

תוכני הלימוד והוראתם – משמעויות סוציולוגיות ופילוסופיות

דוד גורדון

מבוא

תיאוריות "רציונליות" ותיאוריות "מערטלות"

נדמה לי שניתן למיין את נקודות המבט השונות על תוכנית הלימודים לשתי קבוצות עיקריות:

1. **תיאוריות "רציונליות"**: אלה הן גישות המנסות להצביע באמצעות ניתוח רציונלי על הבחנות **מהותיות** בעולם הדעת, או על תכונות **מהותיות** של טבע האדם והחברה. לאחר זיהוי המהותי, הן מנסות לגזור ממנו מסקנות לוגיות לגבי טיבה של תוכנית הלימודים. בהקשר זה אדון בגישות של הירסט (Hirst), פניקס (Phenix), הררי, סיזר (Sizer) ודוח שנהר. בחרתי בין היתר בשתי גישות ישראליות (הררי ודוח שנהר) כי הן השפיעו מאוד על המערכת בישראל, והן גם מייצגות תפיסות עיוניות מעניינות.

2. **תיאוריות "מערטלות"**: מרי דוגלאס כתבה שמרכס ופריד (ולדעתה גם דורקהיים) "מערטלים את המקומות הנסתרים של הנפש" (unveiled the "secret places of the mind" (Douglas, 1975)). ברוח זו מנסות התיאוריות שאני מתכוון אליהן לחשוף את ה"המקומות הנסתרים" של החברה והתרבות המרכיבים את הכוחות הנסתרים המעצבים את גישותינו לתוכני הלימוד. אדון בגישות של ברנשטיין (Bernstein), הנאו-מרכסיסטים, גירץ (Geertz) ומאיר (Meyer), ובנקודת הראות הפוסט-מודרנית.

תיאוריות "רציונליות" (א) הירסט

שנות השישים התאפיינו בין היתר בתשומת הלב הרבה שניתנה למושג "מבנה הדעת" (Bruner, 1963). מאמרו של הירסט: "Liberal Education and the Nature of Knowledge" (Hirst, 1965) הוא אולי המקור הקלסי המייצג את הגישה העומדת מאחורי מושג זה. לדעתו, עולם הדעת מתחלק בעיקר **לצורות** ידע שונות, הנבדלות מהותית זו מזו. כל צורת ידע מאופיינת על ידי מושגים ייחודיים: תחביר ספציפי המאפיין את טיעוניה; דרך ייחודית לבדוק את

אחת העובדות המאלפות המתגלות מהשוואת מערכות חינוך היא שבארצות שונות תלמידים (לפחות בשלב החינוך העל-יסודי) לומדים תוכני לימוד שונים. לא רק היסטוריה, ספרות וגיאוגרפיה ייחודיות לכל ארץ ותרבות, אלא לעתים מוצאים מקצועות שונים לחלוטין ומדרג שונה בין מקצועות. ישנן מערכות חינוך שבהן לימוד הלטינית נתפס כלימוד החשוב ביותר; במערכות אחרות הדגש הוא על מקצועות מדעיים ומתמטיקה; באחרות על שפות מודרניות וכו'. ישנן מערכות המבליטות את הקשרים בין תכנים שונים ומחייבות גישה אינטר-דיסציפלינרית; וישנן מערכות שבהן אין מייחסים חשיבות רבה לתכנים, ומובלטות בהן יותר המיומנויות האינטלקטואליות הנרכשות בעת לימוד התכנים.

מאלפת עוד יותר היא הבחירה של אנשי מערכת החינוך, שבמקרים רבים מתייחסים לבחירת התכנים כאל בחירה מובנת מאליה, ואינם מודעים לאפשרויות בחירה אחרות.

במאמר זה אסקור ואבקר חלק מהניסיונות העיוניים להצדיק בחירת תכנים אחת על פני האחרת, וכן ניסיונות למפות את הכוחות הפוליטיים, התרבותיים והחברתיים הסמויים הפועלים בקביעת התכנים. כמו-כן אנסה להיעזר בניסיונות אלה כדי לאפיין את מערכת החינוך העל-יסודית בישראל.

בסיסו של מאמר זה הוא בהנחה כי **מה** שמלמדים בבית-הספר, **שיטת הוראתו** של הידע ו**שיטת הבחינה** של הידע הנלמד, כל אלה מנחילים לתלמידים "קריאה" מסוימת של תרבותם ותפיסה מסוימת על מהותו של עולם הדעת. ההבדלים בין הארצות השונות מובילים אותנו למסקנה בלתי-נמנעת: ה"קריאה" של התרבות ותפיסת הדעת המאפיינות מערכת חינוך כלשהי אינם מובנים מאליהם ופתוחים תמיד לזיכוח ולהערכה מחדש. מסקנה זו נכונה בכלל, ובפרט ביחס למערכת החינוך בישראל.

משמעות (Phenix, 1964) והאדם המשכיל חייב להכיר את כולן. לכן תוכנית הלימודים חייבת להיות מושתתת על הפגשת התלמיד עם שש מלכויות אלה:

- ; symbolics - שפות ומתמטיקה
- ; empirics - מדעי הטבע והחברה
- ; esthetics - ספרות ואמנויות האחרות
- ; synnoetics - ידע אישי והיחס "אני-אתה"
- ; ethics - "ידע מוסרי", פילוסופיה
- ; synoptics - משמעותיות אינטגרטיביות כוללניות: היסטוריה, דת ופילוסופיה.

ביקורתו של שוואב אינה תקפה לגבי מיון של משמעותיות, כי אלה אינן מותנות במושגים, בשיטות או במבנים תחביריים מסוימים. המלכויות מצביעות על דרכי התייחסות שקל, יחסית, לטעון שהן נבדלות זו מזו באופן מהותי וקבוע. לעניות דעתו, מיונו של פניקס לגבי עולם הדעת

הוא אולי המעניין ביותר שהוצע עד כה. חשובה גם עמדתו כלפי הבעיה שבכל מלכות עלולים להימצא תכנים ומקצועות רבים כל כך עד כי אי-אפשר להפגיש את התלמיד עם כולם. תשובתו לבעיה היא שיש לבחור את התכנים על פי ארבעה עקרונות: התכנים צריכים להתבסס על דיסציפלינות חקר; להיות מייצגים; להדגים שיטות מחקר; ולעורר את דמיונם של התלמידים (שם, עמ' 11-12). נראה שבמערכת החינוך שלנו לא השכלנו להתמודד בדרך דומה עם בעיית ריבוי

התכנים, ועל כן תלמידים לומדים מקצועות רבים, ונציגי הדיסציפלינות השונות נלחמים במרץ רב על הזכות להיכלל ברשימת מקצועות הלימוד.

(ג) הררי

גישתו של הררי (1991) עיצבה במידה רבה את דוח "מחר 98" (1992) שעוסק בלימודי מדעי הטבע והטכנולוגיה. דוח זה השפיע רבות על מערכת החינוך מבחינה תקציבית (הושקעו ומושקעים סכומים גדולים לקידום המקצועות המדעיים), ובגיבוש היערכות משרד החינוך להוראת המדעים כאחד. אם אנסח מחדש את גישת הררי בהתאם למונחים של מאמר זה, אומר שהררי מניח שהמאפיין המהותי של אדם המודרני הוא יכולתו להתמודד בהצלחה עם בעיות פרקטיות בסביבה משתנה. מכאן גוזר הררי כי יש להדגיש את הלימוד של מקצועות יסודיים כגון

אמיתות השערותיה; וטכניקות עבודה אופייניות. הירסט מזהה שבע צורות ידע: מתמטיקה, מדעי הטבע, מדעי הרוח והחברה (human sciences), היסטוריה דת, ספרות ואמנויות, ופילוסופיה. הוא מניח שתוכנית הלימודים חייבת להפגיש את התלמיד עם צורות אלה.

מעניין שהירסט אינו גורס שהפגשה זו חייבת להיות נפרדת לכל צורה! הוראה אינטר-דיסציפלינרית העומדת על ההבדלים שבין הצורות, אולי תצליח אף היא להציג לתלמיד את הצורות באופן סביר מבחינה אינטלקטואלית. אולם רוב האנשים שהושפעו ישירות או בעקיפין מהירסט הניחו שמדובר בלימוד דיסציפלינרי שיש בו גבולות ברורים וחדים בין צורות הידע.

הביקורת הנוקבת ביותר על גישה זו באותה תקופה היתה זו של שוואב (Schwab, 1966). אם נעשה

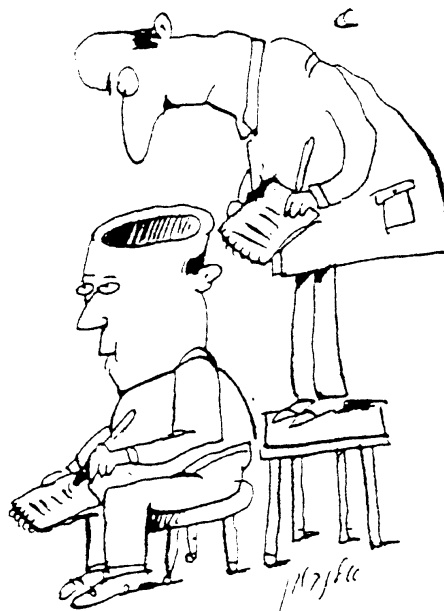
פרפרזה של טענתו של שוואב במונחי הירסט, נוכל לומר שארבעת המאפיינים של כל אחת מצורות הידע אינם קבועים. מושגים, תחבירים, דרכי אימות וטכניקות הם צורות משתנות. כמו-כן, אפשר שהשתנות זו תביא לאיחוד צורות שונות או לפיצול צורה אחת לצורות נוספות. לכן ארגון תוכנית הלימודים בצורות קבועות של ידע אינו עומד בביקורת. שוואב גרס שיש ללמד תלמידים על ארעיות הידע, כיצד לזהות את המבנים הסובסטנטיביים והסינטקטיים" העומדים מאחורי כל תוכן נלמד. לשיטתו, חשוב שהתלמיד

יבין שהתוכן הנלמד תלוי במבנים שעומדים מאחוריו.

אף על פי שרוב אנשי החינוך בישראל של שנות התשעים אינם מכירים את מאמרו של הירסט, מעניין לראות כי תפיסתו על צורות ידע נבדלות קבועות, כמעט מקודשות, עדיין שולטת ללא עוררין במציאות החינוכית שלנו, לפחות בחינוך העל-יסודי. מעניין לא פחות לראות כי גם שתיים מהצורות שהוא ראה בהן כמרכזיות, נתפסות כשוליות ביותר במערכת שלנו – פילוסופיה ואומנויות.

(ב) פניקס

גישתו של פניקס דומה מאוד לזו של הירסט, אך מצליחה "להתחמק" מביקורתו של שוואב. לדעת פניקס המאפיין המרכזי של האדם הוא נטייתו ליצור ולגלות משמעותיות. ישנן שש "מלכויות" (realms)



תוכן חדש; וגם שדרך ההתמודדות עם השאלות ועם משמעויותיהן צריכה להשתנות בהתאם לתכנים השונים. בית-ספר המכוון ללמוד לשאול שאלות אלה הוא בית-ספר שפועל בכיוון הנכון, והדגש על שאלות חשוב יותר מהדגש על תוכן מסוים.

(ה) דוח שנהר

העמדה שהובעה בדוח שנהר עם ועולם (1994), שהוגש לשר החינוך בנושא לימודי יהדות בחינוך הממלכתי, חשובה כי היא מאוד עכשווית, ומהתרשמותי, גם מקובלת מאוד בקרב אנשי רוח ומחנכים רבים בישראל. הטענה העיקרית היא שעל מנת להמשיך ולקיים תרבות לאומית, הכרחי שלחברי תרבות זו או לאום זה תהיה "שפה" משותפת, מערכת אסוציאציות משותפת ומושגים בסיסיים דומים. מכאן נובע שהמרכיב המרכזי של תוכנית הלימודים חייב להיות מערכת אסוציאציות זו, שיש להנחילה לדור הצעיר.

האם ההנחה: "תרבות לאומית = מערכת אסוציאציות משותפת" אכן סבירה? האם זהו המרכיב המהותי המאחד עם או אומה? ואם כן, כיצד מזהים מערכת זו? לדעתי חברי ועדת שנהר לא העמידו הנחה זו במבחן הביקורת, והסתפקו בקביעה: מערכת האסוציאציות הרלוונטית לנו היא "ארון הספרים היהודי". האמנם?

נעיין בדוגמא המערערת לדעתי על קבלת משוואה זו כאכסיומה: שפת אם. האמנם נאמר שלשני בני אדם אותה שפת אם רק אם הם מכירים ומשתמשים באותן מילים? בוודאי שלא. ייתכן שכמעט ולא תהיה חפיפה באוצר המילים שלהם. ייתכן שהמשפטים שישמיעו במשך חייהם לא יהיו חופפים אפילו חפיפה חלקית, ולמרות זאת נאמר שהם שייכים לתרבות לשונית אחת. דוגמא זו מושפעת מתורתו של הפילוסוף ויטגנשטיין וגם ממחקר עכשווי בדיסציפלינות רבות לגבי המושג "רשת". ויטגנשטיין הפנה את תשומת לבנו לרעיון של **דמיון משפחתי**. אולי הדרך הטובה ביותר להבהיר רעיון זה היא בעזרת ציטוט מספרו **חקירות פילוסופיות** (1995):

עיינ נא למשל בהליכים שאנו קוראים "משחקים", כוונתי למשחקי לוח, למשחקי קלפים, למשחקי כדור, למשחקי מלחמה, וכן הלאה. מהו המשותף לכל אלה? – אל תאמר: "חייב להיות להם משהו משותף, שאם לא-כן הם לא היו קרואים משחקים" – אלא התבונן ובדוק האם יש לכל אלה דבר-מה משותף – שכן אם תתבונן בהם, אמנם לא תראה דבר-מה משותף לכולם, אבל תראה יחסי דמיון וקרבה [...] התבונן למשל, במשחקי הלוח, על יחסי הקרבה המגוונים שביניהם. ועתה עבור- נא אל משחקי הקלפים: כאן תמצא התאמות מרובות עם אלה מהקבוצה הראשונה, אלא שתכונות משותפות רבות נעלמות ואחרות

עברית, אנגלית, מתמטיקה, ומדעי הטבע הבסיסיים. תוכנית הלימודים חייבת להעדיף מקצועות אלה, שכן הם מכשירים את האדם להיות אזרח העולם, ויש להוסיף אליהם לימוד ייחודי לתלמידים מתוקף היותם אזרחי העולם וגם אזרחי מדינת היהודים.

מעניין שלפי הררי אתיקה, אסתטיקה ומקצועות הומניסטיים כלליים אינם מרכזיים להכנת תלמידים להיות אזרחי העולם. מעניינת גם ההנחה (הבעייתית, לדעתי) שההכשרה הטובה ביותר לפתרון בעיות היא בהקניית תכנים ספציפיים. בכך עמדתו שלח ההוגה הבא מנוגדת באופן בולט לגישתו הררי.

(ד) סייזר

גישה שונה בתכלית לאלה שהוצגו עד כה היא זו הפוסלת את הצורך ואת החשיבות של ארגון תחומי הדעת. גישה זו טוענת שה"מהותי" אינו נעוץ בתכנים, אלא בדרכי החשיבה של האדם. אלה אינן מתפתחות בעזרת הקניית תכנים מסוימים, כפי שגורס הררי, אלא בעזרת הקניית **מיומנויות חשיבה כלליות**. סייזר (Sizer, 1992) מציע להשתית את תוכנית הלימודים על הפגשת ילדים עם מיומנויות אלה.

הירסט תקף גישה זו באומרו שלא ניתן להגדיר מיומנויות המנותקות מן התוכן, ושמבחינה לוגית התכנים קודמים למיומנויות. לדעתו אין מיומנות כללית של פתרון בעיות, למשל; בעיה מתמטית שונה בתכלית מבעיה היסטורית, ופותרים כל אחת מהן בדרך אחרת.

אולם מהדורה חדשה של גישת המיומנויות הכלליות עומדת לדעתי בפני הביקורת של הירסט. זוהי גישתו של סייזר. הוא קובע כי המטרה המרכזית של בית-הספר היא לסייע לתלמידים ללמוד "להשתמש בשכלם כראוי", ומגדיר רעיון או מושג זה כך: להפעיל היטב את השכל, פירושו שבשעת היתקלות בתוכן או בנושא חדש, אדם נוטה לשאול חמש שאלות ביחס לתוכן זה, וצריך להיות מסוגל לענות עליהן:

- מהי נקודת המבט שלי, שאני רואה או שומע דרכה? מאיזו זווית או פרספקטיבה?
- כיצד אני יודע את אשר אני יודע? מהן הראיות ועד כמה הן מהימנות?
- כיצד דברים, אירועים או אנשים קשורים זה לזה? מהי הסיבה ומהי התולדה? כיצד הן מתאימות זו לזו?
- מה אם...? האם הדברים היו יכולים להיות אחרת? מהן החלופות? והיכן הן? נשער...
- אז מה? מה זה משנה? מה פירוש כל זה? למי איכפת?

סייזר מצליח לעמוד מול הביקורת של הירסט, כי אינו אומר ששאלות אלה מצביעות על מיומנויות כלליות, אלא מהוות מעין הרגלי חשיבה (habits of mind) העולים בכל פעם מחדש כאשר מתמודדים עם

מרכז השליטה עובר לידי המורים ולידי התלמידים **עצמם**.

בדרך כלל ה"צופן" של מערכת חינוך הוא **collection code** לעומת **integration code**, כלומר היא מאופיינת על-ידי מידור ומסגור חזקים. ה-**collection code** עודד אנשים לגבש את זהותם האישית כזהות **מקצועית**, כלומר, זהותו של אדם מוגדרת על סמך מה שלמד כהתמחות. לכן נוצרות גילדות דיסציפלינריות המעוניינות לשמור על כוחן, והן מבטיחות זאת באמצעות שני מנגנונים עיקריים:

א. הצבת מבחני כניסה קפדניים וסקלטיביים לגילדה (תעודת בגרות, ב"א, מ"א, דוקטורט וכו').
ב. הסתרת הסוד, ה-**ultimate mystery**, של הדיסציפלינה מכל אלה שטרם הצטרפו לגילדה. מהו סוד זה? "כושרו ליצור מציאויות חדשות [...]" גם [...]. המסתורין המוחלט של התחום אינו הקוהרנטיות שלו, אלא היעדר הקוהרנטיות שלו; לא סדר אלא אי-סדר; לא הידוע אלא הבלתי-ידוע" (שם, עמ' 75).

לכך יש השלכות חינוכיות מרחיקות לכת: "רק מעטים חוו על בשרם את הרעיון שהאמת חדירה, שהסדר שלה ארעי [...]. לרוב חברות לאמת פירושה חברות לסדר, הסדר הקיים, לחוויה שהידע החינוכי על אודות העולם הוא בלתי-חדיר (עמ' 57).

במילים אחרות, ה-**collection code** עודד הוראה מבוססת על דפוס של הנחלת "אמיתות" ועל בחינה בכלים קונבנציונליים אם התלמידים אכן "קלטו את החומר".

במונחיו של ברנשטיין, הלימוד עובר מעיסוק ב"מבנה השטח" של המקצוע בגיל בית-הספר לעיסוק ב"מבנה העומק" באוניברסיטה (בעיקר לתארים גבוהים). מבנה העומק מורכב מהעקרונות של יצירת ידע חדש (עמ' 61).

ברנשטיין טוען כי במערכת המאופיינת על-ידי integration code המבוסס על ארגון אינטר-דיסציפלינרי של מקצועות, המגמה הפוכה – ממבנה עומק למבנה שטח. ועל כן תלמידים צעירים מגלים את האי-קוהרנטיות של עולם הדעת ואת הדיאלקטיקה של פתיחות וסגירות.

במידת-מה ניתן לראות את גישת ברנשטיין כניסוח מחדש לרעיונותיו של דיואי (Dewey, 1964). הרי דיואי ביקר את התפיסות הדואליות (מידור חזק) וגרס שיש להדגיש רציפות (מידור חלש), במיוחד עם העולם הסובב הרלוונטי לתלמיד. החידוש בגישת ברנשטיין הוא בקשירת הבחנה זו לשאלות של שררה וזהות, ובהכנסת ההבחנה (דואליזם!) בין מבנה שטח למבנה עומק של דיסציפלינות.

נדמה לי שברנשטיין אופטימי מדי. **Integration Codes** מציעים **הזדמנויות** לפדגוגיה פתוחה יותר, אך אינם מבטיחים זאת. ראו, למשל את רוב הניסיונות של "מיקוד הלמידה" במערכת הישראלית בחינוך היסודי – ניסיונות הנשארים ברמת מבני השטח

מופיעות [...] והתוצאה של עיון זה היא: אנו רואים רשת מסובכת של דומיות החופפות וחוצות זו את זו [...] אינני יכול לאפיין את הדומיות הללו טוב יותר מאשר באמצעות הביטוי "דמיון משפחתי" (ויטגנשטיין, **קירות פילוסופיות**, סעיף 66).

אם ויטגנשטיין אכן צודק, ואם ניתן לראות את המשותף בין בני אומה או תרבות אחת כאוסף של דמיונות משפחתיים, מה משתמע מכך לתוכנית הלימודים? נדמה לי שיש לחפש פתרון מתוחכם יותר מאשר "הקניית מערכת אסוציאציות משותפת".

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

תיאוריות "מערטלות"

(א) ברנשטיין

מאמריו של ברנשטיין על הסוציולוגיה של תוכניות הלימודים, שיח פדגוגי וצפנים חינוכיים (Bernstein 1971, 1975, 1990, 1995), הם אולי סדרת המאמרים החשובה ביותר שנכתבה בנושא הנדון כאן. מאז כתיבת המאמר הקלסי הראשון: "The Classification and Framing of Educational Knowledge" (Bernstein, 1971), עידן ופיתח ברנשטיין את גישתו. אולם כאן ברצוני בכל זאת להתמקד במאמרו הראשון, משלושה טעמים: ראשית, זהו המקור הקלסי שבו הניח את היסודות לתורתו; שנית, העידון והפיתוח קירבוהו יותר לגישה הנאו-מרכסיסטית, שאדון בה דיון בלתי-תלוי בסעיף הבא; שלישית, מאמרו הראשון מבליט יותר מהאחרים את מקומן של **גילדות מקצועיות אוניברסיטאיות** בעיצוב תוכניות לימודים בית-ספריות.

ברנשטיין טבע שני מושגי מפתח:

1. **מידור (classification)** – עוצמת הגבול בין תכנים שונים. תוכנית לימודים בעלת מידור חזק מבוססת על לימוד נפרד של הדיסציפלינות והעמדת חיץ בין תוכני הלימוד הבית-ספריים "המקודשים" לבין התכנים בעולם שמחוץ לבית-הספר. בתוכנית לימודים בעלת מידור חלש, לימוד אינטר-דיסציפלינרי ולימוד האמור להיות רלוונטי לעולם התלמיד ולעולם שמחוץ לבית-הספר – בולטים יותר.

2. **מסגור (framing)** – מי מחליט מה לומדים וכיצד, ומתי לומדים את מה שלומדים?

במערכת המאופיינת במסגור חזק, ההחלטה נקבעת בעיקר על-ידי משרד חינוך מרכזי ובמקצת על-ידי המורים; במערכת המאופיינת על ידי מסגור רופף,

כיום משמשת נקודת הראות הנאו-מרכסיסטית לא רק כדי להסביר את מנגנון השחזור המעמדי של החברה, אלא גם בטיעונים פמיניסטיים לפיהם לביזור הידע בין המינים יש השלכות בשחזור יחסי הכוח ביניהם (Arnot, 1995). זו סוגיה חשובה במיוחד בישראל, בהתחשב בחוסר המודעות (היחסית) אצלנו אליה.

עניין אחר: חברי ועדת שנהר בוודאי יתקוממו, אך נראה לי שדוח הוועדה, **עם ועולם**, יכול בהחלט להתפרש כמסמך נאו-מרכסיסטי! הרי אחת התזות העיקריות של הדוח היא שקיים ביזור של "ידע יהודי" בין מערכות החינוך של המגזרים השונים, כאשר ישנה עדיפות ברורה

למגזר הדתי. הקריאה לראות את לימודי היהדות לא רק כ"שייכים" ליהדות האורתודוקסית, היא במידה רבה ביטוי של מאבק על ביזור כוח.

הגישה הנאו-מרכסיסטית גם מזמינה דיון במושג "ידע לגיטימי". נקודת המוצא שלי היא המושג "ידע". אני מאמץ את תפיסתו של הפילוסוף קרל פופר, שהבחין בין שלושה "עולמות": העולם הפיזי, העולם הפסיכולוגי הפנימי, והעולם הסימבולי. עולם שלישי זה מורכב מטקסטים, מסמכים, משפטים, שאלות ובעיות, פירושים, ויכוחים, מספרים, רשימות, טבלאות, תמונות (וכו') **ציבוריים** (Popper, 1972, pp. 106-109). אגדיר ידע כאובייקטים ב"עולם השלישי". כעת נוכל להגדיר "ידע לגיטימי". אמחיש את המושג באמצעות דוגמא. נניח שחוקר של תאונות דרכים מגלה שבחלק גדול מהתאונות בארץ מעורבות מכוניות כחולות. אם נשתכנע שממצא זה מהימן (בנוסח שלי: ממצאי המחקר של אותו חוקר ייחפכו לידע הלגיטימי), נצפה שהמשטרה תפסיק לעסוק באכיפת החוקים, אלא תשקיע מאמץ בגילוי מכוניות כחולות ודאגה לשינוי צבען. במילים אחרות, הממצא המחקרי החדש ישנה את דרך ההסתכלות שלנו על נושא תאונות הדרכים.

הידע הלגיטימי עבור קבוצת אנשים הוא הידע הקובע את "הגדרת המצב" המנחה קבוצה זו. הנקודה החשובה היא שברגע שידע נהפך ללגיטימי, אלה שיצרו אותו (בעלי הידע הלגיטימי) צוברים כוח רב. במקרים רבים, המאבק על כוח הוא מאבק סביב השאלה: הידע של מי ייחשב כידע הלגיטימי?

כאן אנו מגיעים למושג חשוב שלישי: **הבניה מחדש** (restructuring). מושג זה מתייחס לביזור מחדש של הכוח. כתוצאה מהבניה מחדש, אנשים שהיו

בלבד. הסיבה נעוצה בדומיננטיות של "העמדה הדתית" ביחס לידע (גורדון, 1978). כוונתי במושג זה היא תפיסתו של דורקהיים לגבי העמדה הדתית כנטייה לחלק את העולם לשני תחומים – המקודש והטמא – כאשר רק ליחיד סגולה ישנה הזכות לבצע מניפולציות במקודש (Durkheim, 1965). עמדה דתית לידע מייחסת לו סגולות מקודשות, ולכן ישנה נטייה להציג ידע כדבר בטוח, קוהרנטי וסגור, גם כאשר מדובר בלימוד נושאים דיסציפלינריים. לימוד אינטר-דיסציפלינרי בעל ערך, לדעתי, רק אם הוא מגיע למבנה העמוק של הדעת. על פי ברנשטיין לימוד זה אינו מחייב ביטול הדיסציפלינות ויצירת לימוד אמורפי של נושאים כלליים, אלא לימוד המתבסס על **השוואה תמידית מעמיקה בין דיסציפלינות.**

(ב) הגישה הנאו-מרכסיסטית

נציגי גישה זו הידועים ביותר הם בורדייה (Bourdieu, 1971), אפל (Apple, 1979) וגירו (Giroux, 1981). גישה זו רואה את תוכנית הלימודים כמנגנון המבזר (distributes) את הידע בין קבוצות שונות. ביזור זה משקף את יחסי הכוח בחברה. תוכנית הלימודים משמשת ככלי להבטיח שבני המעמדות החזקים ירכשו את הידע בעל הסטטוס הגבוה, שרכישתו ערבה לשימור מעמדם. במקביל, תוכנית הלימודים מנסה למנוע ממעמדות חלשים לרכוש ידע זה. בורדייה ופסרון (Passeron, 1977) רואים דרך זו של שליטה חברתית כדוגמא ל**אלימות סימבולית**. השליטה נעשית באמצעות שני מנגנונים עיקריים:

1. תלמידים מסווגים למסלולי לימוד שונים, בעלי סטטוסים שונים. לכאורה הסיווג הוא על בסיס הבדלי כישרון של תלמידים, אך לדעת הנאו-מרכסיסטים זהו למעשה סיווג חברתי-מעמדי.
2. תוכני הלימוד נבחרים מתוך עולמו של המעמד הבינוני, ולכן לבני מעמד זה יש יתרון ברור בלימוד הידע המוצג כחשוב. דוגמא טובה לתזה זו מוצגת במאמרו של ווליאמי (Vulliamy, 1976). הוא טוען שלימוד מוסיקה בבתי-ספר באנגליה מתבסס על מוזיקה קלסית בלבד. לכן ניתן יתרון לא מוצדק לילדי המעמד הבינוני בלימודי מוסיקה. אילו מוסיקה הכוללת רוק היתה מוגדרת כ"מוזיקה טובה", למשל (מה שמוצדק מבחינה מוזיקלית טהורה, לדעתו של ווליאמי), היה מתבטל יתרונו של המעמד הבינוני.



חבריה לאומה מעל ומעבר להשתייכותם לתת-קבוצות שונות. האידיאולוגיה הציונית וביטוייה בתוכנית הלימודים הישראלית הם דוגמאות ממחישות של רעיון זה.

מאייר מדגיש שתרבות לאומית, שפה לאומית, אומה, מציאות פיזית משותפת, אינן אמיתות נתונות, אלא קונסטרוקטים שהאדם יוצר. אחד הכלים המרכזיים ליצירה זו היא מערכת החינוך. במובן זה משמשת המערכת כטקסט תרבותי.

(ד) נקודת הראות הפוסט-מודרנית

בתקופתנו לא ניתן להתחמק מדיון בפוסט-מודרניות, למרות שכדרכם של דיונים אלה, קשה לקבוע בבירור כיצד הראייה הזאת מתחברת לנושא שלנו. יש הטוענים שה- Critical Pedagogy [תנועה חינוכית-פוליטית שדובריה הבולטים הם ג'ירו, אפל, מקלרן, אהרונוביץ' ואחרים, ו"אביה הרוחני" הוא פאולו פריירה], הוא הביטוי המובהק של הפוסט-מודרניזם בתחום החינוך. אם כן, עסקתי בנקודת ראות זו בדיון על הגישה הנאו-מרכסיסטית. אם נתייחס לעמדה המפורסמת של ליוטאר (Lyotard, 1984) שהתקופה הפוסט-מודרנית היא תקופת סוף ה- Grand Narrative, משנתה לחלוטין הקישור בין הראייה הפוסט-מודרנית לבין החינוך. כוונת ליוטאר היא שבתקופות היסטוריות קודמות, בכל חברה, האדם פעל בהשראת אידיאולוגיה או סיפור קולקטיבי. לדעתו בתקופתנו אין אידיאולוגיות או סיפורים כאלה שיש בכוחם לגייס חברה שלמה. החברה התפצלה לקבוצות קטנות, ומאופיינת בהיעדר רוח אידיאולוגית. מבחינת מערכת החינוך, מוצב בפנינו אתגר אינטלקטואלי מעניין: לתאר או לדמייין (1) תוכנית לימודים משמעותית שדנה עם התלמידים על כך שאין Grand Narrative; (2) מערכת חינוך משמעותית שדרכה החברה אינה מספרת לעצמה סיפורים על עצמה, במשמעות שהצגתי בסעיף על גירף.

שתי אפשרויות אחרות לקשור בין פוסט-מודרניזם לבין תוכני הלימוד עולות מספרו של דול *A Post-Modern Perspective on Curriculum* [יראה אור בקרוב בעברית בהוצאת ספרית פועלים] (Doll, 1993). דול עצמו היה מחבר ביניהן, אך נדמה לי שההבחנה ביניהן תועיל לדיונו.

ראשית, התקופה המודרנית אופיינה על-ידי חשיבה רציונלית, אנליטית וליניארית. בתקופה הפוסט-מודרנית, תקופה שבה גם המדע מדבר על תורת הכאוס, יש להבין את ה-Mind בדרך אחרת. דול מצטט את המשפט הנהדר של דיוויס (Davies, 1988, P.183) "A fantastically complex network around which electrical patterns meander". האם ניתן לבנות או ללמד תוכנית לימודים המפגישה, או עוסקת ברשתות של מושגים, או של דפוסים ושוטטות?

קודם חסרי כוח, צוברים כוח – הם **מועצמים**. מתן **אוטונומיה** לאלה שקודם היו חסרי אוטונומיה פירושו – מתן כוח לאנשים אלה. על סמך המושגים הללו: העצמה (empowerment) אמיתית פירושה שילוב קבוצה חדשה של אנשים בתוך קבוצת **בעלי** (ולא רק **צרכני**) ידע לגיטימי.

המושג "ידע לגיטימי" חשוב ביותר בכל דיון על תוכני לימוד. מי בעל הידע הלגיטימי שעוסקים בו בבית-ספר? הגילדות האקדמיות (כפי שברנשטיין מסביר)? הפקידות במשרד החינוך? המורים? הילדים עצמם (מזכיר את ה"מסגור הרופף" של ברנשטיין)? התשובה לשאלה זו קובעת במידה רבה את אופייה של מערכת חינוך ואת אופיו של בית-ספר כצינור לשפיכת ה"חומר", שנוצר במקום אחר, לתוך ראשיהם של התלמידים או לתוך קהילת חקר השותפה לבניית ידע (גורדון, 1976).

(ג) גירף ומאיר

במאמרו הקלסי "Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight", מראה גירף שקרב תרנגולים בבאלי הוא מעין **סיפור שהבאלים מספרים לעצמם על עצמם**, תיאטרון, מטפורה, העוסק – באמצעות דם, מוות, כסף, נוצות, ניצחון והפסד – במבנה החברתי. במאמר זה הציג גירף את התזה **שתרבות היא טקסט** (Geertz, 1973). נדמה לי שפורה להסתכל על מערכת החינוך, ובמיוחד על מבנה תוכנית הלימודים, כטקסט במובן זה, כלומר כסיפור שכל חברה מספרת לעצמה על עצמה.

פרספקטיבה זו לא נוצלה רבות בחינוך (Gordon, 1988). אחד הבודדים שהציג השקפה דומה הוא מאיר (Meyer, 1977). הוא הצביע על כך שלעתים מערכת החינוך אינה משיגה את יעדיה החינוכיים, כלומר התלמידים אינם רוכשים את המיומנויות והידע שהמערכת אמורה להקנות להם. אך לדעתו אין להסיק שהמערכת אינה יעילה. יעילותה קשורה לתפקידים אחרים לגמרי שלה. קודם כל **מערכת החינוך היא בעצמה אידיאולוגיה** המציגה לנו כחברים בחברתנו, גם לאלה הלומדים במערכת וגם לאלה שאינם לומדים בה, תורת ידע ותורת תרבות הנתפסות כמסמיכות (legitimizing). המערכת קובעת מה ייחשב כידע מוסמך, בין אם היא מצליחה להקנות אותו לתלמידים בין אם לאו. בנוסף, מכיוון שהיא עוסקת בחינוך **לכל** ומלמדת 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. מכיוון שהיא מדגישה לימוד של מדעי הטבע ומתמטיקה, היא מאשרת את קיומה של מציאות פיזית משותפת שיש לה מבנה לוגי משותף. היא קובעת שאנשים הם קודם כל חלק מתרבות לאומית משותפת בכך שהיא מגדירה ובונה את האומה, וקובעת את השתייכות

(אנגלית או צרפתית) ומתמטיקה, והתווספו שני מקצועות בחירה נוספים. מגמות ההתמחות המרכזיים היו: הומניסטית כללית, הומניסטית דתית, חברתית, מתמטית-פיסיקלית, מזרחית, ביולוגית, חקלאית, פדגוגית. בכיתות ט', י' למדו התלמידים מקצועות נוספים – שהיו בעיקר "טעימות" ממקצועות חשובים למגמות השונות (Kleinberger, 1969).

מבחינת הגישה של ברנשטיין, יש לנו כאן דוגמה מובהקת של collection code. בעניין המידור של התכנים, ישנם מקצועות שונים הנבדלים זה מזה בצורה ברורה המתחברת לזהויות מקצועיות (מקצועות השייכים למגמות התמחות מסוימות). אין

דיבור על אינטר-דיסציפלינריות. המידור חזק מאוד. בעניין המסגור, יש כאן דוגמה ברורה של מסגור חזק. מידת השליטה של התלמידים בנלמד היא מינימלית ומסתכמת בבחירת מגמה (וגם בזה לעתים ההחלטה היתה יותר של בית-הספר מאשר התלמיד עצמו). תוכניות הלימודים הן ממלכתיות הנבחנות בבחינות בגרות ממלכתיות. לכן גם שליטת בית-הספר בבחירת ובעיצוב תוכני הלימוד היתה מינימלית.

ברור שה-collection code

מוביל לתוצאה שברנשטיין מדגיש: הידע נתפס כמורכב מאמיתות קבועות הקיימות מחוץ לאדם; תפקידה של מערכת החינוך לדאוג להכניס לראשיהם של תלמידים (גורדון, 1976).

על-פי גישותיהם של גירץ ומאיר, תוכנית הלימודים העל-יסודית איננה טקסט מאחד חשוב כל כך בתקופה זו. הרי מדובר בתוכנית לימודים למיעוט המוכשר. בתקופה זו הטקסט הלאומי מתבטא יותר בחינוך היסודי, ולכן מטבע הדברים הוא טקסט פשוט ובסיסי.

בכל זאת נדמה לי שהמבנה בחינוך העל-יסודי – מקצועות ליבה (אמנם ב"מינונים" שונים במגמות שונות) יחד עם מקצועות מגמה – מאפשר לנו להצביע על מספר מרכיבים מעניינים של הטקסט הלאומי. ראשית, מונחת ההנחה שהבסיס המשותף היהודי היחידי לכל היהודים הוא התנ"ך והעברית; תושב"ע, מחשבת ישראל נקבעות בזאת כ"שייכות" בעיקר למגזר הדתי. ספרות עברית הובלטה הרבה יותר במגזר החילוני ולכן שודר מסר שהיא "שייכת" בעיקר למגזר החילוני, ויש לכך השלכות תרבותיות מרחיקות לכת, המתבטאות בצורה חריפה מאוד בימינו.

שנית, קושר דול את הפוסט-מודרניזם ללימוד הרמנאוטי-קונסטרוקטיביסטי-דיאלוגי המתבסס על בניית משמעות על-ידי התלמידים במקום קליטת משמעות שנקבעת על-ידי אחרים. משמעות הנוצרת דרך שיחות חוזרות ונשנות בין התלמיד לבין ההיסטוריה, עם טקסטים, עם מורה, ועם תלמידים אחרים וכו'.

דוגמא: תפיסת הדעת במערכת החינוך העל-יסודית במדינת ישראל

מדוע רק החינוך העל-יסודי? התשובה נרמזה

בתחילת המאמר: החינוך העל-יסודי מתאפיין בשונות רבה יותר בין ארצות שונות, ולכן קל יותר לזהות את הייחודי שבכל ארץ דרך ארגון החינוך העל-יסודי שלה. כדי לנתח את התמורות שחלו בחינוך העל-יסודי בארץ במרוצת השנים איעזר במיוחד בגישות של ברנשטיין, גירץ ומאיר שנסקרו לעיל. אם כן, בסעיפים הבאים אשאל שתי שאלות: (1) מהו הצופן החינוכי המאפיין את מערכת החינוך העל-יסודית הישראלית בתקופה נתונה? (2) מהו הטקסט החברתי-

תרבותי-לאומי המוצג במבנה של תוכני הלימוד בתקופה נתונה?

תקופת "המגמות"

מערכת החינוך העל-יסודית במדינת ישראל ירשה את הגישה ששלטה בתקופה המנדטורית. החינוך העל-יסודי ה"מלא" המוביל לתעודת בגרות יועד למיעוט קטן מאוד של התלמידים (אקרמן, 1985, עמ' 276). אחרים סיימו את לימודיהם בסוף בית-הספר היסודי (סוף כיתה ח'), או המשיכו את לימודיהם בבתי-ספר מקצועיים דו-שנתיים או תלת-שנתיים. אלה שהמשיכו לקראת תעודת בגרות (בעיקר בבתי-ספר עיוניים) למדו ליבה מצומצמת של מקצועות חובה, ובנוסף בחרו או שובצו במגמות התמחות המחולקות למקצועות התמחות ספציפיים. בהתייחס לבחינת הבגרות יכלו התלמידים לבחור לא רק במקצועות מגמה מובהקים אלא גם במקצועות בחירה כלליים יותר המתאימים לתלמידי מגמות שונות. במרוצת השנים חלו שינויים קלים בקביעת מקצועות החובה והבחירה לבחינות הבגרות, אולם באופן כללי מקצועות החובה (בהיקפים שונים במגמות שונות) היו: עברית, תנ"ך, שפה זרה ראשונה



תהיה מגמתה: "חייב להיות רקע לימודי משותף לכל התלמידים. רקע זה יכלול את התחומים: עם ישראל, מורשתו הרוחנית, לשונו, ספרותו, ההיסטוריה שלו ומדינתו (הקבלות מצויות כמובן למגזר הערבי ולמגזר הדרוזי); לימודים כלליים, כגון מדעי החברה, היסטוריה כללית, ספרות כללית, שפה זרה ואמנות; מדעים, כגון פיזיקה, כימיה, ביולוגיה וגיאוגרפיה; חינוך לחיי חברה, לאסתטיקה וחינוך גופני". אולם גם ללא סעיף זה, וללא התייחסות לפרטים אלה ואחרים בחוזר, מגמתו הכללית הפעילה כוחות סוציולוגיים שבסופו של דבר יגרמו (ואכן גרמו) לגידול במספר המקצועות.

כדי להבין זאת, נייער שוב במערכת המושגים של ברנשטיין. הרפורמה של יוגב באה **להחליש את המסגור החזק** של תוכנית הלימודים. לפתע היתה משמעות רצינית לבחירה של התלמיד לגבי הרכב לימודיו, הרכב שהתאפיין בגמישות רבה ביותר, הבאה להיענות לסגולות הייחודיות של כל תלמיד, וגם להיענות לשיקוליו לגבי המשך לימודיו מעבר לבית-הספר העל-יסודי (הרכבים שונים פתחו וסגרו שערים שונים להמשך לימודים).

שימו לב שהחלשת המסגור הצטמצמה לנושא בחירת מקצועות ולבחירת רמת הלימוד של כל מקצוע. בחירת התכנים הספציפיים שילמד ודרך הלימוד שלהם, נשארו החלטות של המורה, בית-הספר והמערכת, ולא של התלמיד עצמו.

באופן פרדוכסלי ואירוני, הוביל השנוי לחיזוק ה-collection code של המערכת, כי הוא **חיזק מאוד את עוצמת המידור**. כאשר תוכנית הלימודים פשוטה יחסית עם מספר קטן של מקצועות חובה ומגמות שמקצועותיהן ברורים ומוגדרים, וכאשר התוכנית משרתת בעיקר אליטה אינטלקטואלית, אין היא מהווה זירה חשובה לפוליטיקה של גילדות אקדמיות. ברגע שתוכנית הלימודים מציעה הרבה מאוד מקצועות ואלפי צירופים אפשריים שלהם, לכל גילדה נדמה שחשוב שתלחם על חלקה בחלוקת שעות הלימוד, ועל מעמדה כמקצוע שחשוב **לחייב** את לימודו. אם כן, בשנים שלאחר חוזר המנכ"ל המיוחד של תשל"ז, אנו עדים למספר תופעות המצביעות על חיזוק עוצמת המיון.

1. עניין הולך וגדל של האוניברסיטאות בתכנים הנלמדים בחינוך העל-יסודי ובבחינות הבגרות הבחונות ידיעות במקצועות אלה.
2. הגדלת מספר מקצועות **החובה** במערכת, תוך צמצום מספר השעות המוקדשות לרוב המקצועות.
3. התפשטות שיח (discourse) המתייחס למה שכוונה בהלצה על-ידי מר יצחק שפירא, מנהל גף חטיבות ביניים דאז כ-**מקצועות ליי"ש**, כלומר ריבוי המקצועות שלגביהם טוענים כי "לא ייתכן שמקצועי לא ילמד בהיקף משמעותי; מקצועי לא יהיה מקצוע חובה; אדם משכיל לא יכיר את תוכני המקצועי וכו'".

שנית, אנו לומדים מהמבנה הזה דבר נוסף: האמנויות אינן מהוות חלק חשוב מהתרבות הלאומית המשותפת; הרי אין האמנויות מהוות חלק מהליבה!

שלישית, המבנה משדר מסר ברור: ישראל שייכת קודם כול לעולם המערבי ולא למזרח התיכון. וזה משתמע מכך שהאנגלית (או הצרפתית) והמתמטיקה הם חלק מהליבה, אך לא הערבית (למגזר היהודי).

תקופת "היחידות"

בתחילת שנות השבעים גיבש ד"ר כרמי יוגב הצעה לרפורמה במבנה הלימודים בחינוך העל-יסודי. הצעה זו פורסמה בחוזר המפורסם ("החוברת הכתומה") 1976- (ארגון הלימודים בחטיבה העליונה תשל"ז). ההצעה פורסמה בתקופה שבה, כעבור זמן-מה, הונהג חינוך החובה עד כיתה י', ונוצר המצב הקיים גם היום שלמעלה מ-90% מתלמידי המערכת ממשיכים ללמוד עד סוף כיתה י"ב.

מגמת ההצעה היתה להיענות לצרכים **מגוונים** של התלמידים השונים. ועל כן, הבסיס של ההצעה היה בהגברת **הגמישות** של המבנה. אחד המשפטים הראשונים בחוזר הוא: "יש לאפשר, במידה רבה, לכל תלמיד, בהתאם לכישוריו, נטיותיו ותחומי התעניינותו, לבחור – לאחר התייעצות עם היועצים בבית-הספר ובאישורם – את: היקפו ורמתו של כל מקצוע שילמד; קצב לימודיו ומועדי בחינותיו..." זה נעשה על-ידי ביטול רעיון המגמות והנהגת שיטה המבוססת על בניית מערך לימודי אישי לכל תלמיד המורכב **מיחידות לימוד**. יחידת לימוד הוגדרה כ"חומר לימודים עיוני, שתלמיד בינוני לומד שנה תמימה, 3 שיעורים בשבוע, דהיינו, 90 עד 100 שיעורים בשנה"; בכל מקצוע יהיו עד שלוש רמות לימוד. במשך לימודי החטיבה העליונה ילמדו התלמידים 34 יחידות לימוד.

על פי הפתיח של החוזר, ניתן היה להבין שלכל תלמיד יינתן להרכיב את 34 היחידות שלו כראות עיניו: יבחר את המקצועות, בכל מקצוע יקבע את מספר היחידות שילמד, יקבע מתי (באיזו שנה) ילמד כל יחידה וכן מתי ייבחן בה. לאמיתו של דבר הוכנסו אילוצים רבים מאוד שצמצמו את החופש של התלמיד עד מאוד. שני שלישים של היחידות היו חובה, חלקם במקצועות בחינה חיצוניים לתעודת הבגרות וחלקם במקצועות שחובה ללמוד אותם, למרות שהם יוערכו בבחינות פנים-בית-ספריות שאינן נשקלות, בשיקולי הקבלה לאוניברסיטה, למשל. אולם בכל זאת מרחב התמרון שנשאר בידי בית-הספר ובידי התלמיד היה רב, ויצר מצב שבו המערכת נדרשה להתמודד עם תעודת בגרות שניתן להרכיבה מאלפי צירופים שונים.

מבחינתנו, התוצאה הישירה החשובה ביותר של שינוי זה היתה **גידול מספר המקצועות** שתלמיד למד. כבר בסעיפה השני, רומזת "החוברת הכתומה" שזו

מוצעת תפיסה של הדעת ותוכנית הלימודים בחינוך העל-יסודי המבטאת את העקרונות של ה-Integration Code ולא של ה-Collection Code.

החוזר מדגיש את העקרונות הבאים: צמצום מספר המקצועות, הגדלת הבחירה, עידוד הוראה אינטר-דיסציפלינרית, עידוד העמקה ועבודה עצמית, מעבר הדרגתי להערכה תהליכית פנים-בית-ספרית וניסיון לתרגם אותם לשפה מעשית בטבלת חלוקת שעות הלימוד השבועיות.

ביחס לטבלה זו, יש לציין שבעה מאפיינים:

- א. כל תלמיד יבחר בשני מקצועות ללימוד **בהיקף רחב מאוד**. כל מקצוע מורחב מאוד יילמד בהיקף רגיל בכיתה י', ובהיקף של שמונה שעות שבועיות בכל אחת משנות הלימוד בכיתות י"א ו-י"ב.
- ב. מורה המלמד מקצוע מורחב מאוד יציע **תוכנית פדגוגית** המפרטת כיצד הוא מתכנן "לנצל" את השעות הללו וכיצד הוא מציע לתלמידים לנצל את השעות, כאשר לפחות חמישים אחוזים מהשעות לא ינוצלו להוראה פרונטלית, אלא לעבודה אישית של התלמיד – בספרייה, עם מחשב, עם קבוצה קטנה של עמיתים, וכו'.
- ג. מקצועות הלימוד מאורגנים בחלקם **באשכולות**, כאשר במקרים מסוימים הלימוד של האשכול יכול להתבצע על-ידי בחירת מקצוע אחד ממנו או על-ידי לימוד תוכנית אינטר-דיסציפלינרית המשלבת מקצועות שונים מן האשכול.
- ד. אחד האשכולות הוא "תנ"ך ומקצועות היהדות". ציון מקצוע התנ"ך בצורה מפורשת מצביע על מעמדו המיוחד בקרב מקצועות היהדות, אבל גם באשכול זה ניתן ללמוד מבלי ללמוד תנ"ך כמקצוע נפרד, אלא כחלק מתוכנית אינטר-דיסציפלינרית.
- ה. במגזר היהודי חובת לימוד הערבית (או במקרים מסוימים, צרפתית במקומה) הורחבה מחטיבת הביניים לכיתה י'.
- ו. מעניין לראות את הגרפיקה המייצגת את טבלאות השעות. ישנן שתי טבלאות, אחת לחינוך העברי והשנייה לחינוך הערבי והדרוזי. בחינוך העברי מערכות השעות במגזרים שונים – הממלכתי, הממלכתי הדתי; העיוני והטכנולוגי – מוצגות **בטבלה אחת**, תוך ניסיון להבליט את המשותף ולא את המבדיל. ארגון דומה מאפיין את הטבלה העוסקת בחינוך הערבי והדרוזי. ההצגה איננה רק עניין חיצוני של גרפיקה, אלא גרפיקה מבטאת מגמה ברורה של המבנה החדש.
- ז. מעמדן של האמנויות נשאר כפי שהיה. אלה מקצועות בחירה. מעבר לספרות אין חובה ללמוד אמנויות.

התוצאה היא תוכנית לימודים הבנויה על לימוד **מספר מקצועות גדול יחסית כאשר כל אחד נלמד בנפרד בהיקף די מצומצם**. אם כן, הניסיון להגמשה בהצעת יוגב לא הצליח לשנות את האפיון המרכזי של collection code על פי ברנשטיין: לימוד המבוסס על הקניית אמיתות קבועות. יתרה מזאת, היבט נוסף של ההצעה אף חיזק אפיון זה. כוונתי לרעיון של בניית מקצוע על פי **יחידות לימוד**. רעיון זה הוביל באופן טבעי לרעיון **המודולריות**, כלומר אפשרות לצבירת יחידות לימוד במקצוע, וכך להגיע לרמה מתקדמת "בהדרגה". רעיון המודולריות מבורך ביותר מבחינה חברתית, כי הוא מאפשר לתלמידים חלשים יותר לצבור נקודות לקראת תעודת בגרות בקצב המתאים להם. אולם המודולריות כצבירת יחידות מניחה בהכרח שהיחידות השונות ניתנות להשוואה (commensurable). ללימוד מקצוע ברמה מבואית חייב להיות מכנה משותף מסוים עם לימוד מתקדם יותר. סביר להניח שהצורך במציאת מכנה משותף כזה יוביל לכך ש**כל** היחידות ידמו ליחידות האלמנטריות יותר בכך שיישארו ב"מבנה השטח" של המקצוע, על פי מושגיו של ברנשטיין. קיימת סכנה **שלא** יוצעו לימודים העוסקים במבנה העומק של דיסציפלינה, כלומר ביכולתו של המקצוע ליצור רעיונות חדשים.

מה בקשר לטקסט החברתי הלאומי ה"נכתב" באמצעות מבנה הלימודים המשתמע מחוזר המנכ"ל המיוחד מתשל"ז? ישנם מרכיבים של טקסט זה שכבר צוינו ביחס למבנה המגמות, במיוחד בקשר לתנ"ך, תושב"ע, ספרות עברית, האמנויות, וערבית. ברם, מעבר לכך, הצעתו של יוגב מציגה בפנינו תפיסה של **האדם המשכיל** השונה מאוד מזו שבבסיסו של מבנה המגמות. על פי גישת חוזר תשל"ז, אדם משכיל פירושו אדם ש"טעם" מתחומי דעת מסוימים ומוגדרים, שמספרם רב יחסית. השכלה פירושה היכרות רחבה אך **לא מעמיקה** עם תחומי דעת רבים.

תקופת "השאיפה להעמקה"

חשוב לציין שבכתיבת קטע זה קשה לי להיות אובייקטיבי. בתקופה הזאת כיהנתי כיושב ראש המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, התרבות והספורט. הרעיונות המובאים פה הם במידה רבה תוצאה של מהלכים שיוזמתי בעצמי. כמובן אני סבור שהמהלכים מציעים כיוון חיובי למערכת, אבל כאן הקוראים יצטרכו לשפוט בעצמם.

1996 - פורסם **חוזר מנכ"ל מיוחד כ' (התשנ"ה)**: "ארגון מערכת הלימודים בבית-הספר העל-יסודי, הקובע מעבר הדרגתי למבנה חדש של הלימודים בבית-הספר העל-יסודי. חוזר זה מהווה סיכום כולל של דיונים, המלצות והחלטות בוועדות שונות שפעלו במשך המחצית הראשונה של שנות התשעים. הוא מבשר על שנוי משמעותי ביותר, כי בפעם הראשונה

סיכום

במאמר זה ניסיתי להצביע על נקודות ראות תיאורטיות המאפשרות להבין את השפעותיהן ואת מבנה של תוכניות לימודים – ועל השפעות חברתיות, פוליטיות ותרבותיות המעצבות אותן. המאמר אמור לשמש כמעין מפה. לא היתה הכוונה להכריע בין הגישות השונות. בחלק השני של המאמר המחשתי את השימוש בחלק מנקודות הראות לניתוח מקרה מאוד מרכזי ומשמעותי בחיי מערכת החינוך הישראלית – החינוך העל-יסודי. אני תקווה שהמפה תאפשר לקורא לנתח בעצמו היבטים אחרים של המערכת (החינוך היסודי, למשל).

אם כן, החוזר מעודד מידור רופף ומסגור חלש. בנושא הטקסט הלאומי רצוי לציין שישנו ניסיון בעקבות דוח שנהר לערער על החלוקה של לימוד יהדות "לחילונים" (תנ"ך) ולימוד יהדות "לדתיים". חובת לימוד ערבית בכיתה י' משדרת תחילתו של מסר חשוב בקשר למיקומנו במזרח התיכון. אולם הטקסט החשוב ביותר הגלום בחוזר זה הוא המסר שלו ביחס למהות ההשכלה: העמקה במקום "טעימות" לרוחב, וערעור (חלקי) על חלוקת ידע בין האוכלוסיות השונות.

אך בינתיים התחלפה ממשלה ויישום עקרונותיו של החוזר 1996- הוא בידי משטר חדש שאיננו בהכרח מסכים להם. אמנם ישום חלקי של החוזר מתבצע, אך חלקים ממנו הוקפאו לפי שעה (למשל, נושא שני המקצועות הנלמדים בהיקף מורחב מאוד).

מראי מקורות

Apple, Michael, *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

Arnot, Madelaine, "Bernstein's Theory of Educational Codes and Feminist Theories of Education: A Personal View." in: *Knowledge and Pedagogy*, edited by Alan Sadovnik Norwood, N.J: Ablex, 1995.

Bernstein, Basil Class, *Codes and Control*, volume 3: Towards a Theory of Educational Transmission. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

Bernstein, Basil Pedagogy, *Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis, 1996.

Bernstein, Basil, "On the Classification and Framing of Educational Knowledge." in: *Knowledge and Control*, edited by Michael Young. London: Collier-MacMillan, 1971.

Bernstein, Basil, *The Structuring of Pedagogic Discourse, Class, Codes and Control*, Volume 4. London: Routledge & Kegan Paul, 1990.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, 1977.

Bourdieu, Pierre, "Systems of Education and Systems of Thought." in: *Knowledge and Control*, edited by Michael Young. London: Collier-MacMillan, 1971.

אקרמן, וולטר "ההליכה לבית-הספר – היבטים אחדים של אקלים בתי-הספר בישראל." מתוך: **חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית** בעריכת וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר, 1985.

ארגון הלימודים בחטיבה העליונה: חוזר המנהל הכללי ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשל"ז (1976).

ארגון מערכת הלימודים בבית-הספר העל-יסודי: חוזר המנהל הכללי, חוזר מיוחד כ' (התשנ"ו). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, סיוון (התשנ"ו) יוני (1996).

גורדון, דוד "חינוך ויתפיסת המשפך." **עיונים בחינוך** 13, 1976 : 17 - 30.

גורדון, דוד "דורקהיים – דת ושמרנות בחינוך." **עיונים בחינוך**, 18 : 97-104, 1978.

הררי, חיים "מדע וטכנולוגיה בשנות 2000" **בשדה חמ"ד** 34, 1991, 23-27.

ויטגנשטיין, לודוויג **חקירות פילוסופיות**, הוצאת מאגנס, ירושלים תשנ"ה.

"מחר 98" **דוח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, 1992.

"עם ועולם" – **תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך ממלכתי.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, 1994.

- Kleinberger, Aharon F. *Society, Schools and Progress in Israel*. Oxford: Pergamon, 1969.
- Lyotard, Jean-Francois. *The Post-modern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Meyer, John "The Effects of Education as an Institution." *American Journal of Sociology* 83(1), 1977: 55 - 77.
- Phenix, Philip *Realms of Meaning*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- Popper, Karl *Objective Knowledge*. Oxford: Clarendon Press, 1972.
- Schwab, Joseph "The Teaching of Science as Enquiry." in: *The Teaching of Science*, Joseph Schwab & Paul Brandwein. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966.
- Sizer, Theodore *Horace's School*. Boston: Houghton Mifflin, 1992.
- Vulliumy, Graham "What Counts as School Music?" in: *Explorations in the Politics of School Knowledge*, edited by Geoff Whitty & Michael Young. Nafferton: Nafferton Books, 1976.
- Wittgenstein, Ludwig *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 1978.
- Bruner, Jerome S. *The Process of Education*. New York: Vintage Books, 1963.
- Davies, P. *The Cosmic Blue Print*. New York: Simon and Schuster, 1988.
- Dewey, John *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1964.
- Doll, William E. *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teacher College Press, 1993.
- Douglas, Mary *Implicit Meanings*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Durkheim, Emile *The Elementary Forms of the Religious Life*. New York: The Free Press, 1965.
- Geertz, Clifford "Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight." in: *The Interpretation of Cultures*, Clifford Geertz. New York: Basic Books, 1973.
- Giroux, Henry *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- Gordon, David "Education as Text." *Curriculum Inquiry* 18 (4), 1988: 425 - 450.
- Hirst, Paul "Liberal Education and the Nature of Knowledge." in: *Philosophical Analysis and Education*, edited by Reginald Archambault. London: Routledge and Kegan Paul: 1965.