

תמורות בחברה הישראלית והשתקפותן בתכניות- הלימודים של גיל חינוך החובה

שבח אדן

מבוא

בפעילותו של בית הספר אפשר להבחין בשתי משימות - זו המכוונת למסירת תרבות העבר וזו המיועדת להכשרת התלמיד להיקלט בחברת העתיד. המשימה הראשונה מבוססת על שימור ושמירה - ואילו השנייה פניה אל המשתנה ואל העשוי להשתנות. את הראשונה מאפיין בעיקר הצד הסטטי שבה, ואילו תכונתה העיקרית של השנייה היא הדינמיקה.

להתמודדות זאת תוצאות שונות, שאפשר לראותן ברציפותן. מצד אחד קיימים בתי-ספר, שעיקר תכליתם - לימוד ערכי התרבות שעוצבו במשך הדורות והנחלתם לדור החדש. בתי-ספר אלה מבטאים שאיפות של קבוצות חברתיות מסתגרות, המסתייגות מהשינויים החלים בחברה ומקימות חומות השומרות על מורשתן התרבותית. יש גם תוצאות שאפשר למקם בסופו של הרצף הזה. אלה הם בתי הספר המבטאים חברה, הרואה את עיקר הישגיה בחידוש ובחדש ומתנערת מהישן ומהיצירה בעבר, שאותם היא רואה רק כשלב בתהליך מתמיד, בחינת "וישן מפני חדש תוציאוו". הפתרונות להתמודדות זאת נמצאים בדרך כלל בין שתי גישות חד-צדדיות אלו, משום שתשובה חד-משמעית וחד-צדדית אחת היא כמעט בלתי אפשרית (ריגר, ת"ש).

התמודדות זו אינה רק בין שני כוחות סותרים לכאורה, אלא היא מתרחשת גם בתוך כל אחד מהכוחות. בכל תרבות אפשר להבחין ביסודות הקבועים והגרעיניים, שהם חוקי היסוד של החיים וביסודות המשתנים האלטרנטיביים המעוצבים על-ידי ההתפתחות בתוך החברה ובעיקר על ידי השפעות תרבותיות מבחוץ. האלטרנטיבות הן דרכי החשיבה והעשייה המתרחקות מהאידיאות או מהנהגים המוסכמים. עם התרבות האלטרנטיבות עדים אנו לשינויים בתרבות. אלטרנטיבות קיימות אף בקבוצות השמרניות ביותר, אם כי מספרן מצומצם בגלל אטימותן והינתקותן משאר חלקי החברה (Smith et al., 1950).

מאידך, אף בכוח המייצג את ההשתנות ואת החדש קיימת התגוננות בפני הדיסאינטגרציה של התרבות, על ידי טיפוח היסודות היציבים שישכילו לקלוט את השינויים. האכזבות מהחברה ומתרבותה, כפי שעוצבה על ידי הדור הקודם, גורמת לפער בין הדורות. התרחבותו של פער זה, המלווה בביטויים קיצוניים של הרס ערכים תרבותיים, מולידה אכזבות חדשות מהתרבות החדשה כביכול, ושוב מופיעים חיפושים. בחיפושים אלה חוזר הדור הצעיר לחלק מהיסודות היציבים ולערכים שהעניקו ביטחון לדורות הקודמים. וכך נוצרים ביטויי תרבות מחודשת, שבהם משתלבים שינויים וחידושים ביסודות היציבים של תרבות העבר.

תכנית הלימודים המכוונת את פעילותו של בית הספר, היא למעשה ביטוי לחתירה אל שילוב היסודות הקיימים והעומדים של התרבות, על יצירותיה במשך הדורות, עם יסודותיה המתהווים והמשתנים. מידת השילוב והדגש המושם בו על איחוד הכוחות הללו תלוי בחברה ובצרכיה האקטואליים.

דברים אלה כוחם יפה גם לגבי החברה הישראלית ותרבותה. החברה הישראלית ראתה, ועדיין רואה, את ההשתנות הרבה בחיי העם – בשילוב היסודות התרבותיים הקדומים היונקים מהעבר בארץ ישראל, עם יסודות חדשים ומתחדשים. האיזון בין צורות תרבותיות קדומות ומתחדשות ושילובן – הוא אחד התפקידים המרכזיים שעמהם מתמודדת תכנית הלימודים בישראל. בניגוד לגישה הרווחת בין החינוכאים בארצות שונות, הרואה סתירה בין השמירה על תרבות העבר לבין ההכנה לקליטה בחברת העתיד, מקובלת בישראל החתירה לשילוב ולאיזון בין שני הכוחות הללו. מידת השילוב והאיזון ביניהם, היא אחד הקריטריונים העיקריים לבחינת תכניות הלימודים בישראל.

תכנית הלימודים מבטאת לא רק את ההתמודדות בין העבר והעתיד, אלא מבטאת גם את הפירושים השונים, ההולכים ומשתנים, לצרכי החברה ולמקומו של היחיד בתוכה. פירושים אלה המכתיבים את הכיוונים שלקראתם עשויה התכנית להוביל ואת המטרות העומדות בפני בית-הספר. השקפות שונות ומשתנות על מקומו של היחיד בחברה ועל התפתחותו וצרכיו משפיעות על התכנים והדרכים המוצעים כדי להכשיר את החניך לחברות מלאה בחברה. אין הדבר מתחולל בבת-אחת. השינויים בבתי הספר חלים בהתמדה ובהדרגה. תכנית לימודים חדשה מסכמת בחלקה שינויים שכבר חלו, אך מצד שני היא מניחה יסודות לשינויים צפויים ומקווים, באמצעות יוזמה חינוכית מנהיגה. תכנית לימודים חדשה משקפת איפוא שינויים שחלו בעבודתם של מורים רבים ושנקלטו במערכת החינוך, וכן חידושים, שיוזמתם באה מצד מעטים הערים בין השאר גם לחידושים בעולם ומחפשים דרכים עצמאיות לפתרון של בעיות חינוכיות. אלה ואלה מבטאים במידה מסוימת את התמורות החלות בחברה, שאותה הם משרתים וכן את התמורות החלות בהתפתחות המחשבה הפדגוגית. קשר זה בולט בהתפתחות תכניות הלימודים בישראל.

תכניות הלימודים בתקופת היישוב

הרקע

היישוב בארץ ישראל לא היה עשוי מעור אחד והיו בו קבוצות שונות, אך חלקיו הפעילים ביותר הם אשר הטביעו את חותמם עליו והשפיעו על אופיו הכללי. ניתן למצוא בו את האפיונים הבאים:

א. חברה, שחלקיה רבי השפעה היו חדורים רוח של **נכונות לשרת** למטרות חידוש חייו הלאומיים של העם היהודי ובניית חברה חדשה בארץ ישראל, המבוססת על חיים יהודיים ריבוניים ועל מבנה חברתי צודק. חלקים אלו העדיפו שאיפות

חברתיות ותרבותיות כלליות על פני הישגים אישיים בתחום הכלכלה, המדע והתרבות. השירות למען מטרות אלו, קבע את נורמות ההתנהגות וההתייחסות והביטוי לכך היה התגבשותו של ערך החלוציות. כתוצאה מכך, רב היה משקלה של ההתיישבות העובדת ובעיקר של חברי הקיבוצים.

ב. מטרה זאת חייבה להקים בהדרגה, ולפי האפשרויות, כלים ממלכתיים, הן למען טיפוח עצמאותו של העם ושל ערכיו הלאומיים והן לשם רתימת כוחו של היישוב למען מטרתו.

מכאן, התפתחות **האוטונומיה של היישוב** והמסגרת הלאומית בנושאים שנראו לאנשי היישוב טעונים טיפוח ממלכתי. ההשתייכות למוסדות הלאומיים של היישוב הייתה וולונטרית ואף מילוי החובות הנובעות מהשתייכות זו היה תלוי ברצונו הטוב של הפרט. מסורת הקהילה היהודית בגולה, שמילאה תפקידים רבים בעלי אופי של אוטונומיה תרבותית וחברתית, סייעה אף היא לחיזוק האוטונומיה של היישוב.

ג. **ההתארגנות הפוליטית במפלגות**, שליוותה את התפתחותה של ההסתדרות הציונית, קיבלה בארץ ישראל אופי מיוחד. המאבק היסודי על בניין הארץ, עיקרו לא היה בכיבוש עמדות במוסדות היישוב – אלא ביצירת עובדות בהתיישבות, בהחדרת העבודה העברית, ובסיפוק צרכיו הסוציאליים והתרבותיים של העובד. בד בבד עם המאבק על דרכה הפוליטית של המפלגה, חתרה צורת ההתארגנות הזאת להיקף מירבי בתחומי החיים שלהם נזקק חבר המפלגה, לסיפוק השירותים לו ולהכוונת פעילותו באפיק המפלגתי למען השגת מטרתיה המוצהרות של המפלגה.

על רקע זה התפתחה **מערכת חינוך אוטונומית**, ששורשיה נעוצים בסוף המאה התשע-עשרה. הוקמה רשת של גני ילדים ובתי ספר על ידי חובבי ציון, חברות "כל ישראל חברים" (אליאנס), "עזרה" ואחרים. הקמת הסתדרות המורים ב-1903 מציינת תאריך חשוב בתולדות החינוך העברי. הסתדרות המורים פעלה בראשית ימיה כהנהלת מערכת החינוך ואף פרסמה את **תכנית הלימודים הראשונה בשנת 1909**. בית-הספר העברי וכן תכנית הלימודים שלו, היו מושפעים מהדוגמאות באירופה המזרחית והמערבית. השפעות אלו הגיעו בעיקר באמצעות המורים שהגיעו מארצות אירופה, וכן באמצעות הארגונים "עזרה" ו"אליאנס". יש לציין, שעד עלותו של היטלר לשלטון, הייתה הספרות הפדגוגית בשפה הגרמנית מקור השראה באירופה. המחשבה הפדגוגית בגרמניה נפוצה באמצעות תרגומים לשפות שונות והיתה מוכרת גם למורים שהגיעו לארץ מארצות אירופה המזרחית.

על רקע זה קמה מערכת חינוך שמצד אחד הושפעה מהדוגמאות בארצות אירופה המזרחית והמערבית כאחד, ומצד שני תאמה את אופיו של היישוב שהקים אותה ואת שאיפותיו האידיאולוגיות. זו היתה מערכת חינוכית מודרנית, וולונטרית ואוטונומית, חדורה רוח לאומית ונכונות לשרת ונתונה להשפעה חזקה של הכוחות הפוליטיים

המאורגנים. לרשת האחידה של החינוך ניתוספו ב-1920 זרם "המזרחי", ובשנת 1926 "זרם העובדים". הנהלת החינוך, שעברה מההסתדרות הציונית לוועד הלאומי ב-1932, הייתה בנויה לפי מפתח מפלגתי ברור. למעשה, היתה זאת פדרציה של שלוש מערכות חינוכיות.

תכנית הלימודים

מערכת השעות של שלושת הזרמים (ריגר, ת"ש), מבליטה את המיוחד שבתכנית הלימודים של כל זרם:

התחלקות השיעורים השבועיים בכיתות ג'-ח'

העובדים		המזרחי		הכללי		הזרם	המקצוע
%	מס' השעות בשבוע	%	מס' השעות בשבוע	%	מס' השעות בשבוע		
						לימודי יהדות (מקרא, תורה שבע"פ, תפילה)	
10.4	23	49.5	96	18.2	35	עברית	
16.4	36	10.8	21	18.2	35	אנגלית	
5.5	12	8.3	16	8.3	16	לימודי חברה (מולדת, גיאוגרפיה, היסטוריה, חברה וכו')	
15.8	35	9.8	19	13.1	25	טבע ומתימטיקה	
21.4	47	14.9	29	21.9	42	ציור, זמרה, חינוך גופני	
14.1	31	6.7	13	15.6	30	עבודה (גינה ומלאכות)	
16.4	36	—	—	4.7	9	סה"כ	
100	220	100	194	100	192		

תכנית הלימודים של הזרם הכללי

הזרם הכללי, שהיווה למעשה את מערכת החינוך עד היווצרותם של זרם המזרחי והעובדים, אומץ על ידי הציונים הכלליים, אבל השפעת המפלגה הזאת על בתי הספר היתה מצומצמת ביותר, בהשוואה לשני הזרמים האחרים. המורים וכן הורי התלמידים, לא הזדהו בחלקם הגדול עם המפלגה שלחסותה נמסר הזרם הכללי. ואכן, בזרם זה הוסיפו להתמודד שתי גישות: האחת – של ראייה כוללת של מערכת החינוך והשנייה – הראייה המפלגתית. בתכנית הלימודים הושם הדגש על מטרותיו הכלליות של המפעל הציוני.

מבחינת הדגש על לימודי היהדות (18.2%) עומד הזרם הכללי בין זרם המזרחי (49.5%) לבין זרם העובדים (10.4%), אם כי קרוב יותר לאחרון. אופיינית למגמת כלליותו של זרם זה היא תכנית התפילות הנלמדת בעל פה. בית הספר הכללי השתדל להתאים את

האוירה שבין כתליו גם לילדים שבאו מבית מסורתי. במרכז ההוראה בכיתות היסוד נמצא לימוד המולדת, המבוסס על "הסתכלות". זרם זה הושפע מבחינה דידקטית בייחוד מהפדגוגיה הגרמנית-הקלסית. מורי הסמינר אומנו על מערכי השיעורים בהשראתם של הרברט-צילר-ריין (וולמן 1964). הוראת המולדת וכן שיעורי ההסתכלות הושפעו אף הם מאותו מקור. תורתו של פרבל השפיעה על התפתחותו של גן-הילדים. ואכן, זרם זה הגיע מבחינה דידקטית להישגים נכבדים. באות התקופה מתחילים להיווצר הקשרים עם הספרות הפדגוגית האמריקאית. מורים ארצישראליים מתחילים לצאת להשתלמות לארה"ב ובעקבותיהם מגיעה לכאן תורת המבחנים, הן לשם קביעת מנת המשכל, הן לפתרון בעיות דיאגנוסטיות והן למדידת הישגים. להשפעה זו יש קשר עם הטיפול בבעיות הפרט של התלמיד והיא מתבטאת הן בטיפוח החינוך המיוחד והן בהקמת תחנות לייעוץ. בתכנית הלימודים של בתי הספר העממיים בארץ ישראל (תרפ"ג) חסר מבוא, שיצביע על עקרונותיה וגם לא נוסחו מטרות שמחברי התכנית ציפו להשיגן. התכנית מסודרת לפי כיתות. ההפרדה למקצועות מופיעה בה החל בכיתה ג'. בתכנית – הערות דידקטיות רבות. מבחינת המבנה זוהי התכנית השלמה ביותר, המסכמת ניסיון של שנים רבות, אך אף היא אינה חורגת מרשימת תכנים, ללא פירוט ופירוש כיצד לבצע.

תכנית הלימודים של זרם המזרחי

תכנית הלימודים של זרם המזרחי התפרסמה בתרצ"ב (2) כשתים עשרה שנה לאחר שהוחלט על הקמתו. התכנית מתבססת על "תכנית של קודש הנהוגה בחדרים ותלמודי תורה מן הטיפוס הישן (ועל) תכנית של חול הנהוגה בבתי-ספר כלליים חילוניים. משתי התכניות הללו עשינו מזיגה אחת" (י' ברמן, תרצ"ב). כמחצית השעות בתכנית זו מוקדשות ללימודי קודש (49.5%). ריבוי שעות זה הושג על חשבון צמצום השעות בעברית, בלימודי החברה, בטבע ובהכשרות. מספר השעות שהוקצב ללימודי הקודש מבטא את מטרתה המרכזית של תכנית הלימודים של זרם המזרחי והיא – חינוכו של יהודי שומר מצוות. מטרה זו התכוונו להשיג הן באמצעות לימוד המקורות והן תוך כדי עיצוב מסגרת חינוכית בחיי היום-יום של בית-הספר, המסייעות לקיום המצוות.

בתכנית לימודי הקודש תופסת התפילה את המקום המרכזי. המטרות הן:

- (1) להכיר ולהבין את "כל סידור התפילות של חול ושל חגי השנה עם הסליחות והפיוטים".
 - (2) לחנך את התלמיד לתפילה ולהרגילו בה עד כדי שגרה.
 - (3) לעורר בתלמיד רגש דתי.
- בלימודי התנ"ך ניצב במרכז לימוד התורה, שלו היו מוקדשים שלושה מחזורים.

העובדה שהוראת האנגלית לא צומצמה בהשוואה לשאר הזרמים והוראת המתמטיקה צומצמה רק במעט, מצביעה על כיוונה הפרגמטי של התכנית, המדגישה את המקצועות המקובלים בדעת הקהל כבעלי תועלת הן לחיי המעשה והן לשם קבלת תעודת הבגרות. התכנית כולה מאורגנת לפי מקצועות ובתוך כל מקצוע מאורגן חומר הלימודים לפי כיתות. לכל מקצוע הוקדם מבוא קצר ביותר, המציין את מטרות לימודי המקצוע בצורה כללית. נוסף על פירוט המטרות, כלול בה פרט דידקטי הראוי לתשומת לב. בנספח לתכנית, ממליצים על השימוש ב"מגילות" בהוצאת "אמנות", (שהכילו יצירות שלמות, מלוות מבוא, פירושים והערות) – משום שהן, בניגוד לספרי הקריאה (המקראות) המביאים קטעים "ומרפרפים על פני העניינים", מרכזות את התלמיד בעניין אחד ושלים. יתרונה השני של שיטת המגילות הוא בכך, שהמורה יכול לארגן את תכנית ההוראה שלו על-פי הבחירה והסדר שהוא קובע בעצמו.

ענה, לאחר ארבעים שנה, ניכרת מגמה בתכניות הלימודים החדשות לחזור שוב מן המקראה אל חוברות מהסוג של המגילות. צורה זו מבטיחה גמישות רבה יותר בעבודתו של המורה. (אגב, המגילות נערכו בידי מערכת משותפת לכל הזרמים מטעם מחלקת החינוך של כנסת ישראל).

אם כי תכנית זאת היתה מבוססת על השקפת עולם ברורה ומפורשת, הרי שמבחינת המבנה שלה לפנינו תכנית מחוברת (ולא ממוזגת) משתי חטיבות שונות – לימודי קודש ולימודי חול.

תכנית הלימודים של זרם העובדים

תכנית הלימודים של זרם העובדים, שנתפרסמה בשנת תרצ"ז בשם "קווים", מושפעת משני מקורות: השקפת העולם של תנועת העבודה על גווניה השונים ותנועת "החינוך החדש".

מבין המגמות החדשות בעולם הפדגוגי, נבחרו בעיקר אותן המגמות התואמות את השקפת העולם שהיתה מקובלת על אנשי זרם העובדים. ואכן, אפשר להבחין בתכנית הזאת בהשפעת אנשי החינוך החדשנים ברוסיה: בלונסקי ושאצקי (אדן, 1950). ניכרת השפעת רעיון העבודה כגורם חינוכי (אביגל, תרצ"ז, תשי"ז). בתחום החינוך החברתי אפשר לציין, ובעיקר בקיבוצים, את השפעתה של תנועת הנוער הגרמנית ווינקן (אדן, 1950). השפעות אלה באו לידי ביטוי בזמן העלייה השלישית, שהביאה ארצה מחנכים שחתרו לשילוב יסודות תנועת הנוער עם בית הספר (גולן, 1948). בתחום הדידקטי אפשר להבחין בהשפעת תנועת הרפורמה באוסטריה וכן בהשפעת דיואי-קילפטריק האמריקאיים – בעיקר בארגון החומר הלימודי בכיתות היסוד סביב נושאים במקום במסגרת מקצועות (בלום, תשי"ג). המחנכים בקיבוץ הארצי הושפעו אף מהספרות הפסיכולוגית מבית מדרשו של פרויד, ועשו מאמצים להחיל תורה זו על החינוך (גולן, 1961).

השפעת עולמם של המחנכים הדוגלים בתכנית הזאת מתבטאת בריבוי מספר השעות בלימודי החברה, ובעיקר בתוספת שעות המוקדשות לשיחות בענייני חברה, ידיעת העם ותנועת העבודה; בתוספת שעות בטבע וכן בעבודה (גינה ומלאכות). תוספות אלו חייבו הארכת יום הלימודים בהשוואה לבתי-ספר אחרים. מאידך, חלקם של לימודי היהדות בתכנית הזאת הוא כ-10% בלבד ומוקדשים בעיקרם למקרא. גם הוראת האנגלית מצומצמת יותר בהשוואה לשני הזרמים האחרים.

התכנית של שנת תרצ"ז דנה רק בחלק מהמקצועות (ספרות, תנ"ך, היסטוריה, תולדות הציונות ותנועת העבודה, ידיעת העם, גיאוגרפיה כללית, עבודה, נגרות, פחחות) ובנושאים לכיתות א'-ב'. שאר התכניות טרם סוכמו. התכנית כולה עושה רושם של מערכת ארעית והמחברים מודים בכך: "בכמה נקודות בתכניות אלה אין אלא רמז לפרק או להלכה והמרכזים סמכו על החברים שישכילו להשלים את החסר. לעומת זאת יש בכמה החלקים של התכניות גודש למעלה מתחום השעות, מתוך כוונה שהחברים יבורו מתוך כל החומר את המתאים וההכרחי ביותר לפי תוכן עבודתם וכושר הקליטה של חניכיהם".

בולטת ההערה על הוראת ההיסטוריה: "על המחנכים להדגיש תמיד את הצד הכלכלי והיחסים החברתיים-סוציאליים בכל תקופה היסטורית".

התכנית היא בעיקרה מצאי של תכנים, ללא פירוט. אין בה מבוא שיבהיר את עקרונותיה ואף אין ניסוח של מטרות לקראתם היא חותרת.

אופיה הארעי והבלתי-מוסכם של התכנית נובע בחלקו מתוך הרצון להעניק אפשרויות בחירה וגמישות למורה. אף השם "קווים" מבליט מגמה זאת. הגמישות נתחייבה גם בגלל ריבוי הטיפוסים של בתי הספר שהיו בזרם העובדים. למרות גמישותה, הונהגה תכנית זו במידה מצומצמת ביותר בקיבוצים. המורים בקיבוצים נהגו לפי תכניות שעוצבו בתנועות שאליהן הם השתייכו ורבים נהגו אף לפי ראות עיניהם.

בתכנית מופיעות הערות דידקטיות, וגם הן מנוחסות בצורה לא שיטתית. העבודה העצמית מוזכרת מתוך ההנחה, שדרך זו נהירה למורים. בכיתות היסוד מוצע ארגון ההוראה על בסיס אינטגרציה של המקצועות באמצעות נושאים. התכנית אף מדגימה גישה זאת על ידי הנספחים בשם "סקירות מתוך העבודה". מומלץ לבחור בנושאים המתאימים לנושא ולסביבה המבוססים על שני עיקרים: התרשמות הילד וביטוי העצמאי. ספרי הדרכה מפורטים ושיטתיים למורים, לביצוע תכנית הלימודים – הופיעו בעיקר בשנים האחרונות לקיום זרם העובדים.

הצד השווה בשלוש התכניות

א. שלוש התכניות ראו בתכנית הלימודים בבית-הספר – נוסף על המטרות הכלליות – אמצעי להשגת מטרות, שמאחוריהן ניצבו כוחות פוליטיים שפרסו את חסותם על הזרמים.

מבחינה זאת - התכנית המפורשת ביותר היא התכנית של זרם המזרחי, היות ומטרותיה הן הברורות ביותר והמקובלות ביותר על חסידיה. התכנית של זרם העובדים הותירה מקום נרחב להשקפות השונות שהיו בתחום ההסתדרות. משום כך היא גמישה יותר ומשאירה חופש רב יותר למורה. פחות מכוונת מכולן היתה התכנית של הזרם הכללי. כלליות זו היתה אף עיקרון מפורש בזרם זה, בתחילת דרכו. אולם עצם החלוקה לזרמים חייבה מרכז בתוך כל זרם והכוונה הולכת וגוברת, התלויה בעיקר בכוחות של הזרם להכשיר ולהדריך את מוריו.

- ב. תכנית הלימודים בבית הספר היסודי התייחסה לבית הספר כאל שלמות וראתה את פקידו בהקניית השכלה כללית לבוגריו. משום כך שימשה הכיתה האחרונה - ח' - כיתה מסכמת. כתוצאה מכך יש, למשל, לסיים בכיתה ח' את כל הרצף הכרונולוגי בהיסטוריה. גישה זו שיוותה לתכנית אופי מקיף ורדוד. מכאן הדגש על מתן אינפורמציה והעדר שהות לפתח מיומנויות שונות. זאת היתה הסיבה העיקרית שהקיבוצים לא השתמשו בתכנית הזאת, כיוון שלפי הכרתם ונסיונם יגיעו כל התלמידים בבתי הספר לכיתות י"א ו-י"ב.
- ג. כל תכניות הלימודים הן בבחינת מצאי של תכנים המחולק לפי כיתות. הפירוט הוא בחזקת ראשי פרקים. ההערות הדידקטיות אינן שיטתיות והן מפורזות על פני התכניות כולן.
- ד. תכנית הלימודים בכל אחד משלושת הזרמים, אחידה ומכוונת לכלל בתי-הספר. אין תכניות אלטרנטיביות ואין ציון של פרקי חובה ורשות.

תכניות אלו היו מקובלות עד לפרסומה של התכנית הממלכתית בשנת תשי"ד, שנתבססה על חוק החינוך הממלכתי, 1953.

תכנית הלימודים תשי"ד-תשט"ו על שתי מהדורותיהן

- החברה הישראלית המתגבשת והולכת לאחר קום המדינה, מושפעת מכמה וכמה גורמים שבחלקם פעלו גם בתקופת היישוב:
- א. השאיפה לעיצוב חייו הלאומיים של העם היהודי בארצו;
 - ב. המעבר מתברה וולונטרית לחברה של מינהל ושלטון;
 - ג. העימות הערבי-ישראלי;
 - ד. העלייה ההמונית והצורך בקליטתה;
 - ה. המשברים והשינויים המהירים שחלו בתרבות המערבית.

א. עם כל הסתייגותם של ישראלים רבים משימוש בחיי יום-יום בניסוחים המקובלים במסורת הציונית, הרי עקרונות היסוד של התנועה הציונית הם קריטריונים ראשוניים במעלה בבחינתן של בעיות השלום, הגבולות, הקשר לתפוצות, המאבק על נכונותם

לעלייה של יהודים מארצות המערב והמאבק עם ארצות אחרות על זכותו של כל יהודי הרוצה בכך לעלות לארצו, קליטת העלייה וקביעת העדיפויות בחלוקת התקציב הלאומי - כל אלה ונושאים רבים אחרים, ניוונים עד היום משולחן השאיפות והתכניות הציוניות.

עם הקמת המדינה נחלשת האוריינטציה החזקה כלפי העתיד, שאפיינה את תקופת היישוב, בהשוואה להתמודדות של המדינה על פתרון בעיות ההווה של האוכלוסיה הגדלה. העלייה ההמונית החישה את התהליך של מיזוג התפקידים שבהם טיפלה ההסתדרות הציונית למען הגשמת מטרותיה, עם הפעולות של מוסדות היישוב שטפלו בצרכים האקטואליים של היישוב הקיים.

השאיפה להקמת חברה חדשה שביטוייה העיקרי בתקופת היישוב היה הקמת תאים חברתיים חדשים הבנויים על יסודות צדק, שוויון ועזרה הדדית, מוצאת לה יותר ויותר את ביטוייה בטיפול בבעיות סוציאליות הנוצרות על ידי עיוותים בחברה המתגבשת במדינה.

ב. עם קום מדינת ישראל, חל מעבר מחברה בעלת ארגון וולונטרי לחברה בעלת מינהל ושלטון. היישוב היהודי בתקופת המנדט, על אף היותו "מדינה בדרך", הזכיר במידה מסוימת במערכת יחסיו עם הממשלה הלא-יהודית, וגם במסגרות הארגוניות שהקים לעצמו, את הקהילות היהודיות בתפוצות. עם קום מדינת ישראל ובוא העלייה הגדולה, נוצרה חברה חדשה ובה חלוקת תפקידים חברתיים חדשה. רעיון השירות לכלל, שלמרות מקרי ההשתמטות היה הבסיס לקיומה של חברת היישוב נסוג, ובמקומו באה לעולם התפיסה של חברה שסדריה נכפים על ידי השלטון; אמנם שלטון נבחר והמשתמש בנימוקים הישנים של שירות, אבל כופה אותם על אזרחי המדינה ככל גוף ממלכתי אחר. המעבר מחברה וולונטרית למדינה המונהגת על ידי שלטון החליש את הנכונות לפעולות התנדבות למען החברה והגביר את התביעות של קבוצות שונות ואף פרטים מן החברה בנוגע לחלוקת משאבים העומדים לרשות המדינה. מכאן הולכת ונחלשת "האוריינטציה החזקה על מטרות קיבוציות ועל ההווה הקיבוצית באשר היא ובתקופה הראשונה גם החלישה את המוסר האזרחי. את מקומם תפסו אוריינטציות אינדיווידואליסטיות" (אייזנשטט, 1952). הארגון הוולונטרי של היישוב היה מבוסס על מערך מפלגתי מובהק. עם קומה של המדינה מתחיל מאבק להעביר שטחי פעולה שהיו בשליטת הארגונים המפלגתיים לסמכות הכלים שנוצרו על ידי המדינה.

היבט נוסף למאבקה של החברה על חירותה המדינית, הוא החתירה לעצמאות כלכלית. בעיות תיעוש, תעסוקה ומקצועות, מוביליות מקצועית וכד', כל אלה הן בעיות, העומדות בפני המדינה הצעירה.

ג. הקונפליקט הישראלי-ערבי הוא עובדה, המטילה את צילה על חיי היהודים בישראל ויוצרת מציאות של מצור ומפעם לפעם גם תגובות של עם הנמצא במצור. לעובדה זו השלכות מרחיקות לכת על התקציב הלאומי, על מערכת הקדימויות בשלבי התפתחות

המדינה, על גיבוש אופיו של העם והדור הצעיר, ועל מערכת החינוך. סכסוך זה מעורר גם בעיות אידיאולוגיות המעסיקות את החברה הישראלית ובעיקר את הנוער.

ד. העלייה ההמונית, אשר הפגישה אוכלוסיות שונות לחלוטין בתרבותן, בהרגליהן, ברמת השכלתן, בגישותיהן לבעיות החיים והמדינה, יצרה בעיות שלא שוערו מקודם. והבעיות המרכזיות: כיצד להביא את כל בני הקבוצות הללו לידי תפקוד של אזרח במדינה מודרנית, כיצד להפוך אותן לעם אחד? האם לטפח תרבות משותפת או פלורליסטית? כיצד לקלוט את העולים הרבים במשק בהתהוותו? כיצד להתאים את המסגרות החינוכיות לצרכי אוכלוסייה שונים? כל אלו הן בעיות המלוות את המדינה מראשיתה.

ה. כל הבעייתיות הסבוכה הזאת חשופה להשפעות של השינויים המהירים בתרבות המערב. תרבות המערב, הנמצאת בתקופת משבר ואכזבה מבחינת יחסם של בני הדור אליה, רבים בה היסודות האלטרנטיביים והמשתנים על פני היסודות היציבים. אמצעי התקשורת וחילופי המידע הקיימים בחברה מפולשת ופתוחה לכל שינוי, יוצרים הזדמנות ואקלים לחיקוי ולהדבקות בבעיות, שלפעמים הן בעיות של עולם אחר, אך הן מסימניו של דור מורד.

גורמים אלה משתקפים בתכנית הלימודים הממלכתית, שחבורה לאחר קום המדינה.

תכנית הלימודים הממלכתית תשי"ד-תשט"ו

התכנית חוברת לאחר שנתקבל חוק החינוך הממלכתי, 1953. תהליך העברתם של תפקידים מדיניים מהארגונים הפוליטיים השונים למדינה עצמה, הקיף גם את החינוך. הוויכוח, האם מעשה זה נעשה לשם השתלטותה של מפלגת הרוב על תחומי חיים נוספים, באמצעות הפקעתם, או משום ראיית המדינה כחייבת לשאת באחריות לתחומים הללו, אינו משמעותי לגבי הבנת תוצאותיו של התהליך והשתקפותו בתכנית הלימודים. עובדה היא, שחוק החינוך הממלכתי חתר להפוך את מערכת החינוך מפדרציה רופפת של שלושה או ארבעה זרמים חינוכיים שהנהלתה היתה מחוסרת סמכות ממשית, למערכת ממלכתית ששר, חבר הממשלה, ממונה עליה, אחראי לנעשה בה, קובע את תכנית הלימודים בה ואחראי לביצוע מטרותיה. הובטח אופיה הדתי של חלק מהמערכת הזאת, בהתאם לרצון ההורים.

ביסוסה של תכנית הלימודים על חוק החינוך הממלכתי מתבטא בתחומי פעולה אלה:

1. חתירה לביצוע מטרות החינוך שנוסחו בחוק ושעשויות היו לשקף את דעת הרוב בציבור הישראלי.
2. השתתת התכנית על "הניסיון החינוכי העברי בארץ במשך שלושים השנים האחרונות", הווה אומר: על מיזוג יסודות נבחרים מתכניות הלימודים שחוברו על ידי הזרמים, הן מבחינת התכנים והן מבחינת דרכי החינוך וההוראה שרווחו בהם.
3. קביעת תכנית אחידה.
4. חובת קבלת תכנית הלימודים על ידי כלל מערכת החינוך.

א. מטרות החינוך הכלליות של תכנית הלימודים תשי"ד-תשט"ז

מטרות החינוך כפי שנוסחו בסעיף 2 של חוק החינוך הממלכתי, 1953, חייבו את מחברי תכנית הלימודים בבית-הספר היסודי:

"מטרות החינוך הממלכתי היא, להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת והנאמנות למדינה ולעם ישראל, על האימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על ההכשרה החלוצית, ועל השאיפה לחברה הבנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות".

המטרות הן כלליות ביותר ומשום כך יכלו להתקבל על דעת רוב חברי הכנסת. הן משמשות ביטוי לדעת הרוב בתקופת החקיקה, ומצביעות על הכיוון הכללי של מערכת החינוך. מטרות מסוג זה הן בבחינת מעשה פוליטי ויש לקבל כפי שהן נקבעו בהקשר פוליטי חברתי כשכוונתן להצהיר על השקפותיו הכלליות של רוב הציבור. בגלל ניגודי דעות הרווחים בציבור, ואף במסגרתה של מפלגה אחת, מתעלמות המטרות שנקבעו בדרך זו מנושאים שנויים במחלוקת, או שהן מנוסחות במונחים כלליים, שיוכלו להתפרש בדרכים שונות על ידי אנשים שונים. כתוצאה מכך אין המסר המועבר באמצעות מטרות כאלה בהיר די צורכו ואם כי יש באפשרותו לסמן כיוון, הרי אין ביכולתו לשמש כמורה דרך בעבודה החינוכית.

הביקורת על המטרות הנ"ל מבוססת על ההנחה שמתפקידן ומיכולתן להדריך את מחברי תכניות הלימודים ואת המורים. להנחה זו אין יסוד. מטבען של מטרות שנוסחו בהקשר פוליטי, שהן מגשרות בין עמדות ומנסחות דברים בצורה המתקבלת על דעת רבים ככל האפשר, ומשום כך הן מתעלמות מפירוט אופרטיבי הטומן בחובו עילה לניגודים ולמחלוקת.

יש המתחמים ביקורת קשה על מטרות כלליות מהסוג שבסעיף 2: הן אינן מסבירות את כוונותיהן, עלולות להטעות ולגרום לעיוות המטרה ולהתפרש כרצונו של כל אדם, אינן מדריכות כלל ואינן מאפשרות להעריך את התוצאות וכו'. עם זה – לצורת ניסוח כולל מסוג זה יש גם חסידים. הם טוענים, שמטרות כלליות ולא לגמרי בהירות הן גמישות, מותירות חלל ומאפשרות למלאו תוך כדי פירוש חופשי. אפשר להתאימן לתנאים המשתנים על ידי פירוש מחדש ללא צורך לשנות את המטרות עצמן. הן מעודדות יוזמה ותורמות תרומה לאינטגרציה חברתית. אי-בהירות היא חלק מכל הסכם שהוא תוצאות פשרה. החלטה ברורה וחותרת עלולה לעורר סכסוכים ולסכל את הגשמת המטרות (Elboim-Dror, 1970).

בתכניות לימודים חדשות משתדלים המחברים לנסח את מטרותיהם בצורה אופרטיבית, המשמשת כעין מפרט של התכנית עצמה ולמחברי ספרי הלימוד על פיה. מטרות כאלה מבהירות את הכוונות, מדריכות את המורים, אך הן נוסחו לרוב בלי

להתחשב במידת ההסכמה שזכו לה בחלקי החברה השונים. ייתכן שמטרות אלו עשויות למלא תפקיד חיובי בזמן התכנון, אך הן עלולות להיכשל בזמן ההפעלה. תכנית לימודים למערכת חינוך ממלכתית נזקקת למטרות שיש בהן מבהירות המסר המאפיינת את המטרות שנוסחו בהקשר החינוכי-מקצועי ומהסכמת הכלל שזכו לה המטרות שנוסחו בהקשר הפוליטי. למטרות כאלו נקרא "מטרות פונקציונליות" (אדן, 1975).

לאחר הערות מקדימות אלו, נוכל לחזור למטרות שנוסחו בחוק החינוך הממלכתי. יש להניח שעם ביטול הזרמים בעקבות חוק החינוך הממלכתי הורגש צורך חיוני להגדיר את מהותה של מערכת החינוך החדשה ואת מטרותיה, המתקבלות על דעת מרכיביה. הדבר נעשה בהקשר הפוליטי וכאקט פוליטי מובהק. מחברי החוק האמינו ודאי שסעיף זה ידריך את המנהיגות החינוכית. צדקתה של הנחה זו, הוכחה רק באופן חלקי. אחת הסיבות לכך – ואין היא האחרונה בחשיבותה – היא שאנו מבינים כל כך מעט בתהליך עיצובם של ערכים והקנייתם.

למחברי התכנית החדשה ניתנה אמנם תחושת הכיוון והם העניקו את פירושם למטרות בהגישתם את תכנית הלימודים החדשה שהכינו. פירשו זה הוא פירושם של מחברי התכנית ושל שר החינוך באותה התקופה (ב"צ דינור, תשי"ד). מותר להניח, שבתקופה אחרת ייתכן גם פירוש שונה.

המושג "ערכי תרבות ישראל", בדומה למושג "צור ישראל" לפי הלשון הנקוטה במגילת העצמאות, מאפשר פירושים שונים; ואכן שונים הם הפירושים הניתנים לו בתוך המגמות הממלכתית והממלכתית-דתית. פירוט המושג הזה נעשה בתקופה מאוחרת יותר והוא מנוסח ב"תכנית להעמקת התודעה היהודית" (תש"ד), ששולבה במהדורתה השנייה של תכנית זו ועליה ידובר להלן.

המטרה "הישגי המדע" היתה מקובלת על מערכת החינוך גם קודם, אם כי ניתן לה ביטוי שונה בכל אחד מהזרמים. בתחום זה תמצא הביקורת על התכנית עניין לענות בו. כן אין חידוש במטרות שכונו בכותרת "עם ומולדת". האידיאולוגיה הציונית הטביעה את חותמה בתחום זה, אך גם מושגים אלה ניתנו לפירושים שונים. פירוט רב יותר של המטרות הנוגעות למושג "עם", ניתן לאחר שהובחנו ליקויים בהשגת מטרה זו, והוא מופיע במהדורתה השנייה של התכנית, ועל כך ידובר עוד להלן.

המטרות הדנות באימון בעבודה חקלאית ובמלאכה ובשאיפה לחברה צודקת טרם הופיעו בתכניות הלימודים כולן, והן ירושה של זרם העובדים, ששולבה בתכנית הלימודים של מערכת החינוך בכללותה.

ג. מיזוג יסודות נבחרים מתכניות הזרמים לתכנית אחת

מן הראוי לדבר בהקשר זה על מיזוג התכניות של הזרם הכללי עם זו של זרם העובדים. המגמה הממלכתית-דתית כיום היא המשכו של זרם המזרחי והגורמים הפרטיקולריסטיים שבה גוברים והולכים לאחורונה. השינויים שחלו בתכנית החדשה נוגעים הן למשקל שנועד למקצועות מסויימים, הן לדרכי ההוראה והן לאקלים החינוכי בבית הספר.

**התחלקות השיעורים השבועיים בכיתות ג'-ח'
(בתכנית הממלכתית בהשוואה לזרם הכללי ולזרם העובדים)**

הזרם	הכללי		העובדים		ממלכתי	
	מס' השעות בשבוע	%	מס' השעות בשבוע	%	מס' השעות בשבוע	%
לימודי יהדות (מקרא, תורה שבע"פ, תפילה)	35	18.2	23	10.4	27	15.7
עברית	35	18.2	36	16.4	25	14.5
אנגלית	16	8.3	12	5.5	12	6.9
לימודי חברה (מולדת, גיאוגרפיה, היסטוריה, חברה וכו')	25	13.1	35	15.8	24	14.0
טבע ומתימטיקה	42	21.9	47	21.4	35	20.4
ציור, זמרה, חינוך גופני	30	15.6	31	14.1	25	14.5
עבודה (גינה ומלאכות	9	4.7	36	16.4	24	14.0
סה"כ	192	100	220	100	172	100

במערכת השעות החדשה ניכרת השפעת הזרם הכללי בגידול שעות ההוראה המוקדשות למקרא ולתורה שבע"פ, מ-10.4% בזרם העובדים ל-15.7% בתכנית החדשה; אך מספרן המוחלט והיחסי פחת לעומת הזרם הכללי. לעומת זאת יש לזקוף על חשבון השפעה זו את ביטול הלימוד על תנועת העבודה בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי.

להשפעת זרם העובדים יש לזקוף את הכנסתה למערכת השעות של שעת החבר המטפלת בבעיות החינוך החברתי ובתגובות על המתרחש, וכן העלאת מספר השעות המוקדשות למלאכה ולחקלאות מ-9% (4.7%) בזרם הכללי ל-24% (14%) בתכנית החדשה. מספר שעות זה קטן בהרבה ממספרן במערכת השעות של זרם העובדים. הדגש שהושם על מלאכה וחקלאות הוא לא רק עיקרון דידקטי, בהשפעת קרשנשטיינר ודיואי ואף אינו רק אמצעי לרכישת מיומנויות בתחום העבודה, המוצעת בין השאר על ידי בלונסקי. העבודה בבית הספר מכילה גם יסודות אלה, אך היא מכוונת ליותר מזה:

היא עיקרון חברתי-מוסרי שאפיין את השקפותיהם וגישתם לחיים של רבים מאנשי תנועת העבודה, בעיקר בתקופה שלפני קום המדינה.

ראוי לתשומת לב מיוחדת צמצום השעות המוקדשות להוראת העברית. בשני זרמים יוחדו ללשון כ-35-36 שעות בכיתות ג'-ח' שהיוו 16.4%-18.2%. לעומת זה מוקדשות בתכנית החדשה לנושא זה 25 שעות בלבד, שהן 14.5%.

מן הראוי לתת את הדעת לצמצום זה, בפרט נוכח הביקורת הנשמעת על ההישגים הנמוכים בהבעה בעל פה ובכתב. הביקורת מחמירה כשנעשות השוואות עם הזמן המוקדש למקצוע זה במערכות חינוך אחרות, והתוצאות משתקפות לדעת המבקרים גם בהישגים.

בדרכי ההוראה ניכרת השפעת זרם העובדים בהכנסת שיטת הנושאים עד כיתה ד', וכן בהדגשה הבולטת של רעיון העבודה העצמית. שר החינוך בעת חיבור התכנית, פרופ' ב"צ דינור, ראה בעבודה העצמית אחת מארבע הנחות היסוד של התכנית כולה. עם זאת, אין התכנית משאירה רושם שהמושג הנ"ל התחוויר די צורכו לכל מחברי התכנית. לעתים מופיעה העבודה העצמית כתחליף לשיעורי בית ולעתים אף כפתרון לטיפול בגודש החומר.

חידוש נוסף הוא הכנסת החינוך החברתי לתחום התכנית עצמה. ההתייחסות לתחום הזה הייתה בבתי ספר רבים כלתחום שמחוץ לתכנית הלימודים. בתכנית שולבו יסודות רבים שהיו מקובלים בזרם העובדים ושמטפקידם היה לעצב את האקלים החינוכי בבית הספר.

נזכיר אחדים מהעקרונות הדידקטיים שמעלה התכנית: "שילוב מקצועות קרובים וריכוזם בידי מורה אחד" (כגון: עבודת גינה בטבע ובמולדת, לימודי הלשון בלימוד המולדת, שילוב חומר ספרותי בלימוד תולדות ישראל); "יצירת הרגלים של עיון; "להנעים על הילד את הלימודים על ידי הסתכלות והמחזות"; "הפעלת הדמיון וחוויות ההזדהות". כל אלה הן שיטות הקרויות "מתקדמות", המחייבות זמן רב וכן חופש פעולה מצד המורה והתלמיד. מאידך, קובעת התכנית הישגים תוכניים מוגדרים ורשימת התכנים היא גדושה ביותר. כיצד ידורו שני אלה בכפיפה אחת? אפשר להבין סתירה זו על יסוד העובדה, שהיה כאן צירוף של שתי תכניות בעלות יסודות שונים. משתיהן נלקחו יסודות, שנראו חיוביים בעיני המחברים ללא התחשבות מספיקה ביכולת הביצוע של בית הספר. ואכן, הביקורת לא בוששה לבוא.

ג. קביעת תכנית אחידה

תכנית הלימודים היא אחידה לכל התלמידים ואינה מבחינה בין תלמידים מהירים ואיטיים, בין בני תושבים ותיקים ובני עולים, בין בני עדות ובני שכבות סוציאליות שונות. אחידות זו מבוססת על הרצון לעצב עם אחד במדינה אחת, באמצעות תכנית

לימודים אחת. מחברי התכנית ושר החינוך דחו את הדעה שכבר התחילה להישמע, שיש צורך באלטרנטיבות בשביל ילדים בעלי רקע תרבותי שונה. למושג תכנית אחידה – היבט נוסף. היא באה במקום שלוש התכניות של הזרמים (זרם אגודת ישראל המשיך את קיומו מחוץ למסגרת הממלכתית, בשם "החינוך העצמאי") ומחבריה ראו בתכנית האחת הישג לאומי-מדיני, שהושג לאחר מאבק ארוך עם חסידי שיטת הזרמים האופיינית לתקופה הטרומ-ממלכתית. אחידות זו התבטאה אף בתכניות לשתי המגמות: הממלכתית והממלכתית דתית. תכניות נפרדות היו רק בתנ"ך, בתורה שבעל פה, בתפילה ובדינים. בכל שאר המקצועות – כל התכניות משותפות. באחדות מהן נוספו מטרות נוספות לבית הספר הממלכתי-דתי וכן צוינו יצירות מסוימות הנלמדות בבית הספר הממלכתי בלבד או בבית הספר הממ"ד בלבד. כל התכניות הללו אף פורסמו בקובץ אחד, כדי לתת ביטוי מוחשי לאחידות זו.

ד. חובת קבלתה של התכנית על-ידי כלל מערכת החינוך

מהחתימה הזאת לאחידות נובע אפיונה הנוסף של התכנית: התכנית מחייבת את מערכת החינוך. ההדגשה על החובה ליוותה את ההסברה לתכנית, היות שעל המורים והמפקחים שהשתייכו קודם לזרמים השונים היה להינתק מיסודות מסוימים ולקבל יסודות חדשים. (נושאים מסוימים אף הופיעו בשאלות בכנסת, כגון: אופיו של יום האחד במאי בבתי הספר שנהגו לחוג אותו לפני כן בתוך בית הספר). רק ספרי לימוד שהתאימו לתכנית ואושרו על ידי גוף מיוחד למטרה זו, הותרו בשימוש במערכת החינוך. המפקחים נתבקשו לדאוג שהתכנית תבוצע – ולעקוב אחרי ההספק בכיתות. להלכה, אחידות התכנית ותלותה התייחסו רק לתכנית היסוד, שצריכה היתה להקיף 75% מהתכנית. הורי תלמידים יכלו להציע למשרד החינוך הצעה של תכנית השלמה בהיקף של 25% מהתכנית כולה. רעיון של תכניות ההשלמה בא כעין פיצוי לחוגים אשר נאבקו במיזוג הזרמים וחששו מאחידות יתרה. הטבלה שבאה להסביר את הביצוע, ציינה את האפשרויות לשינויים, והללו צומצמו למעשה עד 10%. תזוזות כאלה נעשו גם קודם כתוצאה מתנאי המקום. אין כל הסבר בתכנית, מהי תכנית היסוד המחייבת ואילו תכנים ניתנים לשינוי ולויתור. למעשה, לא היו לאחר מכן פניות מצד ההורים לשם מיצוי האפשרות הזאת. כמו כן, לא יזמו מורים את ניצולה של אפשרות זו לאלטרנטיבות.

לא נמצא גם גורם ציבורי שידריך את ההורים והחוגים שהיו מעוניינים בכך. רק הקיבוצים המשיכו בעריכת תכניות הלימודים שלהם לפי טעמים וצורכיהם, ללא התערבות משרד החינוך והתרבות. לדוגמה זו היתה השפעה מצומצמת ביותר על החינוך בשאר חלקי הארץ.

עקרון האחידות והחובה הכריע, וכך הוטל על כתף בית הספר התפקיד של עיצוב עם אחד. לא ארך הזמן והוכח, ששאיפה והנחה אלו לא עמדו במבחן המציאות.

בחינת המבנה של התכנית

פרסום התכנית היה למאורע חשוב בתולדות החינוך בישראל וזו היתה גם התחושה שליוותה את מחברי התכנית ואת ציבור המורים. למרות חסרונותיה, עולה התכנית – מבחינת הפירוט והחתימה לשיטתיות שבה – על תכניות הלימודים שקדמו לה. התכנית מורכבת משלושה חלקים: חומר הלימודים, ההישגים וההערות. פירוט ההישגים מצביע על הצד המחייב של התכנית ולכן אפשר לראותם כעין תכנית יסוד מחייבת. למעשה, אין שיטתיות ועקביות בניסוח ההישגים. ישנם חלקים שבהם לא נוסחו ההישגים כלל, ולכן טענתם של מחברי התכנית שהעמודה המיועדת לכך מצביעה על תכנית היסוד בלבד, יש לה כיסוי חלקי ביותר. ערכן של ההערות הוא דידקטי בעיקרו. ביניהן - הערות חשובות, אך אין הן שיטתיות. יש עניינים הזוכים לטיפול מפורט מאוד, ועניינים אחרים זוכים להערה מצומצמת בלבד. וישנם אף כאלה שלא זכו כלל לטיפולם של מחברי התכנית. חותם המקריות טבוע על חלקים רבים בתכנית. בוויכוחים על התכנית, לאחר מכן, התברר שהיתה גם בהילות לשם סיום המשימה ואכן ניכר חותמה של הבהילות בעבודה כולה (אדר, 1956).

המטרות המפורטות

נוסף על המטרות הכלליות שנוסחו בחוק החינוך הממלכתי הוגדרו בכל מקצוע מטרות מפורטות יותר. ניסוחן הוא מליצי מבחינת הסגנון ושפתני ביותר מבחינת התוכן. נביא לדוגמה את ניסוחה של אחת ממטרות לימוד ההיסטוריה: "לטפח בילדים את ההכרה, כי היסודות הנעלים של תורת ישראל, חזונם של נביאי ישראל על אחרית הימים, שקידת היהודים על לימוד התורה ברבים, שמירה על אחדות הנימוס הדתי, אמונתם העמוקה בנצח ישראל, קשריהם הבלתי פוסקים עם מולדתם ואמונתם בגאולה – הם שנתנו לעמנו את הכוח לעמוד נגד כל צורריו ולשמור על עצמאותו והם שהביאוהו למולדתו לקבץ בה את הגלויות ולהקים בה מחדש את מדינת ישראל". יש בניסוח זה הרבה אמונה, הרבה אהבת ישראל, הרבה דבקות ברעיון הלאומי – אך אין בו כדי להדריך את המורה או את מחבר ספר הלימוד בהבנת ההתנהגות הצפויה של תלמידיו, שלקראתה עליו לחתור. זאת ועוד: סגנון זה עלול לפלוש לספר הלימוד ולהרצאת המורה ולגרום במידת מה לכשלון המגמה שאליה חתרו מחברי התכנית. אין לדבר על בהירותו של המסר במטרות מסוג זה. גם הקשר שבינן לבין ראשי הפרקים אינו שיטתי. ואין פלא. המטרות שהן חלק מהמבוא, חוברו – לפי עדות מחברי התכנית – על ידי ועדת הניסוח, שעשתה זאת לאחר שכל החומר הוכן ונערך.

פעילויות הלימודים

אם כי תכנית הלימודים ממליצה על דרכי הוראה מתקדמות, הרי אין הן חלק בלתי נפרד מהתכנית ואינן מעוגנות במטרותיה. יותר מכך: דרכים מסוג זה מחייבות זמן מרובה ואילו עומס החומר מבטל כל אפשרות של שימוש בדיקטיקה המוצעת בתכנית. התכנית סומכת על המורה שיבצע את ההתאמות הנחוצות לרמת התלמידים ולצורכיהם, בלי לפרט ולהדריך כיצד ייעשה הדבר. רק דוגמאות ספורות לביצוע התכנית נוספו לתכניות כיתות היסוד. ברובם המכריע של ספרי הלימוד שנתחברו לפי תכנית זו, ונמצאו על ידי משרד החינוך והתרבות מתאימים לה, כלולות הצעות דידקטיות מעטות בלבד מבין הנזכרות בתכנית. מחברי הספרים נקטו בעיקר בשיטת ספר הלימוד האינפורמטיבי, המספר את סיפורו. השאלות המוצגות בסוף הפרק מכוונות לחשוף את האינפורמציה או פשוט להעתיקה מתוך הספר.

ניסוי והערכה

התכנית הוצעה לניסיון לשנתיים, ואומנם הורכבו ועדות מפקחים שעקבו אחרי ביצוע התכנית. מעקב זה נתבסס בעיקרו על ההוראה על פי ספרי הלימוד שנתחברו על ידי מחברים שונים. מסקנות העוקבים תאמו את הביקורות על גודש התכנית, אך מהדורתה המתוקנת של התכנית נעזרה בצורה מוטעה בחומר שנצטבר בידי הוועדות הנ"ל.

תהליך הכנת התכנית

במבוא לתכנית מוקדשת תשומת לב לתהליך של הכנת תכנית הלימודים. ועדה עליונה קבעה את מערכת השעות ומינתה שמונה עשרה ועדות מקצועיות. ועדות אלו הגישו את עבודתן לוועדה מרכזית, שריכזה, בדקה, שינתה והשלימה את החומר. לאחר מכן, פעלו שוב שתי ועדות מנסחות, שחיברו בין השאר את תיאור ההישגים הלימודיים ואת ההערות הדידקטיות. במבוא מוזכר הצורך בדיון ציבורי ובשיתוף הוגי דעות מהציבור הפדגוגי והכללי. מחברי התכנים הם מפקחים ומורים בחינוך היסודי. חסרו בוועדות נציגי החינוך התיכון. ואכן, היעדרם נתן את אותותיו בחוסר התיאום בין התכניות לבית הספר היסודי ולתיכון. כמו כן, חסרו בוועדות אנשי החינוך הגבוה, אנשי ציבור ומעשה ומורים שקיבלו הכשרה בחיבור תכניות לימודים. השיטה של ועדות אד-הוק, שהופעלה בחיבור תכנית זו העלתה ספקות אף בהנהלת המשרד.

כותב אליעזר ריגר (בשעתו – מנכ"ל משרד החינוך) במבוא: "גם לאחר שהתכנית תיערך מחדש בפרק הזמן הקרוב, לא תסתיים הפעילות בשטח זה. בדעת משרד החינוך והתרבות לכונן ועדה מתמדת לענייני תכנית הלימודים, שתשקוד על תיקונה והתאמתה לצורכי הזמן המתחלפים, המחייבת קליטתו של חומר מחדש ופליטתו של חומר שנתיישן, וכל זה מתוך שמירה מעולה על ערכי הקבע שבמורשה האנושית

והלאומית". אפשר לראות בדברים אלה את ראשיתו של הרעיון על הקמתו של מרכז קבוע לתכניות הלימודים. שנים עשרה שנים עברו מאז נכתבו דברים אלה, עד שהפכו למציאות.

תכנית לימודים זו נתקבלה כמאורע חינוכי חשוב ביותר, אך לא חסרה בצידה ביקורת נוקבת (אדר, 1956). עיקר הביקורת הופנתה כלפי: העומס שבתכנית, שלא איפשר לבצעה; תפיסת בית הספר היסודי לא כשלב ראשון בחייו אלא כחינוך כל כולו, ומכאן דחיסות החומר; אחידות התכנית והאמונה שבדרך זו תיווצר תרבות אחידה ("כלום יכול החינוך להיות יוצר תרבות במקום מעביר תרבות? כלום תרבות נוצרת בבית הספר?") (אדר, 1956). תכנית אחידה ומחייבת מביעה אי-אימון במורה והיא מתעלמת מצוריהם השונים של התלמידים. התכנית היא בלתי-מציאותית כלפי רוב הילדים. כן לא חסרה הביקורת על המקריות שבניסוח ההישגים וההערות.

ביקורת זו החישה את הפעולה להכנת המהדורה השנייה המתוקנת. בינתיים חלו התפתחויות נוספות בחיי החברה הישראלית שהיו עשויות להשפיע על המהדורה השנייה של התכנית.

המהדורה השנייה של תכנית הלימודים תשי"ד-תשט"ו

כמובטח במבוא לתכנית הלימודים הממלכתית, הוקמו ועדות אד-הוק, לשם עריכתה של התכנית מחדש. הביקורת שהועלתה כלפי תכנית הלימודי הובאה לידיעתן של ועדות אלה. אף ועדות אלה היו מורכבות רק ממפקחים וממורים, אך בהרכב שונה מזה של הוועדות הקודמות. בכל ועדה חדשה השתתף חבר של הוועדה הקודמת, כדי שיוכל להסביר את השיקולים, שהביאו להכרעות מסוימות.

השינויים שהוכנסו במהדורה החדשה הם בעיקר:

- א. ניסוח מדויק יותר וארגון שיטתי יותר של החומר.
- ב. נסיונות לצמצם את חומר הלימודים.
- ג. צעדים ראשוניים לפריצת המסגרת האחידה של התכנית.
- ד. תוספת תכנים לשם העמקת התודעה היהודית.

ארגונו וניסוחו מחדש של החומר

המהדורה החדשה של התכנית פורסמה בשתי צורות: (א) 18 תכניות לכל אחד מהמקצועות.

(ב) 8 תכניות לכל אחת מהכיתות א'-ח'.

צורת פרסום זו היתה רצויה בעיקר למורים שלימדו מקצוע מסוים בכיתות אחדות וכן למחנכי הכיתות שהיו מעוניינים בתכנית כוללת של הכיתה. פרסום זה אף הניע את עורכי התכנית לארגנה באופן שיטתי יותר, הן מבחינה אנכית (מקצועות) והן מבחינה אפקית (כיתות). כתוצאה מעריכה זאת הורחקו כפילויות ואף נוסחו ניסוחים מדויקים יותר. תכניות אחדות נוסחו מחדש (כמו למשל התכנית לחינוך חברתי), מטרותיהן

הוגדרו מחדש, פרקיהן מוינו ואורגנו מחדש. בתכנית ההיסטוריה נוסחו כותרות הפרקים במגמה לציין את מוקד הנושא. נעשה ניסיון לנסח את ההישגים הרצויים ואת ההערות בצורה שיטתית יותר. למרות נסיונות אלו לא סולקו פגמים רבים שהועלו על ידי הביקורת.

נסיונות צמצום

אחת מהמטרות של העריכה מחדש הייתה צמצום החומר, אך הוועדות לא עמדו בפני הפיתוי להוסיף חומר נוסף. בדרך כלל הייתה מגמה של צמצום החומר ברוב המקצועות, אך רישומו נתבטל לאחר תוספת התכנים להעמקת התודעה היהודית. דרך נוספת, שמטרתה הייתה לצמצם את החומר, ננקטה על ידי קביעה מדויקת של תכנית השיעורים. עורכי התכנית בהיסטוריה, למשל, קיוו שעל ידי פירוט תוכנו של כל שיעור ושיעור הם ימנעו ממחברי הספרים להרבות בחומר במסגרת התואמת את ראשי הפרקים שבתכנית.

מחברי הספרים נהגו אמנם לפי הפירוט הזה, אך בעיית העומס לא נפתרה. יתר על כן, דרך זו העלתה ביקורת נוספת על כבילותם של המחבר ושל המורה בגלל חלוקתה המפורטת של התכנית.

צעדים ראשונים לפריצת אחידותה של התכנית

העלייה ההמונית של שנות ה-50 הביאה שינוי מכריע בהרכבה של האוכלוסיה היהודית בישראל. העלייה הגדולה באה בעיקרה מארצות האיסלם. בעקבותיה עלה חלקם של ילדי אסיה-אפריקה באוכלוסיה היהודית מ-10% ב-1948 ל-29% ב-1957. רוב ארצות מוצא אלו מאופיינות על ידי משטרים אוטוקרטיים, כלכלה קדם-תעשייתית ורמת השכלה כללית נמוכה. ב-1948 היו ביישוב היהודי 6.3% אנאלפבטים, ואילו ב-1959 עלה חלקם ל-17% (לאחר שנת שיא זאת, הולך אחוז זה ופוחת).

שנות החמישים הראשונות העסיקו את מערכת החינוך בקליטת הילדים הרבים, בהקמת בתי ספר, במציאת מורים ובהבטחת מסגרת ארגונית כלשהי לילדי העולים הרבים. מערכת החינוך נאלצה לקלוט מורים בלתי מוסמכים רבים. העיקר היה – לקלוט את הילדים מהרחוב. לאחר שהזרם הגדול של הילדים נקלט בבתי הספר, יכלה מערכת החינוך לתת את דעתה יותר ויותר על הנעשה בכיתות.

עד מהרה הוברר, שההנחה על "עם אחד, תכנית אחת" – אינה עומדת במבחן. המעקבים והמחקרים אחרי תוצאות ההוראה לילדים העולים, העלו בכל חריפותה את הבעיה של חינוך ילדים שגדלו בסביבה מקופחת. באחד המחקרים התברר שמחצית הנבחנים בכיתה ג' ושליש – בכיתה ד', לא הגיע לכלל יכולת קריאה (סימון, 1957).

הצעדים הראשונים לגישה דיפרנציאלית ניכרים כבר במהדורה השנייה של התכנית. אולם אלה היו רק צעדי גישוש שהעלו ספק בנכונות ההנחה בדבר גישה אחידה, שאפיינה את התכנית הראשונה. הגישה הייתה **כמותית**. החומר לתלמיד הרגיל נדפס

באותיות רגילות ואילו חומר נוסף לכיתות מתקדמות הודפס באותיות פטיט. כן הופיעו בהדפסה נפרדת הצעות לתכניות בארבעה מקצועות, שבהם סומנו בסוגריים תכנים, אשר הוועדה היתה סבורה שאפשר לוותר עליהם. אם כי כבר אז ברור היה לעורכים, שהבעיה של הוראה לילדים אלה אינה רק בעיה כמותית, הרי כצעד ראשון הוחלט לבדוק את האפשרות לצמצם את החומר בחלק מבתי הספר. צעדים נוספים לא נעשו. תכניות אלו לא הגיעו לכלל ניסוי והגישה הכמותית שלא לוותה בטיפול יסודי בקשיי הלמידה של הילדים הללו – נכשלה. טיפול בעיצוב מושגים במקום שאין תנאים מוקדמים לכך, או במקום שפותחו מושגים מעוותים, מחייב גישות מיוחדות ולא רק צמצום במספר הנושאים והמושגים הזוכים לטיפול יסודי.

העמקת התודעה היהודית

הנוער הארץ ישראלי הוכיח את קשריו לארץ ואת נכונותו לשאת בקרבות למענה. מידת התעוררותו בתרבות ישראל וביצירתו של העם במשך הדורות, וכן מידת הזדהותו עם העם בתפוצות, שימשו נושא לדאגה. מכאן התעורר הצורך להעמיק את החינוך בתחומים אלה.

במטרות החינוך שבחוק החינוך הממלכתי, מדובר על "ערכי תרבות ישראל". מטרות אלו קיבלו פירוש מפורט יותר בקווי היסוד של תכנית הממשלה שאושרו על ידי הכנסת ב-י"ח בחשוון תשט"ז (פרק X, סעיף 24): "בחינוך היסודי, התיכוני והגבוה תדאג הממשלה להעמקת התודעה היהודית בקרב הנוער הישראלי, להשרשתו בעבר העם היהודי ובמורשתו ההיסטורית ולהגברת זיקתו המוסרית ליהדות העולמית מתוך הכרת שותפות הגורל והרציפות ההיסטורית, המאחדת את יהודי כל העולם לדורותיהם ולארצותיהם".

למטרות אלו ניתן פירוש מפורט יותר בחוברת "העמקת התודעה היהודית בבית הספר הממלכתי" (תש"ד). השר זלמן ארן דיבר על בניית שלושה גשרים: למורשת, לעבר ולעם היהודי בתפוצות. הצורך בהעמקת זיקתו של התלמיד הישראלי לבני עמו בתפוצות לא שימש סלע מחלוקת, אלא הקושי נתמקד בדרכים, באמצעים. לא כן קרה בנוגע לגשר מורשת. חילוקי דעות רבים נתעוררו מסביב לפירושים הניתנים ל"מורשת ההיסטורית". ויכוחים חריפים התנהלו בכנסת, בכינוסי מורים ומעל דפי העיתונות. הוויכוח נסב בעיקר על הדרך שבה יפנימו התלמידים את ערכי המסורת היהודית וכיצד יתבטאו ערכי אלו בהתנהגותם. האם לפנינו חינוך לדת או הכרת מוצרי תרבות שנוצרו לשם סיפוק צורכי האמונה ועל ברכיה? האם ערכה של מורשת זאת עבור התלמיד בבית הספר הממלכתי הוא קוגניטיבי או גם אפקטיבי? האם הכוונה להזדהות אוהדת עם מסורת או להפנמת המסורת וביטוייה בהתנהגות? האם קיימת בכלל הבחנה בין שתי גישות שלו? מהו איפוא הקו המבדיל? תשובות רבות ניתנו על שאלות אלו ולא כולן עלו בקנה אחד. שונים היו גם הפירושים שניתנו בפרסומים השונים של משרד החינוך והתרבות. גם ההודעה בחוזר המנכ"ל ש"התכנית אינה באה

לשנות ממהותו של בית הספר הממלכתי כבית ספר לאומי, שלא כיוון ולא יכוון לדת, כשם שלא כיוון ולא יכוון נגד הדת" (1959), לא הביא להשלמה בין חילוקי הדעות. הקושי במתיחת קו מבחין בין יחס אוהד לערכי המסורת לבין החינוך לקיום המסורת הורגש בדיונים ובוויכוחים הפומביים. משום כך הופנתה תשומת הלב, בין השאר, לצד הקוגניטיבי: ידיעות שונות שרצוי לרכוש בהנחה הבלתי מפורשת שידיעה תביא לעיצוב גישות חיוביות. רשימה גדושה של יצירות ספרותיות, שתוכן קשור בהווי המסורתי, תפילות, מושגים, מנהגים ומונחים נבחרו על ידי ועדות מיוחדות ופורסמו לראשונה בחוברת "העמקת התודעה היהודית בבית הספר הממלכתי". לזה צורפה תכנית לימודים חדשה על ידיעת העם בזמננו. תכנים חדשים אלה שולבו במהדורה השנייה של התכנית, במקצועות: היסטוריה, ספרות, תנ"ך ותורה שבעל-פה. בסיכומו של דבר: המהדורה השנייה של התכנית לא צמצמה את החומר הכללי של התכנית. אומנם הוצאו פרקים ותכנים מסוימים, אבל במקומם באו אחרים. לא נתערערה אחידותה של התכנית. הצעדים הקלים שנעשו הם רק בבחינת רמזים על הצרכים הניסוחיים נעשו מדויקים יותר וארגון החומר – שיטתי יותר. אך אין הבדלים מהותיים בין שתי המהדורות. למהדורה השנייה של התכנית הוכנסו שיפורים, אך היא אינה תכנית חדשה.

תכנית הלימודים החדשה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים (תשכ"ח-תשל"ב)

הרקע

בסוף שנות החמישים וראשית שנות השישים הלכה וגדלה מעורבותם של אנשי המדע בארצות הברית בהוראה בבתי הספר התיכוניים והיסודיים, בעיקר באמצעות הכנת תכניות לימודים וספרי לימוד חדשים. ההכרח בחידוש תכניות הלימודים הושפע במיוחד מהתקדמות המדע המהירה, שהגדילה את הפער בין הישגי המדע לבין תכניות הלימודים בבית הספר במידה עצומה. (Goodlad, 1964).

גם בישראל נתנו אנשי המדע את דעתם על בעיות התכנית וההוראה בבית הספר. ההכרח במיצוי כל הפוטנציאל הצבור בדור הצעיר, הוכתב גם על ידי **בעיותיה המיוחדות של ישראל** בתחום הביטחון, הכלכלה והחברה.

לעובדות אלו היו השלכות גם על מערכת החינוך. המעקב אחרי ההישגים הנמוכים בבתי הספר ביישובי עולים ובשכונות עולים עורר דאגה רבה. עם זה, הלך וגדל מספר הלומדים בבתי הספר.

נעשו נסיונות רבים לטיפול במצב. לבתי ספר שאוכלוסייתם באה מסביבה מקופחת, ניתן טיפול מיוחד. הונהג יום לימודים ארוך, הוארכה שנת הלימודים, ניתנו שיעורי עזר, התמנו מנחים מיוחדים לעזרה למורים. כדי לא לעכב את התקדמות התלמידים המסוגלים להתקדם מהר יותר וכדי להקדיש תשומת לב רבה יותר לתלמידים המתקשים בלימודיהם, בוצעה הקבצה בכיתות וי-ח', בשלושה מקצועות. נעשו נסיונות

מצומצמים להכין חומר לימודים מיוחד לבתי ספר אלה, ובמבחן השנים עמדו סדרות אחדות של מקראות. כל האמצעים ההלו, למרות שהקיפו רבבות ילדים ובוצעו במסירות רבה, לא היה בכוחם להביא להישגים משכנעים.

הועלו הצעות להחיל את חוק חינוך חינוך חינוך על כיתה ט' ולאחר מכן – על כיתה י'. התכנית לקליטת אוכלוסיית תלמידים, שכרגיל הייתה נושרת מבית הספר, העמידה את מערכת החינוך בפני בעיות חדשות שטרם נתנסתה בהן. אין זו בעיה מינהלית ותקציבית בלבד. זוהי בעיה פדגוגית שטרם מצאה פתרון גם בעולם הרחב. מתוך חיפושים אחרי אמצעים רדיקליים יותר, עלתה תכנית הרפורמה במבנה בית הספר, שנתקלה אמנם בהתנגדותם של מורים רבים אולם אושרה בכנסת. מטרותיה של הרפורמה זו היו בעיקר:

- א. העלאת רמת הלימודים בכל חלקי המערכת ובעיקר בכיתות ז'-ח' שהביקורת על העבודה בהן הייתה נקודת המוצא בטענותיהם של רבים.
- ב. קידום הילדים הבאים מסביבה מקופחת, באמצעות אינטגרציה של ילדים ממוצא שונה בבית ספר אחד.

עם התבססותם של העולים מבחינה כלכלית, ועם עלייתה המתמדת של שכבה משכילה מתוך הדור הצעיר, גבר גם הלחץ לשיפור תנאי הלימוד בבתי הספר, להכשרה ממושכת ויסודית יותר של המורים ולשיפור הישגיהם של התלמידים. אינטגרציה של תלמידים ממוצא שונה נראית לרבים כדרך העשויה לתרום תרומה חשובה להשגת המטרות הללו.

השינויים בסולם הערכים של החברה הישראלית, בהשוואה לחברה בתקופת היישוב, הלכו והעמיקו. הם מצאו ביטוי בתחומים של היחס לעבודת הכפיים, לעבודה העצמית, לשירות לכלל, לשוויון, לעזרה הדדית, להישגים חומריים, להשכלה גבוהה. מאלפת היא הטבלה הבאה:

השנה	מס' הסטודנטים באוניברסיטאות	האוכלוסייה היהודית
1948/9	1,635	650,000
1950/1	3,022	1,014,000
1960/1	10,836	1,859,000
1966/7	25,541	2,345,000
1972/3	45,000	2,561,000

הרפורמה במבנה מערכת החינוך בישראל אמורה היתה לשמש תשובה לאתגר. חטיבת הביניים הייתה שלב חדש לחלוטין במבנה החינוך בישראל ולכן נקבעה לשלב זה קדימות בהכנת תכנית לימודים על פני פעולות תכנון אחרות. להשגת המטרה הזו אי-אפשר היה להסתפק בדרך שנקטה עד כה ושהתבססה על אינטואיציה ועל נסיונם של מחברי התכניות. הוסכם כי חשוב להכיר דרכים חדשות, המבוססות על גישה שיטתית

לנושא, שהתחילו להתגבש בארצות אחרות. לאחר שנתיים של תכנון נבחרה קבוצת מורים ונשלחה לשנת השתלמות באוניברסיטת שיקגו. קבוצה זו היוותה את הגרעין למרכז לתכניות לימודים שהוקם.

תהליך ההכנה

לעומת הגישה של "משימה מסתיימת" שאפיינה את תכניות הלימודים הקודמות, מייצג המרכז לתכניות לימודים את הגישה של "משימה מתמדת", הרואה בטיפול בתכניות תהליך המקיף את הכנתן של התכניות, את פיתוחן וניסוין, את המעקב אחר ביצוען ואת תיקונן. אין המשימה מסתיימת, כי לאחר תקופת מעקב מתעורר הצורך להכין תכנית חדשה. הוועדות לתכניות לימודים אינן מסיימות את תפקידיהן והן מייצרות בבעיות המתעוררת מדי פעם בפיתוח החומר לתלמיד ולמורה.

בהכנת התכנים שותפים רבים: אנשי מדע, מומחים למקצועות שונים, חינוכאים מומחים לפסיכולוגיה חינוכית ולדידקטיקה, מורים, מפקחים ומומחים לתכנון לימודים, ובמקצת גם נציגי ציבור. בתוך הוועדה פעילים במיוחד חברי הצוות, שמיעוטים עובדים עבודה מלאה ורובם – עבודה חלקית, בהכנת התכניות וספרי הלימוד. בחלקן הגדול של התכניות טיפלה ועדה אחת בכל שלבי החינוך וכך הובטח תיאום בין כולן.

חלקים רבים של התכנים עוברים לניסוי לפני פרסומה, הן מבחינת סבירותם והתאמתם לגילים השונים והן מבחינת הזמן הנדרש לביצועם. למעשה, נוסו ספרי הלימוד שהוכנו בהתאם לתכניות הללו והם משמשים את הפירוש הניתן לתכנית על ידי מחבריה. ספרי לימוד אלה, המלווים תדריכים למורה, משמשים גם מודלים למחברים אחרים, המוזמנים להשתתף בחיבור ספרים. נוסף על הספרים, עוצבו גם עזרי לימוד ומבחנים לבדיקת ההישגים.

ניסוים של ספרי הלימוד התבצע בשני שלבים: בשלב העיצוב נכתב הספר, הוכנו כל העזרים בשבילו והוא נוסה בקבוצת תלמידים או בכיתה. לאחר שכתוב חומר הלימודים הוא נוסה במספר כיתות גדול יותר (אדן, 1971).

המטרות

ביסוד ניסוח המטרות הונחו צורכי החברה והתלמיד, מבנה המקצוע, הפילוסופיה החינוכית והפסיכולוגיה החינוכית. המטרות מנוסחות מתוך כוונה להעביר מסר ברור. בתכניות רבות יש במטרות פירוט ברמה אופרטיבית, שיש בו כדי להדריך את מחבר התכנית, את מחבר ספר הלימוד, את מחבר המבחן ואת המורה (Tyler, 1950). המטרות מקיפות את התחום הקוגניטיבי – ובו גם ידע וגם תהליכים שכליים גבוהים יותר, וכן את התחום האפקטיבי.

במדריכים למורים מובלט הקשר בין המטרות לבין הפעילויות. ילקוטי השאלות למבחנים, מראים את הקשר בין ההערכה לבין ניסוח המטרות וחיבור הפעילויות.

אין הדבר אחיד בכל התכניות. יש תכניות שבהן הקשר בין המטרות וראשי הפרקים הוא שיטתי ועקבי, ובצידן קיימות תכניות שבהן לא חרגו הדיונים על המטרות מרמה אינטואיטיבית. בתכניות מסוימות (כגון בביולוגיה) לא שוכנעו חברי הוועדות, ובעיקר אנשי המדע שבהם, בתפקידן הפונקציונלי של המטרות ושילבו אותן בניסוח כללי במבוא. בתכנית אחרת (מקרא לבית הספר הממלכתי), קיבלה הוועדה על עצמה את האחריות לניסוח המטרות הכלליות, מתוך חתירה לתביעות צנועות ביותר ואילו את פירוט המטרות השאירה לאחריותו הבלעדית של הצוות והוא פורסם אך כנספח לתכנית.

לא נבדקה ההסכמה למטרות, מלבד זו של חברי ועדת התכנית והמזכירות הפדגוגית. מקומן והשפעתן של המטרות בתכניות החדשות אינו אחיד והוא צומצם יותר בחלק מהן.

פעילויות לימודים

התחלקות השיעורים השבועיים בכיתות ז'-ט' (מ"מ)
(בתכנית הממלכתית בהשוואה לזרם הכללי ולזרם העובדים)

המקצוע	בתכנית תשי"ד-ט"ו		בחטיבת הביניים	
	מס' השעות בשבוע	%	מס' השעות בשבוע	%
לימודי יהדות				
(מקרא, תורה שבע"פ)	15	14.7	15	13.5
עברית	11	10.7	12	10.8
אנגלית	13	12.7	12	10.8
לימודי חברה	17	16.6	19	17.1
(היסטוריה, אזרחות, גיאוגרפיה, שעת חברה)				
טבע ומתימטיקה	21	20.6	26	23.5
ציור, זמרה, חינוך גופני	11	10.7	11	9.9
מקצועות עבודה	8	6.0	9	8.1
בחירה ושונות	6	8.0	7	6.3
סה"כ	102	100.0	111	100.0
מגמה מקצועית בכיתות ח', ט'	-		9	
סה"כ כללי	102		120	

עיקר השינויים במערכת השעות הם בכיתות ז'-ח'. מספר השעות המוקדש להוראת הטבע בכיתות אלה הוכפל, מ-4 ל-8. המקצועות פיסיקה, ביולוגיה וכימיה, מילאו עד כה תפקיד שולי במערכת. בתכנית החדשה הם מהמקצועות החשובים. עם הדגשת

משקלם של מקצועות אלה במערכת, הוגברה גם הוראת העברית מ-6 שעות עד 8. בלימודי היהדות חלה תזוזה קלה: במקום 8 שעות למקרא ושעתיים לתורה שבעל פה - 6 שעות למקרא ו-4 לתורה שבעל פה.

בעקבות התהליך של ביצוע הרפורמה, תעמוד תקופת הלימודים בבתי הספר המקצועיים והחקלאיים על 3 שנים. כדי לא להוריד את הרמה המקצועית של מסיימי בתי הספר הללו, ניתנת האפשרות למעוניינים לבחור בכיוון לימודים זה ולקבל תוספת של 9 שעות בכיתות ח'ט' במגמה המקצועית או החקלאית. כל התלמידים לומדים בכל אחת מכיתות החטיבה 3 שעות באחד ממקצועות העבודה, הניתנים לבחירה לפי תנאי המקום. לאחרונה צומצם מספר השעות המוקדש ללימודי המגמה.

ארגון חומר הלימודים

חומר הלימודים מאורגן לפי המקצועות. השפיעו על כך הן נימוקים עיוניים והן נימוקים מעשיים.

גם הרעיון של "מבנה הדיסציפלינה" השפיע על ההכרעה להמשיך וללכת בדרך המקצועות. לפי גישה זו, נוכל לראות בדיסציפלינה גופי דעת הערוכים סביב רעיונות בסיסיים. רעיונות אלה הם עיקר **המבנה** של הדיסציפלינה. לכל דיסציפלינה גישות, מכשירים וכן שיטות לגילוי אינפורמציה, המיוחדים לה. כל אלה מהווים את **דרכי החקירה** של הדיסציפלינה (שוואב, 1964).

הנוטים לקבל את מבנה הדיסציפלינה כגורם מעצב בתכנית הלימודים, נעזרים בו בארגון חומר הלימודים לפי המקצועות, ויותר מזה: הם משתדלים להשתמש ככל האפשר בדרכי החקירה האופייניים לכל מקצוע כבדרכי למידה.

הנימוק המעשי שהשפיע על כיוון זה, הייתה נכונותם של אנשי מדע ליעץ ולהדריך בתחום מומחיותם בלבד. אינטגרציה של מקצועות מחייבת מחקר ועבודה רבה של אנשי מדע רבים, שרובם ככולם עוסקים בנושאי מחקר הקרובים לליבם ודעתם אינה פנויה למשימה זו.

מחברי התכנית חתרו להכניס אליה נושאים מעודכנים הנוגעים לבעיות אקטואקליות, כגון: בעיות אקולוגיות – בביולוגיה, הטיפול בגאוגרפיה של העיר, וכדומה.

דרכי הלמידה

התכניות הקודמות טיפלו כמעט רק בתכנים והן מהוות מצאי של תכנים. אמנם היו בהן הערות דידקטיות, אבל אלה ממלאות תפקיד שולי בתכנית. מטרת התכנית של חטיבת הביניים כוללת גם את טיפוח החשיבה והמיומנויות, הקשורות בלמידה. האמצעים המובילים להשגת המטרות הללו קשורים בתהליך הלמידה יותר מאשר בתוכנה. משום כך, דרכי הלמידה הם חלק אינטגרלי של התכנית. בדגמים המלווים את התכנית ומשמשים פירוש ופירוט לכוונות מחבריה, מודגשים דרכי המחקר האופייניים למקצועות, וביניהם - דרכי החקירה והגילוי. עם זאת, מודגשת המגמה לגוון את דרכי

ההוראה ככל האפשר, היות שילדים רבים מיטיבים ללמוד בדרכים שונות המתאימות במיוחד להם. אותו הדבר ניתן לומר על מורים, ואף על נושאים שונים, שלהם תואמות דרכים המיוחדות להם.

התכניות החדשות מדגישות את הגישה המודרנית שבמדעים, אשר במקום אמיתות ומסקנות פסוקות גורסת את התפיסה של המדע בהתהוותו. במקום ההסבר החד-משמעי, מוצעת האפשרות של פירושים שונים לנתונים מתוך ההנחה לשאלות רבות אין תשובה נכונה בלבד, אלא תשובות בעלות הסתברות רבה ביותר בלבד. לפי גישה זו, המעבדה בבית הספר אינה מוכיחה את דברי המורה – אלא מציגה בעיות המחייבות התמודדות.

הדגם **לספר הלימוד** מכסה שנת לימודים שלמה או נושא שלם, היכול לעמוד ברשות עצמו. החומר בדגם הוא מובנה. מוצעים בו מצבים המחייבים הצעת פתרון וחפוש, מוצעים ניסויים ואף הכוונה שהלומד הבלתי מנוסה נזקק לה. מוצעים מקורות, תמונות ומפות שמהם יכול התלמיד לשאוב ידיעות העשויות לעזור לו לפתור את הבעיה שהוצגה בפניו או שנוסחה על ידיו על יסוד המצב שאתו הוא מתמודד. שאלות מנחות – המובאות לפני הטקסט, באמצעו ואחריו – מדריכות את הלומד. נוסף על החוברת או על ספרי הלימוד עומדים לרשות התלמיד **דפי עבודה** לשימוש חד פעמי. את החומר לתלמיד מלווה חוברת **הדרכה למורה**. לחוברות ההדרכה למורים תפקידים מגוונים:

- א. פירוש תכנית הלימודים. פירוש מפורט של העקרונות שבתכנית ושל הנימוקים לבחירתם. ניתן הסבר על הקשר שבין המטרות והפעילויות הלימודיות. מובאים הנימוקים לבחירת הפעילויות ומוסבר מבנה הפרק.
- ב. הדרכת המורה בשימוש בחומר לתלמיד. תשומת לבו של המורה מופנית לבעיות המתעוררות בביצוע הניסוי, בניתוח הטקסט, בניתוח האירוע וכד'.
- ג. הרחבת המידע. הקדשת מבוא או נספח לשיעור, המטפל ברקע המדעי שלו.
- ד. הדרכה לטיפול בסיטואציות משתנות ובאלטרנטיבות. המדריך מעלה שיקולים הנוגעים לרמתה של הכיתה, למידת ההטרוגניות שלה, לאיזור הגיאוגרפי, לצורת היישוב, לוותקו ולאופיו, לבעיות החינוך המיוחד וכד'.
- ה. טיפוח כושרו המקצועי של המורה ועצמאותו. עידוד המורה למציאת אלטרנטיבות והעלאת השיקולים לבחירתן. מידות ההדרכה בחוברות אלה שונות: החל בפירוט רב של מהלך השיעור דרך רמזי הוראה ועד להימנעות גמורה מכל הדרכה בשיעורים מסוימים.

ההערכה

שלבי הניסוי השונים מספקים את ההזדמנות הנאותה להערכה. אין זו הערכה, הבאה לבדוק את ההישגים עם סיום לימוד הנושא או הקורס ולהשוות הישגי תלמידים אלה עם הישגי תלמידים אחרים, שלמדו לפי תכנית אחרת. גם אם מבוצעת הערכה מסכמת

(Summative Evaluation), הרי הקריטריונים הן המטרות שהציבה תכנית זו לפניה ולא השוואה עם תכניות אחרות. זוהי בעיקר הערכה מעצבת (Formative Evaluation), המלווה את לימוד החומר ומספקת בכל שלב משוב (Feedback) על מידת למידותם של כל אפיזודה (תת-יחידה של חומר הלימודים), בהירותה ומובנותה של כל שאלה, ואפשרות ביצועו של כל ניסוי.

ההערכה נעשית בדרכים אחדות:

1. מעקב על ידי ביקור חברי הצוותים בשיעורים. המגמה היא לבקר בכל שיעור לפחות בכיתה אחת.
 2. מבחנים מסוגים שונים בסוף הוראת כל פרק. בין המבחנים הללו כלולים גם מבחנים אובייקטיביים.
 3. ראיונות אינדיווידואליים וקבוצתיים עם המורים הנסאים.
 4. ניתוח התשובות של התלמידים בדפי העבודה.
- על יסוד פעילויות אלו מוסקות מסקנות בנוגע לטיב חומר הלימודים ובמידת הצורך מועלות הצעות באמצעות החומר (לוי, 1971).
- מידת העקביות וההקפדה המלוות את פעולות ההערכה אינן אחידות בפרויקטים השונים.

אחידותה של התכנית

כמעט כל התכניות הכוללות את המטרות, העקרונות וראשי הפרקים של חומר הלימודים, הן אחידות. רק בלשון העברית ישנן תכניות נפרדות לרמה הרגילה ולטעוני הטיפוח, ואילו ספרי לימוד נפרדים נתחברו במקצועות שונים בהתאם לקבוצות ההקבצה (מתמטיקה - 3 רמות, עברית - הן בלשון והן בספרות - 2 רמות, ביולוגיה - 2 רמות, פיסיקה - 2 רמות, אנגלית - 2 רמות, אזרחות - 2 רמות).

נוסף על הנוסחים לפי רמות, קיימות גם גרסאות אלטרנטיביות במתמטיקה - 4 נוסחים שונים, ביניהם שניים ברמות שונות; בביולוגיה - 2 נוסחים.

רק בתכניות אחדות מוצעת בחירה נרחבת. יש להניח, שמחברי התכניות ערים לעובדה, שרק חלק מהחומר המפורט בהן עשוי להתבצע. ברוב התכניות לא צוין מהו החלק הגרעיני שבתכנית ומה הם החלקים שיש לראותם בבחינת תוספת או העשרה וש אפשר לבחור מהם את החלק המתאים לצורכי הלומד ולרמתו. רק במתמטיקה יש שתי תכניות אלטרנטיביות, הניתנות לבחירה. חופש בחירה קיים בין ספרים, שמספרם עדיין מצומצם. בכל תכנית מדובר על התאמת התכנית לצורכי המקום והמורה. הדרכה לכך ניתנת רק בתכניות אחדות.

בתדריכים למורה ישנה הדרכה רבה יותר להתאמת החומר לסיטואציות שונות, אבל אף הן מצומצמות.

תכניות הלימודים החדשות בבית הספר היסודי (כיתות א'-ו')

התכנון הכולל של הלימודים בחטיבת הביניים קדם להפעלת הוועדות והצוותים לפי המקצועות.

לא כן קרה בבית הספר היסודי. אם כי ההחלטה על הרפורמה במבנה מערכת החינוך עשויה היתה להקיף א כל שלבי החינוך, הרי הראייה הפדגוגית הכוללת של שלב חינוך מסוים הגיעה לידי ניסוח רק ביחס לחטיבת הביניים.

מצב עניינים זה הכתיב את תהליך החידוש של תכניות הלימודים לפי קווי המקצועות הקיימים בבית הספר היסודי. תהליך זה נרחב גם על פני כיתות, שבהן מרוכזת כל ההוראה בידי מורה אחד.

עם התחלת ההכנה של תכניות הלימודים לחטיבת הביניים, התחילה גם העבודה בהכנת תכנית לטבע בכיתות היסוד. תכנון זה התבסס בראשיתו על בדיקת תכניות הלימודים בטבע בארצות השונות, בעיקר בארצות הברית, ולאחר מכן על בחירת הגישה המתאימה לתנאי הארץ. בדרך תכנון זו היה משום חיזוק ההשפעה של הגישה המקצועית בתכנון הלימודים, המעוגנת בחלקה בקונצפציה של "מבנה הדיסציפלינה". המהלך לפי קווי מקצועות לימוד חוזק גם על ידי הצורך בתיאום רב יותר בין תכניות הלימודים בשלבי החינוך השונים. בגלל תכנון בידי ועדות שונות נוצרו אי התאמות המאפיינות תכניות לימודים אחדות משנות החמישים. המהלך החדש הכתיב, במידת האפשר, הקמת ועדות המקיפות את כל שלבי החינוך. בדרך זו נפתרה אמנם בעיית התיאום, אך נוצרה בעיה חדשה: נתערעה האינטגרציה של המקצועות בכיתות היסוד.

המאמצים המושקעים בתיאום בין הפרויקטים השונים (טבע וחקלאות; לשון וספרות עברית; לימודי החברה, מלאכה) עשויים לתת תשובה לבעיית שילוב המקצועות בכיתות היסוד, אך אין דומה תכנון "מלכתחילה" לתכנון "בדיעבד".

גם השינויים במערכת השעות אינם פרי תכנון כולל, אלא תיקונים בדרך של שיפורים חלקיים. כך נוספו שעות להוראת האנגלית בכיתה ה', עם ההחלטה להתחיל את לימודי השפה בכיתה זו. כן נוספה שעה שלישית לחינוך גופני בכיתות ד', ה', ו'. ובשנת תשל"ד נוספו חמש שעות בכיתות ג' ו-ד' מתוך מגמה להעמיד את שעות ההוראה על 5 ביום.

תכניות הלימודים החדשות בבית הספר היסודי הוכנו ופורסמו בחלקן, ובחלקן נמצאות בשלבי הכנה מתקדמים. גם הן הוכנו לפי העקרונות שתוארו בסעיף המטפל בתכניות הלימודים של חטיבות הביניים. ניתוח תכניות אלו מן ההכרח שיידחה עד השלמת הכנתן.

הבעיות העומדות בפני תכנית הלימודים הבאה

אלה הן בעיקר בעיות שטרם נפתרו בתכנית הזאת:

1. ראייה כוללת של התכנית

הבעיות הכלליות של חטיבת הביניים הועלו לפני שהועדו והצוותים ניגשו לתכנון. לא כן הדבר בבית הספר היסודי ובחטיבה העליונה. כאן עדיין פתוחה השאלה, מהי דמותו של שלב זה לאחר ביצוע הרפורמה במבנה החינוך, ומה אופיו של הלימוד בו. התכנית הכללית מסתמכת על מטרות החינוך, שבחוק החינוך הממלכתי 1953, בלי לטפל במשמעויותיהן ובהשלכותיהן. ראייתן של כל הבעיות, ההדגשות השונות ומשקלם של המקצועות השונים בתכנית, ולא רק מבחינת הזמן המוקדש להם במערכת – זו עדיין משימה המחייבת טיפול.

2. הכשרת המורה לאוטונומיה חינוכית ולמעורבות הולכת וגדלה בהכנת תכנית לימודים

מעורבותו של המורה בתהליך זה לא תושג רק מכוח החלטות מינהליות. זהו תהליך איטי, המחייב טיפוח מתמיד. אם יש הצדקה לחומר מובנה לתלמיד ולמורה בתכנית החדשה המשנה את דרכי העבודה, הרי בצידו של חומר זה יש להכין חומר מאורגן בצורות שונות, המספק הזדמנויות למורה לבחור, לארגן תכנית מתאימה מתוך נתונים, ואף לחבר יחידות לימוד בעצמו. לשם טיפוח האוטונומיה הפדגוגית של המורה יש להפעיל רשת סדנות הן לניתוחו של החומר הקיים, הן להעמקת הרקע המדעי הנחוץ להבנת התכנית והן לטיפול במקורות המוכנים במיוחד להשתלמות זאת – כחומר גולמי הטעון עיבוד (זילברשטיין, תשל"ב).

3. תכניות לימודים וספר לימוד אלטרנטיביים

התאמת חומר הלימודים לתנאי בית הספר והכיתה יכולה להתבצע קודם כל בדרך הבחירה. כדי שהמורה יוכל לבחור חומר המתאים לתלמידיו, להכשרתו ולטעמו יש צורך בהכנת תכניות לימודים אלטרנטיביות ובעיקר חומר לימודים מגוון ברמות שונות ומאורגן בצורות שונות. במקצועות שאין בהם רצף, ייתכן להשיג זאת על ידי הכנת יחידות לימוד העומדות ברשות עצמן (גישה מודולרית), בתנאי שכל יחידה לימודית תטפל גם בתנאים המוקדמים הנחוצים להבנתה. גם במקצועות המקיימים רצף, אפשר לקבוע את התכנית הגרעינית ואת היחידות הנוספות שמהן יכול המורה לבחור. ספר לימוד המקיף חומר לשנה שלמה אינו משאיר מקום רב לבחירה. סדרה של יחידות קטנות לשלב לימודים שלם מאפשרת, בהדרכה מסוימת, גמישות מצד המורה.

4. חתירה לאינדיבידואליזציה בלמידה

ארגון החומר בצורה גמישה מאפשר ליחיד בכיתה להתקדם בתחומים שונים לפי אפשרויותיו. אם זו תהיה ההתפתחות הבאה במערכת החינוך, ובמקום השיעורים

הפרונטליים, או במקום חלק מהם, יבוא ארגון אחר של הלמידה – הרי שתכנית הלימודים בתפיסתה המורחבת, הכוללת גם את ספרי הלימוד, צריכה להיערך לקראת שינויים אלה. יש להניח, שהלימוד האינדיווידואלי ימלא רק חלק מיומו של התלמיד הזקוק לקניית הרגלי למידה: כיצד לעבוד בצוות ובקבוצה גדולה יותר.

5. חתירה לאינטגרציה של מקצועות

אינטגרציה של מקצועות הוא נושא הנתון בוויכוח כשמדובר בשני השלבים העליונים של בית הספר (חטיבת הביניים והחטיבה העליונה). יש מידת הסכמה רבה יותר לגבי ערכה של האינטגרציה בבית הספר היסודי. התכנית החדשה הנהוגה כיום, שחתרה לעדכון מדעי של תכניות והושפעה מאנשי המדע הרבים שתרמו תרומה ניכרת לפיתוח התכניות, רחוקה עדיין מארגון החומר הלימודי סביב התופעות ותחומי החיים השונים. תפקידה של התכנית הבאה יהיה לתת את הדעת על חיסרון זה (בלום, בקובץ זה).

6. שיתוף רב יותר של הציבור

תכנית הלימודים של חטיבת הביניים הוכנה בשיתוף גורמים רבים. חסרים ביניהם נציגי הציבור, היכולים לתרום תרומה מועילה לפירוש צרכיה של החברה.

7. הפעלת תכניות הלימודים החדשות

הניסיון בהפעלת תכניות הלימודים החדשות בישראל מוכיח שישנו הכרח בשיתוף גדול יותר של המתכנן בהפעלת התכניות במערכת החינוך ובאחריות לגורלן. יש להניח שההכרה באחריות הזאת תמצא ביטוי רב יותר בהרכב הצוות המתכנן ובחלוקת העבודה בין חבריו.

8. הכנות לתכניות לימודים חדשות

עוד לפני סיום הפיתוח של חומר הלימודים לתכניות הלימודים החדשות אנו עומדים בפני הצורך להתחיל לתכנן את התכנית הבאה אחריה. תכנון זה יכול להיעשות בדרכים שונות:

- א. דיון עקרוני של ועדה חדשה, הכוללת גם חברים אחדים מהוועדה הקודמת, אך מובטחת בה השתתפות חברים חדשים שאינם קשורים למערך החשיבה הקודם. ועדה זו תבחן את התכנית כולה ואת דרכי הפעלתה במערכת כולה. בחינה זו שונה מההערכה המעצבת הנעשית תוך כדי הכנת התכנית עצמה. הוועדה יכולה להציע תכנון חדש של כל התכנית או של חלקים ממנה.
- ב. הכנת אלטרנטיבות לחלקים מסוימים של התכנית על ידי שילוב מקצועות או נושאים אחדים, בדרך אחרת מזו הנהוגה בתכנית הקיימת. למשל: הכנת יחידות המשלבות לימוד ביולוגיה בלימוד מולדת.

ג. הכנת יחידות לימוד שיש עניין מיוחד בהן עקב משמעותן האקטואלית - שאינן כלולות עדיין בשום תכנית ושיש סיכוי שהן ייכללו בתכנית העתידה. למשל: "ארץ ישראל במקורות", "משבר הדלק", וכד'.

ביבליוגרפיה

1. אביגל משה, **חינוך ועבודה**, הוצאת אורים, תשי"ז.
2. אביגל משה, לעבודה ולחיי חברה, **כתבים**, כרך א'. במסכת, הוצאת הוועד המרכזי של ארגון עובדי "המרכז לחינוך", תרצ"ז.
3. אדן שבה, **העדה המחנכת**, תל אביב, 1950.
4. אדן שבה, תכניות הלימודים החדשות – עקרונות ותהליכים, **על תכניות הלימודים החדשות**, בעריכת ש' אדן, מעלות, תל אביב, 1971.
5. אדן שבה, מטרות חינוך פונקציונליות, **עיונים בחינוך**, 6, חיפה, 1975.
6. אדר צבי, ביקורת תכנית הלימודים הממלכתית, **מגמות**, כרך ז', מס' 1, ירושלים, 1956.
7. אייזנשטדט שמואל-נח, **החברה הישראלית**, רקע, התפתחות ובעיות, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מגנס, ירושלים, תשכ"ז.
8. בלום אורי, **לדרך ההוראה בכיתות היסוד**, הוצאת אורים, תשי"ג.
9. ברמן יעקב, **על תכנית הלימודים בבתי הספר העממיים של המזרחי**, נספח לתכנית, מחלקת החינוך של הסוכנות היהודית, תרצ"ב.
10. גולן שמואל, לדמותו של הנוער שלנו, **זור לדור**, ספר המוסד החינוכי במשמר העמק, ספרית פועלים, 1948.
11. גולן שמואל, **החינוך המשותף**, ספרית פועלים, 1961.
12. וולמן בנימין, הרבארט וסיעתו, **אנציקלופדיה חינוכית**, כרך 4, תולדות החינוך, משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק, 1964.
13. זילברשטיין משה, תכניות הלימודים החדשות והמורים האוטונומיים **מתודיקה ו'**, המחלקה לפדגוגיה של אוניברסיטת תל אביב, תשל"ב.
14. לוי אריה, תפקיד ההערכה, **על תכניות הלימודים החדשות**, עורך ש' אדן, מעלות, תל אביב, 1917.
15. מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בארץ ישראל, **הצעה לתכניות הלימודים של בתי הספר העממיים בארץ ישראל**, תרפ"ג.
16. מחלקת החינוך של הסוכנות היהודית, **תכניות הלימודים בבתי הספר העממיים של המזרחי**, תרצ"ב.
17. המרכז לחינוך של הסתדרות העובדים הכללית, **קווים**, פרקי תכנית לבית-הספר העממי, תרצ"ז-תש"ט.
18. משרד החינוך והתרבות, **תכניות הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי**, כיתות א'-ד', תשי"ד; כיתות ה'-ח', תשט"ו.
19. משרד החינוך והתרבות, **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי והממלכתי והממלכתי דתי**, מהדורה שנייה, תשי"ט-תשכ"ג.
20. משרד החינוך והתרבות, **העמקת התודעה היהודית בבית הספר הממלכתי**, ירושלים, תש"ד, 1959.

21. סימון אריה, על הישגיהם הלימודיים של ילדי עולים בנגב, **מגמות** ח', 1957.
22. ריגר אליעזר, **החינוך העברי בארץ ישראל**, תל אביב, דביר, ת"ש (1940).