוכנים ללמוד אותם, ולעתים התוצאה גרועה הרבה יותר – השנאת הלימוד בכללותו. בעינינו, דאגה לרלבנטיות של תכנים לתלמידים היא הכרחית. איננו שותפים להערכה שהדבר מחייב לימוד של תכנים פחותי ערך. הקושי בלימוד תכנים "חשובים" נעוץ בדרך כלל בקישורם בצורה רשמית ויבשה למקצועות הלימוד. אולם כאשר הם משולבים בהצעות חלופיות אלו, נראה שאפשר לשלב את החשוב ואת הרלבנטי.

בעקבות דיוני צוות החשיבה וההצעות שגיבשנו, העלינו בשנת תש"ס (2000) לפני יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך דאז, פרופ' מישל אביטבול, המלצות המשתמעות מהצעות אלו. ההמלצות הן מעין תקציר של הנושאים, הסוגיות והדעות שהועלו באותו יום עיון שחתם את פעילות קבוצת החשיבה, תוך הדגשת הקווים המשותפים למרבית הדוברים:

1. המלצתנו היא שמשרד החינוך יאמץ את ההצעות השונות לארגון אחר של תוכני הלימוד כחלופות מוצעות למערכת, דבר שיחייב כמובן פיתוח תוכניות חדשות, וגישות חדשות להכשרת מורים.
2. יש לצמצם את מספר תחומי הלימוד ולהגדיל את זמן הלימוד של כל אחד.
3. יש לבצע מעבר הדרגתי לשיטות הערכה חלופיות המתמקדות בתוצרים ובתהליך הלמידה. שיטות אלו ייתנו ביטוי לא רק לידע הפרט אלא גם לידע הקולקטיבי של קבוצת הלומדים.

מאז שגיבשנו את המלצותינו, מונה "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" ("ועדת דוברת") שהגיש את המלצותיו (משרד החינוך 2005). שמחנו לקרוא על המלצתו לצמצם את מקצועות הלימוד (אף על פי שהצמצום המוצע מינימליסטי מדי) ועל עידוד הערכה חלופית כחלק מצינוי הבגרות. אולם הצטרפנו לקרוא על הדגשת העמידה בסטנדרטים ועל בניית מערך בחינות לוחץ לאורך חייו הלימודיים של התלמיד. גישה זו סותרת את רוח המלצותינו. למרות זאת, ואולי דווקא בגלל סתירה זו, אנו תקווה שהמלצותינו יוכלו לשמש מרכיב לדיון פורה בתוך משרד החינוך ומחוצה לו. ספר זה הוא ניסיון צנוע לעורר דיון כזה. הקורא ימצא במאמרי הספר העמקה של חלק מן הטענות שהוצגו עד כה בקיצור נמרץ.

ד. מה נמצא במאמרי הספר?

מאמרם של אהרון בן-אבות ונורה רש "מה מלמדים בבית הספר? שונות ואחידות ביישום תוכנית לימודים רשמית" עוסק בהיבט אמפירי של סוגיית תוכני הלימוד. תפיסות שונות ביחס לתוכני הלימוד מתבטאות בין היתר בחלוקת הזמן בבית הספר. מערכות חינוך שונות קובעות תכנים שונים כתוכני חובה ולעתים הן קובעות אף כמה שעות יש ללמד תכנים אלה. מספר שעות הלימוד ומידת החיוב של ניצול שעות לגבי תוכן (מקצוע, דיסציפלינה) מסוים הם דרכים כמותיות לבטא אידיאולוגיה חינוכית. המחברים מעלים שאלה מעניינת: האם חלוקת השעות המוכתבת על ידי הסמכויות (בישראל – משרד החינוך) היא אכן החלוקה בפועל בבתי הספר? המחברים בדקו את הנושא במערכת החינוך הישראלית וממצאיהם בעניין זה מפתיעים למדי.

שלושת המאמרים הבאים מתייחסים באופן מפורש לשלוש מבין ארבע ההצעות הקונקרטיות שהצגתי כחלופות לארגון על פי מקצועות. מאמרו של אמנון כרמון "ארגון הידע בבית הספר: ממקצוע בית ספרי לדיסציפלינה פדגוגית" עוסק כמובן ברעיון של דיסציפלינה פדגוגית. מלכה גורודצקי במאמרה "פדגוגיה קונטקסטואלית: מענה ללמידה משמעותית" מציגה את הרעיון של הבניית תוכני הלימוד מסביב לדילמות ערכיות חברתיות ממשיות. מאמרם של דוד גורדון, שפרה שינמן ונמרוד אלוני "טקסטים ודרכי ידיעה: טיעונים לקביעת תוכני הלימוד" מפתח את הרעיון של הבניית הלימוד סביב אינטרטקסטים. שלושה מאמרים אלו אינם מתייחסים לאפשרות נוספת לזו העוסקת בהבניה סביב שאלות זהות קהילתיות. תמר אלפור, חברת הצוות שייצגה גישה זו בדיונו, פרסמה את תפיסתה בשני ספרים (אלפור 1993; 1999) והקורא מופנה לספרים אלה כדי להעמיק בגישה זו.

מאמרו של יורם הרפז "חינוך החשיבה: מיומנויות, נטיות, הבנה" מדגים את הגישה שהצגתי לעיל (Sizer 1992), הפוסלת את הצורך ואת החשיבות בארגון תחומי הדעת וטוענת שה"מהותי" איננו נעוץ בתכנים אלא טמון בדרכי החשיבה של האדם. כזכור, הצגתי את הביקורת על גישה כזאת של הירסט הטוען שאי אפשר ללמד מיומנויות במנותק מתוכן (Hirst 1965). הרפז מתייחס בעקיפין לביקורת זו. המחבר סוקר את הגישות השונות לחינוך החשיבה ומזהה שלושה אבות טיפוס – גישות שאכן מעמידות את מיומנויות החשיבה במרכז, אלה שמדגישות את הצורך לפתח נטיות לחשוב חשיבה טובה, ואלה הטוענות שאין לנתק את איכות החשיבה מידיעה ומהבנה של תכנים. מתוך דיון בשלושת אבות טיפוס אלו מפתח הרפז גישה ייחודית המנסה להתייחס ליתרונות ולהיבטים הסבירים של כל אחד מהם.

עודד שרמר במאמרו "מה כדאי למורה ולמוריו לדעת על ניירות עמדה?" מתייחס אל החידושים מנקודת הראות של המורים, אף על פי שהיה אחד מחברי

צוות החשיבה, כלומר אחד מאלו "הממציאים חידושים דידקטיים" כלשונו, והמנסים לשכנע את המורה לאמץ את החידושים. מאמרו מספק מעין משקל נגד לארבעת המאמרים של כרמון, הרפז, גורודצקי וגורדון, שינמן ואלוני. הוא מזכיר לכולנו שהמורים מוצפים בהצעות דידקטיות מצד האקדמיה וחשוב שיבחנו הצעות אלו בראייה ביקורתית ומנקודת הראות שלהם. במובן מסוים מאמרו סוגר מעגל בהחזירו אותנו אל ממצאיהם של בן-אבות ורש שעמדו על הפער בין תוכנית הלימודים המוצהרת לבין זו המבוצעת בפועל בשדה.

לבסוף ברצוני להביע את תודתי למספר רב של אנשים שתרמו להצלחת צוות החשיבה: לד"ר שמשון צלניקר, ראש מכון ון ליר בירושלים, שתמך בהקמת הצוות וסייע לקידום עבודתו. לפרופ' דן ענבר, ראש פורום חינוך במכון ון ליר בירושלים שיזם את רעיון הקמת הצוות, שכנע אותי לשמש יושב ראש, השתתף אף הוא בכל דיונינו ותרם רבות לקידום רעיונותינו. לדני שריקי, רכז הצוות, שעבודתו המסורה אפשרה את הפעילות היעילה השוטפת של הצוות ושעזר לי אישית רבות בהתלבטויות מעשיות ותיאורטיות. לציפי הכט ולדלית שמש מצוות ון ליר בירושלים שסייעו לנו בנעימות, נינוחות ויעילות בעבודתנו. לכל חברי צוות החשיבה, אלו שמאמריהם מופיעים כאן ואלו שהסתפקו בהצגת רעיונותיהם ביום העיון. כולם תרמו רבות לדיוני הקבוצה ולגיבוש השקפתה. ברצוני להודות לכל אחד ואחת אישית: ד"ר ברוריה אגרסט; רות אוטולנגי; משה אילן; ד"ר תמר אלאור; ד"ר נמרוד אלוני; ד"ר אהרון בן-אבות; פרופ' מלכה גורודצקי; ד"ר אסתר גינדין; נורית הרמן; ד"ר יורם הרפז; ד"ר דבי וייסמן; ד"ר אמנון כרמון; ד"ר שפרה שינמן; פרופ' עודד שרמר.

מה מלמדים בבית הספר? שונות ואחידות ביישום תוכנית לימודים רשמית

אהרון בן־אבות נורה רש

א. הקדמה

תוכנית הלימודים הרשמית (the official curriculum), הנקבעת בידי גורמים ממלכתיים מרכזיים והמיושמת בבתי ספר, היא המוקד שסביבו מתרחש התהליך החינוכי. הקוריקולום הרשמי משקף את המטרות הבסיסיות של החינוך המודרני, בהציגו מסגרת סטנדרטית לסוציאליזציה של בני הדור הצעיר באמצעות בית הספר: הוא מגדיר את מאגר הידע התרבותי הנחשב, את המיומנויות השימושיות, הראויות ובעלות ערך כלכלי, ואת הערכים התרבותיים המשותפים שיש להעבירם ולהטמיעם בקרב צעירי החברה, כפי שבררו בכל זמן נתון הגורמים המוסמכים (Brint 1998; McEneaney and Meyer 2000).

נוכח הסמכות והלגיטימציה החזקות המוקנות לנושאים ולתכנים הכוללים בתוכנית הלימודים של בית הספר, אין זה מפתיע שאלו משמשים מושא למאבקים פוליטיים נמשכים ולרפורמות חינוכיות, במיוחד בחברות דמוקרטיות. קבוצות שונות בחברה – פוליטיקאים, פקידי ממשל, ארגוני מורים, נציגי אוניברסיטאות, מעסיקים בשוק העבודה וגופים דתיים – מנסות להטביע את חותמן על תוכנית הלימודים בהחזרת תכנים המשקפים את האינטרסים הפוליטיים, החברתיים והכלכליים שלהן. בכך, הופכת תוכנית הלימודים כר למיקוח חברתי בין קבוצות סטטוס ומעמד שונות.¹

בפועל, תוכנית הלימודים המיושמת בבתי ספר (the implemented curriculum) אינה תואמת, במידה זו או אחרת, את הגדרותיה הרשמיות של המערכת המרכזית. כך, למשל, לא תמיד נלמדים כל המקצועות הנדרשים, לעתים ניכרים הבדלים בהקצאת זמן למידה למקצועות השונים, ומקצועות חדשים מופיעים כיוזמות מקומיות בחלק מבתי הספר. מעבר לכך, זמן הלמידה בפועל מצומצם עקב בעיות משמעת, היעדרות מורים וכדומה. מסיבות אלה נוצרים פערים, לעתים ניכרים, בין הכוונות המוצהרות, כפי שהן מוגדרות בתוכנית הלימודים הרשמית, לבין המציאות בהפעלת תוכנית הלימודים בבתי ספר בכל מערכת חינוך לאומית.

* הכותבים מופיעים בסדר האלף־בית.

1. Apple 1979; Popkewitz 1987; Holmes and McLean 1989