

## "תכנית לימודים" – עיון מושגי

עודד שרמר

רצוננו לנסות להתוות כיוונים מספר לעיון במושג הקוריקולום. השאלה היא, כמובן, אם יש הצדקה לעיון מעין זה, ואם אין בו כדי להסיח את הדעת מן הבעיות הממשיות והמיידיות, המעסיקות את מי שעניינם תכניות לימודים – מתכננים וכותבים של תכניות לימודים, מכשירי מורים להוראה, מורים הבוחנים את התאמת התכניות לצורכיהם, מבקרי התכניות ומעריכיהן, חוקרי חינוך וקובעי מדיניות החינוך. זכור מאמרו הנודע של שוואב על לשון תכנון הלימודים (Schwab, 1978), שבו גינה את כיווני החשיבה שבהם התנהל בזמנו הדיון בשאלות תכנון הלימודים וכינה אותם "בריחות" מן הנושא. שוואב אף מיין בריחות אלה וסימן "בריחה" אחת כזאת כהסתלקות מן הזירה הריאלית של התכנון כמשימת פעולה מוחשית, רוחשת בעיות ותובעת פתרונות. הוא גם קבל על החשיבה השגרתית, שכיווניה מושפעים מדפוסי החקירה המדעית התאורטית ואינם הולמים את העיסוק בתכנון הלימודים, שהוא בעל אופי ששוואב כינהו "פראקטי".

אמנם הכינוי "בריחה" נושא עמו מטען רטורי מאתגר, מאיץ ומעורר למחשבה ולתגובה, ונימתו הביקורתית מובנת בייחוד על רקע עמדתו הכוללת והקשה של שוואב, שלפיה תחום הקוריקולום שרוי במצב של גסיסה. אולם אין לראות בעמדה זו שלילה של המאמץ העיוני הכרוך בתכנון הקוריקולרי או בבירורים המושגיים של מהותו או פחות עקרוני במעמדו. אחרי ככלות הכול, בלעדיו לא ניתן לגשת לדיון אינטליגנטי בנושא מנושאי התחום; הגדרת התחום משפיעה על עמדתם של מי שעוסקים בו הוא עיסוק אקדמי, תכנוני או יישומי. א' לוי (Lewy, 1977), לדוגמה, בפתח ספרו הדין בהערכת תכניות לימודים קובע, כי המדידה בתחום זה תיעשה רק אחרי שייקבע בבירור מה מוגדר כ"תכנית לימודים". אין חולק על הגיונה של דרישה זו, שכן ההגדרה מסמנת לא רק כיוון מחשבה ונקודת ראות, אלא גם תוחמת את היקף מושאיה ואף קובעת את דרכי הגישה להבנתם.

אולם אין הגדרה חד-משמעית ומדויקת למושג "תכנית לימודים", והיא תשתנה בהתאם לתפקודו של המגדיר ולמשמעויות הנובעות לגבי עבודתו הוא. ובתורת שכזאת, תכנית הלימודים אומרת דברים שונים או מתפרשת בדרכים שונות לצופים שונים. מוטב אפוא לראות במונח "קוריקולום" מלת צופן למשמעות הספציפית שיש לו בחוג נתון ובהקשר נתון, ולא במושג חד-משמעי, קבוע ואוניברסלי. גישה דיפרנציאלית זו תבקש להתחקות אחר המשמעות, או המשמעויות, המיוחסות למושג בתודעתם

של בעלי עניין שונים דוגמת הורים, מורים, מנהלים, מדריכים פדגוגיים ומכשירי מורים אחרים, כותבי תכניות, מנחים, מדינאי חינוך ובעלי עניין אחרים.

מעורבותם של חוקרי החינוך בפעילויות הנוגעות לתכנית הלימודים מופיעה בכמה תחומים: הם משתתפים בעיצוב מדיניות החינוך הכוללת, שהיא הבסיס לתכנית הלימודים. הם שותפים לניווט התהליכים של פיתוח תכניות לימודים, והם עוסקים בהערכתן. אמנם כל אחת מן ההגדרות הרווחות של המושג "תכנית לימודים" תואמת לאחד מן התפקידים הללו. עם זאת, משותפת להן הנחת המוצא הגורסת, כי חוויית העיסוק בדעת – בין בתורת מטרה ובין כאמצעי להשגת יעדים שמחוצה לה – היא לב לבה של הפעילות הלימודית בבית הספר. ההתעסקות השיטתית בתוכני ההשכלה והתרבות, על החוויות האינטלקטואליות והרגשיות הכרוכות בה ועל המגעים הבין-אישיים המלווים אותה, היא הפעילות המייחדת את בית הספר לעומת מסגרות אחרות בפיתוח רוח תלמידיו; ואילו ההתנסויות האחרות, המזומנות לתלמיד במהלך לימודיו, נחשבות מקבילות לפעילות ראשית זו ונוספות עליה, או שהן נחשבות משניות לה בחשיבותן ואף משועבדות לתכליותיה.

ואפשר לנסח את הנחת המוצא הזאת גם כך: **תכנית הלימודים של הכיתה** היא המערך השיטתי והמובנה של ההתנסויות, שהמורה מזמן לכל פרט בכיתתו, אך גם לו עצמו. בהתנסויות אלה הם חווים את השיג-ושיח עם הידע, שוקעים בו ושואבים מתוכו, ובגיבו עולמם מתרחב ונפשם בגדלה ונפתחת בפני אפשרויות חדשות, או שעולמם מצטמק וקטן, ורוחם מצמצמת את עצמה ונאטמת בפני אפשרויות חדשות. ואילו **תכנית הלימודים של בית הספר** היא השלם, הגדול מסכום התכניות הכיתתיות גם יחד. התכנית השלמה היא מיוזג כל המתרחש בבית הספר – בכיתה ומחוצה לה – שאליו התלמיד נחשף ושב ושוב הוא מעורב.

### **המושג "תכנית לימודים"**

בלבושו העברי המונח "תכנית לימודים" ברור מתוך עצמו, שלא כמונח "קוריקולום" הלועזי. במקורו הלטיני נגזר קוריקולום הן מ-currus, שפירושו מסלול התקדמות, ריצה (currere), דוגמת מסלול הכוכבים, מסלול המירוץ בתחרות הרוכבים או האצנים או מכוניות המירוץ, והן מ-currus, שפירושו מרכבה, רכב העושה דרכו במסלול. מכאן גם המונח curriculum vitae, שפירושו מהלך חיים. כיום המונח קוריקולום משמש לסימון מסלול התקדמות, ובתחום החינוך – רצף ההתקדמות של התחנכות הצעיר בבית הספר. זה המשמע המרחיב, המצביע על ההתחנכות הכוללת כתכליתה של תכנית הלימודים ועל התכנית כעל הרצף או מהלך ההתקדמות בהתחנכות זו. במשמע המצמצם, המונח מצביע על הרצף של החתירה השיטתית והסדורה של רכישת התכנים ההכרתיים במהלך ההתנסות בבית הספר; ומכאן משמעו כקורס לימודים מגובש ושיטתי ומאורגן של הוראה ולמידה של

תוכני ידע הנוגעים לנושא נתון לאור כללים ועקרונות מסוימים. כך, למשל, מוגדר המושג במילון אוקספורד. ההגדרה המילונית אינה קובעת אם המדובר בתיאור של מהלכי לימודים כפי שהם מתקיימים באופן ריאלי, או בתיאור של כוונות ביחס למהלכים כאלה. כפי שסטנהאוז הראה, מן ההגדרה המילונית ניתן להסיק זאת וגם זאת (Stenhouse, 1977).

מונח שני, שתרגומו לעברית אף הוא "תכנית לימודים", הוא Syllabus, והוא נוגע לאופן הצגתה של התכנית. הסילבוס הוא **תוכן העניינים** של התכנית במקצוע לימודים נתון, תקציר של הקוריקולום, המביא אותה במלוא פירוטה. יש שהסילבוס מציג גם רשימת מטרות או מבוא כללי לעקרונות ההוראה של המקצוע, אך אין בו התייחסות לדרכי ההוראה של כל תוכן ברמת הפירוט והספציפיות, שבה הן מופיעות בערכה הקוריקולרית הכוללת חומר למורה ולתלמיד. אפשר לראות בסילבוס, בפנותו אל המורה, למשל, את מעטפת התכנים של המקצוע בזיקתם ליעדים נבחרים; ובפנותו אל מדינאי החינוך – את מפרט המטרות המצדיקות את הקצאת המשאבים הדרושים להוראת המקצוע בצד רשימת ההתחייבויות שהוראתו נוטלת על עצמה. חקר תכניות הלימודים ממעט לעסוק בסילבוס בתורת שכזה. עיקר עניינו הוא בבעיות העולות במהלך הפיתוח, ההפעלה וההערכה של הקוריקולום. תרגומו לעברית של המונח "קוריקולום" כ"תכנית הלימודים" מעלה בתודעה דימוי של רשימה מפורטת של הדברים האמורים להתבצע בעבודת בית הספר; תיאור מוטרם, בכתב, של מכלול החוויות האינטלקטואליות, האסתטיות, הרגשיות, החברתיות המתוכננות מראש בעבור התלמיד במהלך חייו בבית הספר. במובן זה, התכנית היא ניסוח הכוונות של סגל בית הספר ביחס לתלמידיו כוונות שהוא שואף לממשן במהלך עבודתו. התכנית היא רשימת "ההתנסויות המתוכננות המוצעות ללומד בחסות בית הספר" (Wheeler, 1976). הגדרה זו של "תכנית לימודים", רחבה מההגדרה השגורה בפי מורים ומנהלים, ואשר מובנה הוא רשימת תכנים להוראה. ראוי להצביע גם על דרך נוספת להבין את המושג: "תכנית לימודים" היא כל מה שמתרחש בפועל בבית הספר בדיעבד, ונודעת לו השפעה מעצבת על רוח התלמיד, בין שהדברים נגזרו מתכנית מגובשת ובין מכוחם של גורמים ושל נסיבות אחרים. המונח במובנו זה שגור בכתיבתם של היסטוריונים וסוציולוגים של החינוך.

### **ניתוחים קודמים**

במרוצת המאה הנוכחית חלו כמה תמורות בהבנת המושג תכנית לימודים, והן נידונו בספרות מבחינות שונות. בספרם של טנר וטנר (Tanner and Tanner, 1980), לדוגמה, מופיעה סקירה נרחבת של התפיסות הרווחות, וניתוחה מלמד, שהמעבר מתפיסה אחת לתפיסה אחרת נתפס בעיניהם כמונחים של תאוריית החינוך השלטת. העמדת התפיסות על יסודן התאורטי דווקא מבטאת גישה אקדמית-עיונית מובהקת, אבל מטבע הדברים היא משקפת את המשאלה, שהמדיניות הבסיסית

הכוללת תישען על הכללות תאורטיות מקיפות ועל ערכים המתנסחים במונחים של השקפת עולם. ואכן, בספר הנזכר ניתן למצוא ביטוי לכך, שמחבריו מבחינים בין שני אשכולות של גישות עיוניות: האחד עומד על תפיסת תכנית הלימודים כגופי ידע שעל התלמיד לרכוש בבית הספר, והשני עומד על הגדרתה כמערך של כשרים, אשר הקוריקולום נועד לפתח בתלמיד.

האשכול הראשון מדגיש את ההכשרה האינטלקטואלית של התלמיד, והוא עומד בסימן של מתח וויכוח מתמיד בין גישות מנוגדות בדבר הידע העיקרי שיש להביא בפני התלמיד. בהקשר זה נשאלות שאלות כגון אלה: האם ידע זה הוא נכסי התרבות שהוכיחו את עמידותם בתודעת האדם? או שמא זהו ידע אקדמי עדכני, שגובש במחקר מדעי? היום ניתן להוסיף על דברי טנר וטנר, שהוויכוח איננו על השאלה עד כמה שימושי הידע של מדעי הרוח בחיי האדם לעומת ערכם של מדעי הטבע בחייו, אלא על **מעמד** נכסי המורשה התרבותית העממית, שנצברו במהלך ההיסטוריה, לעומת מעמדם של הישגי הידע האקדמיים, שפותחו בחקר המדעי לסוגיו – במדעי הרוח, החברה והטבע – לאור בקרה מדעית ועל פי קני-מידה רציונליים. על רקע עלייתה של עממיות ופונדמנטליות בתודעת רבים בזמננו, יש חשיבות לניסוח הוויכוח באופן זה גם עתה.

באשכול השני מודגש תפקידה של תכנית הלימודים כאמצעי לפיתוח כושרי התלמיד, וגם אותו מאפיין מתח בין גישות שונות, שכל אחת מהן מדברות בכשרים אחרים. יש הגורסים, כי הכשרים הראויים לטיפוח הם כושרי הרוח, המוגדרים ככושרי החשיבה, התקשורת וההחלטה, ויש הסבורים, שכשרים ריגושיים או כשרים בין-אישיים הם המפתח לתפקוד הנאות של האדם כיחיד וכחבר בקולקטיב החברתי. אבל גם בקרב הסבורים, כי יש להעדיף את כושרי החשיבה דווקא, אין הסכמה באשר לנושאים של כושרי חשיבה אלה: האם יש להעדיף את הפרספקטיבות התאורטיות הכוללות, שדרכן מתייחסים המדעים השונים להתנסות האנושית (כדעתו של Belth, 1966), או את עקרונות החקר ואת המתודות הספציפיות, שבאמצעותם מגיעים המדעים השונים לידיע על ההתנסות האנושית (למשל Phenix, 1962). מנקודת ראותה של העמדה השנייה על תכנית הלימודים להציע מערך של התנסויות בדרכי החקר הללו, כלומר: על התכנית לפרוס לפני המורה הצעות לפעילויות למידה, המשקפות את דרכי החקר המקובלות במדעים. תפיסה זו מוכרת בשמה "למידה בדרך החקר", והיא שלטת בתכניות רבות בנות זמננו.

הפילוסופיה החינוכית הבסיסית לא זו בלבד שהיא משמשת מקור לתוכן האמונות החינוכיות, אלא שהיא גם מזינה את **התפתחות** הנחות הפעולה ביחס לתכנית הלימודים ואף קובעת את גבולותיה. הנחות הפעולה הללו מופיעות בשלבי התכנון והפיתוח שלהן, והן שמנווטות אותה בפועל. שוברט (Schubert, 1986) כינה אותן "פרדיגמות", במשמע עדשות מושגיות, שדרכן נתפסות הבעיות הקוריקולריות במהלך העבודה ושעל פיהן הן נידונות הלכה למעשה. הוא מצביע על שלוש פרדיגמות

פעילות כאלה: האחת, אינטלקטואלית-מסורתית (Intellectual Traditionalist), גורסת, כי המסורת הקלאסית של המדעים ראויה להיות בסיס התכנית, שמטרת-העל שלה היא להפנים בתלמיד את מושגי היסוד של התרבות. האמצעי העיקרי למימוש מטרה זו הוא העיון והדיון בטקסטים. השנייה, חברתית-התנהגותית (Social Behaviorist), עומדת על פיתוח מיומנויות שימושיות בתלמיד ועל הקניה של ידע יעיל ומבוסס מבחינה מדעית. האתוס של הגישה ספוג בנימה המחייבת את הנטייה למדעיות, לשימושיות, ליישומיות, למעשיות ולתכליתיות. הפרדיגמה השלישית המתוארת בספרו של שוברט, והמכונה בפיו "הניסויית" (Experimentalist), רואה בחינוך מפעל, המיועד להכשיר את החניך לשלב בחייו יחד את הידע שהוא רוכש ממקורות שונים ומנוגדים ולהשתמש בו לצרכיו השונים; השילוב לא נועד להיות דגם קבוע, ומכאן אופיו הניסויי והפתוח.

סולטיס ו-ווקר (Soltis & Walker, 1986) מתארים את ההתפתחות שחלה בהבנת המושג "תכנית לימודים". באופן דומה, הם עושים זאת בעזרת הבחנה בין שתי גישות כוללניות ביחס למעשה החינוכי. שתי גישות אלה מצויות על פני רצף, שבקוטב האחד שלו מצוי החינוך ה"מסורתי", ובשני – החינוך ה"פרוגרסיבי". וכך הם כותבים:

**"משותפת הייתה לפרוגרסיביים התנגדותם לנהגים שרווחו בבית הספר, כגון זכירה מיכנית, תרגולי שינון, משמעת נוקשה, ולימודם של נושאים קבועים, שהוגדרו במונחים מעולמם של המבוגרים ובזיקה מועטה לעולמם של ילדים." (שם, עמ' 9)**

הקוטב הפרוגרסיבי לא היה בעל אופי אחיד, ומגמות שונות נכללו בו. היו בהן שתבעו להדגיש את זיקת הלימודים לחיי המעשה, שהיו שביקשו להדגיש דווקא את טיפוח האמנויות ואת הביטוי העצמי של התלמידים, והיו שהצביעו על הצורך לבנות את הלימודים בהתאם לצורכי התפתחותו של התלמיד היחיד. במסכת הרעיונות הפרוגרסיביים יש חשיבות מכרעת לערכים דוגמת שינוי, קדמה, עתיד, חופש, יחיד, אוטונומיה, אחריות, יחסיות וחדשנות, שהם ממושגי היסוד של הגישה המודרנית כלפי החיים האנושיים.

אחת מתוצאות הלוואי המעניינות והחשובות של הביקורת ההדדית של שתי הגישות הנזכרות, ובעיקר של תגובותיהן לביקורת זו, היא צמיחתה של ספרות, המחדדת את הגישות הללו והמבהירה את עיקריהן, תוך שהיא מגינה עליהן או תוקפת את העמדה המנוגדת. הביקורת העמידה בסימן שאלה נהגים ואמונות, שנחשבו מקובלים וברורים מאליהם. בעקבות השאלות שהוצגו נוסחו הגישות באופן מדויק, וניתן היה להתייחס אליהן בדיון.

הגישות, שסומנו מעתה כ"מסורתיות", שיקפו הערכה לנכסים תרבותיים שפותחו בעבר ושזכו לעמידות ממושכת. ואילו כל אחד מן הערכים שמנינו למעלה, דוגמת השימושיות התכליתית, נתפס

עתה כאיום מפורש על בכורתם של נכסי התרבות הקיימים ועומדים. תכנית הלימודים מוגדרת מעתה (מול התפיסה שקדמה לה) כמטענים הרוחניים, אשר התלמיד רוכש בבית הספר. הגדרה מסורתית-מצמצמת של המושג תכנית הלימודים כוללת את הנכסים הנרכשים בלימודי המקצועות בלבד, ואילו הגדרה רחבה כוללת גם את הנלמד בחוויות אחרות בבית הספר.

כבר נאמר, כי הספרות המחקרית בנושא משקפת את צורכיהם של אנשים המעורבים במישור העקרוני של המדיניות החברתית בתחום החינוך, או את צורכיהם של מי שמעורבים בתכנון התכניות ובהערכתן. גם ראינו, כי ספרות זו נוהגת לקשור את ההגדרות השונות שניתנו למושג הקוריקולום עם ההנחות התאורטיות של הגישות החינוכיות המצויות ברקע ההגדרות הללו. אך ספרות זו אינה מתארת את הנסיבות החברתיות שבהן צמחו תאוריות אלה ואף אינה מסבירה מדוע תפסו הללו את מקומן של התאוריות שקדמו להן. היבט היסטורי זה של הנושא – היבט מעניין כשלעצמו – אינו מושא דיונו הנוכחי. אך רצוננו להפנות את שימת הלב לקיומו בצד ארבע תופעות נוספות, שנזכרו בדברינו עד כאן: (א) למושג "תכנית לימודים" יש משמעויות רבות בספרות וכן בשיח-ושיג של העוסקים בו. (ב) דימויי המושג משתנים מעת לעת. (ג) השינויים הללו, שחלים בדימוי המושג והיחס שבין מרכיביו המודגשים, נתונים להשפעות חברתיות ופוליטיות. (ד) לידע, שממנו ניזונה החשיבה על תכנית הלימודים, יש אופי פרובלמטי.

### **הבחנה שונה**

מאז פרסום סדרת מאמריו של שוואב, שנזכרה בראש דברינו (Schwab, 1978, 1983), יש בידינו להבחין בין הגדרות שונות למושג "תכנון לימודים" לאור טיב החשיבה המתנהלת במהלך התכנון. אפיון ההגדרות על פי הליך חשיבה הוא חידוש מעניין, מאחר שמונח זה, "טיב החשיבה", אינו רווח. שוואב, בעקבות אריסטו, מבחין בין החשיבה, החותרת למתן הסברים, להענקת משמעות ולהצבעה על אמיתות תקפות הראויות לאמון, לבין חשיבה החותרת לקבל החלטות המאופיינות בתוקפן הזמני ובזיקתן לנסיבות של מקום ושל זמן. חשיבה זו היא שוקלנית במהותה. הראשונה רווחת במדעים, והיא יפה לתכליתם, שהיא גילוי חוקיות המתנסחת כאמיתות אוניברסליות; ואילו השנייה רווחת במצבים אנושיים התובעים עשייה. הראשונה מתנהלת לאור כללים קבועים, והיא מפשיטה מן הנתונים את המייחד אותם כדי להגיע למהותם; לכן אנו מכנים חשיבה זו "מופשטת". ואילו השנייה בוחנת, בוררת ושוקלנית. היא קונטקסטואלית, תלוית הקשר, בכך שהיא מגלה רגישות כלפי הנתונים החד-פעמיים של המצב אשר עליו היא מוסבת, מעניקה להם משקל ומביאה אותם בחשבונה; חשיבה זו גם מאולצת ומוגבלת על ידי נתונים אלה.

החשיבה בתחום התכנון היא Praxis, היינו אופן של חשיבה, שבו מקורות הידע, שעליהם נשענת ההחלטה, משתנים. כאן החשיבה מבקרת את עצמה כל העת, והיא עשויה לפרוץ גבולות של נהגים ומסורות רווחות של דרכי ההתייחסות ולשנותם, ואפילו לשנות את תוכן הידע, המקובל כמקור סביר לקבלת החלטות.

אפיון כזה של דרך החשיבה בתחום תכנון הלימודים הוא בעל משמעות גם למתכנן הלימודים וגם לגורמי ציבור בעלי עניין בתכניות הלימודים ובמידת מימושו בבתי הספר, שכן הוא מדגיש את הדינמיקה של התכנון ושל הביצוע ומעניק לאילוצים המגבילים את התכנון את מלוא משקלם הריאלי. יש בו כדי להרחיק מדעתם של מנהיגי ציבור את המחשבה, שתכנית הלימודים היא תשומה שניתן לחזות את תפוקתה, או שהלכי המחשבה הנקוטים בתכנון בתחומים שמחוץ לחינוך הולמים בפשטות את היחס שבין תכנון לביצוע בבית הספר.

מיון נוסף של ההגדרות, הקשור אף הוא בשמו של שוואב, עומד על המדרג של המרכיבים הדומיננטיים בשיקול הדעת של מתכנן הלימודים: מרכיב הדעת, מרכיב האדם, היינו הלומד או המורה, ומרכיב הסביבה החברתית-תרבותית שבה מתרחש המעשה החינוכי. לפי מיון זה, כל הגדרה של המושג "תכנית הלימודים" מתייחסת אל ארבעת המרכיבים הללו. ההגדרות נבדלות זו מזו על פי המשקל היחסי שהן מעניקות למרכיבים אלה בשיקוליהן כגורמים המשפיעים על העבודה הפדגוגית, ובעקבותיה על שיקולי המתכננים על הרצוי ועל האפשרי בעבודת המורה.

המיון האחרון שנוכיר הולך בעקבות קמיס (Kemmis, 1986). מצד אחד, מיון זה מבוסס על הנחות אודות דפוסי החשיבה המקצועית של המורה בזיקתו לתאוריות על מהות החינוך. אולם מצד אחר יש במיון כבר התקדמות לעבר מושגיו של שוואב על החשיבה החינוכית כמוסבת על הפרקטיקה. קמיס כותב על המורה הפועל לאור אמונותיו הפילוסופיות-חינוכיות – היינו על מורה שמפרש את חוויותיו בתחום החינוך על פי הגישה (או צירוף הגישות) התאורטית המקובלת עליו. על תפיסה זו יש למנות את ההגדרות, המשקפות אוריינטציות תאורטיות מן הסוג שהוזכרו לעיל. ויש מורה הפועל לאור ידיעות שימושיות מן המדעים מתוך שאיפה למדעיות ולרציונליות. גישה זו מופיעה בקרב המורים, הפועלים לאור יעדים שהציבו לעצמם בהוראתם: הללו הן מטרות, יעדים המוגדרים בדיוקנות, הניתנים להשגה מבחינת הפסיכולוגיה של התלמיד, ואף ניתנים לבקרת ביצוע בתהליכי הערכה מדידים. החינוך נתפס בתודעתם של מורים אלה כ-Techné. בעיניהם ה"חינוך" הוא שם של תוצר, סוג הישג, והעשייה החינוכית היא אמצעי להשגת מטרות מסוימות. אך מאחר שקיימים אמצעים שונים להשגת תכליות, מורים אלה מבקשים, שהמחקר ישווה את האמצעים ויצביע על היעילים שבהם. זאת ניתן לעשות אם היעדים המבוקשים יוגדרו יפה ובדיוק רב. הנה כי כן, גישה זו תולה את חולשת האמצעים שנקטו בעבר להשגת היעדים בקביעה בלתי מדויקת של היעדים. אי-דיוק שמנע

את זיהוי האמצעים הפדגוגיים היעילים להשגת המטרות המבוקשות. הגישה המתוארת נותנת ביטוי נמרץ לאמונה, שהחינוך ניתן לשיפור על ידי שיפוץ כלי אומנותו של המורה, ועל ידי שיפור נתוני הפעולה, וכי רק טכנולוגיה חדשה תוכל להביא מזרז לתחלואיו.

גישה אחרת, שלישית, היא של מורים, המבססים את החלטותיהם הפדגוגיות על שיקולים אתיים, הנוגעים ברווחת התלמיד כאישיות חד-פעמית. בעיני המורים הללו, תכנית הלימודים היא מכלול העבודה המפתחת את התלמיד ביחידות ומתוך אחריות לשלמותה של יחידות זו. הקוריקולום הוא מסלול ההתפתחות של אישיות הלומד ולא של השכלתו הפורמלית בלבד, על כן המומחיות של המורה אינה בתכנון מטרות נבונות לקראת למידה מסוימת, אלא בניווטה נוכח האפשרויות הנפתחות והמשתנות במהלך ההוראה, ניווט שיש בו תמרון רב נוכח האילוצים המגבילים אותו. בניגוד לגישה הקודמת תופסים מורים אלה את החינוך כפעילות וכתהליך ולא כתוצר. לפי גישתם הכיתה והתלמיד אינם ניתנים לבקרה ולמניפולציה פשוטה, ואין מקום לתכנת את תפקודם. ניתן לסמוך על המחנך בשל ניסיונו ובשל הכנתו-מחויבותו המוסרית. ולבסוף, אומר קמיס, יש מורים שעבודתם מבוססת על שיקול דעת ביקורתית-חברתי; אלה יודעים את משמעותה החברתית-פוליטית של משימתם, המשעבדת את רוחו של התלמיד למען אינטרסים מעמדיים. מורים אלה עושים כל שביכולתם לפתח בתלמיד ביקורת ונוגדנים כלפי האיום על שלילת חירותו, אשר טמון בחוויות בית הספר. תכנית הלימודים נתפסת עתה כאמצעי לשחרור התלמיד מפני הכוחות החברתיים המאיימים על רוחו.

ניתוחו זה של קמיס מזכיר את שלושת התחומים של האינטרסים, שעליהם הצביע הברמאס: **האינטרס הטכני**, המאפשר לאדם בקרה על סביבתו, **האינטרס הפראקטי**, המאפשר מגע ותקשורת עם הסביבה, ו**האינטרס האמנסיפטורי**, שנועד להבטיח אוטונומיה מפני תודעה חברתית מסולפת. ברוח זו נוכל לקבוע, כי הלימודים בתחום מדעי הטבע יוכלו לסייע לתלמידים במימוש האינטרס הטכני, שכן בעזרתם ימצאו חוקים השולטים בטבע, ובעזרתם יוכלו להשתלט על הטבע ולנצלו היטב לצורכיהם. לימודי החברה והתרבות יסייעו להם בהשגת האינטרס הפראקטי של יצירת תקשורת משמעותית בין בני-אדם, הדרושה לשם פיתוח הקונצנזוס האנושי. עם זאת, לימודי החברה אפשר שיונחו על ידי האינטרס הטכני לשם השגת שליטה בבני-אדם, ואפשר שיונחו על ידי אינטרס אמנסיפטורי, משחרר מעכבות, ממניפולאציות פסיכולוגיות-חברתיות, מדפוסי חשיבה מסורתיים, מן הנתונים התודעתיים שהחברה כופה על היחיד.

הפגם העיקרי במיונו של קמיס הוא זה שבו לוקה כל גישה המניחה שקיים סגנון תבוני – הכרתי ושיטתי – בעבודת המורים, הנחה שהוטל בה ספק במחקרים העוסקים בחשיבת המורה (למשל, Jackson, 1968; Clark & Yinger, 1977; Elbaz, 1983) או במידה שבה הוא מיישם ידע מקצועי



(Schwartz, 1988). היבט אחר המחליש את המיון הוא, שככל מיון לפי השקפות גם מיון זה עשוי לפי השקפה שהחוקר מעדיף.

## דימויים

מחובתנו להוסיף ולעייין גם בכמה מן הדימויים – לאו דווקא הגדרות – של המושג תכנית לימודים. הדימויים מאופיינים בכלליות, בחוסר דייקנות, ובמידה מסוימת של עממיות, והם המשפיעים בפועל על מהלך המחשבה של העוסק בנושאינו.

א. הדימוי הרווח ביותר זהה להגדרות המילוניות שנזכרו למעלה. תכנית הלימודים היא רשימה של תוכני ההשכלה, היינו הידיעות הכלולות במקצועות הידע השונים, המועברות לתלמיד באמצעות ההוראה בבית הספר. (בעת העתיקה, לדוגמה, עמדה תכנית הלימודים על ה-Trivium של המקצועות: דקדוק, רטוריקה, ודיאלקטיקה, או על ה-Quadrimum של המקצועות: אריתמטיקה, גיאומטריה, אסטרונומיה, ומוסיקה.) הסילבוס הוא "חוקת ההוראה": המסמך הקונסטיטוציוני הקובע את העקרונות לבחירת תוכני ההוראה ואת רשימת כותרות התכנים הללו. ואילו פירוט הרצפים הדידקטיים, היינו התכנים הספציפיים בכל נושא ובכל פרק בסילבוס, והדרכים הנאותות להוראתם בכיתה הם הקוריקולום.

ב. תכנית הלימודים היא ניסוח במילים של מכלול הפעילויות המתוכננות לביצוע בבית הספר, ובראש ובראשונה – הפעילויות בתחום ההשכלה, שתכליתן להביא לידי מימוש שיטתי של מטרותיו החינוכיות (Hirst and Peters, 1975). מערכת מנוסחת זו כוללת תכנים מדורגים ומאורגנים ברצפים של מקצועות, התייחסות למתודות הוראה ההולמות את למידת התכנים הללו, ובמידה יותר מוגבלת – פעילויות אחרות הניתנות לתכנון מראש בחיי בית הספר, שבכוחן לתמוך בלימודים הפורמליים. תכנית הלימודים מותווית במסמכים ובחומרי עזר לסוגיהם ובהדרכה בעל-פה, המכוונים כולם לסייע למורה להתרכז במשימתו. הביטוי "כל ההתנסויות שהלומד חווה ביזמת בית הספר ובהנחייתו" שגור, בדרך כלל, בכתיבת תאורטיקנים של תכנון הלימודים, המרחיבים את מובנו לכלל העבודה החינוכית ומסתייגים מצמצומו לתחום הלימודים הפורמליים בלבד. כך, למשל, נאמר אצל האסי, בונדי ו-ווילס (Haas, Bondi and Willes, 1971):

**"כאשר הקוריקולום מוגדר כ'כל ההתנסויות שהלומד חווה בהזרכת בית הספר', הוא כולל, כמובן, את כל הפעולות המתוכננות ואת כל השירותים המתוכננים בבית הספר דוגמת הספרייה, הבריאות, העצרות, הארוחות, והטיולים."**

אולם במסגרת הדימוי שלפנינו, הפעילויות הבלתי פורמליות כפופות למשימות הלימודיות הפורמליות.

ג. תכנית הלימודים היא רשימה של ההישגים בתחומים שונים – לא רק במישור ההשכלה הפורמלית – שביטוי הספר נטל על עצמו התחייבות להביא אליהם את התלמיד. אפשר לראותה כתכתיב של דרישות המוטלות על המורה על ידי רשות החינוך של החברה ושבהן עליו לעמוד. זאת היא רשימה מפורטת של המטרות או של התוצרים, שעל התלמיד להפגין את שליטתו בהם בעקבות לימודיו. בחינות הבגרות, על פי תפיסה זו, הן אמצעי להערכת הישגיו של התלמיד, אך לא פחות מזה גם אמצעי להערכת תפקודו של בית הספר. אכן, גם המורה נבחן בהן, ולא רק התלמיד, אם עמד בהתחייבותו לחברה. דימוי זה של תכנית הלימודים מופיע במאמרו של ריצ'מונד (Richmond, 1971), אשר סקר הגדרות הכלולות במאמרים שראו אור בכתבי-עת בתחום זה; אצל טנר וטנר (Tanner and Tanner, 1980) ואצל אחרים.

ד. קוריקולום הוא הכלי, שדרכו באות הכוונות החינוכיות של בית הספר לכלל מימוש; הוא האמצעי שדרכו מגשים בית הספר אותו חלק ממטרות היסוד, העומדות בראש סולם העדיפויות שלו בזמן מסוים. הגשמת הכוונות הנבחרות הללו היא לב-לבו של בית הספר בעבודתו בתקופה מסוימת. מקורה בהכרה של הרשויות שכוננו את בית הספר, שמימוש הכוונות הללו עשוי להיות אמצעי לפתרון בעיות אנושיות וחברתיות, בצד משימות השגרה המוטלות על בית הספר. גם התכנים הנלמדים בבית הספר וגם הדרכים הנבחרות לשם הוראתם מכילים דגשים, שבכוחם לתרום לקידום היחיד בנושאים הנחשבים ראויים לטיפול מיוחד בעיני מכוני בית הספר.

בהתאם לדימוי שנדון כאן, על הבחירה בדרכי ההוראה להביא בחשבון לא רק את יכולתן לאפשר את למידת התכנים, אלא גם את הישגי הלוואי שבכוחן להניב. לדוגמה, אחד הטעמים, שבגללם ממליצים על שיטות ההוראה הפעלתניות נעוץ בכוחן של שיטות אלה לחזק את יכולת התלמיד לשאת באחריות ללמידתו – סגולה הנדרשת כדי להעלות את סיכוייו להגיע להישגים לימודיים בעלי ערך וכדי לתרום ליכולתו למלא תפקידים חברתיים, ולטפח בו חשיבה עצמאית, בדיקה וביקורת, הזכות לשימת לב מצד החברה. דוגמאות לבעיות כלליות אחרות, שתכנית הלימודים עשויה לסייע בפתרון הן איכות הביטחון של הפנאי כחלק מסוגיית איכות החיים של האוכלוסייה; או מידת מעורבותו של היחיד בתרבות המדעית והטכנולוגית; או מידת מעורבותו של האזרח בתהליכים הפוליטיים. מנקודת ראותו של מנהל בית ספר, למשל, יש יתרונות לאפיון העבודה הקוריקולרית במונחי דימוי זה, שלפיו התכנית מאורגנת כאמצעי לפתרון בעיה, הנחשבת דחופה בעיני קובעי המדיניות החינוכית של בית

הספר – רשות חינוך חברתית, הורי התלמידים או הצוות החינוכי של בית הספר – בזמן מסוים. במקרה זה, אמות המידה, שלפיהן בידו לבחון את עבודת המורים אינן עומדות על הישגי המורים בתחום הלימודים בלבד, אלא גם על המידה שבה הם תורמים לפתרון בעיות דחופות. אמנם מומחי תכנון ומומחי ההערכה חוזרים ומזכירים, כי קל יותר לתכנן את ההוראה לקראת הישגים לימודיים מוחשיים, או למדוד את מידת השגתם, מאשר לארגן את העבודה לקראת מימוש של מטרות-על; אולם החשיבה על מטרות-העל במונחים של בעיות הדורשות פתרון משווה להן צורה מוחשית ומוגדרת יותר מאשר החשיבה על מטרות-על כוללניות.

במרכזו של **דימוי (ב)** עומד דימוי התכנית כחומרי הוראה וכמסמכי עזר, המבססים את כיווני הפעולה המסומנים בחומרים אלה. בכלל זה, תפיסת המקצוע על מושגיו המרכזיים ועל עקרונותיו הדידקטיים, וכן אמות מידה ספציפיות להערכת התקדמות התלמידים בלימודיהם. דימוי זה רחב למדי, והוא רווח גם בישראל. על פיו, חומרי הלימודים מתמקדים בתכנים הנלמדים ומרכזים סביבם את הלמידה. בדימוי זה בולט היעדר ההתייחסות לכל מה שקורה ומתהווה בין כותלי בית הספר, לכל מה שאין קשר ישיר בינו לבין למידת התכנים הנזכרים. דימוי זה אינו מתייחס ליצירת הגשרים בין ההיבטים הבלתי פורמליים, האנושיים והבין-אישיים, של החיים בכיתות ומחוצה להן, לבין המתרחש בעת הלימוד הפורמלי. ביסודו מונחת ההערכה, שהמורה זקוק לאמצעים, שיסייעו בידו למקד את עבודתו בהוראת המקצועות, מבלי שיסטה למשימות חינוך אחרות בעת ההוראה. דימוי זה משקף גם את התפיסה הגורסת, כי כוחו המחנך של בית הספר טמון במאמץ הלימודי-הפורמלי העקבי, הרציונלי והנחוש.

על פי **דימוי (ג)**, בין שנראה בתכנית הלימודים מסמך חוזי, ובין שנראה בה תכתיב או הוראה הקובעים מה על בית הספר לבצע – התכנית היא מסמך, הגוזר מתוכו את החובות המוטלות על כל עובדי בית הספר – המנהל, הסגל החינוכי, התלמידים, הצוות המינהלי ועובדי העזר האחרים. התכנית נתפסת כרשימה של ציפיות או של דרישות בתחום הידע, שעל בית הספר לעמוד בהן, ויש בה דגש על ניסוח דרישות סבירות, הניתנות למימוש במסגרת האמצעים העומדים לרשות המורים. כמסמך חוזי דימוי זה מבליט את עמידתם האחראית של המעבידים מול העובדים; אין בו שימת לב מיוחדת לדרכי ההוראה ולאופני הביצוע של בית הספר, ובלבד שישגי את התוצאות המבוקשות. מסמך כזה עשוי לכלול, כמובן, גם דרישות בתחום המיומנויות והערכים, וכן דרישות החורגות מגבולות ההשכלה הפורמלית. דימוי זה מעורר לחשיבה בדבר שאלות ביצוע יותר מאשר בדבר בחירת מטרות או אידיאלים חינוכיים, ובית הספר נתפס על פיו כסוכנות ביצוע מובהקת.

בשנים האחרונות ניתוסף לדימוי זה גם ממד הנוגע לאופי הניסוח של יעדי העבודה בבית הספר: הציפיות מנוסחות כמטרות, המבליטות את הביצועים אשר על התלמיד להפגין בכל אחד מן התחומים. דימוי זה של התכנית מאופיין בתכליתיות המובהקת שלו: המטרות מתארות בדיוקנות ככל האפשר את היכולת, שההוראה נדרשת לפתח בתלמיד, וקובעות את השגת היכולת כקנה מידה להערכת ההוראה. בהתאם לכך, תכנית הלימודים היא רשימת ההישגים, שאליהם צריך התלמיד להגיע בעקבות עבודת בית הספר. ביסודה, הגישה שלפנינו משקפת אתוס של יעילות, מדעיות וטכנולוגיות. בולטים בה גם מוטיבים כלכליים ורציונליים. היא מעוניינת בפיתוח מיומנויות וידע יעיל, שימושי ומבוסס מבחינה מדעית, ומבקשת שהתלמיד ידע כיצד ללמוד את מה שרכש בכיתה וישתמש בו.

מאחורי הדימוי המתואר מצויה מידה של אי-שביעות רצון מתפוקות בית הספר, ובעיקר מאי-יכולתו לפתור את בעיותיו בעזרת מקורותיו שלו. לבית הספר נדרשת עזרה מן החוץ, המבוססת על ראייה מערכתית כוללת ובלתי תלויה באינטרסים שלו. תכנית הלימודים נתפסת כאחת מפעולות הסיוע הללו: היא קובעת למורה את מוקדי עבודתו בתחומים מסוימים ופוטרת אותו מאחריות בתחומים אחרים; היא גודרת את ציפיותיה ממנו במונחים ברורים ומדידים, באופן המאפשר להעריך את תפוקותיו בדרכים אובייקטיביות; ומאחר שהיא קובעת גבולות מצומצמים לאחריותו, היא מחייבת אותו לעמוד בציפיותיה, תוך שהיא מדגישה, שציפיות אלה עצמן נשענות על הערכה ריאליסטית של יכולתו המקצועית של המורה במסגרת הזמן והמשאבים העומדים לרשותו. יש בגישה זו שילוב מעניין של גילוי רגישות לאילוצים, שבהם נתונה ההוראה בבית הספר, ושל הערכה בלתי מחמיאה לדימויו העצמי של המורה כאיש חינוך, ובעיקר, ליכולתו כמורה.

דימוי זה מטיל על המנהל תפקידי ביצוע ובקרה מובהקים: הוא הסמכות המופקדת על ההוצאה לפועל הקפדנית של התכנית, הוא המפקח העוקב אחר ביצועי המורים. ממנו מצפים שישקוד על יצירת תנאי העבודה הנאותים הדרושים למורים כדי למלא את המשימות שהוטלו עליהם על פי התכנית.

לבסוף נזכיר **דימוי רדיקאלי**, המשקף גישה המסתייגת מתכנון הלימודים ומבנייתה של תכנית לימודים במובנה הרווח. חששה העיקרי של גישה זו הוא מפני הגיבוש של התכנית והבנייתה היתרה ומפני המיסוד של עבודת בית הספר. גישה זו רואה בתכנית מובנית דרך להקפאת הדינמיקה של החיים התוססים בבית הספר, מתכון לכפייה חיצונית של דפוסי אישיות וסגנונות התנהגות ומחסום בפני התמודדות אותנטית של התלמיד עם ידע ועם ערכים כאחד. גישה זו טוענת, שהתלמיד, המורה, ההשכלה, האמנות וכדומה – כולם מייצגים מטעני התנסות שונים, וצריך לזמנם יחד, כדי שהתלמיד יעצב את עצמו בעזרתם לאור המצב שבו הוא נתון. החינוך הוא המסע הממושך, הפתוח והספונטני של התחנכות היחיד והתפתחותו, ועל כן יש לבנותו מתוך מחשבה על צורכי הלומד היחיד ולא על ציפיות החברה. כך יש לעשות גם משום שאין החברה בזמננו מגבש מוסכם של ערכים ודרכי חיים,

כי אם גילום של ריבוי טעמים, אמונות וגישות – ופלורליות זו שוללת מן החברה את זכותה לכפות אחידות מלאכותית על היחיד. ברם, גם ההתנסויות המבוקשות צריכות להתארגנות ולהכנה מראש; גם הן צריכות תכנית – אך כזאת הפתוחה להשתנות מתמדת והנענית להזדמנויות הנפתחות והבלתי צפויות. בצד התכנית מופיע מסמך מדיניות ועקרונות, האומר מה לא לעשות, כדי שלא להפריע את הרוח הניסויית המבוקשת ואת הזרימה החופשית של החוויות הספונטניות.

### **הגדרות והקשריהן**

ניתן למיין את ההגדרות השונות למושג "תכנית לימודים" גם על פי ההקשר שבו נועדה ההגדרה לשמש: יש המנסחים את הגדרתם במסגרת דיון סוציולוגי, ואז היא משקפת את עולם המושגים של מדעי החברה, ויש שההגדרה נעשית לשם עיון פילוסופי-חינוכי, העוסק במהות החינוך או בסוגיה פילוסופית אחרת. מאחר שתכנית הלימודים ממלאת תפקיד חברתי מובהק, הרי היא מעניינת של הסוציולוג: שהרי ככלות הכול, היא מצבור הידיעות המבהירות לבני חברה אחת את משמעות העולם שסביבם; היא יוצרת בתודעתם תמונת עולם משמעותית, המאפשרת להם להתמודד במגעייהם אלה עם אלה ועם קבוצות חברתיות אחרות, והיא גם שמעצבת בעבורם דרכי גישה שונות להשגת הידע הדרוש להם לשם מילוי תפקידם בתוכה. כל זאת בלי להניח לידיע כולו שיהיה נגיש לכול, שכן השליטה בידיע משפיעה על מעמדו החברתי של היחיד, חוגו וקשריו החברתיים ואף על העצמה הצבורה בידו. ניתן לראות, כי הנאמר לעיל על תכנית הלימודים גדוש מושגים סוציולוגיים (למשל, Musgrave, 1973; Whitty and Young, 1977; יונג, תשמ"ט). מי שמגדיר כך את תכנית הלימודים עשוי להדגיש, בפנותו אל רשויות חברתיות דוגמת משרד החינוך הממשלתי, שהמדובר בתכנית החותרת למימוש מטרות ממלכתיות. ואילו אחרים ידגישו הגדרה אחרת, המבליטה שהתכנית ממוקדת בנתונים מדידים, שניתן להעריך את מידת השגתם על ידי התלמידים. הגדרה כזאת, הפונה לרשויות חברתיות, הופיעה, למשל, בשנת 1970 בפרסום של המרכז לסטטיסטיקה חינוכית במשרד הבריאות, החינוך והרווחה הפדראלי בארצות הברית:

**"הקוריקולום מקיף את פעילויות ההוראה המתוכננות והניתנות לתלמידים על ידי בית הספר או על ידי מערכת בתי הספר. הקוריקולום הוא אפוא השפעת הגומלין שבין תלמידים ותוכני הוראה, משאבי הוראה ותהליכי הוראה לשם השגת תכליות חינוכיות... ההוראה (instruction) כוללת את הפעילויות העוסקות במישרין בהוראת (teaching) התלמידים ובשיפור של איכות ההוראה (teaching)... קוריקולום הוא מה שהמורים מלמדים והוראה (instruction) היא הדרך שבה נלמד מה שנלמד..." (Hew, 1970)**

הגדרה זו מבחינה בין המושג תכנית לימודים לבין המושג "הוראה", בין ה"מה" לבין ה"איך"; ה"מה" הוא התוכן החינוכי, הוא מה שהתלמיד קלט בעקבות מגעיו עם התכנים שהגיעו אליו במהלך ההוראה ממקורות שונים (המורים, הספרים, למשל) ובדרכים שונות, ולא מה שמקורות אלה ביקשו למסור לו. למרכז לסטטיסטיקה יש עניין במידת הידע שברשות התלמיד בעקבות ההוראה, ומכאן הדגש שהוא שם על הישגי התלמיד.

יש שההגדרה נעשית בעבור מתכנני תכניות הלימודים, ואז היא עשויה להבליט היבטים מסוימים במלאכת התכנון. כך נאמר, למשל, בהגדרה זו: "תכנית הלימודים היא המאמץ המשולב, המודע והמובנה של בית הספר להביא את תלמידיו להישגים מבוקשים". ניסוח מעין זה מצביע על היבט של שילוב בין הפעילויות החינוכיות השונות ומבליט אותו כראוי לשימת-לב. ההגדרה, המכוונת את מתכנני הלימודים, עשויה להינסח גם נוכח בעיה ספציפית או חסר ידוע בתחום התכנון; למשל, "תכנית הלימודים היא הצעה בדבר העבודה החינוכית שראוי לעשותה בבית הספר, בעלת הסיכוי המרבי להיות מוצאת לפועל לאור מגמותיה המקוריות." הגדרה זו משקפת בעייתיות, המתעוררת נוכח מימוש תכניות הלימודים באופן חלקי בלבד, והיא קובעת שעל המתכננים להעביר את הצעותיהם במסגרת הסיכויים להיקלט בידי המורים ולהתבצע הלכה למעשה.

והגדרה נוספת: "הקוריקולום הוא כלל ההתנסויות, שכל אחד מן הלומדים חווה בתכנית של חינוך, המתוכננת בזיקה למסגרת של תאוריה ומחקר או של פרקטיקה בעבר ובהווה המשמשת בתכנון התכנית." בדברי ההסבר להגדרתם זו (Hass, Bondi & Wiler, 1974) בולטים שלושה יסודות: הראשון מדגיש את הצורך בתכנון המדוקדק לאור מטרות שנבחרו משיקולים חברתיים ומתוך דאגה להתפתחות התלמיד גם יחד. השני מדבר על זיקת התכנון לידע המחקרי שצמח בתחומי הדעת הנלמדים בבית הספר ובתחום מדעי ההתנהגות והחברה, ככל שיש באלה לסייע בקידום היעדים שתכנית הלימודים הציבה לעצמה. והשלישי מדגיש את ההיבט החינוכי המעצב בהוראה. היבט זה נוגע במורה ובחלקו בתכנון, ומציג את המורה כמי ש"קובע את איכות ההוראה" (שם). מצד אחד, ניסוחם של האס גינדי ווילר מבליט את המחויבות לידע המדעי, ובכך הוא נענה לביקורת שנמתחה על ההוראה בארה"ב בשנות השישים מצד בתי הספר לחינוך והמחלקות לפסיכולוגיה באקדמיה על כי ניתקה עצמה מן ההתפתחויות שחלו בחקר הלמידה. ומצד אחר, ניסוחם והסבריהם משקפים את החשש מפני ההפרדה בין תכנון הלימודים לבין ההוראה; הפרדה כזאת והפקדת התכנון בידי גורמים שמחוץ לבית הספר עשויות לשחוק את הגוון החינוכי המיוחד בית ספר אחד ממשנהו. גם על רקע ההכרה בתלותה של איכות ההוראה במוטיבציה של המורה אין להסכים, לדעתם, להפרדה כזאת. סטנהאוז מגדיר את המושג בדרך הבאה: "קוריקולום הוא ניסיון לשדר את העקרונות המהותיים של הצעה חינוכית בצורה הפתוחה לבחינה ביקורתית ולתרגום יעיל לשם הפעלה" (Stenhouse, 1977).

עמ' 4). הוא מוסיף ומדמה את הקוריקולום למתכון בישול, שניתן לבחון אם הוא מציע מזון מזין, או לבקרו מבחינה מעשית על פי הסיכוי שלו להשיג את הפריטים הדרושים להכנתו. תחילה, הקוריקולום – ככל מתכון – הוא רעיון, מחשבה מעניינת; לאחר מכן עוברים לנסותה, ורק לבסוף מנסחים אותה כמתכון מגובש ומסודר, באופן המאפשר לטבח מיומן להכין אותו ואף להכניס בו שינויים בהתאם לטעמו או לטעם אורחיו. במובן זה, המתכון הוא בסיס לתכנון; כך יש לתפוס גם את מהות הקוריקולום: הצעה המכילה מכלול של נתונים, העשויים לשמש בסיס לתכנון ההוראה בידי המורה. הגדרתו של סטנהאוז מבליטה את מקומו של המורה ביחס לתכנית הלימודים, והיא גם מזכירה, שהתכנית מיועדת לו ונכתבת למענו – אמנם לא כדי שיבצע אותה באורח צייתני, כי אם כדי שיראה בה משאב לתכנון בידיה הוא בהתאם לנתוני עבודתו. למתכננים הגדרה זו מזכירה את גבולות התכנון, ואילו למורים היא קובעת את משימת העיבוד המוטלת עליהם.

הקשר שבין ההגדרה לבין ההקשר שבו פותחה מודגם גם על פי שתי ההגדרות הבאות. הגדרה אחת, של אייזנר (מצוטטת מתוך שיחה בעל-פה אצל Schwartz, 1988), משקפת את גישתו לבעיה מרכזית, שאינה יורדת מאז שנות השמונים מסדר יומם של מומחי התכנון, והיא: התכניות אינן נקלטות בעבודת המורים ברוח כוונות המתכננים. הגדרתו של אייזנר מעלה תרומה לברור זה, משום שהיא מציעה לראות בתכנית הלימודים תביעה הנוגעת בנקודת ראותו הבסיסית של המורה הן ביחס לתוכן מסוים והן ביחס לדרכי הוראתו. הגדרה זו ממוקדת בנקודת ראותם של המורים דווקא, והיא באה להעיר את שימת לבם של המתכננים, שתכניתם היא התערבות בהליך מחשבה המקובל על המורים, והיא ניסיון להשפיע עליהם לשנות ממנה; שהרי אין התכנית רק רשימה של תוכני הוראה והמלצות מתודיות, או של מטרות נבחרות, שאליהן ראוי להביא את התלמידים בלבד. יש לראותה גם כגורם המאיץ במורה לשנות תפיסות פדגוגיות שבהן הוא מחזיק, והמאתגר אותו לבחון באורח ביקורתי דרכי עבודה שבהן הוא רגיל. לכן אין להתפלא, אם בעיני המורה התכנית מצטיירת כביקורת על שגרת עבודתו – אף אם לא לכך נתכוונו המתכננים ביוזעין. הגדרה זו מגיבה על בעיית היישום הבלתי מספיק של תכניות הלימודים בידי המורים ומצביעה על הצורך להביא בחשבון התכנון את העובדה, שהתכניות נתפסות בתודעת המורים כתביעה לשינוי בתפיסת עבודתם.

### **הגדרתו של שוואב**

תפיסה מעניינת במיוחד מופיעה אצל שוואב (Schwab, 1983). הגדרתו מנוסחת באופן דחוס במקצת, וכל מלה בה שקולה ומדודה. על כן נציב תרגום חופשי של דבריו, ולאחר מכן נפתח את הרעיונות המופיעים בה. שוואב גורס, כי תכנית לימודים היא מכלול של דברים – גופי ידע לגיטימיים מבחינה מדעית, מיומנויות, טעמים ומוכנויות נפשיות לפעול ולהגיב – אשר נמסרים במידות שונות של

הצלחה על ידי מורים שקדנים המחויבים למשימתם ולתלמידים שונים, תוך שימוש בחומרים מתאימים ובפעולות נאותות. חומרים ופעילויות אלה, המכוונים לאוכלוסיות תלמידים ספציפיות, נבחרו להוראה תוך הסכמה ולאחר שנבחנו בחינה מדוקדקת על ידי מי שמעורבים בחינוכם של תלמידים אלה ומכירים אותם היטב.

אמנם הגדרתו של שוואב מבטאת את עמדתו תוך עימות עם הגדרות אחרות, אבל דבריו מכוונים גם אל המתכנן ובנויים במתכונת השאלות שהמתכנן טרוד בהן. מה אומרת הגדרתו? – תכנית הלימודים אינה מסמך או "תכנית" במובן השגרתי של המונח – מיתווה של מטרות ופעולות להגשמתן שניתן לחייב בה את העובד – ואף לא מסמך הפורס רשימה של תוכני הוראה העתידיים להילמד בכיתה, כי אם התוצאות של כל המתרחש בבית הספר ביזמת המורים הניכרות בתלמיד (בניגוד לתוצאות של חוויות אחרות, פרי יחסים בין-אישיים ומגעים חברתיים שבהם התלמיד מתנסה בבית הספר). ריד (Reid, 1978) ניסח את מהות תכנית הלימודים באופן דומה בכותבו במאמר מוסגר קצר ביותר: "הקוריקולום (הוא) מה שבית הספר נועד לספק". הביטוי של שוואב – "הדברים אשר נמסרים" – מרחיב את מושג הלימודים השגרתי אל מעבר לגבולות המוגדרים בדרך כלל כהשכלה. בעבור שוואב, תכנית הלימודים היא **מכלול** של דברים. המלים "דברים" ו"נמסרים" רומזות לכך, שאין המדובר בהשכלה או במיומנויות או בערכים בלבד, כי אם גם בהם וגם בכל מסר, שהמורים מעבירים לתלמידים, בין באורח שיטתי, המעורר למידה סדורה, בין באופנים אחרים.

שוואב סבור, שהמכלול, או המטען הרוחני, המיוצג במונח "תכנית לימודים", אינו מעוצב בתודעתם של התלמידים במידה זהה ובתצורה אחידה, וגם אין לדמותו למטען שהיה בידי המוסר; תהליך הלמידה הוא תהליך של קליטה מעבדת ומעצבת. התלמיד אינו מקבל פסיבי; הוא מעבד את הנלמד בדרכו שלו. מכאן, שגם הצלחת המורה להעביר את המסר אינה מותנית במאמציו של המורה בלבד, ואין היא ניתנת לחיזוי על יסוד הערכה של יכולת המורה. ההצלחה תלויה גם בנתוניו של התלמיד. ממילא לא תוכל להיות אמת מידה אחידה להערכת הישגי התלמידים, ואין לבקש שתכנית לימודים תחולל למידה אחידה ושווה. המלים "תלמידים שונים" באו אפוא לבטא הכרה בשונות הרבה הקיימת בקרב התלמידים, והשימוש בהן מכוון כנגד הגישות המתייחסות לתלמיד בדרך כוללנית וגלובלית. הן משקפות התחשבות בשונות המאפיינת את התלמידים, ושוואב גוזר מתוכן את התביעה להביא שונות זו בחשבון השיקולים התכנוניים.

ההגדרה מתייחסת גם אל המורים. מורים אלה פועלים מתוך מחויבות, אך שוואב אינו מאפיין אותה בפירוט: האם מחויבותם היא לערכי החברה ולמוסדותיה האזרחיים? האם היא להתפתחות התלמיד? ואולי להשכלה ולמדעים? ומה מקופל במונח "מחויבות" בהקשר זה? הביטוי "מורים מחויבים" פותח אפוא את הקורא לפני שפע של מובנים משניים: המורים הנאמנים למשימתם, המשוכנעים בה,



השקדנים והמסורים לה ללא פניות חיצוניות. ברם, שוואב אינו מצביע על מושאה של מחויבות זו, על תוכנה או על כיוונה. הוא מותיר את הקורא בתחושה, שהאפיון החשוב בעיניו לענייננו הוא בעל אופי צורני, ועניינו מידת שקידתם ומסירותם למשימה החינוכית. גופה של המשימה, כיוונה ומקורותיה יוגדרו בפיהם כפי שיוגדרו, לא בהם העיקר.

ועוד: ההגדרה שלפנינו תובעת לקיים מידה של הלימה והתאמה פנימית בין החומרים, שהמורה נעזר בהם בהוראתו, לבין המטרות שהוא מייעד לחומרים אלה, ובין אלה לבין התפיסות המשוקעות בעיצוב החומרים והנימוקים המצדיקים את שימושם. תואם הכרתי זה העסיק את שוואב בכמה הזדמנויות, בייחוד בעיוניו במושג המבנה הסובסטנטיבי שפותח בכמה מחיבוריו המופיעים בספרו (Schwab, 1978). שוואב אף מרחיב את הרשימה הרווחת של סוגי המטרות החינוכיות ומוסיף למיון המקובל שני סוגים של מטרות בעלות חשיבות בעיניו: "טעמים" ו"מוכנויות לפעול ולהגיב". לכאורה, הראשון מקומו בתחום האסתטי, והשני – בתחום חינוך האזרח. אך בעיני שוואב יש למונחים אלה תחולה רחבה הרבה יותר. "טעמים" מופיעים גם במישור האינטלקטואלי, למשל, ואילו "המוכנות לפעול" היא ביטוי למעורבות בעלת אופי קונאטיבי. במוכנות זו פועלות במשולב מידות רגשיות כמו נחישות, עקביות, אומץ לב ודבקות במטרה בצד מידות רציונליות כמו שיקול דעת, ביקורתיות וקבלת החלטות.

ההיגד הבא בהגדרה שלפנינו נוגע בשאלת המקורות הראויים להזין את הדיון על תכנית לימודים. הדגש בדברי שוואב על האופי החברתי-ציבורי של ההחלטות הקוריקולריות בא להבליט, שאין לראות את הפעילות בתחום זה כמנת חלקם של המחנכים המקצועיים, בעזרת מלומדי המקצועות בלבד. ההחלטה בדבר מה שיש ללמד בבית הספר היא מעניינו של הציבור ומעניינה של הפוליטיקה, ועליהם להיות מעורבים בקבלת ההחלטות בתחום זה. אולם שוואב בחר להציב תנאי מפתח לקביעת המדיניות: על המדיניות להביא בחשבון את אילוצי המציאות, ואל לשיקוליה להיות ערטילאיים ומופשטים מנתוני המוחשית, שבה עתידות החלטות אלה להתיישם. נתונים על התלמידים, על המורים ועל נסיבות העבודה החינוכית הם חומרים הראויים להזין את שיקולי הדעת של מקבלי ההחלטות, ולא רק את משאלותיהם, תקוותיהם ושאיפותיהם. בנקודה זו מתפלמס שוואב עם הסבורים, שהפעילות בתחום תכניות הלימודים היא בעלת אופי אקדמי, ועל כן ראוי להפקידה בידי המלומדים בתחום המקצועות הנוגעים בחינוך, ממדעני הדיסציפלינות, דרך מומחים במדעי ההתנהגות ועד לאנשי מעשה – הפרקטיקונים בחדר הכיתה. לעומתם, שוואב גורס, שיש לתת את הדעת גם על ההיבטים הציבוריים והפוליטיים של תכנית הלימודים ולהביאם בחשבון התכנון.

ברקע ההגדרה של שוואב מונח טיעון נוסף הראוי לשימת לבנו (ששב ונטען גם במחקריהם של חוקרים אחרים דוגמת גודלד): אין לדבר על בית הספר כעל תופעה אחידה. המונח "מערכת בתי

הספר הציבוריים האמריקניים", למשל, לא יוכל לשמש בדיון על תכנון תכנית הלימודים, מפני שכל בית ספר מתייחד בתרבות משלו. ועם זאת, "תכנית הלימודים אינה בהכרח **אותו הדבר** לגבי כל התלמידים בגיל נתון, אבל גם אינה דבר השונה **בכל** היבטיו מבית ספר לבית ספר", אומר שוואב.

### מ"תכנית לימודים" ל"תכנון לימודים"

אנו מציעים הגדרה אפשרית נוספת: "תכנון לימודים הוא סדרה של פעולות, שבמהלכן נעשים בחירה, שיבוץ, הפקה והערכה של תוצרים חינוכיים ושל האמצעים להשגתם, לאור תחזית של משאלות חברתיות – בחלקן פרי ערכים בסיסיים ובחלקן משאלות שצצו עקב בעיות אקטואליות – ושל האילוצים שבהם בית הספר נתון. המדובר בדימויים בדבר ידע, טיב האדם ודמות החברה מצד אחד, ובהערכה לגבי משאבי כוח אדם וידע, ולגבי כוחן היחסי של קבוצות חברתיות שונות בעלות אינטרסים מנוגדים, מצד אחר."

ברור, כי אין הגדרה זו שלמה, מקפת או מספקת. אך יש בה כדי למקד את ראייתנו בפעילויות העיקריות הנעשות במהלך תכנון הלימודים. ניתן ללמוד ממנה מה כרוך בתכנון לימודים, מה חשוב בעיני המתכנן, ואולי גם לשער מה טיב המומחיות הדרושה לשם ביצוע שלבי התכנון השונים. אפשר אף להרחיבה בכיוונים נוספים ולכלול בה את בעיות ההפקה של התכנית ואת אופני פרסומה והפצתה.

נעיין בכמה מן הביטויים המופיעים בהגדרה הנזכרת. ההגדרה מעניקה משקל לכוחם של **האילוצים**, שעמם על העבודה החינוכית להתמודד. היא מצביעה על המתח בין מחשבת התכנון – שיקול הדעת המסודר בדבר מטרות, אמצעים ואילוצים – לבין הדינמיקה החיה של עבודת המורה, ומשקפת נכונות להביאם בחשבון התכנון. היא רואה בתכנון הלימודים ניסיון לחשיבה מעשית ולא עיונית, ניסיון לארגון העשייה החינוכית בתוך סיטואציה והקשר אנושיים ריאליים, ולא מושג העומד מחוצה להם. היא גם מניחה, שהתייחסות המתכננים והתייחסות הגורמים האחרים הקשורים בה – מן המנהל ועד לתלמידים, למורים ולהורים – תלויה בהקשר מסוים ואינה מתחילה מלא כלום. המשתתפים הללו מחזיקים בדימויים מסוימים על טיבה של תכנית לימודים, ולכולם אינטרסים בסיסיים הקשורים בה. יש לראותה כתוצר של נתונים חברתיים, היסטוריים, תרבותיים וכלכליים מסוימים – ולא כמושג או כדגם אידיאלי שעל פיו יש לפעול, בבחינת רעיון העומד מחוץ לסיטואציה האנושית, בעל פרמטרים קבועים שניתן להגדירם ולאפיינם. עתה ברור, כי החשיבה על הקוריקולום צריכה להתנהל בערוצים ריאליים, ולא לאור דימוי אידיאלי נחשק ומופשט. "תכנית הלימודים אינה מונחת על המדף של המורה, אלא במעשי האנשים העוסקים בחינוך... השאלה: 'מה היא תכנית לימודים?'" דומה יותר

לשאלה: 'איך משחקים (כאן) כדורגל?', מאשר לשאלה 'חמצן מהו?'. (Grundy, 1987). החמצן זהה בכל מקום; לא כן המשחק.

ההגדרה הנזכרת ערה אפוא לעובדה, שכל תכנון חינוכי כפוף לאילוצים ומוגבל על ידי גורמים קרובים שונים. האנשים הנוטלים חלק בתכנון, בהפקה ובביצוע של תכנית הלימודים – מיוזמי התכנון, יועציו ומבצעיו ועד למורה, לתלמיד ולמנחה המורים ולמעריך – כולם מחזיקים בהשקפות, ולכולם אינטרסים בפעילות זו; הם גם נבדלים אלה מאלה ברמת היכולת וברמת המעורבות האישית שלהם במימוש התכנית. ההבדלים בין "סדרי היום" השונים של בעלי הזיקה והמשתמשים של התכנית והנסיבות האנושיות המגוונות שבהן הם פועלים, גורמים לכך שביצועיהם הם, במידה רבה, פרי פישור בין משאלות שונות, ושום כוונה אינה באה על סיפוקה המלא בתכנון תכנית הלימודים ובביצועה.

ההגדרה מתייחסת גם למושג **אמצעים חינוכיים**. בידי המתכננים מופקדת ההחלטה בדבר האמצעים, שדרכם ראוי להגיע להישגים, שהם "התוצר החינוכי". ברם, מהו שעושה אמצעים אלה חינוכיים? בשאלה זו דנו ארוכות מחנכים ופילוסופים של החינוך, בייחוד לעומת מי שחשבו, שהאמצעים העומדים לרשות החינוך הם נייטראליים מבחינה ערכית, ואין לשקול אלא את איכותם הטכנולוגית ואת יעילותם המעשית. הרסט ופיטרס (Hirst and Peters, 1975), למשל, מזהירים, כי לא די להתכוון לקדם את התלמיד, ולשם כך לבחור במטרות חיוביות ובעלות ערך כיעדי החינוך. יש גם לבחון אם האמצעים מביאים את התוצאות המבוקשות, מבלי שיגרמו תוצאות לוואי שליליות ויפגמו בכך בהתפתחות כשריו של התלמיד. תוצאות לוואי בלתי רצויות טמונות בהוראה, שאינה מתייחסת בכבוד לשכלו של התלמיד ולביקורתו, ובעיקר בהוראה, שבמקום לפנות להבנתו של התלמיד מתבססת על סמכותו של המורה ועל ידענותו. אך דווקא משום שתכנון הלימודים הוא חשיבה מעשית על מטרות ועל אמצעים, יש לבקרו גם לאור עקרונות ערכיים בכל שלבי התקדמותו. אחת ההשתמעויות המידיות של גישה זו היא שיש צורך למתכננים לקיים במהלך עבודתם גם דיונים עיוניים שיטתיים במישור הערכים, ולהתייחס לדיונים אלה כאל חלק בלתי נפרד מן הבירור הדרוש לצורך התכנון. המציאות מלמדת, שלעתים קרובות מדי עסקני החינוך הם קצרי רוח בתחום זה, והדיון הערכי נחשב בעיניהם להפלגה מיותרת.

מונח אחר המופיע בהגדרה שלעיל הוא "**הערכה**". תהליך הערכה, במשמעו הרחב, הוא בקרה על כל שלבי התכנון, ההפקה, ההוצאה לפועל וההישגים שהתכנית הניבה. באורח מסורתי התמקדו המעריכים בדרך כלל בשלב ההישגים. הם חקרו את רמת ההישגים שאליה הגיעו התלמידים, וממנה הסיקו מסקנות לגבי ערכה ויעילותה של התכנית. אולם בשנים האחרונות נשתנתה הגישה, ונתרחבה פריסת ההערכה בכיוונים נוספים. גם המשימה שהוטלה על המתכננים נוסחה מחדש, וכיום היא

עומדת על הצורך לספק למתכננים מידע, שבכוחו לסייע בידם לשפר את תכנית הלימודים לאור השינויים החלים במהלך ביצועה בכיתה, יותר מאשר על שיפוט איכותה ותוצאותיה בלבד. ולבסוף, ההגדרה מעניקה משקל לערכי המתכנן, מכיוון שהוא נותן דעתו על כל אחד מהיבטי התכנון. היא משקפת את הגישה, שלפיה החשיבה על תכנון הלימודים מתנהלת לאור השקפות, אמונות וערכים; מחשבה זו נוגעת בעניינים אלה:

- (א) דמות האדם המחונך ובני האדם שבהם נוגעת התכנית והמעורבים בה ברמות שונות (היזמים, המפתחים, המוציאים לפועל והצרכנים – המורה והתלמיד), הן מצד נתוני יכולתם האינטלקטואליים והרגשיים והאחרים לעסוק בדעת, רווחתם הרוחנית, הרגשית, החברתית, הקיומית-הכלכלית והאחרת, והן מצד הערכים האמורים להתמשש בהם, כפי שערכים אלה נתפסים בתודעת המתכננים.
- (ב) הדעת ותוצרי התרבות לסוגיהם – מעמדם, חשיבותם תכליתם ומקורותיהם המוסמכים – אלה ה"טובין" שבתכנית הלימודים במשמעם כ"סדר היום" של בית הספר.
- (ג) דמות החברה המצויה ודמות החברה המבוקשת – על ערכיה ושאיופותיה, מבנה הכלכלי ודפוסי תפקודה הפוליטיים, הכלכליים והתרבותיים – שבה ושלקראתה פועל בית הספר ובה עתיד התלמיד להשתלב.

על שלושה אלה אפשר להוסיף גם את ההשקפה על עיצוב האמצעים החינוכיים היעילים, המקובלת על המעורבים בתכנון הלימודים. שיקוליהם מסוננים על ידי תפיסות מסוימות על דבר המבנה והעיצוב הצורני האידיאליים של התכנית ועל דבר דרכי הפצתה ושילובה בעבודת המורה. בכל אלה ממלאת מערכת ההשקפות והערכים של המתכננים תפקיד רב-משקל. מערכת זו מאופיינת בהיעדר תמימות דעים חברתית. בקרב המלומדים והמחנכים מתרוצצות השקפות שונות ביחס לשאלות הנוגעות בדעת (למשל, מהו ידע בעל ערך? מהן אמות מידה להערכת ערכו של ידע מסוים? באילו סוגים של נושאים על בית הספר לעסוק: האם בנושאים המבוססים על ידיעה אמפירית בלבד, או גם בתחומים האסתטיים וההגותיים? כיצד מגיעים לשליטה בידע זה? בקרב מי יש להפיצו, מתי ובאיזה מינון? ועוד ועוד שאלות הנוגעות בידע הנלמד). כיוצא בזה לגבי דמות האדם, שהתכנית החינוכית מבקשת לפתח, ודמות החברה האידיאלית שאליה היא חותרת. הקושי הגדול, הנובע מרב-גונית הגישות, הוא כיצד ניתן להגיע להכרעה ביחס לסוגיות הנזכרות, ובכל מקרה, התשובות עליהן אינן סופיות ומוחלטות.

המחשבה והדעות בסוגיות אלה נתגבשו במסורות חשיבה חינוכיות מובחנות, והספרות אף מציעה דרכים למינן. לם (לם, 1977), למשל, הבחין בין מגמה חברתית (סוציאליזטורית), מגמה

תרבותית (אנקולטורטיבית) ומגמה החותרת לפיתוח אישיותו של היחיד (אינדוידואטורית). מיון דומה (Shiro, 1978; Tanner & Soltis & Walker, 1986; Schubert, 1986; Tanner, 1980) מבוסס על ההבחנה בין מגמה חברתית-התנהגותנית, המדגישה יעילות תפקודית בחברה, טכנולוגיות ומדעיות, ולשם כך מבליטה בתכנית הלימודים את ההכשרה ביישום הידע המדעי, לבין מגמה אינטלקטואלית-מסורתית, המבקשת להכניס את התלמיד בברית התרבות של הרוח והמדע; שתי אלה שונות ממגמה שלישית העומדת על נסיינות, ולפיה תכנית הלימודים היא מערכת של התנסויות בתחומים שונים, שנועדו לפתח את רוחו של התלמיד בכל מישור חיים אפשרי. מיון אחר, שהוצע בידי אייזנר וואלאנס (Eisner & Vallance, 1974), מצביע על הגישות המדגישות את דרכי הפיתוח הקוגניטיבי של התלמידים; גישות המונחות על ידי עיקרון של יעילות והמציעות למורה רק טכנולוגיות הוראה בדוקות; גישות החותרות להביא את התלמיד למימוש עצמי; גישות שבמרכזן מתן הכשרה לתלמיד לתפקוד חברתי; וגישות המטפחות אתוס אקדמי ומכשירות אותו להמשך לימודיו הגבוהים. כל אחת מן הגישות הללו שמה את אצבעה על ההיבט המרכזי בעיניה ומרכזת בו את מאמצי ההוראה.

המשותף לגישות המתוארות אצל לם, טנר וטנר, שירו, סולטיס ו-ווקר, וכן בספרם של אייזנר וואלאנס הוא שכולן ממוקדות במטרת-על עיקרית המפקחת על החשיבה אודות הפרטים. אמנם מתכנני תכניות הלימודים טוענים, שעבודתם מאוזנת ומתייחסת למכלול הכיוונים וההשקפות, אך מטבע הדברים, התכניות שהם כותבים מגלות מאמץ לכיד ומרוכז למימוש מטרת-העל המרכזית. גם במקום שהתכניות מגלות עניין בהיבט אחר, הנוסף על ההיבט המרכזי הנבחר, ניתן להראות שהיבט זה משועבד למוקד ראשי הגזור מתוך השקפה חינוכית מסוימת. ברור, שבמרכז זה של המאמץ טמון גם כוחן של התכניות.

#### **דרושה: ראייה רב-מוקדית**

פתחנו בניסיון להכיר כמה מושגי יסוד, המשמשים בחשיבה על תכניות לימודים ועל תכנון, ועד מהרה ראינו, כי משמעותם גזורה מן הנסיבות שבהן נועדו לשמש ומן ההקשר שבו הם נידונים. זו המסקנה העיקרית שמבקשים אנו להבליט בניתוח שהבאנו. בחרנו בתובנה זו דווקא מתוך הכרת חשיבותה ופוריותה לשם תקשורת משמעותית בקרב מי שיד להם בתכניות: בתכנון ובשכתובן, במימושן בבתי הספר, בהערכתן ובביקורתן. לא הזכרנו את כל המושגים המופיעים בדיונים הקוריקולריים, ואף באלה שהבאנו לא עסקנו בהרחבה יתרה או באופן ממצה. תחת זאת הצבענו על כיווני החשיבה הראשיים בתחום זה במידה הדרושה לשם הצדקת הטיעון על דבר העדיפות שיש

להתייחסות רב-מוקדית וקונטקסטואלית למושג "תכנית לימודים" על פני התייחסות אחידה ואוניברסלית.

#### הערות:

1. נגענו בהבחנת יסוד זו בין התאורטי לפראקטי אצל שוואב במאמר שנתפרסם ב"הלכה למעשה בתכנון לימודים" (שרמר, 1992).
2. היפוכו של דבר, כפי שפוקס ואחרים (Harris Ruby, Fox) הראו, היא קוראת למאמץ מחשבתי מסוג שונה, המתייחד בהליכי השילוב של תחומי העיון והמעשה גם יחד. אפיון ההליכים הללו הוא המשימה שהעסיקה את שוואב בשורת מאמריו על ה"פרקטיקאל".
3. האנציקלופדיה החינוכית, בערך רב-העניין "תכנית לימודים", אינה מציעה הגדרה משלה ואף לא בירור לשוני של המונח, אך היא מזכירה את התפיסה, שלפיה תכנית לימודים זהה עם "חומר הלימודים הנמסר לתלמידים מפי מוריהם", ואת התפיסה שלפיה היא "מכלול החוויות החינוכיות בבית הספר" (האנציקלופדיה החינוכית, ירושלים 1959, משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק, כרך ב' עמ' 1154-1185).
4. ב"הנחת היסוד למטפיסיקה של המידות" (ירושלים תש"י, עמ' 70) אומר קאנט, כי "הרוצה במטרה הריהו רוצה (במידה שיש לתבונתו השפעה מכריעה על פעולותיו) גם את האמצעי הנחוץ בהכרח להשגתה והנתון בידו. המשפט הזה הוא, במה שנוגע לרצייה, משפט אנליטי". עיקרה של מובאה זו במלותיה האחרונות: אין המשפט מתאר את המציאות העובדתית, אלא מבהיר את משמעות המונחים "אמצעי", "תכלית" ו"רצייה" על רקע ההנחה שיש לתבונה השפעה מכריעה על הפעולות.
5. למשל, במהלך עיוננו לא עלה כלל שמו של ראלף טיילר, ששום דיון בנושאנו אינו יכול בלעדיו. בדעתנו לשוב אל גישתו המושגית במאמר נפרד.

#### ביבליוגרפיה

- יונג, מ' (תשמ"ט), "גישה לחקר תכניות לימודים כידע מאורגן", ר' שפירא ור' פלג (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך**, תל-אביב, עם עובד, עמודים 464-436.
- לם, צ' (1973), **ההגיונות הסותרים בהוראה**, תל-אביב ספרית פועלים.
- שרמר, ע' (תשנ"ב), "המדריך למורה וזיקתו אל הפרקטיקה", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 7, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, עמודים 126-110.
- Belth, M. (1965), **Education as a Discipline**, Boston, Allyn and Bacon.

- Klark M. & R.J. Yinger (1977), "Research on Teacher Thinking", **Curriculum Inquiry**, 7(4), pp. 279-304.
- Elbaz, F. (1983), **Teacher Thinking**, London, Croom Helm.
- Eisner, E.W. and Vallance, E. (1974), **Conflicting Conceptions of Curriculum**, Berkely McCutchan.
- Fox, S. (1985), The Vitality of Theory in Schwab a Concept of the Practical, **Curriculum Inquiry**, vol. 15, 1, pp. 63-89.
- Philosophy for Education**, (1983), Jerusalem, Van Leer.
- Grundy, S. (1987), **Curriculum: Product or Praxis**, London, The Falmer Press.
- Harris, I.B. (1986), "Communicating the character of 'deliberation'", **Journal of Curriculum Studies**, vol. 18(2), pp. 115-132.
- Hass, G., Bondi, j. & Wiles, J. (1974), **Curriculum Planning: A New Approach**, Boston. Allyn & Bacon.
- HEW, National Center for Educational Statistics (1970), **Standard Terminology for Curriculum and Instruction in State School Systems**, Washington, D.C.
- Hirst, P.H. & Peters, R.S. (1975), **The Logic of Education**, London, Routledge & Regan Paul.
- Jackson. P.W. (1986), **Life in Classrooms**, Chicago, Holt, Reinhart and Winston.
- Kemmis, S. (ed.) (1982), **The Action Research Reader**, Geelong, Vic., Deakin Uni. Press.
- Lewy, A. (ed.) (1977), **Curriculum Evaluation**, Paris, Unesco.
- Musgrave, P.W. (1973), **Knowledge, Curriculum and Change**, Melbourne, Melbourne University Press.
- Phenix, P.H. (1964), **Realms of Meaning**, New York, McGraw-Hill.
- Reid, W.A. (1978), **Thinking About the Curriculum**, London, Methuen.
- Roby, T.W. (1985), "Habits impending deliberation, **Journal of Curriculum Studies**, vol. 17(1), pp. 17-35.
- Schiro, M. (1978), **Curriculum for Better Schools – The Great Ideological Debate**, Englewood Cliffs, Educational Technology.
- Schubert, W.H. (1986), **Curriculum Perspective, Paradigm and Possibility**, New York, Macmillan.

- Schwab, J.J. (1978), **Science, Curriculum and Liberal Education**, Chicago, University of Chicago Press.
- “The Practical 4: Something for Curriculum Professors to do”, (1983), **Curriculum Inquiry**, vol. 13(3), pp. 239-265.
- Soltis, J.F. and Walker, D.F. (1986), **Curriculum and Aims**, New York, Teachers’ College.
- Stenhouse, L. (1975), **Introduction to Curriculum Research and Development**, London, Heinmann.
- Tanner, D. and Tanner, L. (1980), **Curriculum Development: Theory into Practice**, New York, Macmillan.
- Wheeler, D.R. (1967), **Curriculum Process**, London, University of London Press.
- Whitty, G., Young, M.F.D. (eds.) (1976), **Explorations in the Politics of Knowledge**, Nafferton, NEFR.