

# ”כללי המשחק” בישראל:

## תכנית לימודים אחרת להבנת הדמוקרטיה

### אילנה פלזנטל וישראלית רובינשטיין

התרבות הפוליטית הישראלית מבטאת שאיפה לקידום ולחיזוק המסגרת הדמוקרטית וזאת תוך קונפליקטים פנימיים ומתח מתמיד. רובינשטיין ואדלר (1991), הצביעו על מערכת החינוך הנדרשת לתמוך בתהליך אישושה וביסוסה של התרבות הדמוקרטית בקרב הדור הצעיר, והעלו ספקות אחדים ביחס להתאמת תכניות הלימודים הקיימות באזרחות, להכנתם של בני נוער להשתתפות דמוקרטית בבגרותם.

במאמר זה נביא את סיפור הניסיון החדשני לפיתוח תכנית לימודים להוראת הדמוקרטיה בו עסקו רובינשטיין, פלזנטל ואדלר החל משנת 1986. המטרה העיקרית של ניסיון זה היתה לעצב ואחר-כך להפעיל תכנית לימודים באזרחות הקרוייה ”כללי המשחק”. מטרת התכנית לסייע לתלמידים פתח הבנה טובה של ערכים ועקרונות דמוקרטיים בסיסיים, ולעודד גישות והתנהגויות שיביאו אותם לקיים תרבות פוליטית דמוקרטית. בהתחשב ברב-גוניתה של התרבות הישראלית ובמתחים הקיימים בה, היה צורך לעצב את תכנית הלימודים כך שיבואו לידי ביטוי עקרונות הדמוקרטיה כמכנה משותף ליהודים ולערבים וכן לדתיים ולשאינם דתיים.

דמוקרטיה ליברלית מתפתחת סביב שני עקרונות בסיסיים: שלטון הרוב ושמירת זכויות הפרט והמיעוטים. למרות שמערכת היחסים בין שני מרכיבים אלה טומנת בקרבה מתיחות, אין להרשות לעיקרון הראשון להאפיל על השני. משטרים דמוקרטיים מקיימים הסדרים מוסדיים שונים, שמטרתם לפקח על האיזון העדין הקיים בין שני מרכיבים אלה. ההסדרים המוסדיים הללו נתמכים בתרבות פוליטית, שאזרחיה הם בעלי רמת ידע ומעורבות גבוהה. תכנית הלימודים ”כללי המשחק” מנסה להעביר מסרים אלה. להלן יתואר התהליך הממושך באמצעותו התפתחה תכנית ”כללי המשחק”, שהינה פרי

פרוייקט ”כללי המשחק” מומן על-ידי הקרן לזכרו של Samuel Warshauer וכן על-ידי קרן Ford ארצות הברית. גירסה קודמת של המאמר מצוייה ב: Sigel R.S. & Hoskin M. (eds): 1991, *Education For Democratic Citizenship: A Challenge For Multi-Ethnic Societies*, Lawrence Erlbaum Associates .Pub. Hillsdale, New Jersey: Hove & London

מאמץ משותף של מורים ומנהלים בחטיבה העליונה ואנשי סגל האוניברסיטה העברית. תהליך אותו ניתן לתאר כתהליך קבלת החלטות רב-שלבי. בכל שלב ניצב הצוות בפני צומת בו היה עליו להחליט כיצד להמשיך ולפעול.

#### א. בחירה של זירת ההתערבות

ההחלטה לפעול באמצעות פיתוח תכנית לימודים חדשה פירושה לבחור בבתי ספר כזירת הפעולה. ניצבה בפנינו השאלה: מדוע לבחור בבית ספר? הסיבה הראשונה פשוטה וישירה ביותר: בתי הספר קיימים וככל הנראה ימשיכו להתקיים, למרות הביקורת הבלתי פוסקת כלפי מוסד זה במשך שלושת העשורים האחרונים. למרות התנועה הרדיקאלית לרפורמה בחינוך בשנות השישים והשבעים וסיסמאות שקראו לשינוי קיצוני בנוסח: "deschooling society" (Illich, 1970), שמרו בתי הספר על רבות מתכונותיהם המבניות וכן על רבות מהפונקציות המסורתיות שלהם (Carnoy & Levin, 1985). בבית הספר עדיין מתרחש חלק ניכר מתהליך החיברות וחלק ניכר מבני הנוער מבקרים בבתי הספר במשך תקופה ארוכה. בישראל כ־85 אחוז מגילאי 16–18 שוהים שש שעות ביום שישה ימים בשבוע ב"מקום המכונה בית הספר" (Goodlad, 1984).

שיקול נוסף לבחירה בבית הספר כזירת הפרוייקט הוא נגישותו הרבה להתערבות חברתית ניסויית. בעוד המשפחה, שהיא סוכן חיברות בעל השפעה הרבה ביותר על הפרט, מוגנת במידה רבה מהתערבות של גופים חיצוניים, הרי המסגרת הפומבית של בתי הספר ומעמדם הציבורי מאפשרים ניסויים בשיטות ובתכנים חדשים.

#### ב. בית הספר כזירת התערבות בהכנה לתפקיד אזרח

##### 1. מיקוד של הישגים אקדמיים

האם בית הספר הוא זירה מתאימה לגיבוש עמדות והתנהגות בכלל ובתחום החינוך הדמוקרטי בפרט? בתי ספר נתפשים בימינו על ידי סוציולוגים ופסיכולוגים רבים, כזירה בלתי מתאימה לחיברות פוליטית-אזרחית. בית הספר נחשב לבעייתי במיוחד בתחום החינוך לדמוקרטיה בגלל מבנהו ההיררכי ומסריו השמרניים. בית הספר חצוי בתיפקודו: פונקציה אחת שלו קשורה בהצבה חברתית ומחייבת מיון, דרוג ודיפרנציאציה. הפונקציה האחרת של בית הספר היא יצירת בסיס ללכידות חברתית תוך הגדרת מכנה תרבותי משותף לתלמידים הנמצאים בו (Massialas, 1976; Patrick, 1977; Battistoni, 1985). אין עוררין על-כך כי התמקדותו העיקרית של בית הספר היא בתחום ההישגים האקדמיים. די אם נבחן את כמות המשאבים: כסף, מרחב, ציוד, ובמיוחד — הזמן והאנרגיה של המורה והתלמיד, המופנים להפקת הישגים אקדמיים. כאשר ההישג האקדמי מהווה את מוקד מערכת החינוך, הנחמכת מצד אחד על ידי המנגנונים הממלכתיים ומצד שני על ידי המשפחה והקהילה, פועלת מערכת זו על פי עיקרון פשוט והגיוני: השקעת הפלח הגדול ביותר מ"עוגת" משאבי

בית הספר בייצור כמות גדולה יותר מאותו המוצר המובקש – הישגי התלמיד. למעשה זו הדרך היחידה היעילה עבור המערכת בתנאים הנוכחיים.

הישגי התלמידים נמדדים על ידי ציונים ותוצאות מבחנים סטנדרטיים, ומוצאים ביטויים בדיפלומות שונות (Collins, 1979). לכאורה מתרחשת התחרות על ציונים על בסיס שוויון הזדמנויות – אך ספק אם שוויון כזה קיים הלכה למעשה. לנתוני הפתיחה של התלמיד – מוצא, מעמד, השכלת הורים השפעה ניכרת על הישגיו בסיום תהליך החינוך הפורמלי. פירושו של דבר כי תלמיד יחשב ל"כישלון" על פי הנורמות הפורמליות בבית הספר אם לא יצליח מבחינה אקדמית. נורמות בלתי פורמליות, הנתמכות על ידי קבוצת הגיל, עשויות, כמובן, לבטא גישה שונה כלפי מערכת ההערכה הנורמטיבית. אין בכך כדי לסתור את העובדה, כי האשראי החינוכי ("credetialization"), שביטוי המובהק הוא בדיפלומות, מקבל לגיטימציה על ידי הנורמות של חברה הישגית (Shapira & Yogev, 1987). בניגוד לאינטרסים שלהן עצמן, אנו מוצאים כי גם קבוצות כגון: נשים, שחורים, מיעוטים אתניים ודתיים, משתפות פעולה במרכיב המקרים עם מערכת הנורמות ההישגית הרווחת (Bashi, Cahan & Davis, 1981)

מאחר שהדגש המושם על תיגמול המצליחים הוא עובדה המאפיינת את החינוך הישראלי, סביר להניח כי מסרים שאינם מכוונים להישגיות נידונים להידחק לשוליים, הרחק מסדר היום העיקרי של בית הספר. לפיכך, אין זה מפתיע כי המסרים העוסקים בסוציאליזציה הפוליטית והאזרחית, המכוונת לסולידאריות חברתית, נוטים להיעלם בתוך המאמץ המתמיד להגברתם של ההישגים האקדמיים.

## 2. עקרון המיון לעומת עקרון הסולידריות

מכשול נוסף בחינוך לאזרחות עולה מאופיה של מערכת ההערכה של בית הספר. החל מצעדיהם הראשונים בבית הספר היסודי ועד לרגע סיום הלימודים התלמידים מוערכים באופן תמידי ומקבלים ציונים, המדרגים אותם יחסית לחבריהם. מהו המסר המועבר על ידי תהליכי הערכה אלה? מנקודת מבטו של התלמיד, עולם בית הספר נראה כתהליך דרוג מתמיד על פי הישגים לימודיים. יתירה מזאת, קיימות עדויות רבות המראות כי המושג "תלמיד טוב" מקבל גם משמעות מוסרית, באופן שבו להיות "טוב יותר" במתמטיקה או בהיסטוריה מעניק גם ניחוח מסוים של עליונות ערכית. מי שהישגיו הלימודיים נמוכים נחשב כ"תלמיד רע" ובהכללה נפוצה כ"רע", ועליו או "להשתפר" ולהפוך ל"טוב" או לנשור מהמערכת. באמצעות מערכת ההערכה מעביר בית הספר מסר חזק ביותר של אי-שוויון, לפיו אנשים מסוימים שווים יותר מאחרים. תפיסה זו של אי-שוויון אינה מוגבלת רק לתחום האקדמי, אלא מחלחלת גם לתחומים אחרים.

הרציונל שבבסיס המשטר הדמוקרטי הוא, כמובן, ההיפך הגמור. כל האנשים נחשבים כשווים וכבעלי זכות דומה ומחויבות דומה להשתתפות פוליטית. אקסיומה זו היא המעניקה לגיטימציה והצדקה למשטר הדמוקרטי. מערכות מתן הציונים של בתי הספר אינן תורמות לטיפוח רעיון השוויון בין בני האדם (Bowels & Gintis, 1988).

מובן כי השימוש העקבי שבתי הספר עושים במתן ציונים ובדרוג כלל אינו מקרי, אלא

קשור באופן הדוק לאחת הפונקציות החשובות ביותר של מערכות חינוך במדינות דמוקרטיות: לדאוג להצבה החברתית – לחלוקתם של התלמידים בין מעמדות ורובים חברתיים שונים. תהליך ההצבה החברתית מושפע מאוד מתוצאות ההתנסות הבית-ספרית. גם אנשי התאוריה הפונקציונליסטית (Parsons, 1959; Turner, 1960) אינם מכחישים את תפקידם המשמעותי של בתי הספר בתהליך הריבוד החברתי והוויכוח בינם לבין אנשי תאוריית הקונפליקט הוא לגבי השאלה את מי משרת תהליך ההצבה. ג'נקס (Jencks et al., 1972) בבוחנו את המתאם הניכר הקיים בין המעמד החברתי-כלכלי של הורים ושל צאצאיהם בבגרותם, טוען כי בתי ספר אינם עושים הרבה כדי לצמצם מצבי אי-שוויון חברתי. גם הניאו-מרקסיסטים והניאו-ברייאנים (Bourdieu, 1973; Bowels & Gintis, 1979; Collins, 1976) טוענים כי בתי הספר תורמים יותר לייצורם מחדש או לשיכפולם של הבדלים חברתיים קיימים מאשר למחיקתם. על פי אסכולה זו, מערכות החינוך בחברות מודרניות, למרות הדגשתן את התחרות הפתוחה, מעניקות למעשה לגיטימציה למבני כוח קיימים. מאחורי מיתוס ההישג האישי מסתתרת מציאות של הזדמנויות בלתי שוות. על פי תאוריה זו, גורלם של תלמידים מקבוצות חברתיות חלשות, נקבע מראש לכישלון בתוך אותה מערכת חינוך, האמורה לתת הזדמנויות לכל ולהעריך הישגים ללא תלות במוצא. במקביל לכך, טוענת אסכולה זו, מבטיחה אותה שיטה כי עמדות האליטה ימשיכו להישאר בידי חבריה, ויועברו מדור לדור. מעקב אחר תכניות הלימודים והסטטוס הנבדל המיוחס למקצועות הלימוד השונים, מצביע על תפקידם של בתי הספר כ"שומרי הסף" בתהליך המתמשך של הברירה החברתית.

בעוד שבתי הספר בחברות מודרניות שבמדינות דמוקרטיות הפכו למכשיר חינוכי לדיפרנציאציה וריבוד חברתי, אמור החינוך האזרחי באותם בתי ספר לעסוק במטרות חברתיות כסולידאריות ואינטגרציה. קיימת איפה סתירה פנימית בין מסרים המועברים על ידי מבנה בית הספר והיחסים החברתיים בו מצד אחד, לבין המסרים המהותיים לתכנית לימודים באזרחות, מצד שני.

### 3. תפקיד תלמיד – תפקיד אזרח

ההדגשה על תיגמול המצליחים בלימודים אינה מוגבלת רק לפונקציות הגלויות של בית הספר. אוריינטציה זו שולטת גם במימדים סמויים יותר של תהליך החינוך, כגון חלוקת הזמן והחלל, וכך אירגון היחסים החברתיים בכיתה. כל אלו חוברים יחדיו כדי לשלול מבית הספר את כוחו ומשמעותו כסוכן חינוך סוציו-פוליטי. מרכיב מבני אחד כזה הוא נורמות ההתנהגות בבית הספר ובכיתה. במסגרת בית הספר, על הצעיר להתנהג בהתאם לציפיות תיפקוד מסוימות, הנובעות מההגדרה הרווחת לגבי תפקידי ה"תלמיד" או ה"סטודנט". אחת מתכונותיה העיקריות של הגדרה זו היא מיקומו של התלמיד בצד הפאסיבי של מערכת יחסי הגומלין בינו לבין המורה. קיימת ציפיה מהחלמיד שינהג על פי ציפיות בית הספר, שיישב בשקט, שלא יסתובב בלא רשות, שלא ירעיש, שיקשיב ויענה רק במידה שפנו אליו. ג'קסון (Jackson, 1968) בתאורו הידוע את החיים בכיתה בית הספר, מדבר על אפקט ה"המון" ("crowds"), שתוצאותיו הסחה, הכחשה, והמתנה בתור. התלמיד נתפס ככפוף

למרות, ונתון במערכת יחסים אסימטרית כאשר הוא נשפט ומוערך כל העת על ידי מורים ותלמידים אחרים.

התמונה שמשרטט ג'קסון, אף אם מוגזמת מעט, משקפת במידה רבה את המציאות הבית-ספרית. למרות השינויים שהתחוללו בעקבות התנועה הרדיקאלית בחינוך, תפקיד התלמיד עדיין מוגדר בהתאם לקווי המתאר המסורתיים, תוך הדגשת הפאסיביות והציות. בניתוחו הקלאסי של נורמות בית הספר טוען דריבן (Dreeben, 1976), כי מטרתם העיקרית של המסרים המועברים על ידי מבנה בית הספר היא להביא לשילובם של התלמידים במערכת הנורמטיבית האופיינית לחברה המודרנית. נורמות אלו – כגון אינדיבידואליזם ותחרותיות – יפות בוודאי לתפקידים כלכליים ותעסוקתיים שהמבוגרים מצופים לקחת על עצמם. אך האם נורמות אלו רלוונטיות גם לתפקיד האזרח, אותו אמורים התלמידים למלא כאזרחים בוגרים בחברות דמוקרטיות?

נשאלת, אם כן, השאלה: אם אנו מצפים ממערכת החינוך להכין את בוגריה באופן מוצלח לתפקידי האזרח כמו לתפקידים כלכליים ותעסוקתיים, מדוע אין הדבר בא לידי ביטוי במסרים המבניים של המערכת ובהגדרה של תפקידי התלמיד? בכל צורה שנגדיר אותו, יכלול תפקיד האזרח במדינה דמוקרטית מרכיבים המדגישים מחשבה ביקורתית, מידה של ספקנות ביחס לסמכות, מעורבות והשתתפות פעילה. החיברות לתפקיד האזרח חייבת לכלול דגש על עיבוד מידע מגוון ולעיתים אף סותר; יכולת להטיל ספק בגישות רווחות; נכונות להגן על רעיון נונקונפורמיסטי; יכולת להעריך מצבים מורכבים; הפעלת חשיבה ביקורתית על בסיס שיקול דעת והחלטה אוטונומיים. ברור כי סוג זה של חיברות לתפקיד עומד בניגוד להגדרה הסטנדרטית של תפקיד התלמיד, תפקיד המשאיר שוליים צרים מאוד לביטוי גלוי של ביקורת כלפי המשפט בבית הספר, ואינו משאיר כל מקום למחאה פומבית כנגד צוות בית הספר. כל תכנית המהווה חלק מתהליך ההכנה לתפקיד האזרח חייבת לכלול אותם יסודות אקטיביים וביקורתיים, אשר נעדרים היום בתרבות של בית הספר.

4. שינוי בתכנית הלימודים או אירגון מחדש של בית הספר  
ניתוח הפונקציות של בית הספר בחברה ותפקיד התלמיד מוביל לדילמה הניצבת בפני כל מי שעוסק בהכנת תכניות לימודים באזרחות. אחת הדרכים, שרכים בחרו בה, היא פיתוח תכנית לימודים שתתיישב עם הסטטוס-קוו של מבנה בית הספר ומסריו. הדרך החלופית היא לנסות לשנות את מבנה בית הספר כך שיעלה בקנה אחד עם המסרים של תכנית לימודים המכוונת לאזרחות דמוקרטית. גם כאן ניתן להבחין בשתי אפשרויות – האחת: שינוי אירגוני במטרה לעמעם המסרים ההיררכיים והסמכותיים, תוך הדגשה על יתר סימטריה במערכת יחסי הגומלין. השניה – שבה בחרנו אנו – היא קבלת מבנהו האירגוני של בית הספר ופיתוח תכנית לימודים שמסריה הולמים את היעד של חינוך לאזרחות דמוקרטית, גם אם הם עומדים בסתירה להנחות האירגוניות של בית הספר.

אשר לסתירות שנמנו לעיל בין הגדרות תפקיד התלמיד לתפקיד האזרח (Almond &)

(Verba, 1965), רבים ראו בכך אבן נגף בפני החינוך לאזרחות דמוקרטית בבית הספר. הסיבה לכך היא בתפיסה של רציפות בתהליך החיברות והעברת הלמידה מתפקיד לתפקיד. התוצאה היתה ניסיונות להכניס שינוי בהגדרת תפקיד התלמיד, בכיוון של יצירת "דמוקרטיה בזעיר אנפין" בכיתה ובבית הספר. צוות "כללי המשחק" הניח הנחה הפוכה, הנחה של חוסר רציפות בתהליכי חיברות כאופציה נתונה. תפקיד אזרח שנתפס כתפקיד דיפוזי לא ניתן להפרדה מתפקידים חברתיים אחרים, ותהליך ההכנה לקראתו כרוך בהתייחסות לכל תפקידיו האחרים של האדם. בניגוד לעולה מגישת הרציפות והעקביות, מרבית הילדים עומדים בהצלחה במשימה של מילוי מספר תפקידים שיש ביניהם קונפליקט (Role Conflict). מילוי תפקידים שונים, גם אם הם מבוססים על מערך ציפיות קונפליקטי, שכיח בחברה המודרנית. ניתן אפילו לטעון כי זה המצב הנורמטיבי בחברות בעלות מערכת תפקידים מובדלים ומורכבים.

גם כאשר מדובר במבוגרים, העומדים בפני הזדמנויות לתפקידים חדשים, הידע והמיומנויות הרלוונטיים לכל תפקיד חברתי חדש נרכשים במגוון של דרכים ואופנים. האם נובע מכך כי על כל מבוגר לבצע תפקיד במלואו טרם שלקח אותו על עצמו (Role Taking)? באם נשוב להקשר שלנו – של לימוד תפקיד אזרח בחברה דמוקרטית – האם נטען כי על בתי הספר להפוך למוסדות דמוקרטיים, כדי שהצעירים ידעו אזרחות דמוקרטית מהי? תפיסה זו שהביאה לניסיונות רבים לערוך הדמייה לדמוקרטיה בכיתה ובבית הספר, כתנאי להכשרת אנשים צעירים לאזרחות בשעת היותם תלמידים, לא ננקטה על ידי צוות "כללי המשחק". ההערכה היתה, כי הדבר עלול ליצור חוויה מלאכותית, שתביא להעברתם של מסרים שגויים ומוליכי שולל, אשר יגרמו ליותר נזק מתועלת. "יתירה מזאת, ניתן לומר שצוות התכנית לא רק שלא ראה בשינוי אירגוני תנאי הכרחי ללימוד תפקיד האזרח, אלא אפילו לא ראה בכך תנאי מסייע. ההנחה היתה שבית הספר הוא למעשה "חממה" או בועה ולא מעבדה ניסיונית למציאות – ובכך ייחודו כמוסד סוציאליזטורי, המאפשר יצירת סביבה הולמת ללימוד ולהתפתחות. רק כך ניתן להפיק את המירב מתפקיד התלמיד ולנצל את תועלת הפרוייקט. כלומר, הבהירה לפתח תכנית לימודים באזרחות, שתהא תואמת למרכיבים המבניים של בתי הספר, נבעה מהתפיסה כי בית הספר הוא מוסד מכין ולא מעבדת הדמייה.

גם מבקרי בית הספר התקיפים ביותר מכירים ביכולתו הייחודית לחשוף את התלמידים לחשיבה ביקורתית ולמסגרות התייחסות חלופיות (Bowles & Gintis, 1976). העובדה שבתי ספר רבים נכשלים בהשגת מטרה זו אינה פועל יוצא של חוסר היכולת שלהם, אלא של חוסר הרצון לפעול בכיוון זה, ולעיתים גם חוסר ידע כיצד לעשות זאת. בולס וינטיס (1988) מאירים סתירה מרכזית הנובעת ממקומן החברתי של מערכות החינוך. בתי הספר בחברות מודרניות הם חלק ממערכת ציבורית דמוקרטית, שהלגיטימציה החזקה ביותר לפעולתה מוצגת במונחי "זכויות האדם": זכות ההשתתפות, זכות לחינוך, זכות לשוויון הזדמנויות וכדומה. עם זאת בתי הספר משרתים את האינטרסים של המערכת הכלכלית ושל שוק העבודה הנשלטים, על פי התאוריה המרקסיסטית, על ידי בעלי אמצעי הייצור, הקפיטליסטים. מערכות היחסים הנובעות ממצב זה מוגדרות במונחים של "זכויות

קניין", "תחרות" ו"הישג דיפרנציאלי". בולס וגינטיס ממשיכים וטוענים כי הדפוס המאפיין את השיח בבתי ספר אמריקנים הוא דפוס של שיח דמוקרטי-ליבראלי. בבתי הספר בישראל קיים הצורך לחזק שיח זה שכן, ללא ההמשגה הליבראלית, הבנה והפנמה של זכויות מיעוטים וחירויות אזרחיות עלולים להיות בלתי אפשריים. שיח ליבראלי דמוקרטי בבית הספר — כן, אירגון דמוקרטי של בית הספר — לא.

### סיפורה של תכנית הלימודים

היוזמה לפיתוח תכנית "כללי המשחק" מקורה במצב פרדוקסלי: בעקבות שנת הדמוקרטיה שהוכרזה במערכת החינוך הפך סמינר המ.א. המסורתי שלנו בנושא סוציולוגיה של תכניות לימודים למעבדה לבחינת תכניות, חומרי למידה ופרוייקטים שונים בתחום ההכנה לדמוקרטיה. במסגרת סמינר זה גילינו שפע של תכניות מסוגים שונים לכל הגילים, אלא שרובן ככולן סבלו מאותם חוליים וכשלים המדווחים גם בספרות המקצועית. תכניות הלימודים באזרחות בעולם המערבי הדמוקרטי מנועות משימוש באינדוקטרינציה פוליטית ואידיאולוגית, ועל כן נופלות בפח של רדידות, קונסנזואליות והתמקדות בצדדים הפורמליים של המשטר הדמוקרטי תוך זניחת המאפיינים המהותיים שלו. כמו כן, הן נוטות להדגיש את ההיבט הפאסיבי והדיפוזי של תפקיד האזרח על חשבון הגדרות ספציפיות פוליטיות של תפקיד זה, הדורשות מעורבות וביקורתיות. תכניות מסוג זה מובילות לניכור של אוכלוסיית הלומדים מנושא התכנית — הדמוקרטיה — ולזלזול בתחום לימודים זה.

ייחודה של תכנית "כללי המשחק" הוא, בין היתר, בעובדה שפותחה על ידי אותם מורים שגם הורו אותה בכיתה, עקבו אחריה ועדכנו אותה, בשיתוף פעולה עם מומחים מן האקדמיה. על כן ניתן לראות בתכנית זו "grass-roots curriculum".

בנובמבר 1986 נאספה קבוצה של עשרים מנהלים ומורים מבתי ספר תיכוניים כדי לפעול עם קבוצה מסגל האוניברסיטה העברית במשימה משותפת של פיתוח תכנית לימודים, אשר תסייע בהבנתם של העקרונות הדמוקרטיים לתלמידים בחטיבה העליונה. עשרים מורים אלה הגיעו מחמישה בתי ספר שונים בצפון הארץ. מחצית המשתתפים בקבוצה זו היו יהודים והמחצית השנייה ערבים. לאחר שנה של ויכוחים לוהטים וסדנאות אינטנסיביות, עלו והתגבשו קווי המתאר של התכנית. נערך מיפוי לפרישת הנושאים הרלוונטיים, ולאחר מכן החל תהליך סינון מתמשך שבסיומו צומצמו הנושאים לשישה עיקריים. הגירסה הראשונה של "כללי המשחק" נוסחה בשמונה כיתות י"א בשנת הלימודים תשמ"ז. תכנית הלימודים היא דו-לשונית — בעברית ובערבית, וזהה בתכניה עבור כל התלמידים — הערבים והיהודים. תהליך פיתוח שינוי ועידכון התכנית בסדנאות מורים נמשך שש שנים, ובכל שנה מעורבים בו גם מורים חדשים. קבוצת מורים מהסקטור היהודי הדתי הצטרפה בשנה השלישית לפרוייקט. הוראת התכנית בכיתות סיפקה משוב שהביא לשינויים משמעותיים בחומרי הלימוד ובשיטות ההוראה. התכנית נלמדת עד היום במתכונת של תכנית ייחודית ומלמדים בה מורים שהשתתפו בשלבים שונים של הפיתוח. בימים אלו עוברת התכנית תהליך של שיכתוב תוך התאמתה לסילבוס החדש באזרחות

שאושר על ידי משרד החינוך, וכן תוך התייחסות ככובד ראש לשינויים הפוליטיים מרחיקי הלכת בעולם כולו ובמזרח התיכון בפרט.

### צומת בחירה – כיצד להחדיר שינוי בתכנית לימודים

מדוע הוחלט ללכת בדרך ארוכה, של שיתוף מורים בפיתוח תכנית לימודים וחומרי למידה, דרך רצופה במחלוקות אידיאולוגיות ובמכשולים אירגוניים? מדוע הועדף תהליך המצריך השקעת מאמצים כה רבים בתיאום ובשיתוף פעולה, בעוד שהיה פשוט יותר להרכיב קבוצה של מומחי אקדמיה שתפיק תכנית לימודים חדשה, ברורה ומעודכנת? ההחלטה נבעה ממספר שיקולים. ראשית, קיימת הסכמה בין מומחים לפיתוח תכניות לימודים והפעלתן מורים ותלמידים הן אלה אשר בפיתוחן היו מעורבים מורים למן ההתחלה. אם נכונים דברים אלה לגבי רוב החידושים בתחום תכניות הלימודים, גם אלו שפותחו על בסיס מסורת ארוכה של הוראה ונבעו מגוף ידע מגובש כראוי, על אחת כמה וכמה נכון הדבר לגבי תחום כה נזיל ורגיש כסוציאליזציה פוליטית וחינוך לאזרחות (Young, 1985).

ממצאי מחקר על קבוצות ואירגונים מדגישים את הקשיים בהם נתקלים סוכני שינוי בניסיון להטמיע חידושים במערכות קיימות. נמצא כי הנטייה לדחות שינויים כלאחר-יד פוחתת כאשר היוזמה לחידוש באה מבפנים (Macdonald, 1991; Hargreaves, 1989). הדבר נכון גם, כמובן לגבי בתי ספר כאירגונים חברתיים. כל רפורמה, ולא רק בתכנית לימודים, אשר הוצגה בבית הספר מבלי להנטיח את מחויבותם של המורים, נועדה מלכתחילה לכישלון. תכנית לימודים המפותחת בעזרת אנשי השטח ("grass roots curriculum") ושמוריה הם אלו שפיתחו אותה, עשויה להבטיח את הרצון הטוב ואת שיתוף הפעולה הדרושים להתגבר על גישות שליליות והתנגדויות לשינוי.

סיבה נוספת לחשיבות שיתופם של מורים בפיתוח תכנית הלימודים "כללי המשחק" היא אופייה הבין-תחומי. תכנית הלימודים בוחנת את נושא הדמוקרטיה מתוך מספר דיסציפלינות – היסטוריה, פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, לוגיקה, מדע המדינה, תקשורת ומדע המשפט. הדרך היחידה לשזור יחדיו את כל גופי הידע המגוונים לתכנית אחת בעלת אמירה ברורה וממוקדת, היא על ידי חשיפת המורים לדעת מעודכנת מכל התחומים הללו בסדנאות ובהשתלמויות אינטנסיביות. מכיוון שאין במערכת מורים "כל-יכולים" השולטים במרבית התחומים האלה – הגישה של שיתופם בבחירת חומרי הלמידה והפגשתם עם שאלות היסוד ורכי החקירה בתחומים השונים היא חיונית. המורים, שביניהם היו מומחים בעלי כישורים מתחומים שונים, למדו אלה מאלה על ידי משוב קבוע. גוסף לכך, היו הסדנאות זירה למפגש של המורים בעלי הניסיון הפדגוגי עם מומחים אקדמיים בתחומי הדעת השונים.

בהתחשב בכך שהתכנית נמצאת בשלבי פיתוח, שהנושא הוא דינאמי ומחייב התעדכנות והדגשים שונים מעת לעת, ושהדור הבא של המורים עשוי לשקול עריכת שינויים בחלקים של התכנית לגבי תוכן ומבנה החומר הנלמד, פותחה תכנית הלימודים כך שקיימת בה גם



אפשרות למודולריות. מאפיין זה מאפשר ואף מעודד כל מורה לשנות את סדר הנושאים, להשמיט את שלדעתו או לדעתה נחשב כמיותר, להדגיש חלקים לפי העניין והרכב הכיתה או להעשיר את התכנים על ידי הוספת חומרי למידה – ובכך להמשיך ולקחת חלק פעיל בפיתוח תכנית הלימודים ובהפעלתה.

מערך נוסף של שיקולים, הנשען על תאוריה סוציולוגית, הביא להעדפת פיתוחה של תכנית הלימודים בעזרת אנשי השטח, על פני פיתוח אקדמי פרופסיונלי בלבד. בשלושת העשורים האחרונים, סוציולוגים של החינוך, במיוחד אלו הנמנים על האסכולה הניאו-מרקסיסטית, הדגישו את הפונקציה של השיכפול החברתי המתרחש בחברה המודרנית באמצעות בתי הספר. הם מיקדו את הדיון במשמעות החברתית של מערכת החינוך בכך שתכניות הלימודים נוטות לשקף את העדפותיהם של בני קבוצות או מעמדות מסוימים בחברה. אופי זה של תכנית הלימודים מביא אותה לפיכך לשימור האינטרסים של קבוצות ומעמדות המייצגים את התרבות הדומיננטית (Whitty, 1985; Apple, 1985). מעורבותם של מורים מרקע חברתי, פוליטי ואתני מגוון בתהליך פיתוח תכנית הלימודים, והעובדה כי ניתן עידוד לביטויים של אינטרסים קבוצתיים או סקטורליים בתהליך ליקוט ומיון חומרי הלמידה, הרחיבה את טווח האינטרסים המיוצגים בתכנית. אין אנו טוענים כי ניתן לפתח תכנית לימודים ניטרלית ונטולת פניות, אך הנטייה לבטא בתכנית את העדפות הכותבים, הוקהתה במידה ניכרת על ידי שיתוף מלא של מחנכים ומנהלים ממגזרי החינוך השונים בארץ. התכנית שנתגבשה מהווה, לכן, דגם של תכנית רב-תרבותית (Multi-Cultural), ומבטאת עמדה פלורליסטית יותר מבלי להטיף לה.

ייצוג אינטרסים מגוונים הושג גם על ידי כך שקבוצת המורים אכן ייצגה את כל סוגי בתי הספר התיכוניים הרשמיים הקיימים בישראל: עיוניים, מקיפים ומקצועיים. בכך נמנעה תכנית "כללי המשחק" מנטייה קיימת במערכת החינוך ליצור שתי גירסאות לתכנית הלימודים: אחת עבור תלמידים "חזקים" מהנתיב העיוני-אקדמי, ואחת ברמה נמוכה יותר לתלמידים "חלשים" הלומדים בנתיבים היוקרתיים פחות. בעוד התביעה ללימוד אזרחות ולהכרת תפקיד האזרח היא אוניברסאלית, קיימת נטייה במערכות חינוך להדגיש פרשנות שונה של תפקיד זה בנתיבים השונים. תוצאת הדיפרנציאציה בתהליך הסוציאליזציה עשויה ליצור אצל החזקים דימוי של אזרח פעיל ומשתתף ואילו אצל החלשים היא עלולה להסתפק ביצירת דימוי של אזרח פאסיבי וצייטן. יחסו הריבוני של בית הספר לדעת, והנטייה של בתי הספר לחשוף תלמידים מנתיבים יוקרתיים למידע מתוחכם יותר ולחשיבה ביקורתית נעקפו באמצעות ריבוי התרבויות והקבוצות שייצגה הקבוצה שפיתחה את התכנית (Apple, 1989; Young, 1985).

### תהליך פיתוח תכנית הלימודים

כיצד גוייסו המשתתפים לסדנאות הראשונות? גיוסם של המנהלים והמורים נעשה ברובו בשיטת ה-"מפה לאוזן" – מנהל בית ספר אחד הוביל לאחר, מורה אחת הובילה לאחרת. בנובמבר 1986 נפגשה הקבוצה הראשונה שמנתה כאמור עשרים מורים, והוחל בפגישות

הסדנא. ככל הידוע לנו זו היתה הפעם הראשונה שקבוצה כה מגוונת של מורים נפגשה לביצוע משימה משותפת וברורה: חשיבה מחדש על תכנית הלימודים באזרחות בחטיבה העליונה. הצעד הראשון היה להגדיר את המנדאט של הקבוצה. במהרה התגלה כי קיימים שני מישורי שיח עיקריים: בעוד שמספר מורים דיברו על דמוקרטיה ליבראלית, זכויות המיעוטים וחירויות אזרחיות כיסודות הקיום המשותף בחברה הישראלית, אחרים דיברו על קיום משותף במונחים תרבותיים בנוסח "דע את שכנך". חלפו מספר חודשים וויכוחים לוהטים רבים עד שהקבוצה הגיעה להסכמה על צורת השיח המשותף ותכניו כתשתית למסרי תכנית הלימודים. במשך חודשים אלה היה על הצוות להתגבר על מספר קשיים. בצד היתרונות שנבעו מהבדלי הרקע המקצועי בין הצוות שיזם לבין העמיתים ממערכת החינוך הם גם היוו פוטנציאל לחילוקי דעות. נטייתם של חברי הצוות מן האקדמיה להתנסח במושגים מופשטים ולהסתמך על תאוריות מקיפות ומחקרים מדעיים הכבידה על תרגום הרעיונות המופשטים לחומרי למידה מובנים. מאידך, שיתופם של המורים בפיתוח התכניות תרם תרומה חיונית לתרגומה ללשון המעשה החינוכי. אנשי מערכת החינוך פיתחו הבנה תאורטית של בית הספר והכיתה כמערכות חברתיות, כפי שנראים מנקודת ראותו של סוציולוג. לאורך כל התהליך שררה תחושה של כבוד והערכה הדדיים בין הצוות היחום לבין המורים השותפים, מה שסייע לגיבושם של דפוסי שיח משותפים.

ההשתייכות לקהילה האוניברסיטאית הביאה עמה עוד יתרונות. בישראל נחשבת קהילה זו מרוחקת במידת מה מהזירה הפוליטית ומזיהוי פוליטי ספציפי. הכוונה היא להיעדר זיהוי קולקטיבי ברור עם הממסד הפוליטי או החינוכי. ריחוק יחסי זה איפשר לצוות לפעול כמתווכים בין תת-קבוצות שונות של מורים – ערבים ויהודים, דתיים ושאינם דתיים. שמירת סדר היום של הקבוצה בריחוק-מה מוויכוחים פוליטיים יום-יומיים איפשרה את המשך קיומה כצוות עבודה למרות ארועים דרמטיים כמו פרוץ האינתיפאדה.

סדנאות העבודה המשותפות הפכו במשך הזמן למקום מפגש חברתי-תרבותי. עובדה זו תרמה להעשרה והעמקת התפיסות ההדדיות הבין-קבוצתיות, ולהבהרת מורכבות המשימה העומדת בפני הצוות. מהוויכוחים הלוהטים והתכופים נלמדו לקחים חשובים אולי יותר מאשר מתוך כרכים עבי כרס של עבודות מלומדות על סובלנות והבנה הדדית. השיחות השקטות בערבים, לאחר ימים ארוכים של עבודה קשה, הביאו לחיזוק הקירבה יותר מאשר ניתן היה להביא על ידי מפגש מלאכותי. חלף זמן עד אשר קבוצות היהודים והערבים נפתחו ושיתפו רגשות, גישות ודיעות אלה עם אלה, גם אם היו שנויות במחלוקת. היה זה תהליך ארוך ועדין, שדרש הרבה התמדה ואופטימיות, אך כגבור האימון ההדדי התמוטטה החזית המלוכדת שהציגה כל קבוצה בתחילה, ואנשים נחשפו כפרטים. יש להניח כי את הצלחת המפגש הערבי-יהודי במקרה זה ניתן להסביר באמצעות הקשרו ותכנו הייחודי של המפגש. דווקא משום שהמפגשים החברתיים גרידא הוגדרו כמשניים, הם התפתחו באיטיות ובאופן טבעי. זאת בניגוד לדפוס שהיה מקובל בתקופה זו, דפוס של הפגשת קבוצות יהודים וערבים בצל קורתו של אירגון זה או אחר, במטרה לדון בנושאים הקשורים ל"סיכסוך הערבי-ישראלי". קבוצת "כללי המשחק" התמקדה בנושאים משותפים ואינטגרטיביים כגון: דמוקרטיה, זכויות האדם וחירויות אזרחיות. אין זה מפתיע, לכן, כי בהקשר זה לא

חלה התרחקות בין המשתתפים, אלא נוצרה קירבה תוך הבעת עניין משותף בתרבות פוליטית דמוקרטית.

בתום השנה הראשונה של עבודה אינטנסיבית הוחל בהעברתה של גירסה נסיונית בבתי הספר על-ידי אותם מורים אשר לקחו חלק בפיתוחה. מאותה עת, החלה מעורבותן של קבוצות נוספות בפיתוח, העשרה ושינוי תכנית הלימודים, שבה כל קבוצה הוסיפה את נקודות המבט שלה וטעמה הייחודי. מערכת משוב מורכבת מופעלת באופן קבוע – חברי הצוות מבקרים וצופים בכיתות, מורים מנוסים פוגשים במנוסים פחות, וכולם נפגשים לסדנאות אינטנסיביות. ספרי הלימוד וספרי ההדרכה של המורים, שבהם נעשה שימוש לשם לימוד, הם תוצר של שכבות רבות של חומר מקורי, שינויים וחדושים.

### מתהליך לתוכן

“כללי המשחק” היא תכנית לימודים המדגישה את הגישה הקוגניטיבית. פנייתה היא אל ההגיון האנושי ולא אל פניה לסנטימנטים ולתחושות. מטרתה היא לעזור לתלמיד להבחין בין ממצאים אמפיריים לשיפוט ערכי, בין עדות ראייה לשמועה, ובין טיעון הגיוני לרגשי. אנו מוצאים כאן צומת החלטות חשוב ביותר. מדוע נבחרה הפניה אל ההגיון ולא אל הרגש, מדוע הודגשה הדעת ולא ההתרשמות והחווייה? כולנו ערים לעובדה כי מרכיב ההגיון הוא רק אחד המרכיבים המעצבים את שיפוטו הערכי של אדם, את הנורמות, הגישות וההתנהגויות שלו. החלטתנו נתקבלה מתוך ראיית הדמוקרטיה כרעיון המבוסס על חשיבה לוגית ושיקול רציונלי.

נתוני סקרים שנערכו על ידי מינה צמח (1987, 1986) הראו כי שיעור ניכר של צעירים יהודיים בישראל טענו שהם פרו-דמוקרטיים, אך בה בעת תמכו בשלילת זכויות יסוד מאזרחים ערביים. ברור כי לצעירים אלה לא היו רגשות חיוביים כלפי המיעוט הערבי, אך ברור עוד יותר כי לא היה להם מושג כלשהו אודות העיקרון הבסיסי ביותר של הדמוקרטיה, שהוא עקרון השוויון בין כל האזרחים.

מובן כי בהיעדר מידע כה חיוני, תפיסת הדמוקרטיה היא כלי ריק. לריק הזה כוונה תכנית “כללי המשחק”. חומרי הלמידה מקיפים מידע רב המתייחס לזכויות האדם, לזכויות המיעוטים ולהסדרים המגבילים את סכנת עריצות הרוב, שדמוקרטיה ליברלית מחויבת בהם. התכנית שמה דגש על התפתחות החשיבה הביקורתית בקרב התלמידים. בעוד שרוב תכניות הלימודים באזרחות בארץ ובעולם מדגישות את הקונצנזוס במטרה להגיע אל המכנה המשותף הרחב ביותר, “כללי המשחק” מעלה את הדילמות האינהרנטיות להסדרים הדמוקרטיים ומדגישה את הקונפליקטים הבלתי נמנעים, ובכך משדרת אמינות ומשקפת את המציאות כפי שגם התלמידים חווים אותה.

למרות הצגת הפתרון הדמוקרטי כהסדר הפוליטי היחיד הידוע לנו, המאפשר ליחיד את מימוש זכויותיו כאדם וכאזרח, התכנית מעודדת דיון פתוח על המחיר הגלום בהסדר זה. מצד שני נמנעת התכנית מלנקוט בעמדת מגננה – היא אינה מציגה את הטיעון המקובל, לפיו על אנשים לדבוק בעקרונות דמוקרטיים למרות חוסר האפקטיביות של משטרים

דמוקרטיים. להיפך, הטענה היא כי דמוקרטיה אינה רק עדיפה נורמטיבית אלא גם נותנת פתרונות יעילים לבעיות חברה וכלכלה. המסרים העיקריים של התכנית הם כי דמוקרטיה, בביטוייה המוסדי המעשי, אינה מושלמת לעולם, אך זהו הסדר הפוליטי היחיד בו קיימים מנגנונים מובנים לשיכלול עצמי בהשתתפותם הפעילה של האזרחים.

סיבה נוספת להדגשת הטיעון הרציונאלי היתה פרגמטית יותר באופיה. הגישה הקוגניטיבית נבחרה מכיוון שזהו התחום בו לבתי הספר יש יתרון יחסי. בתי ספר ומורים מימנים יותר בהתמודדות עם נושאים קוגניטיביים מאשר עם נושאים רגשיים. גם כאן, בהתייחס לטבעם של בתי הספר כנתון, נוצלה מערכת התגמולים הרווחת, כדי להגיע אל קהל התלמידים הרחב ביותר האפשרי. נכון כי התלמידים הם למעשה בבחינת "קהל שבוי" (Captive Audience); אך הגישה הבסיסית של הצוות היתה לפעול בתוך המציאות, תוך רתימת מבנה בית הספר הקיים למטרות התכנית.

לתכנית לימודים יש מסרים גלויים ומסרים סמויים (Young, 1985; Dreeben, 1967). על המסרים הגלויים פירוטנו לעיל. מהו המסר הסמוי של תכניתנו בעידן של ניצני שלום? בחברות פלורליסטיות רבת-תרבותיות, רב-דתיות ורב-לאומיות, הנמנעות במפורש ממסר אידיאולוגי אחד וחד-מימדי, סוגיות של יצירת סולידריות חברתית בקרב הדור הצעיר היא שאלת יסוד. "כללי המשחק" מנסה לספק מעין "רשת ביטחון" משותפת לכל אזרחי המדינה. "רשת ביטחון" זו, השזורה מההגדרות המהותיות של זכויות היסוד של האדם בחברה, מאפשרת לכל קבוצה לשמור על מידה של ייחודיות תרבותית על בסיס החובה לקיים את שלמות המסגרת הכוללת.

## References

- Almond, G. & Verba, S. (1965) *The Civic Culture*. Boston: Little, Brown and Co.
- Apple, M.W. (1989) How equality has been redefined in the conservative restoration. In Secada, W.G. (Ed.) *Equity in Education*. New York: The Palmer Press.
- Bashi, J., Cahana, S. & Davis, D. (1981) *School Achievements: Elementary Arab School in Israel*: The Hebrew University.
- Battistoni, R.M. (1985) *Public Schooling and the Education of the Democratic Citizen*. Jackson: University of Mississippi.
- Bourdieu, P. (1973) Culture reproduction and social reproduction. In A. Brown (Ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change*: London, Tavistock.
- Bowles, S. (1988) The Politics and economics of educational reform: The correspondence principle reconsidered. In E.B. Gumbert (Ed.) *Making the Future*. Atlanta: Georgia State University.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1988) *Schooling in Capitalistic America*. New York: Basic Books.
- Carnoy, M. & Levine, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State*. California: Stanford University Press.

- Collins, R. (1979) *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Connelly, F.M. (1972) The function of curriculum development. *Interchange*, 2, 161–177.
- Dreeben, R. (1967) The contribution of schooling to the learning of norms. *Harvard Educational Review*, 37(2), 238–249.
- Goodlad, J.I. (1984) *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- Illich, I. (1970) *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jencks, C., Smith, M., Edland, H., Bain, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972) *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Hargreaves, A. (1989) *Curriculum & Assessment Reform*, Philadelphia, Penn: Open University Press.
- MacDonald, B. (1991) *Critical Introduction: From Innovation to Reform — A Framework for Analysing Change*. In: Rudduck.
- Massialas, B.G. (1976) Some propositions about the role of the school in the formation of political behavior and political attitudes of students: Cross-national perspectives. *Comparative Education Review*, 19, 169–171.
- Meyer, J.W. (1977) The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55–77.
- Patrick, J.J. (1977) Political socialization and political education in schools. In S.A. Renshon (Ed.) *Handbook of Socialization; Theory and Research*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1959) The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297–318.
- Sewell, W.H. & Houser, R.M. (1975) *Education, Occupation and Earnings*. United States: Academy Press.
- Silberman, M. (1978) Is the implementation of curriculum an integral part of its development? *Studies in Education*, 17, 77–88.
- Turner, R.H. (1960) Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25, 855–867.
- Tzemach, M. (1986, 1987) *Sociological and Political Attitudes of Youth*. Israel: Dachaf & Van Leer. (Hebrew).
- Whitty, G. (1985) *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Yogev, A. & Shapira, R. (1987) Ethnicity, Meritocracy and Credentialization in Israel: Elaborating the credential society. In Robinson (Ed.) *Research in Social Stratification and Mobility*, (6). Greenwich, CN: JAI Press.
- Young, J.H. (1985) Participation in curriculum development: An inquiry into the response of teachers. *Curriculum Inquiry*, 15, 387–413.