

# תכנון לימודים בישראל בשנות האלפיים האם החינוך הממלכתי מגיע לקצו?

יהושע מטיאש

**מבוא: תולדות התפתחות תכניות הלימוד בישראל מראשית המדינה עד ימינו תוך מבט טלסקופי לקראת העתיד - אל האלף השלישי**

במשך רוב המאה העשרים נגזרו דמותו של החינוך העברי וארגונו מן המטרות של הציונות כתנועה לאומית שבונה תרבות אומה ומדינה. המטרות האלה חייבו כבר בשלבי ההתחלה ארגון מערכת חינוך בחסות ובזיקה למוסדות הלאומיים (אלבויס דרור, 1990; רשף דרור, 1997).

ברם, רק לאחר שהמדינה נטלה לידיה את האחריות והסמכות הכוללת על ענייני החינוך, וביטלה את הזרמים הגיע תהליך המרכז לכלל השלמה: מימון החינוך על ידי המדינה, חיבור תכניות לימוד ופיקוח שלה על שימוש בספרי לימוד, הכשרה והסמכת מורים ומערכת בחינות ממלכתיות להערכת ההוראה.

היעדים האלה הושגו ברובם הגדול. לישראל מערכת חינוך מודרנית שהתרבות העברית היא הבסיס הבלתי מעורער שלה, וזאת, למרות שמאז הקמתה אוכלוסייתה גדלה פי עשרה. ישראל היא היום המדינה שבה קיים הריכוז הגדול ביותר של יהודים בעולם, והציונות הפכה מלאומיות של תפוצה ללאומיות טריטוריאלית. דווקא ההצלחה הזאת משמיעה יותר ויותר קולות, בעיקר בעשור האחרון, הדורשות רעיון ביעדי האינטגרציה וההומוגניזציה התרבותית שהניעו את החינוך הממלכתי. קולם של הקוראים למען אוטונומיה או למען מיעוטים נמצאים היום על סדר היום הציבורי הן בחברה הישראלית והן בשיח החינוכי. דווקא היום כאשר ברור כי הפרויקט הלאומי הציוני הצליח להשיג את יעדיו המקוריים אפשר להעריך את המחירים שהוא גבה ואת חסרונותיו. הדברים האלה חלים גם על החינוך הממלכתי ועל תכניות הלימוד הממלכתיות.

נקודת המוצא של המאמר הזה היא שתכניות הלימודים הן המצע של החינוך וההוראה בבית הספר, ולכן הן גם בבואה למה שמתרחש במערכת החינוך וגם אחד המנופים העיקריים לחולל בה שינויים. אי־אפשר אפוא, לבודד את תכניות הלימודים מן המבנים התרבותיים, הפוליטיים והחברתיים שאליהם קשור החינוך קשר אמיץ.

מטרת המאמר היא לבחון את השינויים בתכניות הלימוד ובפוליטיקה של תכנון הלימודים לקראת שנות האלפיים, לאור התמורות המתרחשות במערכת החינוך ובחברה הישראלית. כדי לעמוד על המשמעות המלאה של השינויים האלה חשוב לראות אותם בפרספקטיבה היסטורית, כלומר, לאור ההיסטוריה של תכניות הלימוד בישראל בדורות הקודמים. לכן בחלק הראשון של הדברים נסרטט קווים לדורות של התכניות הממלכתיות עד שנות השמונים, דורות שהאידיאלים שלהם ממשיכים להניע, במקביל לתביעות החדשות, את מערכת החינוך.

### **דור ראשון לתכניות ממלכתיות, 1954-1968**

אחת הסיסמאות המרכזיות של החינוך הממלכתי הייתה תכניות לימוד אחידות במרבית השטחים והנושאים המיועדות לכלל הילדים. בראש מעייניו של החינוך עמדה השאיפה לשעתק את התרבות העברית ולהפוך אותה לנחלת הכלל. התביעה לאחידות גברה בשנים הראשונות של המדינה לאחר שהעלייה ההמונית איימה, לדעת קברניטי החינוך, להפוך את ישראל ל"בבל של שפות ומורשות". בן גוריון ועמיתיו בממשלה האמינו כי רק צה"ל ובית ספר יסודי בחסות המדינה יוכלו להתמודד עם האיום הזה (רשף, 1987). חוק חינוך ממלכתי העביר לידי המדינה את הסמכות לחבר תכניות לימוד מחייבות ואף קבע את מטרות החינוך.

על פי החוק שר החינוך אחראי על תכניות הלימודים, ואכן בן ציון דינור, שר החינוך, השתתף בפועל בחיבור התכניות בדברי הימים ובנת"ך. בכך הוא גילם את החיבור שעמד ביסוד החינוך הממלכתי בין 'התרבות' לבין 'המדינה'.

התכנית הממלכתית, כמו קודמותיה, התבססה על חלוקה לפי מקצועות לימוד. מבחינה קוריקולרית היא מתאפיינת כקדם-מדעית, פורמאלית ופטריארכלית, (בן פרץ, זיידמן, 1986; דרור, ליברמן, 1997). אפיונים אלה מתייחסים הן לדרך התכנון והן גלישה החינוכית והאידיאולוגית של התכנית. תהליך חיבור התכנית יהיה פועל יוצא של עבודה של ועדות אד-הוק שפוזרו לאחר השלמת מורים, נציגי ציבור, הורים, האקדמיה ואינטלקטואלים לא שותפו בה אלא באורח מקרי. המורים ונציגיהם לא זכו ליחס של אמון מצד ראש הממשלה וקברניטי המשד ומחברי התכניות (מטיאש, בדפוס). המתכננים אל התבססו על תיאוריות של תכנון לימודים ולא הסתייעו באסטרטגיות הערכה פורמאליות (בן פרץ, זיידמן, 1986).

להלכה שאפו המתכנים לתת ייצוג למורשת של כל העדות בישראל, אך בפועל דחו את המורשת של יהודי המזרח שלא עלתה בקנה אחד עם המודל התרבותי הציוני האירופוצנטרי של היישוב הוותיק האשכנזי, (דינור, 1953).

עם זאת, התכניות הממלכתיות לא היו כה אחידות כפי שהציגו אותן מחבריהן, שכן הממשלה הכירה בקיומם של מגזרים חינוכיים על פי קווים אידיאולוגיים פוליטיים.

לכן זכתה הציונות הדתית למסגרת משלה והיו הבדלים בכמה מקצועות מרכזיים בין החינוך הממלכתי לממלכתית.

בתי הספר של אגודת ישראל קיבלו הכרה כזרם עצמאי מחוץ לחינוך הממלכתי. שונה היה מצבו של החינוך הממלכתי הערבי. המדינה אמנם הכירה בערבית כשפת ההוראה ביישובים הערביים אך לעומת זאת תכני הלימוד היו, ברובם הגדול, זהים לאלה שבחינוך הממלכתי העברי שהתבסס על התרבות העברית ועל המורשת הציונית (מעארי, 1975).

המדיניות המרכזית עוררה התנגדות ציבורית ופדגוגית. הסתדרות המורים תבעה לבטל את התכנית הממלכתית בנימוק שהיא גדושה וכי היא מטילה על ציבור המורים גזרה שהוא אינו יכול לעמוד בה (תכנית הלימודים הממלכתית, 1956). הקושי היה גדול במיוחד בישובי העולים. קושי זה נחשף במלוא חומרתו לאחר ששרד החינוך התחיל לערוך ב־1956 מבחנים ארציים אחידים לכל בוגרי כיתות ח', הידועים בשם "הסקר", (לוי, 1994). הפערים בין הישגי הילדים ממוצא מזרחי לבין ההישגים של ילדי היישוב הוותיק ועולי אירופה העלו סימני שאלה כבדים לגבי האפשרות של התכנית הממלכתית להשיג את מטרתה המוצהרת: ליצור מצע תרבותי אחיד ומשותף לכל האוכלוסייה בישראל.

יתר על כן, קולות מעטים אך רמים לא חסכו את שבטם מן המגמה התרבותית, הלאומנית והאנטי־דמוקרטית של התכנית המבטלת את קול המורים, ההורים, והאקדמיה (אדר, 1956).

עם חלוף השנים סללה אי שביעות הרצון מן התכנית האחידה ומן ההישגים של בית הספר היסודי את הדרך לרפורמה כוללת במבנה מערכת החינוך.

## **דור שני לתכניות ממלכתיות בעקבות מלחמת ששת הימים 1968-1984**

הניצחון במלחמת ששת הימים הוכיח לדידם של קברניטי החינוך את הצלחתו של בית הספר היסודי הישראלי בתור חממה של הפטריוטיזם הישראלי; בבניית זהות לאומית ישראלית להמוני העולים, שהם וילדיהם הבטיחו את הניצחון של ישראל במלחמה. עם זאת, הפערים הגדולים בהישגים בין מזרחיים לאשכנזים היוו חומר נפץ חברתי (ליסק, 1999). זהו הרקע לרפורמה המבנית במערכת החינוך שהתגבשה בשנות השישים ואשר הפכה את החינוך התיכון לחלק מלימודי החובה בישראל. שתי מטרות היו לה: מודרניזציה של החינוך והעלאת רמת הלימודים וצמצום הפערים בין המזרחיים והאשכנזיים. עם הפעלת הרפורמה הלך והתברר כי שתי המטרות האלה אינן עולות בהכרח בקנה אחד.

תכניות לימודים חדשות על בסיס מדעי היו אחד האפיקים המרכזיים של הרפורמה.

הן שאבו את השראתן מן הרפורמה בחינוך המדעי בארצות הברית לאחר שיגור הספוטניק הרוסי.

סימן המעבר לתכניות המדעיות היה הקמת "המרכז לתכניות לימודים" במשרד החינוך. פעולת המרכז התבססה על שיתוף פעולה רציף וקבוע בין משרד החינוך לבין האוניברסיטאות. שר החינוך התגאה כי:

היום תכנון הלימודים והוצאת ספרי הלימוד נעשים באורח שיטתי על ידי משרד החינוך או על ידי גופים שהוקמו בשיתוף עם האוניברסיטאות... הישגנו הגדול הוא שהצלחנו לגייס חוקרים כה רבים מן האוניברסיטאות למען הכנת התכניות החדשות (ארן, 1969).  
תהליך פיתוח תכניות הלימודים התבסס על מודל תכנוני בן שלבים אחדים והוא נתפס כמשימה נמשכת של פיתוח, הערכה ושיכתוב (אדן, 1971). התלמידים לא נתפשו עוד כקבוצה הומוגנית כבעבר, וכדי להתייחס בצורה הולמת לשוני ביניהם הוכנו תכניות מיוחדות לכיתות הטרוגניות ולאוכלוסיות טעונות טיפוח (צבר, 1999).  
מבנה הדעת היה אחד ממושגי המפתח בתהליך הפיתוח והוא שימש כיסוד מארגן וממייין של תוכני המקצועות התכנים מייצגים לאו דווקא פריטי ידע אלא את הרעיונות הבסיסיים של כל דיסציפלינה ואת שיטות החקר המאפיינים אותה (אדן, 1986).  
במבט לאחור, נראה כי גישת מבנה הדעת חיזקה את המגמה המרכזית של החינוך הממלכתי. שכן היא העניקה עדיפות לידע העיוני שהיה מרוכז בידי האקדמיה ומשרד החינוך. המורים, לעומת זאת, נשארו צרכנים, אם כי צרכנים נבונים, של תכניות וחומרים מוכנים.

### חידושים חינוכיים וקונסנסוס פוליטי

עם זאת היו ברפורמה כמה חידושים נועזים במונחים של תקופתם שתוקפם לא פג. חידושים אלה גם חשפו את הסתירות הטבועות ברפורמה שמתבצעת בהקשר פוליטי ובחברה טעונת קונפליקטים אידיאולוגיים ותרבותיים.

התכניות המדעיות ניסו לטפח חשיבה מדעית כבר מחטיבת הביניים (אדן, 1978; צבר, 1988). הן הדגישו את האופי האמפירי-הביקורתי של תהליך רכישת הידע ואת ארעיות האמת המדעית. הן ניסו להעביר את מרכז הכובד של ההוראה לפיתוח כושר השיפוט של הפרט ולשליטתו בכללי החשיבה המדעית. בספרות הדגש הוסט מן הפונקציות הלאומיות של היצירות אל פיתוח הטעם האסתטי וההבנה האמנותית (יעוז, עירם, 1987).

ספרי הלימוד החדשים שפותחו על יסוד התכניות האלה ניסו לשקף את הגישה הפדגוגית והאפיסטמולוגית החדשה. הם היו עשירים בטקסטים, שהביאו קולות וממצאים שונים, בחומר ויזואלי כמו תרשימים ומפות, נתונים סטטיסטיים ומגוון פעילויות ומטלות ללומד. שפתם הייתה עניינית ונקייה ממליצות. הם התמודדו באורח

שיטתי עם נושאים מודחקים במערכת החינוך הישראלית: הסכסוך הישראלי-ערבי, הקונפליקטים הפוליטיים והחברתיים בתוך הציונות והיישוב העברי, פערים חברתיים ועדתיים וכיו"ב.

בספרי הלימוד החדשים נחשפו הלומדים לראשונה לעמדת הלאומיות הפלסטינית וזאת בתקופה שבה הממסד הפוליטי בישראל בראשות גולדה מאיר שלל את עצם קיומה. הגישה של התכניות החדשות עוררה התנגדות ציבורית ופדגוגית. חלק מן המתנגדים התריעו נגד הסכנות של האובייקטיביות והנייטרליות שמסרסות את החינוך לערכים בבית הספר (צמרת, 1980). חברי כנסת ואנשי ציבור חששו כי הבאת עמדות האויב ללא הנחיות העורכים עלולה להתפרש כהכרה בלגיטימיות שלהן ואף לעודד ספקות לגבי צדקת הציונות (כהן ג', 1974, 1975; כץ, 1975).

האופוזיציה הקולנית בכנסת הציבה לפני משרד החינוך את הדילמה האם להמשיך ולבצע את הרפורמה הפדגוגית האקדמית גם במחיר של אופוזיציה הולכת וגוברת. שר החינוך והמרכז לתכניות לימודים היו בטוחים כי הגישה האקדמית יעילה יותר מאינדוקטרינציה בחינוך הלאומי. לדעתם זה היה ההבדל בין הגישה החדשה לישנה. עם זאת, משרד החינוך היה מחויב לפוליטיקה שנשענת על קונסנוס "...של כל חלקי החברה הישראלית ובתחום הפוליטי של מפלגות השלטון ומפלגות האופוזיציה גם יחד..." (ידלון, 1974). כדי לפייס את האופוזיציה האידיאולוגית והפדגוגית עיכב משרד החינוך הפעלה כללית ומחייבת של התכניות החדשות ושכתב אותן.

תוצאות הרפורמה אכזבו גם את חסידיה. אמנם היו חידושים שנקלטו, למשל, ביצוע ניסויים בביוגרפיה ושימוש במקורות בהיסטוריה (צבר 1988; וולף, 1992). לעומת זאת, התכניות נכשלו בהנחלת חשיבה מדעית גבוהה, כמו תכנון ניסויים או קריאה ביקורתית של מקורות (אדר ופוקס, 1977, צבר, 1988).

### **לקראת שנות אלפיים: האם החינוך הממלכתי מגיע לקצו?**

הקשיים והאכזבות שליוו את הפעלת התכניות המדעיות עוררו ספקות לגבי יעילותה של רפורמה מונחתת מלמעלה. מחקרים הוכיחו כי הערכת התכניות החדשות לא יכולה להישען רק על נאמנות המורים לכוונות המחברים. בהדרגה התבססה ההבנה כי על בית הספר להשתתף בהגדרת מטרות התכנית אם רוצים שהיא תענה על צרכיו (צבר, 1988). יחד עם ההבנה הזו התפתחו גישות המשלבות פיתוח של המרכז יחד עם הפריפריה והן שהכשירו את המעבר לדור השלישי של תכניות הלימוד בישראל. אקלקטיות בגישות תכנוניות, תפיסות חדשות על הידע ועל צורות ייצוג, ביזור מוקדי הפיתוח ושינויים בזהותם של המפתחים הם שמאפיינים את דור התכניות החדש. לצד החידושים האלה יש גם המשכיות רבה של תכניות מרכזיות שממשיכות לייצג את הגישה המדעית.

המונופול של המרכז על תכנון הלימודים התערער מאז שנות השמונים ונסללה הדרך לדור התכניות החדש. שקיעתו של האגף לתכניות הלימודים, שהיה מזוהה יותר מכל מוסד אחר עם התכניות האקדמיות של הדור השני, והיה גורם מרכזי בפיתוח חומרי לימוד חדשים – מסמל את התהליך הזה.

את ההסבר לכרסום במעמדו של המרכז ובמונופול שלו על חיבור תכניות לימוד יש לחפש בשורה של גורמים – בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה. לאכזבה מהישגי התכניות המדעיות ולהערכה כי הן לא חדרו לתוך ההוראה הייתה ודאי השפעה רבה על כך. נוסף על כך פעלו כאן גורמים ממין אחר בלתי תלויים בתכניות המדעיות עצמן: שורה של שינויים כלכליים חברתיים ותרבותיים משנים את פניה של החברה הישראלית ויחד אתה את מדיניות המרכז בשטח החינוך ותכניות הלימוד. בדברים הבאים נצביע על ארבעה תהליכים כאלה, נבחן את השפעתם על שינויים במדיניות המרכז בתחום תכניות הלימוד ונרחיב את הדיבור על התכניות של שנות האלפיים.

## **תהליכים שמשנים את פני החברה הישראלית ואת תרבותה**

1. **קיטוב אידיאולוגי:** מאז שנות השבעים של המאה העשרים מסתמן בחברה הישראלית תהליך של קיטוב אידיאולוגי ופוליטי. בעוד שהציבור החילוני פונה ברובו "שמאלה" ומאמץ ערכים ליברליים, דמוקרטיים והדוניסטיים, פונה הציבור הדתי, ברובו הגדול, "ימינה", לערכים לאומיים, קולקטיביסטיים, בעד התיישבות בארץ ישראל, ושמרנות דתית (Harrison 1994)

2. **מהפכת המיעוטים וכישלון כור ההיתוך:** ישראל של היום ממשיכה להיות חברת מהגרים בעלת ריבוי תרבויות ובה – מיעוט ערבי פלסטיני גדול. המיעוטים האתניים והלאומיים, חרדים, עולים מחבר המדינות וערבים פלסטינים כולם יחד הם קרוב למחצית מאוכלוסייתה. כל אחת מן הקבוצות האלה מקיימת מערכת תרבותית וחברתית פחות או יותר נפרדת, עם "שוק" נישואין נפרד, ריכוזי אוכלוסין ואורחות חיים מיוחדים (קימרלינג, 1998). ההתעוררות האתנית לא פסחה גם על קהילות יהודי המזרח; בהתעוררות הזו נוטלים חלק יהודים מזרחיים אינטלקטואלים בני המעמד הבינוני, שהשתלבו היטב בממסד הפוליטי והתרבותי בישראל, לצד יהודים מזרחיים מן הפרפריה שנוהים אחר מפלגה יהודית מזרחית חרדית. לא יפלא אפוא כי חסידי כור ההיתוך מודים היום כי הוא נכשל (ליסק, 1999). משמעותם של הלכי הרוח האלה היא שהאוכלוסייה השותפה לערכים של הציונות החילונית, שעיצבה את מוסדות המדינה, הצטמצמה. עם זאת הערכים האלה והתרבות העברית שנותנת להם ביטוי ממשיכים לשלוט בממשל, בצבא, בכלכלה, ובתרבות (קימרלינג, 1998).

ברם, בהשפעת כוחם העולה של המיעוטים, נטשה המדינה את האידיאולוגיה של כור ההיתוך ואימצה גישה של פלורליזם תרבותי (יונה 1998, יינון, 1998).

### 3. רב־תרבותיות ופוסט־מודרניות

הרעיונות של רב תרבותיות מזינים היום דיון ציבורי ער בישראל על משמעותה של הצינונות בתור פרויקט לאומי מודרני בעל אופי אירופי. במסגרת הזו נשמעת ביקורת על דיכוי של תרבויות לא אירופיות: של המיעוט הערבי, של יהודי המזרח ושל החרדים. ביקורת זו מלווה עם סימני שאלה לגבי האידיאלים של הנאורות והמודרניות. גם בקרב הליברלים חסידי הנאורות חלוקות הדעות. יש הסבורים כי על המדינה להעניק סיוע מיוחד לטיפול התרבויות של מיעוטים גם אם אין הן מודרניות וליברליות ואינן עולות בקנה אחד עם השאיפות הלאומיות של הרוב (מרגלית והלברטל, 1998). טמונה כאן ההנחה כי הזכות של הפרט לתרבותו שלו הוא היא אחת מאזכויות היסוד במדינה דמוקרטית וליברלית.

על פניו, הרב־תרבותיות כופרת בניסיון לדרג תרבויות על פי קנה מידה חיצוני או בעצם קיומם של קני מידה אוניברסליים ואובייקטיביים לדרוג כזה. הכפירה הזו יוצרת נקודת מפגש בין הרב־תרבותיות לבין הפוסט־מודרניות.

בישראל של היום כמו במערב זוכים רעיונות פוסט־מודרניים לתהודה רחבה הן בתחום של התרבות והאמנות והן בקהילייה האקדמית. הפוסט־מודרניות מציבה סימני שאלה לגליטימציה של המדע בתור פעילות רציונלית חסרת פניות שחותרת אל האמת (Lyotard, 1979). לדידי המבקרים הפוסט־מודרניים, סיפור־העל של המדע (בתור חתירה לאמת) קרס. הרציונליות והמתודה המדעית הם לדעתם משחקי לשון או קונבנציות חברתיות תלויות הקשרים היסטוריים, חברתיים ותרבותיים (מערביים), ולכן בתור שכאלה הם שרירותיים. ביקורת זו מזמינה ערעור על החלוקה המסורתית לתחומי דעת, כפי שאלה התפתחו במחקר באוניברסיטאות. שכן עם התמוטטות סיפור־העל של המדע, אובדת ההצדקה להבחנה בין ידע "רך" לידע "קשה", בין ידע עממי לידע מדעי. אותו היגיון ביקורתי פועל גם בתחום הערכים האמנותיים: בין הנמוך והעממי לבין הקנוני והגבוה. האמנות הפוסט־מודרנית מצדדת "בשיטוח" במהנה ובמבדר ואף מטשטשת את ההבחנה בין הממוסחר לבין האומנותי (גורביץ, 1995). יש הסבורים כי פרויקט הנאורות והמדע פועלים בשרותם של מנגנוני דיכוי ונישול של המערב, של הסדר הפטריארכלי או לחלופין של הקפיטליזם או של כולם גם יחד (& Best Kellar, 1991). הביקורת הפוסט־מודרנית נועדה לפיכך לחדד את המודעות להיבטים המדכאים של הנאורות והתרבות המערבית.

לביקורת הזו יש השתמעויות ברורות גם על תחום החינוך ותכניות הלימודים. אף כי מעטים בלבד בישראל מצדדים ברעיונות פוסט־מודרניים בצורה שיטתית, השפעתם

ניכרת בשיח הפדגוגי והקוריקולרי.

מבקרי המודרניות מערערים על הלגיטימיות של תכנית הלימודים המסורתית שמתבססת על חלוקה לתחומי דעת ומקצועות לימוד מובחנים עם דירוג היררכי של הידע שלהם. הם מתנגדים לתפיסה שרואה בתכנית הלימודים ובית הספר כסוכנים להנחלת ערכים וטקסטים תרבותיים-קנוניים לדור הבא.

#### **4. השתלבות ישראל בכלכלה התרבותית**

לצד הכוחות שפועלים למען שבירת "התרבות המדעית וההגמוניה המערבית" יש בישראל גם כוחות אחרים שמקורם בצורכי המשק והטכנולוגיה. השתלבות המשק הישראלי בתהליכי הגלובליזציה מעלה את קרנו של הידע הטכנולוגי והניהולי. התפשטות דרכי התקשורת הממוחשבת מעלה את חשיבותם של דרכי לימוד חדשות ודרכים חדשות לייצוג הידע ואחסונו.

#### **תמורות בתכנון הלימודים בדור השלישי: אוטונומיה ושינון**

התהליכים האלה משפיעים על סדר היום של תכניות הלימוד בהווה ומתווים את תחזית האפשרויות לעתיד. בדברים הבאים נתייחס אפוא למה שקיים בהווה תוך הצעת תרחיש לתכנון הלימודים העתידי בדור הראשון של האלף הבא. הקיטוב האידיאולוגי והערכי בין מגזרים, למשל, בין האוכלוסייה הדתית לבין הרוב הלא־דתי והתחזקות המיעוטים הלאומיים והתרבותיים המחישו את המגבלות של המרכז ושל הפוליטיקה בתכנית אחידה ומוסכמת על הכול. גם בתפיסת התרבות הלאומית שמשמשת מצע משותף לחינוך הממלכתי והממלכתנידתי ישנם היום הבדלים בין המגזרים השונים. בית הספר הממלכתי מנסה היום לקנות את ליבם של תלמידיו על ידי הבלטת המסרים ההומניסטיים הכלליים של תרבות עם ישראל ותולדותיו (עם עולם, 1994, עמ' 4-12). זוהי גישה שונה מזו ששלטה בימיו הראשונים של החינוך הממלכתי כאשר "התנועה להעמקת התודעה היהודית" ניסתה לטפח גאווה בייחוד הדתי והלאומי של עם ישראל. הגישה של היום משקפת כאמור את השינויים בעולם הערכים של האוכלוסייה במגזר הממלכתי שנוטה לערכים ליברליים והדוניסטיים שתואמים את כלכלת השוק. בניגוד לעבר, היום גם החינוך הממלכתי דתי מעדיף, וקרוב לוודאי כי ימשיך בכך גם בעתיד, להבליט את הדברים המייחדים אותו על פני הדברים המשותפים לו ולבית הספר הממלכתי. התפשטותן של הישיבות התיכוניות היא רק עדות אחת לכך.

משרד החינוך מנסה להתאים את עצמו למציאות החדשה ולפערים התרבותיים המתרחבים. ההסתגלות הזאת העלתה על סדר היום מדיניות חדשה: משרד החינוך נקט מאז שנות השמונים פוליטיקה של אוטונומיה חינוכית מזה ורבת-תרבותיות מזה



(חוזר מנכ"ל, 1983, 1984, 1985). קרוב לוודאי כי מה שמוגדר כ"פוליטיקה של השוני" ישלוט במדיניות המרכז בדור הבא.

רעיון האוטונומיה כולל בתוכו מודלים שונים: מהגברת שיתוף הפעולה בין מרכז לפריפריה ועד להפיכת הפריפריה למרכז ויצירת מערכת פוליארכית. תכנון לימודים בית ספרי ואוטונומי היה גם אחד הלקחים מסיכול הציפיות שתלו אנשי משרד החינוך ברפורמה של התכניות המדעיות משנות השבעים. אחת המסקנות שעלו מן המחקרים על הפעלת התכניות האלה הייתה כי הצלחתן תלויה קודם כל במורים: במוטיבציה שלהם ובמקצועיותם. ברם, כדי להגביר את המוטיבציה ואת זהותם המקצועית של המורים, יש להרחיב את סמכותם הקוריקולרית. העצמת הסמכות מספקת פתרון לשחיקה המקצועית שמורים סובלים ממנה יותר ממגזרים פרופסיונאליים אחרים תאוריה חדשה של תכנון לימודים, שהחליפה את גישת מבנה הדעת, מעניקה משנה תוקף לתביעה להעביר את מרכז הכובד בפיתוח לידי המורים. לפי התאוריה הזו "ידע תוכן פדגוגי" של המורים הוא הערובה להפעלה מוצלחת של תכניות לימודים (1987 Shulman, Know). הידע הזה הוא אישי (Personal Knowledge) והוא מורכב משילוב בין ידע של היגדים בתחום הדיסציפלינה לבין ידע דידיקטי מעשי: כיצד לעשות ומתי (How), (בן פרץ, 1991; זילברשטיין, 1987). עם הגישה הזו, סר חינו של הרעיון שהעניק את הבכורה לפיתוח בידי המרכז ובידי מוסדות אקדמיים. יתר על כן, התפיסה החדשה של תכנית הלימודים היא יותר הוליסטית ולוקחת בחשבון את ההוראה כחלק מהגדרתה. לכן, גישת הנאמנות שדורשת למנוע פער בין כוונות המתכננים לבין הביצוע של המורים מתקבלת לא רק כבלתי אפשרית אלא גם כבלתי רצויה. את מקומה תופסת גישת הסיגול ההדדי שמדברת במונחים של תכנית המסתעפת בהתאם להשקפותיהם ולצורכיהם של כל המעורבים בפיתוחה. בהשפעת הרעיונות האלה יצא המרכז אל השדה וניסה לפתח תכניות לימודים תוך שיתוף פעולה עם מורים ובתי ספר (Sabar Ben Yehoshua, 1987). בכך נסללה הדרך להרחבת האוטונומיה הקוריקולרית של המורים.

## היבטים שונים של אוטונומיה

אפשר למדוד את היקף האוטונומיה של התכניות לפי מודלים וקריטריונים שונים: **מודל ממוגז** בוחן את האוטונומיה לפי מידת ההשתתפות של בית הספר בפיתוח התכנית, גם אם זו לא פותחה מראשיתה ועד סופה על ידי הצוות המקומי. הנחת היסוד של המודל הזה היא כי בית הספר אינו "איבוד" וכי במערכת חינוך מרכזית אין לצפות שבית הספר יהיה מנותק ממה שמתרחש בסביבתו התרבותית והחברתית בנסיבות האלה האוטונומיה נבחנת על פי התרומה הייחודית שמוסיף בית הספר וצוות המורים שלו לתכניות שפותחו על ידי המרכז. התרומה הזו יכולה לבוא לידי

ביטוי בתכניות שפותחו על ידי הצוות המקומי או בתכניות שנוצרו בשיתוף פעולה בין הצוות המקומי לגופים חיצוניים בעלי זיקה למרכז (זילברשטיין, 1990; צבר, 1990). מודל רדיקלי יוצא ממושג האוטונומיה האישית ומנסה להחיל אותה על תכנון הלימודים הבית ספרי. המבחן של האוטונומיה במקרה הזה הוא האם התכנית היא אותנטית, כלומר מטרותיה ותוכניה צומחים מ"אני מאמין" של בית הספר שנותן ביטוי להעדפות הסגל והלומדים. לכן תכנית אוטונומית נקבעת על פי חופש הבחירה של המורים ועל פי מידת הרציונליות של בחירתם – כלומר, אם הם בוחרים את האמצעים המתאימים ביותר להשגת מטרותיהם (קופלמן, 1997).

על פי הדגם האחרון, רוב התכניות במערכת החינוך כיום אינן אוטונומיות בעצם, אלא באופן חלקי. שכן גם אם הן עונות לקריטריון השני והשלישי, רק לעתים רחוקות הן עונות גם לקריטריון הראשון. הדבר אינו מפתיע לאור העובדה כי גם כאשר מורים בישראל מפתחים חומרים, הם עושים זאת לרוב בזיקה לתכניות ארציות שפותחו על ידי גופים מרכזיים או בסיוע של מכונים ומוסדות של משרד החינוך או של האוניברסיטאות.

בישראל, בשני העשורים האחרונים, יש דוגמאות למכביר להצלחת האוטונומיה על פי הדגם הממוזג. הצלחתו של הדגם הזה נובעת בין השאר מן העובדה כי משרד החינוך יזם ואימץ אותו וגם מעודד בתי ספר לפעול על פיו. משמעות האוטונומיה על פי המודל האחרון היא כי גם כאשר חיבור התכניות מופקד בידי בית הספר וצוות המורים שלו, היוזמה וטווח האוטונומיה מוכתבים במידה רבה על ידי המרכז (ענבר, 1990). שכן למרות האידיאולוגיה של פיתוח אוטונומי, משרד החינוך שומר בידיו את המשאבים והוא מעביר אותם לידי היישובים או בתי הספר, תוך שהוא מפקח על הקצאתם, על פיתוח התכניות ועל הערכת ההישגים. פרויקט עשרים ושניים היישובים הוא דוגמה טיפוסית למדיניות הזו. דוגמה אחרת הם הפרויקטים המיוחדים שיוזם המרכז בתחום החינוך הבלתי פורמאלי: חינוך לדריקום בין ערבים ליהודים, מכונים להעמקת החינוך היהודי והציוני, חינוך מיני, חינוך למניעת סמים, כישורי חיים וכיו"ב. ברוב המקרים האלה הנושא והמטרות נקבעים על ידי המרכז ואילו הדיאלוג עם בתי הספר והמורים בא רק בשלב מאוחר יותר. במערכת הזו, האוטונומיה הקוריקולרית של המורים באה לידי ביטוי בכמה אופנים: הזכות לבחור בין חלופות שהמרכז מציע להם, האפשרות לפתח תכנית משלהם תוך זיקה לנושאים ולמטרות שנקבעו על ידי המרכז, הזכות של המורים לפתח נושאים וחומרים משלהם בתנאי שאלה מהווים מעגל נוסף לתכנית ארצית מחייבת. המדיניות הזאת, למרות מגבלותיה, מציינת את כברת הדרך הארוכה שעבר משרד החינוך ממרכז שמתמקד בהטלת מרות למערכת נענית (Responsive Organization) לצורכי בתי הספר. דוגמאות לדפוס הפעולה האחרון נמצא בהכשרת מורים במרכז לתכניות לימודים במשרד החינוך ובסיוע שזה

מגיש לצוותי מורים המפתחים תכניות בית ספריות משלהם (בן אליהו, 1986). הצעד הבא שמתבקש הוא שמשד החינוך יעביר במישרין לידי בתי ספר משאבים תרבותיים וחומריים כדי לאפשר לצוות המורים שלו לפתח תכניות מיוחדות, וירחיב את הסמכויות של צוותי המורים בפיתוח תכניות אותנטיות ובהערכתן אחד התנאים לכך הוא לסייע למורים להגיע להכרה בערך הידע המקצועי שלהם, לזהות את צורכיהם המקצועיים ולפתח אני מאמין אישי ובית ספרי. אלה מחייבים שיתוף פעולה שוויוני בין בתי הספר לבין היועצים החיצוניים. אחד הכיוונים שנוסה במשך העשור האחרון היה שיתוף פעולה בין האקדמיה לבין בתי ספר (דרור ושפירא, 1994). ברם הניסיונות האלה נשארו מוגבלים וארעיים, ותלויים בשינויים התכופים במדיניות משרד החינוך.

### אוטונומיה בית-ספרית ושונות קוריקולרית

השאלה המתבקשת לאור הרחבת האוטונומיה של בתי הספר היא האם היא משמשת תמרץ לשונות קוריקולרית (diversity). יש להדגיש כי אוטונומיה בית ספרית אינה זהה בהכרח לשונות קוריקולרית.

עד לדור התכניות השלישי ההבדלים בין התכניות בבתי הספר נקבעו בעיקר ברמה הפורמלית לפי המגזר האידיאולוגי-חינוכי של בית הספר ושל החינוך. ברוב המקצועות היו הבדלים בין התכניות של בית הספר החרדי, הממלכתי ערבי, הממלכתי, הקיבוצי והממלכתי דתי; בין התכניות בבית הספר היסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה. גם היום שלב החינוך והמגזר ממשיכים להיות הגורמים המרכזיים לקביעת ההבדלים בין התכניות ולמידת האוטונומיה. בבית הספר היסודי יש יותר תכניות בעלות דרגת אוטונומיה גבוהה על פי שני המודלים שהצענו לעיל, ואילו בחטיבה עליונה שבה בחינות הבגרות קובעות מידה רבה של אחידות יש רק מעט תכניות כאלה (Harrison, 1994). למצער אין בחטיבה עליונה אלא מעט מאוד תכניות פורמליות התואמות את מודל האוטונומיה הרדיקלי על שלושת הקריטריונים שלו.

העובדה כי בשלב החינוך היסודי ישנה אוטונומיה רבה יחסית גם ברמת התכנית הפורמלית, בדמות תכניות רשות שאינן טעונות אישור של משרד החינוך, סוללת את הדרך לשונות קוריקולרית רב. ואכן בדור האחרון הופיעו בתי ספר המטפחים תכניות העשרה (תל"ן) בלימודי טבע, באומנויות, בלימודי הסביבה, במדעים וכיו"ב. רוב בתי הספר האלה פועלים בקהילות וביישובים של המעמד הבינוני המבוסס (דרור וליברמן, 1997).

בד בבד הופיעו בתי ספר שההבדלים בינם לבין אחרים הם לא ברמה הפורמלית של התכניות אלא ברמה הנתפסת על ידי המורים והתלמידים; בתי ספר הרואים את הילד במרכז והגישה אליו שוויונית ושתפנית לעומת בתי ספר אליטיסטיים ותחרותיים; או בתי ספר פתוחים לעומת רגילים. שונות קוריקולרית מצויה ברובה גם במגזר

הממלכתני, בשלב החינוך היסודי, לעומת זאת היא מעטה במגזר הממלכתני דתי ואילו במגזר הערבי מידתה היא הנמוכה ביותר. למעשה, משרד החינוך אינו מעודד את בתי הספר הערביים לפתח אידיאולוגיה חינוכית עצמאית משלהם (HARRISON, 1994). עם זאת, כמחצית מן האוכלוסייה במגזר הערבי, בעיקר בשכבות הביניים בערים, שולחת את ילדיה לבתי ספר נוצריים פרטיים שבהם לומדים לפי תכניות מיוחדות (איכילוב ומזאווי, 1997).

לסיכום, ככל שעולים בשלב החינוך מצטמצמת האוטונומיה של המורים ובתי הספר, ומידת השונות הקוריקולרית יורדת והמרכז שומר בידיו מידה גדולה יותר של סמכות הן ארגונית והן רוחנית. קרוב לוודאי כי המאבק למען שינוי מבנה בחינות הבגרות והגמשותו יביא בהדרגה גם לשינוי בדרגת ההבדלים הקוריקולריים ואופיים גם בחינוך התיכון, והאוטונומיה הבית ספרית תתרחב גם בשלב הזה. עם זאת עצם העובדה שכיום נהנות מהשונות הקוריקולרית בעיקר אוכלוסיות בעלות מאפיינים אקולוגיים ומעמדיים גבוהים, מעוררת דאגה ואף מזמינה עיון מחודש בהשלכותיה. על רקע זה אחד האתגרים של מערכת החינוך היא לא רק להגביר את השונות אלא להרחיב את גבולותיה המעמדיים, התרבותיים והאקולוגיים, כך שבעתיד ייהנו ממנה גם אוכלוסיות של הפריפריה, פירוש הדבר, בין השאר, כי במסגרת הרחבת האוטונומיה והשונות הקוריקולרית יוכלו בתי ספר לתת ביטוי לגישות חדשות ולא־מקובלות בתכניות המרכזיות ובכלל זה לתרבויות של מיעוטים.

### **רבתרבותיות, פוסט־מודרניות ושונות בדור התכניות השלישי**

ערכים פוסט־מודרניים ורבתרבותיים פועלים, למרות הסיכונים שגלומים בהם, לטובת הדמוקרטיזציה של המרכז ושל תהליך הפיתוח של תכניות לימודים. בהשפעת הדמוקרטיזציה מתרחב ומתגוון ההרכב החברתי של מחברי התכניות: היום אפשר למצוא בין המפתחים יותר מורים מבעבר וגם יותר מוסדות פרטיים וציבוריים שאינם כפופים לסמכותו של המרכז. גם התכניות החדשות, של המרכז, נותנות ביטוי בשיעור גדול מבעבר, לתכנים ולערכים של תרבויות ומורשות של מיעוטים, לא בלי שהדבר יעורר מאבקים וויכוחים ציבוריים נוקבים. השאלה שחוזרת ועולה היא כיצד לתת תמונה יותר מאוזנת על ישראל, שמתחשבת בביקורת שקיימת כיום על הפרויקט הלאומי ציוני מבלי לוותר עליו ועל ערכים ליברליים ודמוקרטיים. דוגמאות לדילמה הזו מתגלות במאבק על ההכרה במורשת קהילות יהודי המזרח והערבים.

במאבק למען ההכרה (Recognition) נושאי דגל הרבתרבותיות תובעים לתת זכויות שוות לתרבותם של מיעוטים, ובכלל זה הזכות לתת לה ביטוי ציבורי ישיר, מנקודת המבט הפנימית של חברה (Taylor, 1994). אמנם הרעיון אינו לגמרי חדש שהרי התכניות המדעיות הכירו בשעתן בצורך להציג את נקודת המבט הזו, אלא שהן עשו

זאת בזיקה לערכים ולרעיונות של התרבות השלטת. זו האחרונה נהנתה מפריבילגיות רבות. במקרה של ישראל המדובר בתרבות העברית, באידיאולוגיה הציונית ובתרבות המערב, ואילו חסידי הרב־תרבותיות תובעים להעניק הכרה שווה ערך לתרבויות של המיעוטים גם אם אינן תואמות את הציונות ואת הערכים של התרבות האירופית. בשנות השבעים תבעו נציגי יהודי המזרח לשלב אותם בתוך הנרטיב ההיסטורי של הציונות. התביעה הזו הניבה הסתעפות במחקר על יהודי המזרח, הקמת מוסדות לחקר יהדות המזרח, טיפוח מורשתם וייסוד כתבי עת מתאימים. במקביל חלו גם שינויים בתכניות הלימוד בהיסטוריה לבתי הספר. השינויים האלה נערכו תחת המטרייה של האידיאולוגיה הציונית ולכן הם הדגישו את הדמיון בין תולדות יהודי המזרח ותרבותם ובין ההיסטוריה של יהודי אירופה. כך נוהגים גם ספרי הלימוד החדשים.

לעומת זאת, התביעה להבליט את הייחוד התרבותי של יהודי המזרח ואת זיקתם לתרבויות המקומיות בארצות ערב מקבלת ייצוג קלוש (בן עמוס, 1995). התביעה הזאת גם מעוררת שאלה עקרונית לגבי התפיסה הלאומית: האם הניסיון להבליט את אחדות תולדות עם ישראל אינו מקפח את המורשת המיוחדת לקהילות שונות, ולא רק בארצות המזרח אלא גם באירופה. ייחוד זה קשור בסופו של דבר בתנאים ההיסטוריים של הארצות האלה והוא נגזר מתנאים אלה.

זאת ועוד: ברמה הנתפסת יש הבדלים ניכרים בין התכניות המייצגות את יהודי המזרח ואת מורשתם. בבית הספר הממלכתי זהו נושא אחד מני רבים, ואילו בבית הספר הממלכתי דתי זהו אחד מנושאי החובה העיקריים (תכנית הלימודים בהיסטוריה בבית הספר העל יסודי הממלכתי דתי, 1979).

דוגמה אחרת היא המאבק של האוכלוסייה הערבית בישראל להכרה בזהותה ובזכויותיה כמיעוט לאומי פלסטיני. מאז שנות השבעים עברה מדיניות משרד החינוך רוויזיה בנושא הזהות הלאומית של המיעוט הערבי בישראל, מהתעלמות להכרה מבוקרת (Haj-Majid, 1995, עמ' 144-152).

הצעת התכנית בהיסטוריה לחטיבה העליונה שהתפרסמה לפני כשלוש שנים מציינת את כברת הדרך הארוכה שעשו התכניות במגזר הערבי בדור האחרון. לפי התכנית הזו לומדים בבית הספר הערבי "היסטוריות מקבילות" שמציעות הן את הנרטיב הפלסטיני והן את הנרטיב הציוני על העם והארץ. הנרטיבים האלה מובאים מנקודת המבט הפנימית של היהודים והפלסטינים כאחד (הצעה לתכנית לימודים בבתי ספר ערביים, 1997).

האינתיפאדה אילצה גם את בית הספר הממלכתי היהודי להתמודד עם הדילמות המוסריות של הכיבוש הישראלי בשטחים. הוויכוח הפוליטי שהסעיר את הארץ חדר אל בתי הספר, ומשרד החינוך התקשה לתת תשובות לשאלות הנוקבות שאתם

התמודדו המורים והמנהלים. על כל פנים היה ברור כי אי־אפשר עוד לעקוף את שאלת הזהות הפלסטינית ואת הדיון בשליטה הישראלית המתמשכת על האוכלוסייה הפלסטינית בשטחים.

גם תכניות הלימוד בהיסטוריה למגזר היהודי הממלכתי מזמינות היום הסתכלות ביקורתית יותר מבעבר על הגרסה הציונית של הסכסוך בין שני העמים. על פי ספרי הלימוד החדשים שמתפרסמים לאחרונה, העימות בין יהודים לפלסטינים מצטייר כמאבק בין שתי תנועות לאומיות שכל אחת מהן יש לה זכות קיום לגיטימית (פודה, 1997; ברטל, 1999). היווצרות בעיית הפליטים מופיעה מעתה כחלק בלתי נפרד מסיפורה של המלחמה בין ערבים ויהודים ומן הניצחון של ישראל במלחמת העצמאות ב־1948. עם השינויים האלה מערכת החינוך נפרדת מן התפיסה המתכחשת ומן האפולוגטיקה לגבי נושא הפליטים.

במקביל הולך ומתגבש קונצנזוס חדש לגבי ההכרה בזכויות האזרחיות של המיעוט הערבי בישראל כאחד המבחנים המכריעים לאופייה הדמוקרטי של ישראל. ההכרה הזו באה לידי ביטוי בעיקר באמצעות ה"אזרחות" כמקצוע לימוד שבו מתרכזים המאמצים של החינוך בישראל לטפח ערכים אוניברסליים ודמוקרטיים. התכניות הראשונות לבית הספר הממלכתי בכיוון הזה יצאו לאור בשנות השמונים. הן באו כתגובה להתחזקות הימין הרדיקלי ששלל את האופי הדמוקרטי של ישראל ואת זכויות האזרח של ערביי ישראל (Mathias, 2001)

בתגובה פותחה שורה ארוכה של תכניות לחיזוק הערכים הדמוקרטיים ולקירוב בין יהודים לערבים. רוב התכניות האלה פותחו על ידי מוסדות ציבוריים לא־ממשלתיים ובמימונו של משרד החינוך, (הוכמן, 1986).

מאז שנות התשעים אימצו התכניות באזרחות את שפת הרב־תרבותיות. לפי התכנית החדשה באזרחות שנתפרסמה ב־1994 ערביי ישראל זכאים לטפח את מורשתם הלאומית וגם ליהנות מזכויותיהם האזרחיות.

המבנה והתכנים של התכנית החדשה באזרחות משקפים את "הפוליטיקה של השוני" בצורתה הקהילתית שמכירה כי לצד המורשת המשותפת, כל קבוצה רשאית לטפח, בעזרת המדינה, תרבות מיוחדת. לכן יש בתכנית החדשה נושאי חובה, הליבה המשותפת לכל המגזרים שעוסקים במשטר הדמוקרטי ובערכים שלו, ויש בה נושאי בחירה שמותאמים לעולם התרבותי והחברתי של כל אחד מן המגזרים במערכת החינוך הישראלית. המבנה הזה מקפל בתוכו הצעה ליצירת זהות אזרחית משותפת על בסיס ערכים אוניברסליים והכרה בריבוי זהויות אתניות ולאומיות (איכילוב, 1993).

## מדיניות הידע בדור החדש נוכח האתגר של התפוצצות הידע והפוסט־מודרניות

התפוצצות הידע וההתמחות מזה והשפעתם של רעיונות פוסט־מודרניים מזה ממריצים את החיפושים אחר צורות ארגון וייצוג חדשות של הידע בבתי הספר. בגלל משאביהם המעטים לא מצליחים בתי הספר להדביק את הפער בין מה שנלמד בהם לבין הגידול העצום בידע. הבעיה הזו חריפה במיוחד לאור האידיאולוגיה החינוכית המקובלת, שמבקשת לתת לכל תלמיד אפשרות להתמחות על פי תחומי התעניינותו. אחד הפתרונות שהועלו לאחרונה על ידי משרד החינוך הוא ריכוז הלימוד על פי אשכולות, שכל אחד מהם מייצג שפה או צורת חשיבה מובחנת (FORMS OF KNOWLEDGE). ההצעה התייחסה לחמישה אשכולות: של השפות הטבעיות, של מדעי הרוח והחברה, היהדות, המדעים והאומנויות. במקביל התלמידים אמורים להתמחות באחד האשכולות לפי בחירתם (חוזר מנכ"ל מיוחד כ', 1996). שיטת האשכולות נועדה לתת תשובה לצורך להתמודד עם הגידול בידע ובד בבד לאפשר בחירה והתמחות אישית של הלומד. (לוי ונבו, 1996).

בינתיים ההצעה הזאת ירדה מן הפרק שכן היא לא התקבלה על דעת הקהילייה הפוליטית, הקהילייה האקדמית, שהפעילות בה מתנהלת עדיין על בסיס דיסציפלינרי וגם לא המורים, שהכשרתם היא על בסיס מקצועי. גם בחינות הבגרות, שהן תנאי לכניסה לאוניברסיטאות, ממשיכות להכתוב, בעיקר בחטיבה העליונה, מבנה לימודים דיסציפלינרי.

רעיונות פוסט־מודרניים משפיעים אף הם על תכניות הלימוד החדשות, בעיקר במדעי הרוח והחברה. סוגות נחותות לכאורה, כמו ספרות בלשית, זוכות היום להכרה בתכניות הלימוד בספרות (1992). הוא הדין בדרמות קולנועיות פופולריות שהצפייה בהן מחליפה היום את הקריאה ביצירות ספרות. בהיסטוריה הפך הסרט ההיסטורי העלילתי שמתבסס על אירועים היסטוריים לאחד המקורות ללימוד העבר (Bories, 1997) אמנם מורים מתקשים להשלים עם שימוש שוטף בסוגות הנראות להם נחותות, אך הם גם מודעים לכך כי הקולנוע מצליח לעורר עניין והנאה במקום שמקורות לימוד אחרים נכשלים. השימוש הזה גם עולה בקנה אחד עם הדגש ששמים היום על ההנאה האישית כמרכיב וכמטרה לגיטימית של תהליך הלימוד, בעיקר בבית הספר הממלכתי.

גם הגישה הקונסטרוקטיביסטית, האינדיווידואלית והחברתית ללמידה מערערת את הפרדיגמה האובייקטיבית הפואטיביסטית על מהות הידע ועל דרכי היווצרותו. המוח אינו מצלמה שמצלם את מה שנמצא בחוץ. הידיעה של היחיד היא פועל יוצא של הַבְּנִיָה ויחסי גומלין חברתיים. לכן אין הצדקה להניח כי הידיעה, והתנאים להגיע

אליה הם תמיד זהים. במקביל גוברת ההכרה כי החשיבה הפורמלית אינה אלא רק סוג אחד של אינטליגנציה וכי יש כמה סוגים אחרים ועל בית הספר להתייחס אל כולם באופן הוגן.

### **הכלכלה הבתר-תעשייתית ומדיניות הידע בדור השלישי**

מול השינויים שסקרנו לעיל פועלות מגמות נוגדות שנובעות מן הצרכים הכלכליים ומן המבנה החברתי. המשק מעניק היום עדיפות גבוהה לידע מדעי-טכנולוגי ולידע של ניהול ארגונים מורכבים על-לאומיים, ובכלל זה לארגונים העוסקים בייצור מידע, באחסונו ובהפצתו. ריבוד הידע בבתי הספר, בעיקר בבית הספר הממלכתי, משקף את הצרכים של כלכלת הידע. אפילו בחינוך היסודי, בעיקר בבית הספר הממלכתי, מדרגים היום את ערך המקצועות על פי צורכי השוק. לכן מתמטיקה ואנגלית נחשבים יותר משאר המקצועות, הן בקרב המורים והתלמידים והן בקרב ההורים (Harrison, 1994). המצב דומה גם בבית הספר התיכון, שבו תלמידים משכבות כלכליות חברתיות גבוהות בוחרים להתמחות במקצועות ריאליסטיים ובאנגלית ואילו בני השכבות הנמוכות מתרכזים במקצועות של מדעי הרוח (איילון ויוגב, 1995). זאת ועוד: היום הידע אינו מאוחסן עוד ברוח הסובייקט אלא מחוצה לו ומה שנדרש אפוא מן הלומדים הוא לא שליטה בידע, כי אם מיומנויות מתאימות להשגת הידע ולמיונו. עם השינוי בדרכי אחסון הידע והנגישות אליו מתבטל גם היתרון המסורתי של המורים כבעלי הידע, ובה בעת גובר הצורך ליצור קהילות ידע משותפות למורים ולתלמידים.

### **סיכום: האם יש עתיד לבית הספר הממלכתי?**

האוטונומיה מעוררת תקוות רבות אך גם חששות לא-מעטים. השאלה היא לאן מועדות פני בית הספר הממלכתי בישראל: האם יספק הזדמנות הוגנת לכול, ובכלל זה לחלשים ומיעוטים, לטפח את תרבותם ובתוך כך להשתלב בחברה או שינציח פערים חברתיים ושסעים תרבותיים ולאומיים. בעבר שאף בית הספר לאינטגרציה בדרך של כפייה מלמעלה היום החברה הישראלית מגוונת וגם מעוניינת בשימור הפלורליזם. כפייה מלמעלה לא תצלח עוד שכן המיעוטים למדו להשתמש בזירה הפוליטית כדי להדוף אותה. גם המרכז שינה במרוצת השנים את מדיניותו ובמקום להגדיר צרכים הוא מנסה להיענות להם. התחנה הבאה המתחייבת מן התהליך הזה היא זאת: על המרכז להעמיד לרשות בתי הספר את הכלים ואת המשאבים המוסריים, הארגוניים, התרבותיים והכספיים כך שיוכל להיות אוטונומי וגם יפעל למען תיקון פערים וסולידריות חברתית גדולה יותר. לדעתנו זה ימשך להיות המבחן העיקרי של בית הספר הישראלי בעתיד.



בעתיד גם נראה אוטונומיה רבה יותר לא רק ביסודי אלא גם בתיכון ובעיקר בחטיבה העליונה. לשם כך יהיה צורך לעבור להערכה פנימית של בחינות הבגרות, שכן בלי שינוי כזה אי אפשר ליצור תכניות אותנטיות בבתי הספר. יהיה זה מאבק קשה שיש בו לא מעט סיכונים, שכן השאלה היא כיצד ליצור מערכת הערכה פנימית מהימנה שתזכה במעמד שווה ערך להערכה החיצונית. המפתח נמצא בשיתוף פעולה בין בתי ספר ומוסדות להשכלה גבוהה מזה ובין האחרונים לבין משרד החינוך מזה.

הדילמה בין אוטונומיה לסולידריות ואינטגרציה מזמינה דיון קוריקולרי בשאלת הליבה המשותפת, בדרך יצירתה, ובידע שיהיה מיוצג על ידה. האם די שהליבה תתייחס לתכנים הדרושים להשתלבות בכלכלה בתר־תעשייתית, כמו עברית מתמטיקה ואנגלית, או שיש חשיבות לכלול בה גם ידע של כישורים אזרחיים ומוסריים. ליברלים חסידי הגישה הרב־תרבותית מעוניינים בליבה בת שלושה מעגלים. **מעגל ראשון** של ידיעות, ערכים וכישורים משותפים. עד הדור האחרון בית הספר הממלכתי הישראלי ביסס את הערכים האלה על התרבות הלאומית היהודית. ברם יש היום רבים שמבקשים ליצור את המצע המשותף מערכים חדשים אזרחיים ואוניברסאליים. **מעגל שני** של תרבות המוצא של כל קבוצה. גם זו אינה זהה בהכרח עם התרבות הלאומית ובהחלט עשויה להיות רחבה יותר, שכן ישראל היא חברת מהגרים, ובני קהילות שונות נושאים אתם מורשות וזכרונות שונים ומיוחדים שיקרים ללבם. **מעגל שלישי** שבו יתודעו חברי כל תרבות לתרבויות של הקבוצות האחרות. רצוי שתכנית החובה בכל בית ספר ובכל שלב חינוך תתן ייצוג לשלושת המעגלים. חשיפת הלומד לשלושת המעגלים מבטיחה הרחבת חופש הבחירה של כל פרט בין תרבויות שונות. ברור כי המודל הזה חורג מן ההנחות שעליו מתבסס הפרויקט הלאומי שעיצב את מגמות החינוך הממלכתי. ברם, בישראל של היום רבים מאוד מסרבים לקבל את המודל הרב־תרבותי, אם משום שהם לאומיים ואם משום שהם מתנגדים לערכים ליברליים.

חברי קבוצות לא ליברליות, כמו חרדים ומיעוטים אתניים, מבקשים למנוע כמעט בכל מחיר את חשיפת חבריהן לתרבויות אחרות. לאומיים עשויים לראות בניסיון להשתית את מעגל הערכים המשותפים על בסיס אזרחי אוניברסלי פגיעה באופייה של ישראל כמדינת העם היהודי; ניסיון כזה וודאי שאינו מתאים לכל המגזרים ולכל האוכלוסיות. זאת ועוד: הפערים התרבותיים בישראל הם גדולים ולכן בעתיד הנראה לעין ייתכן שאין מנוס מהשלמה עם מצב שבו המעגל המשותף יהיה מינימלי. פירוש הדבר, להבטיח הנחלת כישורים שיאפשרו לכולם לקחת חלק בכלכלה המודרנית וימנעו היווצרות פערים חברתיים גדולים. אשר ליצירת מעגל של חינוך אזרחי משותף לכל, בשלב הזה די שקבוצות מיעוט השוללות את הסדר המוסרי והפוליטי הליברלי־דמוקרטי כמו החרדים, ישלימו אתו כרע במיעוטו (תמיר, 1998).

עם זאת, מן הדין שמשרד החינוך יעודד ויקצה את המשאבים הדרושים לבתי ספר

שמוכנים לפתח תכניות רב תרבותיות בעלות שלושה מעגלים כפי שתיארנו לעיל. בחברה הישראלית ישנן היום קבוצות ליברליות ודמוקרטיות שתכניות כאלה תואמות את השקפת עולמן ואת העדפותיהן. לניסויים מן הסוג הזה יש גם ערך רב בעבור כלל מערכת החינוך לאור המציאות של ריבוי תרבויות והקשיים לקיים דיאלוג ביניהם. הפעלת ניסויים כאלה מחייבת את משרד החינוך להיפרד מן המדיניות המרכזית הממלכתית כך שממערכת אוכפת (coercive system) עליו להפוך למערכת תומכת (supportive system). במסגרת השינוי הזה על המרכז להרחיב את הסמכויות הפדגוגיות והקוריקולריות של בית הספר (ולא רק את סמכויותיהם הארגוניות), לעודד דיאלוג בין בתי ספר שונים וליצור את התנאים לקיומו. למרות מציאותם של שסעים תרבותיים יש להדגיש כי המרכז בישראל ממשיך גם היום לשמור על מעמדו ההגמוני ולכן בלי שינויים במדיניותו ספק אם יתפתחו תכניות רב תרבותיות במערכת החינוך הישראלית. היום גם כאשר קבוצות מיעוט מטפחות את תרבותן הן זקוקות לשם כך למשאבים שבידי המרכז ולכן הן חייבות לגייס את הסכמתן. זאת ועוד, יש מעין תנועת מטוטלת במדיניות המרכז. גם כאשר הוא מעודד את השונות והאוטונומיה הוא משתדל לקיים אחדות באמצעות בחינות ארציות כלליות עבור הכול.

אם רוצים שמערכת החינוך תספק את מרב האינטרסים של קבוצות שונות לטפח את מורשתן וגם להבטיח את השתלבותן במכלול החברתי והמדיני, יש לקיים הסדרים שונים בעת ובעונה אחת: אוטונומיה לצד מרכז, מידה מסוימת של אחדות לצד שונות והרחבת הבסיס החברתי של השונות. הוא הדין במדיניות הידע של תכניות הלימוד, סוגי הידע המיוצגים בהן ודרכי הלימוד.

המדיניות החדשה מחייבת שינויים רדיקליים בדפוסי הפעולה והחשיבה של החינוך הממלכתי. בשני הדורות הראשונים היה בית הספר הממלכתי מוסד של סולידריות, שהתבססה על ערכים פרטיקולריים של הלאומיות היהודית והתרבות העברית. כדי להיענות לתמורות שחלו בחברה הישראלית יש לבנות סולידריות חדשה על בסיס רחב יותר, ולטפח ערכים אזרחיים דמוקרטיים וליברליים ומורשות מיוחדות בעת ובעונה אחת. ללא תמורה יאבד בית הספר הממלכתי את הרלוונטיות שלו לחלקים רבים בחברה הישראלית. לכן עליו לנסות ולגבש סולידריות חדשה ורחבה יותר מזאת שהניעה אותו עד היום.

## ביבליוגרפיה

- אדן שבח (1971), "תכניות הלימודים החדשות, עקרונות ותהליכים", אדן שבח (עורך), **על תכניות הלימודים החדשות**, מעלות תל אביב, עמ' 21-69.
- אדן שבח (1976), **מטרות החינוך בישראל**, מעלות תל אביב.
- אדר לאה, פוקס שלמה (1977), **ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וביצועה בבתי ספר**, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אדר צבי (1956), "ביקורת תכנית הלימודים הממלכתית", **מגמות** 7, עמ' 41-76.
- איילון חנה, יוגב אברהם (1995), "מעמד הלימודים ההומניסטיים בחינוך התיכון בישראל", חן דוד (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת**, רמות תל אביב, עמ' 221-248.
- איכילוב אורית (1993), **חינוך לאזרחות בחברה מתהווה, פלסטנה - ארץ ישראל - מדינת ישראל**, ספריית פועלים תל אביב, עמ' 145-147.
- איכילוב אורית, מאזוי אנדרה (1997), "בחירה והשתמעויותיה החברתיות בקהילה הערבית", **מגמות** 38, (3), עמ' 421-432.
- אלבוים דרור רחל (1990), **החינוך העברי בארץ ישראל, 1914-1920**, (ב), מוסד ביאליק ירושלים, עמ' 121-224.
- ארן זלמן (1969), **דברי הכנסת** 55, 2936.
- בן אליהו שלמה (1989), "עשור שני לאגף לתכניות לימודים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים** 6, עמ' 9-16.
- בן גוריון דוד (1954), "מגמות בחינוך הממלכתי", **החינוך** 27, (1); עמ' 3-8.
- בן עמוס אבנר (1995), "פלורליזם בלתי אפשרי: יהודים יוצאי אירופה ויהודים יוצא עדות המזרח בתכנית הלימודים בהיסטוריה", חן דוד (עורך), **חינוך לקראת המאה העשרים ואחת**, רמות תל אביב, עמ' 267-276.
- בן פרץ מרים (1991), "מבנה הדעת כמושג מנחה בתכנון לימודים", זילברשטיין משה (עורך), **מבנה הדעת וגישה אחדותית בתכנון לימודים**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ' 10-21.
- בן פרץ מרים, זיידמן ענת (1986), "שלושה דורות של פיתוח תכניות לימודים בישראל", **עיונים בחינוך** 44/43, עמ' 317-327.
- ברטל דני (1999), "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים", **מגמות** 39, (4), עמ' 445-491.
- דינור בן ציון (1953), **חינוך לאזרחות כעיקרון וכמקצוע חינוך האזרח בישראל**, איגוד בתי הספר התיכוניים, עמ' 14-16.
- דרור יובל, ליברמן יעקב (1997), "תכנית הלימודים במעשה: מדינת ישראל", **הלכה למעשה בתכנון לימודים** 12, משרד החינוך והתרבות ירושלים.

דרור יובל, שפירא רנה (1994), "תהליך הסוציאליזציה לאוטונומיה חינוכית – שותפות של חליפין בין השדה לאקדמיה", שפירא רנה ועמיתיה (עורכים), **אוטונומיה בית ספרית – היישום ולקחו**, משרד החינוך והתרבות ירושלים, עמ' 145-174.

**הצעה לתכנית לימודים בבתי ספר ערביים**, (1997), האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות ירושלים.

הוכמן רמי (1986), **חינוך לדו-קיום בין יהודים לערבים, מקורות עזר**, מכון ון ליר ירושלים.

וולף יהודית (1992), **מקומה של הערכה בהכנת תכנית לימודים חדשה בהיסטוריה**, משרד החינוך והתרבות ירושלים.

זילברשטיין משה (1984), "מקום המורה בתכנון הלימודים בישראל", **עיונים בחינוך** 40, עמ' 131-150.

זילברשטיין משה (1990), "בית הספר האוטונומי שילוב של גישות תכנוניות", פרידמן יצחק (עורך), **אוטונומיה בחינוך**, מכון סאלד, ירושלים, עמ' 100-139.

זילברשטיין משה, צבר נעמה (1993), "מבנה לימודים רב פנים – המקרה של בתי הספר האוטונומיים בחינוך היסודי הישראלי", **הלכה למעשה בתכנון לימודים** 8, עמ' 21-45.

זילברשטיין משה (1987), **ההוראה כעיסוק רפלקטיבי - השתמעויות להכשרה והשתלמות מורים, תכנון מדיניות החינוך**, משרד החינוך והתרבות והספורט ירושלים, עמ' 57-95.

**חוזר מנכ"ל**, מ"ג / 9 (1983), משרד החינוך והתרבות.

**חוזר מנכ"ל**, מ"ד / 6 (1984), משרד החינוך והתרבות.

**חוזר מנכ"ל**, מ"ד / 9 (1984), משרד החינוך והתרבות.

**חוזר מנכ"ל מיוחד כ'** (1996), משרד החינוך והתרבות.

ידלין אהרון (1974), **דברי הכנסת** 71, עמ' 2836-2837.

יונה יוסי (1998), "ההסדר השלישי", **פנים** 5, עמ' 3-5.

יינון מיכה (1998), "מנסים לסגור פערים", **הארץ**, 21 לאפריל 1998, ד

יעוז חנה, עירם יעקב (1987), "תמורות בתכניות הלימודים בספרות – עיון משווה", **עיונים בחינוך**, 47/46, עמ' 157-170.

כהן גאולה (1974), **דברי הכנסת**, 72, עמ' 664-672, 2832.

כהן גאולה (1975), **דברי הכנסת**, 73, עמ' 1777-1800.

כץ שמואל (1975), "המקראה המשרתת את התעמולה הערבית", **מעריב**, 15 למאי 1975, 20.

לוי אריה (1994), "שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח': קורותיו, והשפעתו", **דור לדור**, **קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות** ז', עמ' 9-25.

לזין תמר, נבו ברוך (1996), **בית הספר העתידי כמציאות חיים, לקראת תפיסה של קוריקולום כמרחב לימודי דינמי – נייר עמדה**, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

- ליסק משה (1999), **העלייה הגדולה בשנות החמישים וכישלון כור ההיתוך**, מוסד ביאליק, ירושלים, עמ' 106-120.
- מטיאש יהושע ב"מזל הלאמת החינוך", בן עמוס אבנר (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב (בדפוס).
- מעארי מחמוד (1975), **סקר השוואתי של תכניות לימודים בבתי ספר בסקטור הערבי**, משרד החינוך והתרבות ירושלים, עמ' 11-16.
- מרגלית אבישי, הלברטל משה (1998), "ליברליזם והזכות לתרבות", מאוסטר ועמיתיו (עורכים), **רב־תרבותיות במדינה יהודית דמוקרטית**, רמות תל אביב, עמ' 93-105.
- עם ועולם תרבות יהודית בעולם משתנה** (1994), המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך המלכתי, משרד החינוך והתרבות ירושלים.
- ענבר דן (1990), "התיתכן אוטונומיה במערכת חינוך ריכוזית", פרידמן יצחק (עורך), **אוטונומיה בחינוך**, מכון סאלד ירושלים, עמ' 50-75.
- פודה אלי (1997), **בזכות הטיח ובגנות המבוכה, השתקפות הסכסוך הערבי ישראלי בספרי לימוד בהיסטוריה ובאזרחות**, מכון טרומן ירושלים.
- צבר נעמה (1990), "תכנון לימודים בית ספרי משמעות המושג סיכויים וסיכונים ביישומו", פרידמן יצחק (עורך), **אוטונומיה בחינוך**, מכון סאלד ירושלים, עמ' 130-144.
- צבר נעמה (1988), "תכנית לימודים בגלגוליה", **יחדיו תל אביב**, עמ' 99-111.
- צבר נעמה, זילברשטיין משה (1999), "מאחידות לשינוי – התפתחות תכנון הלימודים בישראל", פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל**, משרד החינוך והתרבות ירושלים, עמ' 1-193, 204.
- צמרת צבי (1980), "גישה היסטורית ייעודית", **פתחים**, עמ' 47-48.
- קופלמן חגית (1997), **האוטונומיה של המורים בהפעלת תכניות לימודים של משרד החינוך**, עבודת מ"א אוניברסיטת בן גוריון באר שבע, עמ' 11-12.
- קימרלינג ברוך (1998), "הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות", **אלפיים 16**, עמ' 264-308.
- רשף שמעון (1987), "בן גוריון והחינוך הממלכתי", **קתדרה 43**, עמ' 91-114.
- רשף שמעון, דרור יובל, (1997) **החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919-1948**, מוסד ביאליק ירושלים, עמ' 1-24.
- תכנית הלימודים הממלכתית מקץ שנתה הראשונה, (יוני 1956), **הד החינוך**, עמ' 33-32.
- תכנית הלימודים בספרות לחטיבת הביניים**, (1992), משרד החינוך והתרבות ירושלים.
- תכנית הלימודים בהיסטוריה בבית הספר העליוני הממלכתי-דתי** (1979), משרד החינוך והתרבות ירושלים.
- תמיר יעל (1998), "שני מושגים של רב־תרבותיות", מאוסטר מנחם ועמיתיו (עורכים) **רב־תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, רמות תל־אביב, עמ' 79-92.

Best S, & Keller D. (1991), **Postmodern theory - Critical Interrogations**, New York: Guilford Press, pp. 56-67.

Borries ,von B. et al. (1997) **Youth and history**. Hamburg.

Haj-Majid A. (1995), **Education, empowerment and control - The case of the Arabs in Israel**. State University of New York, pp. 124-152 .

Harrison J. (1994), **Unity and diversity of culture and curriculum in the Israeli education system**, Jerusalem: Institute for the Study of Educational Systems.

Lyotard, F. (1979), **La condition postmoderne**, Paris: Minuit.

Sabar Ben Yehoshua N. (1987). "School-based curriculum :The pendulum swings". In Sabar Ben Yehoshua N. et al. (Eds.), **Partnership and autonomy in SBCD**. University of Sheffield, pp. 1-4

Shulman S. L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of a new reform",. **Harvard Educational Review**, 57(1), pp. 1-22.

Taylor C. (1994). "The politics of recognition". In Gutmann A. (Ed.), **Multiculturalism Examining the politics of recognition**, Princeton Univ. Press, New Jersey, pp. 25-73.