

ה"מדריך למורה" וזיקתו אל הפרקטיקה

עודד שרמר

לפני עשור, באביב 1981, התקיים בכנס AERA דיון בנושא: "איך ניעזר בחומרי הדרכה קוריקולאריים להנחיית ההוראה?", נושא הקרוב מאוד ללבם של כל מי שיד להם בהכנת חומרים למורה. ההרצאות שהושמעו בכנס ראו אור שנתיים לאחר מכן בגליונו של ה-Journal of Curriculum Studies (כרך 15, חוברת 1) אחרי עיבודן מחדש. שנות השמונים בתחום פיתוח תכניות הלימודים עמדו בסימן הניסיונות לחדור לעולמו של המורה ולפענח את שיקוליו באימוץ תכנים ושיטות חלופיים, כבסיס לעיבוד תכניות לימודים, שלא זו בלבד שהן רצויות, אלא גם בנות ביצוע. (הגל הבא יחזור ויתמסר, מן הסתם, לפענוח עולמו של התלמיד כצרכן של תכניות אלה).

בכתבה העת הנזכר התגלגל הדיון לכלל הבהרתה של תיאוריה כללית על הנחיית המעשה לאור תובנות מעולם המחקר. ריד במאמרו, החותם את הדיון, משבץ יפה את הנושא במסגרת החשיבה ששוואב עיצב במונח רב-המשמעות "שפת הפרקטיקה". מדברי ריד עולה, כי שוואב ציווה לנו במורשתו, שטרם התממשה, לזהות את שפת הפרקטיקה. אילו שפה זו הייתה נהירה לנו, יכולנו להנחות את המעשה באופן אפקטיבי – הנחיה ש"המדריך למורה" הוא אחד מכליה המובהקים. בדרך זו, ובדיון, מיקם ריד את הנושא בפרויקט מחקרי מקיף וגם הורה את הכיוון. אבל, מדעת או שלא מדעת, הוא קטע את הדיון החיוני כל כך לעבודתם של הפרקטיקונים והשעה את התשובות שהם מצפים להן. במלים אחרות: ריד הפריך את האשליה, שניתן להמציא חיש מהר פתרונות מעשיים.

הבעיה שעמדה לדיון בכנס הנזכר, מוסיפה גם היום להטריד את כותבי חומרי ההדרכה למורה. מאז ראשית הדיון בה כבר הובן, ש"המדריך למורה" הוא רק אחד המקורות להנחיה ושהוא כלי תקשורת אחד בלבד, הכרחי אך בלתי מספיק, בתחום זה. לכן אין לתכננו, ולאחר מכן להעריך את תפקודו במבודד מן הגורמים האחרים שבאמצעותם מועברים מסריו של התכנון אל המורה, כי אם כחלק ממערכת תקשורתית שלמה. אמנם נדמה, שמעבר לתובנה חיונית זו לא התקדמנו התקדמות של ממש, אבל הערכה כזאת אינה משקפת את המצב לאשורו. כמה מן הנושאים, שעליהם הצביעו משתתפי הדיון, זכו מאז לפיתוח של ממש. וגם אם לא היה הד רחב לפיתוח זה בספרות העיונית, הוא ניכר בכתביה של החומרים למורה, הרואים אור במקומות שונים בעולם. בחומרי הדרכה אלה משתקפת עירנות מסוימת של הכותבים לאופני התבטאויותיהם וליחסם למורה; הם גם מגלים רגישות רבה יותר לסגנון ההדרכה, וכן הבנה לצורך שיש ללוות את הטקסטים הכתובים בהנחיה בעל-פה.

אולם יש בסיס לתחושה, שהדיון העיוני בשאלות הנזכרות לא התמקד בשאלות הספציפיות ששואלים הכותבים, באותה המידה שניתן היה לצפות לה. תחת זאת הוסיף הדיון להתנהל ולהתנסח בחסות שאלות היסוד המהותיות על תרגום התיאוריה למעשה או על המושג "הבנת עולמו של המורה". כיוון אחר, להערכתי, מסתמן בנייתו הרטורי של הטקסט

למורה, המבקש לחשוף את אמצעי השכנוע המופעלים בו ולהעריך את איכותם (אנדרסן 1981). אין ספק, שבידורים אלה חיוניים להבנת תפקודו של "מדריך למורה", ואין לוותר עליהם. אבל גדול הצורך לתת תשובה לשאלות מידידות הכרוכות בהכנת חומרים אלה, לשם הגברת יעילותם והצלחתם. בכיוון זה נלך במאמר זה, שבו ייעשה ניסיון להמשיך בנקודה שבה נעצר הסימפוסיון הנזכר. בעיקר נתייחס למטפורה אחת, העשויה לכונן את חשיבת מחבר ה"מדריך" לכיוון פורה, וכן להצעה מבנית אחת באשר לתצורת החומר. אך תחילה ננתח כמה מן הרעיונות המרכזיים שעלו בדיונים הקודמים.

שאלות, ממצים, אמות-מידה

ווקר (1980), במאמר שפורסם שנה לפני הכנס הנזכר, דחק בכותבי ה"מדריכים" לראות את משימתם מנקודת הראות של המשתמש, והציב להם ארבע שאלות נוקבות: כיצד יוכלו הנחיותיהם להיות בהירות וספציפיות במידה הדרושה למורים כדי לדעת בדיוק מה מייצגים להם לעשות? כיצד יעשו את ה"מדריך למורה" לחומר מושך ומסייע שנוח להיוועץ בו? שתי שאלותיו האחרונות אינן טכניות כשתיים הראשונות: כיצד יכולה כתיבת ה"מדריך למורה" להיענות לשונות הרבה של נסיבות ההוראה, ולריבוי המצבים והמורים שהיא מיועדת להם? ולבסוף, כיצד להביא לכך שההצעות, המרשמים, ההמלצות והעצות יבוצעו הלכה למעשה? את השאלה האחרונה ניתן להבין גם כנוגעת בתחזוק ההדרכה שה"מדריך" מציע. היינו: כיצד ניתן לתחזק את ההנחיות, כדי שהן תוספנה ותנחנה את הפרקטיקה לאורך זמן?

בארבע שאלות אלה הצליח ווקר לחקיק את סוגיות היסוד, שעליהן צריכה להגיב כל תפיסה בדבר הדרכת המורה. והנה, מינייה וביה אפשר לקרוא בין השורות גם את ביקורתו של ווקר על ה"מדריך" המצוי: על שהחומר חסר בהירות וספציפיות במידה מספקת כדי שהמורים ידעו מה נדרש מהם; על שאין בו כדי להרשים את המורים כחומר שנוח להיוועץ בו, על שאין בו כדי למשוך את המורים ללכת על פיו, וגם על שאין הוא נראה בעיניהם מועיל. הביקורת נוגעת גם למידת ההצלחה של התכניות להתאים עצמן לנסיבות המשתנות של בתי הספר וליומרתן להלום את הריבוי המאפיין נסיבות אלה. בעניין זה הערכתו של ווקר היא, שאין החומר המצוי מתאים לקשת הרחבה של מצבי ההוראה ונסיבותיה. וכן שאין בחומר יסודות העשויים להבטיח את שימורו ברצף של זמן, ולצורך זה יש לכונן מנגנוני תחזוקה מתאימים ויעילים, שהכתיבה הקונבנציונלית של ה"מדריך למורה" אינה כוללת אותם בשיקוליה. ביקורתו של ווקר היא חריפה, נוקבת וכוללנית, אך היא הולמת במידות שונות פרקים ב"מדריך" המצוי.

במקום להתווכח על השאלה אם ביקורתו של ווקר משקפת את המציאות, יעיל יותר לתרגם אותה לכלל רשימה של תבחינים שעל ה"מדריך למורה" לעמוד בהם: על המדריך להיות בהיר וספציפי באשר לציפיותיו מן המורה ובעצותיו למורה; עליו להקל על המורה להבין את הנדרש ממנו ולא להכביד עליו בפענוח הטקסט, כדי שהמורה ירצה להשתמש בו, ועליו לסייע לו. נוכל להרחיב את הנקודה האחרונה של ווקר: על החומר להביא תועלת הניכרת לעיניו של המורה, לתת בידיו מקורות לפתרון בעיות הוראתו בכיתה, ולא להסתפק בכך שיוסיף להציב בפניו אתגרים חדשים. ברם, את שתי

שאלותיו האחרונות של ווקר ראוי להפנות אל התיאורתיקנים, כדי שיציעו סוג של כתיבה, שיש בו כדי להיענות היענות משמעותית לשונות הרבה של נסיבות ההוראה ובתי הספר, ולמיגוון המצבים והמורים שהיא מיועדת להם. כלום יש שחר למחשבה על תכנון לימודים אוניברסלי? מי שטוען לאוניברסליות כזאת ורואה בתכנית הלימודים שתכנן מענה למערכת מקיפה של בתי הספר, בשבילו התבחין של ההתאמה הוא מלא משמעות: יהיה עליו להשיב, כלום מתייחס ה"מדריך למורה" לריבוי ולשוני המתגלים במערכת זו. שאלתו האחרונה של ווקר משקפת את ההנחה, שעל החומר הכתוב לכלול מרכיב של תחזוק ישיר, או לחלופין, שעל החומר להצביע על מנגנון חיצוני שמחובתו לספק את התחזוק הדרוש להצעות, למרשמים, להמלצות ולעצות שבחומר, כדי שלא יימוגו לאחר פרק זמן קצר. הנה כי כן, שאלותיו של ווקר יכולות לשמש גם אמות-מידה להערכת חומרים קוריקולריים.

אולסן: הדרכה כמתן עצה

כזכור, בשאלתו הראשונה של ווקר נתפס ה"מדריך למורה" כטקסט של עצה ולא כתכתיב. רק בשאלתו האחרונה ראה בו ווקר גם ניסוח של הוראה וגם ניסוח של הצעה ושל המלצה. עתה המקום לשאול, כלום מדובר רק ברטוריקה של עצה-כביכול, היינו בתכתיב המנוסח בלשון עצה טובה גרידא? אולסן (1983), משתתף אחר בסימפוזיון, רואה באורח חד-משמעי ב"מדריך למורה" מתן עצה לשמה למורה, ולכן הוא טורח לזהות את מאפייניה של עצה לעומת מאפייניו של תכתיב או של מתן הוראה. לצורך זה אולסן מביא כאנלוגיה ספרי הדרכה לתיירים, אנלוגיה מרתקת ומעוררת דמיון.

המדריך-לתייר מעניק סוג מסוים של ידע: עצה שימושית. הידע הזה מאופיין בכך שבעזרתו יש בידי המטייל לפרש את הנראה סביבו; הוא גם נועד להדריכו כיצד לנצל את זמנו וכספו. לשונו של הספר עשויה לפי הקונבנציות המקובלות על המטייל הרגיל, והיא נבחרה משום שהיא מובנת לו (ולא לשון המומחה ולא לשון החוקר), ובתורת שכזאת אין בה הפתעות. מאפיין אחר של התיאור הזה הוא היקפו; נראה, שהמחבר כבר ביקר במקום ורשם לעצמו את כל הדברים שהעין יכולה לראות, ושלגביהם עשוי המטייל לבקש מידע נוסף; שהרי המדריך לתייר לא בא למסור רק מידע גלוי לעין, אלא גם להוסיף ולהסביר מה שאין המטייל יכול לדעת ממקורותיו שלו, או מה שאין עינו של המטייל נמשכת אליו. עם זאת, ה"מדריך" מניח, שהקורא מבין שבכוונתו להשיא לו עצה טובה, ולא רק לרכז מידע בעבורו.

לומר למטייל לעשות דברים שהוא עושה ממילא, אין זה בגדר מתן עצה. עצה היא המלצה לעשות דבר-מה חדש, הפניית שימת הלב לאפשרויות חלופיות, שאינן מצויות במצאי האפשרויות, שעליהן התייר נותן את דעתו ממילא ולאפשרויות העשויות להועיל לו. ברם, לצורך זה יש להכיר שני עניינים פרקטיים: האחד – את נוהגיו השגרתיים של התייר, והשני – את **כוונותיו** ליהנות בטוילו. המדריך לתייר נכתב אפוא מתוך הכרת ההקשר שבו הוא עתיד להיות שימושי – הטיול, המטייל.

גם אולסן, כמו מחבר המדריך לתייר, מעביר את שימת-הלב אל ההקשר הריאלי שבו עתיד ה"מדריך" להיות מיושם, והוא מבקש לזהות את השפה המתאימה לאופיו של הקשר זה; ב"מדריך למורה" ההקשר הנדון הוא הקשר בית הספר והכיתה. אולסן מאיץ

במחברי המדריכים למורה להכיר את הטריטוריה של המורה, את נוהגי הוראתו, את קשייו ואת כוונותיו בהוראה ואת המשמעות המדויקת של השפה, שבה המורה מבטא את הכוונות הללו. רק על רקע זה יוכלו להציע לו עצות מועילות, שיש בהן מן החדש והעולות בקנה אחד עם מטרות ההוראה שלו. עתה ברור, שלא די בכך שטקסט כזה יהיה כתוב בבהירות ויהיה מפורט דיו; עליו גם להצביע על מה שסמוי מעיני המורה ושכדאי לו – לאור כוונותיו הידועות לכותב – לתת דעתו עליו. ובעיקר: על החומר להתריע על מכשולים שהמורה אינו ער להם (כמטייל היוצא לראשונה בחייו לבקר בטריטוריה החדשה).

העצה האופיינית ל"מדריך תיירים" משקפת ניסיון להציע מסלולים חלופיים במסגרת המטרות שהמטייל שם לעצמו, ובשום פנים אינה תכתיב, המורה לו מה לעשות. לכן נימוקי העצה מותאמים למטרות המטיילים, ואינם מנוסחים במונחי המחקר וקהילת החוקרים. בקצרה, העצה נבחנת רק לאור אמות-המידה של המטייל. אולסן מספר, כי חקר מורה אחד על קשייו לפעול על פי תכנית מסוימת להוראת מדע. המורה אמר לו, ש"הוא נתקל בקשיים לעשות רביזיות בחומר". אולסן הבין, שהמורה מתלונן על קשיחות התכנית, ושהוא נתקל בקושי להכניס שינויים בחומר. רק לאחר חקירה ודרישה עלה בידו לפענח את לשון המורה, שביקש לומר, כי יש לו קושי לחזור (Revise) עם תלמידיו על החומר לקראת בחינה, מכיוון שהתכנית אינה מגדירה בבירור מהן הידיעות העיקריות שעל התלמיד לרכוש, ושעל שליטתו בהן הוא עתיד להיבחן. כאומר: "היה על כותבי המדריך למורה לדעת, שבמסגרת המשימות שבכוונותי למלא הכנת התלמידים לבחינה היא משימה חיונית; ונדרש ממני על ידי הממונים עלי שתלמידי יצליחו; וכן שעבודתי עתידה להיות מוערכת על פי מידת ההצלחה של הכיתה בבחינה, ושאיני נוטה להגדיר את משימתי בראש ובראשונה במסגרת דרישה זו."

יתרה מזו: יש לדעת כיצד המורים מפענחים טקסט הנחיה. אולסן מביא דוגמה לסילוף בהבנת הביטוי "למידה שיתופית", כאשר מורה אינו מכיר את הביטוי. אולם יש לתת את הדעת גם על ביטויים יותר שגרתיים, ולשאל כיצד מפרשים המורים מונחים כדוגמת "הפעלה", "דיון", "פיתוח מושג" או "עידוד התנהגות שואלת". לא תמיד נעשות ההגדרות המחודדות שבפי מורי-המורים לקניין תלמידיהם-המורים. תחת זאת, בעיניהם "הפעלה" כמוה כ"דיון" או כ"עידוד התנהגות חוקרנית", והיא מתפרשת כשאלת שאלות זכירה כפשוטן וכמתן עידוד לתלמיד לבקש מן המורה לחזור על דבריו. אין להניח, ששפת החינוך היא שפת המורה – ההנחה שגיקסון (1968) טרח להפריך בספרו הנודע בפרק "הגבולות הקיומיים של לשון המורה", וכפי שאלבו (1983) הראתה, שפת החינוך היא מרכיב אחד בלבד בלשון חשיבתו הפרקטית של המורה, מרכיב שחקירתו עודנה בתחילת הדרך (אלבו 1991).

אולסן שואל אפוא מהי ההבנה המוקדמת על עולמו של המורה, הדרושה לכותבי "המדריך למורה". ותשובתו היא, שעליהם להבין מה המורה מנסה להשיג באמצעות פעולותיו בכיתה, ולצורך זה להבין את המתרחש בכיתה כמסכת פעולות הנתונות בהקשר בעל אופי מסוים. הוא מכנה אותו: "ההקשר של הכיתה". כמו כן עליהם להבין, שהמורה מייחס למונחים ולרעיונות, המשותפים לו ולאיש תכנית הלימודים משקל שונה. נסיבות העבודה של המורה עשויות להעניק למינוח זה משקל ומשמע אחרים מכפי שאיש התכנון מייחס להם, מאחר שלמורה הבנה "סיסטמית" משלו.

האיהבנה מצד הקוראים של "המדריך למורה" נובעת, לפי אולסון, מהבדלים שבין שפתם לבין שפתו של כותב החומר, הבדלים שעל הכותב להיות ער לקיומם. חוסר הערכה מצד הכותב לחשיבותם של ההבדלים הללו או אדישותו כלפיהם, הם הגורם האחראי לפער ההבנה. לדעתנו, קרוב יותר למציאות, שאין כאן חוסר הערכה, כי אם תופעה שמקורה באופיה של שגרת המחשבה. במה הדברים אמורים? עלינו לזכור, כי תכניות הלימודים משקפות אתוס פדגוגי של מפתחיהן, "אני מאמין" שהכותבים דבקים בו, עד שהוא הופך חלק מהווייתם הטבעית, והם פועלים עמו כדבר שבשגרה, כדרך שאדם חי את ערכיו. כוחה של מערכת ערכים כזאת בא לכלל ביטוי בכך שהכותבים אינם מעלים כלל על דעתם את האפשרות, שערכיהם טעונים הנמקה, ושאמונותיהם הפדגוגיות אינן מובנות מאליהן לאחרים ואף אינן "סדרו של עולם" שלהם, וממילא גם אין הן בהכרח חלק מאמונותיהם ומכוונותיהם של המורים. אמונות אלה מובנות מאליהן לכותב, והן משקפות את שגרת המחשבה ואת "סדר העולם" שלו, ולכן אין הוא נותן עליהן את דעתו, וגם אין הן בבחינת "ידיעה ביוזעין" בעבורו, כביטוי של רוטנשטרייך (תשכ"ט) או ידיעה תבונית, מחושבת ושקולה. כשם שדעתו של הנוהג במכונית אינה נתונה למכניקה של מנגנון הדוושה, כי אם לביצוע הנאות ו"המובן מאליו" בעת הנהיגה, כך גם כותב התכנית אינו שואל כלל, אם המורה שותף לו באמונותיו הפדגוגיות ואם הוא מזדהה עם הערכים המקצועיים הללו.

משמעות הדברים היא, שהכותב אינו חש שהצעותיו טעונות שכנוע. הוא גורס, שיש מקום לתארן, כדי שיהיה אפשר לבצען; יש מקום להסבירן, כדי שהביצוע יהיה מושלם יחסית. ואכן, כפי שניתן להיווכח מניתוח טקסטים של "מדריך למורה", ההצעות מתוארות ומוסברות ולעתים גם מדגמות, אך ככלל אין הן מנומקות. בולטת בהן נקודת תורפה רטורית - המאמץ לשכנע.

ברם, לא די בכך שנדרוש שההצעות תנומקה. עלינו לעמוד על הבחנה חשובה נוספת: הנמקת ידע, המכוון להיות מיושם במעשים ובפעולות, שונה בטיבה מן ההנמקה הנדרשת בהצגה מדעית. בהקשר המעשי, משקל הנימוקים הפונים אל הצרכים המיידיים של המבצעים עולה על משקל הנימוקים של הביסוס הערכי או התבוני של הידע. אין בכך כדי להמעיט מערכם של יסודות ערכיים, כי אם לומר, שהתפקיד שהם ממלאים בפועל מוגבל על ידי הנתונים הקשיחים של המצב שהידע מיושם בו. מכאן, שההנמקה הרלוונטית בעבור המורה היא זו הנענית לצרכיו בהוראה והעולה בקנה אחד עם ערכיו; ואילו התנאי האחרון, כשהוא לעצמו, אינו מספיק. זוהי מהות התרגום של הידע המדעי שבפי המלומדים, ששוואב (1978) האיץ במתכנני תכניות הלימודים לעשות למען המורה. אולסון הציע להשתמש במינוח המקובל על המורים לשם ניסוח החידושים המדעיים. בדרך זו, טען, יוכלו המורה להבין את הרעיונות בקלות ולשלבם במטרותיהם ובכוונותיהם. התרגום, שעליו אנו מצביעים, מעביר את הרעיונות ואת החידושים דרך המסנתת של צורכי המורה ובעיות הוראתו - ולא רק של מטרותיו - ומנסח אותם במונחי הצרכים הללו. כל זה נעשה מתוך כוונה, שלא זו בלבד שהמורה יבין את הרעיונות, אלא שיהיה נכון גם לאמצם ולהפעילם, משום שבכוחם לפתור בעיה העומדת בדרכו לממש את כוונותיו. אולסון חותר ליצור הבנה; אנו מעוניינים בהבנה המוליכה לשכנוע, ובעקבותיו לשיקול-דעת המוביל להפעלה.

בדין קובע אולסון, ש"מדריך תיירים" טוב נכתב במסגרת המטרות ששם המטייל לטיולו,

וממילא אין הוא תכתיב או הוראה היכן לבקר ובמה להתבונן. אבל יכולנו להוסיף, שמדריך טוב מאיץ במטייל לייחד זמן לאתר מסוים, ויש בו יותר מאשר המלצה, כאשר הוא מדבר בשבחה של פעילות כלשהי; או כשהוא משתמש בביטויים דוגמת ש"אסור להחמיץ", או ש"כל טעמו של הביקור הוא...". כאן מתגלה, שעצה טובה עשויה להכיל יסודות תכתיביים. מובן, שאין למדריך הכוח להכריח את המטייל להישמע לו, אך יש לדבריו השפעה. המרחק שמבקש אולסון לשים בין עצה לבין תכתיב הוא במידה מרובה מלאכותי. המאמין בצדקת עצתו וביעילותה לא תמיד מונע עצמו לחלוטין מן ההמלצה ה"חמה". כשהוא כותב "אלפי מבקרים שבים וחוזרים להתבונן ב...", הרי הוא חוטא בדיוק במה שאולסון רואה כהטפה פסולה לאמונה. דברים דומים אפשר להגיד גם לגבי "המדריך למורה". אכן, לא אחת המורה מצפה לקבל הדרכה – וזוכה בתכתיב; מצפה להסבר – ומקבל הרצאה מלומדת; מצפה לטקסט רהוט – ולפניו מהמורות. אבל כאשר המורה מבקש לדעת בדיוק את הצעדים שעליו לקוות, סגנון התכתיב שהדברים כתובים ב"מדריך" אכן מחזד אותם בעבורו ומסייע לו להבחין בין עניין עיקרי למשני; וכאשר הקורא מבקש להבין, יש לו עניין בשרשרת הנימוקים ולא רק בהסבר מסקני.

הריחוק מן המורה

הדרישה ממחברי "המדריך למורה" להכיר את הלכי החשיבה המעשיים של המורה מבוססת על הרעיון, שהכרתם תאפשר להם לפנות אל המורה בלשונו ובדרך המובנת לו, כאילו הבעיה נעוצה בפענוח לשוני ובתקשורת בלבד. תליית הפער שבין מתכנני הלימודים לבין המורה בשאלות התקשורת היעילה בלבד, יש בה משום צמצום הפרספקטיבה. אנו גורסים שהמושג "צורכי המורה" (למשל, הצורך שלו להצליח, לשרוד), נותן לנו הבנה טובה יותר של הבעיה, ועצה מועילה יותר לכותבים היא להיעשות יותר רגישים – לא רק מבינים – למצוקות אלה של המורה. ינגר (1987) שעקב אחר חשיבת המורה בכיתה מצא, שיש צורך להכיר באורח שיטתי גם את דפוסי החשיבה-ממוקדת-הביצוע של המורה; דרישה זו משתקפת גם במחקרים אחרים (למשל, ון דר אקר 1988).

אחד הגורמים לפער שבין כותבי התכניות לבין המורים נעוץ בסירובם של כותבי התכניות להכיר בכך שהמורים נאלצים לפעול בדרכים מסוימות בגלל הציפיות של הממונים עליהם מעבודתם, ציפיות המשתקפות בהישגים המתגלים במבחנים. כותבי תכניות הלימודים אינם מוכנים להודות במשקלם של האילוצים מן הסוג הזה בריאליה של עבודת המורה, וממילא במשקלה במערכת שיקוליו. לעתים הכותבים מעדיפים לראות את המורה כתלמיד במכללה או במוסד להכשרת המורים, שהדרך לשכנעו ולקבל את הסכמתו מיוסדת על משקלם התבוני של הרעיונות שהם שמים לפניו. כמי שרגילים לעבוד במסגרת אקדמית, רק טבעית היא מגמתם להטיל את כלליה של מסגרתם גם על נסיבות הפעולה של המורה לעתיד. יש שכותבים אלה אינם בנויים מבחינה נפשית להעביר את הצעותיהם במסגרת של הריאליה של בית הספר, הפועלת פחות לאור תובנותיהם ויותר לאור הלחצים המופעלים עליה מצד הממונים על החינוך. הם גם רגילים, מתוך מסורת ההקשר של מקום עבודתם, לעבוד עם עקרונות ורעיונות, וקשה להם להעריך את משקל ההשפעה המוחשית שיש לבחינות החיצוניות על החלטותיו של המורה באשר לתוכן ההוראה

ולהקצאות הזמן הכרוכות בנקיטת מתודת הוראה זו או אחרת. להם נדמה, כי החלטות אלה נגזרות במישרין מעולם הידיעות והערכים של המורה, ורק ממנו.

ואולם לא רק הכותבים מרוחקים מן המורה; גם המורה חש מרוחק מן הכותבים. הם דומים בעיניו כמי שמשוחררים ופטורים לחלוטין מן הלחצים המופעלים עליו, או כפי שסרסון (1971) קרא להם "הסדיריות המפקחות על תרבות בית הספר". עקב זאת הכותבים מצטיירים בעיניו כמי שיכולים להתיר לעצמם לעסוק באידיאלים נאצלים מתוך חוסר אחריות מפליג. כל מה שנשמע באוזניו כמחאות וכהטפות, מרחיק את הכותבים ממנו והלאה, לא רק בגלל תחושת הסמכות והידענות שנדמה בעיניו שהופעתם מקרינה לעתים קרובות, אלא גם בגלל הקנאה באושר שנפל בחלקם להפיץ רעיונות חינוכיים מבלי שיהיה עליהם לתרגם לשפת הכיתה, ומבלי שיעמדו בביקורת המנהל, המפקח והבחינה החיצונית. דרישת המינימום מצדם היא, שקודם לכל דבר אחר, יחליפו הרעיונות החדשים את הישנים לא רק בכיתה כי אם גם בשאלון הבחינה, שבו תיבחן הוראתם באמצעות הפגנת הידיעות מצד התלמיד.

מה שמתואר בדברינו כסירוב פסיכולוגי עיקש לרדת לרמת המורה ולקבל את מצוקותיו כגורם אמיתי, לא נתערער בקרב תיאורתיקנים של תכנון הלימודים, עד שהחל להיקלט תיאורו הביקורתי והבוטה של שוואב (b 1978). הוא תיאר את תחום פיתוח תכניות הלימודים כתחום גוסס, ותוכחתו נתפרסמה בעיצומה של תקופה, שבה נהנה תחום זה מפריחה שלא הייתה כדוגמתה ואף נתאפיין בשביעות רצון עצמית ניכרת. שוואב ביקש לפרוץ את האטימות בפני ההיבטים הריאליים של עבודת המורה באמצעות מושג "לשון הפרקטי" שפיתח, ובאמצעות תלמידיו עורר את הצורך להכיר את נתוני המצב של ההוראה. מגמה זו נסתייעה מכיוון אחר, קרי: השתלבות סוציולוגים של החינוך, בעיקר באנגליה, במלאכת הביקורת של תכנית הלימודים מנקודת הראות של השתמעויותיה החברתיות. הצורך להכיר בבית הספר כבתרבות, כבסביבה אנושית, כ-Ecosystem, וההבנה שלצורך הכרתו ככזה ראוי לנקוט מתודות מחקר אנתרופולוגיות, אתנוגרפיות, נטורליסטיות ואיכותיות, הפכו לדבר מובן מעצמו בעשר השנים שלאחר פרסום דבריו של שוואב, ומאז ואילך.

עצה-לשם-סיוע ועצה-לשם-שינוי

כפי שאפשר לראות, מושג המפתח של אולסן – מתן עצה – הוא מושג מועיל, והאנלוגיה של ה"מדריך לתייר" מאירת עיניים. ואולם הבנת המושג אצל אולסן אינה משקפת את ההבחנה בין עצה, הכוללת מטרות וכיווני פעולה חדשים, לבין עצה המכוונת לשיפור פרקטיקה קיימת במסגרת מטרות קיימות ועומדות, היינו, עצה באשר לאמצעים. בעוד אולסן מתייחס לעצה מן הסוג השני, הרי שתכניות לימודים המבקשות להשפיע על עבודת המורה נוגעות בראש ובראשונה לתפיסת מטרות ההוראה שלו. תכניות הלימודים מכילות בדרך כלל מרכיב רפורמטורי: הן מגלמות מגמה לשינוי בסיסי בפרקטיקה ולא רק לשינוי טכני בפרטים. טווח השינויים הוא רחב ביותר, החל בהפעלת מתודות הוראה חדשניות ועד לפיתוח של תפיסה חדשה בגישה למקצוע, ואפילו להבנת מהות הידיעה עצמה.

לעומת זאת, מטרת העצה היא לשפר פרקטיקה או נוהג מקובל; גם מדריך המטיילים המצוי אינו מבקש אלא להגביר את ההבנה ואת ההנאה. אין הוא חותר לחנך מחדש את המטיילים או לחולל שינויים יסודיים ביחסם לנושא מן הנושאים ולעורר אותם לראייה חלופית של הסביבה, ראייה שישארו עמהם גם בטיולים הבאים. מאחר שה"מדריך למורה" משקף ניסיון מסוג אחר, כוללני ומעמיק יותר, ההשוואה עם השאת-העצה אין בה אלא תועלת חלקית בלבד. הדעת גם נותנת, ש"המדריך למטייל" אינו מתיימר להכתיב לקוראו סדר-יום מלא, והוא משאיר בידיו את התכנון. אולי גם לא אכפת לו, למחבר, אם המטייל יבקש בכל האתרים או בחלקם בלבד. לעומתו, מחברי "המדריך למורה" יוצאים בדרך כלל מתוך תפיסה כוללת, והצעותיהם שלובות האחת בחברתה ותלויות זו בזו מכדי שיהיה אפשר לוותר על חלקן. ועוד זאת, המטייל יכול לעצור בטיולו ולשוב ולהוציא את הספר שבתרמילו ולעיין בו. ממילא אין הוא צריך להבין את העקרונות שהנחו את המדריך ולשלוט בהם יפה, כדי שיוכל לאלתר את התקדמותו מתוך נאמנות למסגרת המחשבה של מדריכו. מצבו של המורה שונה מן הקצה אל הקצה, ואם לא יבין היטב את עקרונות ההצעה ש"המדריך" שם לפניו, לא יוכל לתמרן את דרכו בנסיבות הדינמיות של ההוראה בכיתה. מעובדה זו משתמעת התצורה של דפוס ההדרכה, כפי שנראה בדוגמה שתובא בהמשך.

בנקודה אחרת, שאולסן אינו נוגע בה, ההשוואה מועילה מאוד. שני המדריכים פועלים מתוך אחריות להצלחת קוראיהם. שניהם מעוניינים, שהעשייה תעלה יפה. אחריות זו מביאה את מדריך המטיילים להזהיר את קוראיו מפני מהמורות, תהפוכות מזג האוויר ובעיקר מפני הקשיים הפיסיים והמאמץ הגופני הכרוכים בטיול. אחריותו דומה לאחריות ה"מדריך למורה": מחובתו להזהיר מפני היקף המשימה המופקדת בידיו, שכן תכניות חדשות מבקשות לשנות פרקטיקות קיימות בתחום שיטות ההוראה, בתפיסת הידיעה בכלל או בתפיסת המקצוע או הנושא הספציפי, בתפקודו ההוראתי של המורה ובמשימתו של התלמיד. לעתים קרובות ביצוע ההצעות הדידקטיות מחייב להשתמש באמצעי הוראה שהם חדשים למורה, או בכאלה שאינם זמינים בבית הספר, ואז עלולים להתעורר קשיים לוגיסטיים, בעיקר כאשר גיוסם של האמצעים הללו תלוי גם ברצונם של אנשים אחרים בבית הספר. על כל אלה ה"מדריך" צריך להתריע מראש, שמא בגללם עלול הביצוע – ממש כמו בטיול – לא לעלות יפה.

האריס: הדרכה כתפקוד

בסימפוזיון הנזכר הציגה האריס למקד את שימת-הלב בתפקודי התקשורת המדריכה, על ידי מעקב אחר המטרות שמחברי הטקסט מייעדים לה. שוב פונים אנו אל ההקשר, שבו אמורה ההדרכה למלא את תפקידה, ומתבוננים במה שהיא מבקשת לעשות בהקשר זה, ומוצאים שההדרכה היא צירוף של (1) שכנוע; (2) תיאור; (3) מרשם, המכוונים להניע את המורה לפעול באופן מסוים. אולם, אומרת האריס, ה"מדריך למורה" הוא דרך חלקית בלבד להתייחסות לעשייה, שכן כטקסט כתוב הוא חסר את ממד הדיון הבין-אישי החיוני להארת המעשה במלוא הדינמיות שלו. מכאן נובעת גם דרישתה ללוות את ה"מדריך" בכתב בדיון בעל-פה, שבו ניתן להחיל את הכללי על הפרטי והחד-פעמי.

ממד השכנוע חיוני, משום ש"מדריך" מעוניין שהמורה יקבל את גישתו החינוכית הבסיסית, שהצעותיו המפורטות נשענות עליה. ככל שקבלה זו תעמיק בו, כך יוכל המורה להתזיק בעקרונות התכנית חרף הקשיים שיעמדו בדרכו. יש עצמה משכנעת לססמאות חינוכיות; הן גם מותירות מרחב פעולה, כי הן כוללניות. אך חסרונן נעוץ בדיוק בנקודה זו, שכן המורה עלול להמציא להן פרשנות החורגת מהגבולות הרעיוניים המקוריים שלהם. מכאן נובע הצורך לאפיין סוג של ניסוח משכנע, הפונה אל הבנת המורה ואינו מסתפק בכך שהוא מעורר את הזדהותו הרגשית עם רעיונות חינוכיים מסוימים. להלן נשוב לעניין זה, כשנציע לכלול נספח תיאורתי ב"מדריך למורה".

חסרונם של תיאורים נעוץ בטיב ה"עדשות" שדרכן הם משתקפים, ובחלקיותה של המציאות הנשקפת בעד העדשות הללו. ההקשר הכיתתי, לעומת זאת, מייצג שלמות. יכולנו להוסיף, שמאחר ששלמות זו היא דינמית ומשתנה, אין התיאור יכול לייצג אותה בנאמנות. אולם אם המורה יכיר נקודת תורפה זו, הוא יוכל להתייחס לתיאורים שב"מדריך" בתורת מה שהם, ולא מעבר לזה. המרכיב השלישי, שהאריס דנה בו, הוא העקרונות התיאורתיים הדרושים לשם הדרכת העשייה, אשר בין שהם מופיעים בניסוח גלוי ובין שהם מופיעים במובלע, יש בהם מן המרשמיות, גם אם אין הם תכתיב מחייב. ברם, ההכללה וההפשטה של עקרונות כאלה מרחיקות מעליהם את המורה. על כן האריס מציעה להסמיק להם דוגמות של מצבי הוראה, המבהירים את משמעות המצב ואת משמעות יישומם של העקרונות.

סיכום קצר זה של תרומתה של האריס אינו עושה צדק עם הרצאתה, על ההבחנות החשובות המופיעות בה. אבל די בו כדי להבליט את הצורך לתת את הדעת להתאמת ההדרכה לסיטואציה, שבה אמורה היא לפעול, מתוך הבנת המאפיינים הסגוליים של תכניה כסוגים שונים של דיון.

כפי שראינו, תיאורו של אולסן אינו מתחשב בשונות בכוונותיהם של מטיילים שונים ואף לא במקורות ההנאה האישית השונים של כל אחד מהם. אם נקיש מן המטייל אל המורה, נראה, כי דבר זה מחייב, כמובן, לא רק להכיר את הבנתו העצמית של המורה היחיד, אלא גם להתקרב לעולמם של מורים רבים ולהבין את הדרך שבה הם תופסים את עצמם. דרישה דומה עולה גם מניתוחה של האריס. ואכן, בתחום זה עומדת כיום לרשותנו ספרות ענפה, הדנה במחשבה הפרקטית של המורים שנצפו בתצפיות אתנוגרפיות מעניינות (ראה סיכום מצוין של ינגר וקלארק 1977, וכן ניתוח נקודתי של כהן 1988). קיימים גם ניתוחים משמעותיים מן הסוג שעשה גיקסון בספרו המלבב *Life in Classrooms*, שכבר הוזכר. ברם ספרות זו, כמו דרישת אולסן והאריס להכיר את עולמו של המורה, אינה מתמודדת עם שאלתו של ווקר שזכרה למעלה, "כיצד יכולה כתיבת 'מדריך למורה' להיענות לשונות הרבה של נסיבות ההוראה, ולריבוי המצב והאישיות שלהם היא מיועדת?".

מבנה ה"מדריך": דוגמה

שתי שאלותיו האחרונות של ווקר עוררו את הדיון בדבר סוג הכתיבה, שיש בו כדי להיענות היענות משמעותית לשונות הרבה של נסיבות ההוראה ושל בתי הספר, ולריבוי המצבים ודגמי אישיותם של המורים שה"מדריך למורה" מיועד להם.

בתכנית לימודים בהיסטוריה של בית-ספר תיכון יהודי בטורונטו, קנדה, שהוכנה בשיתוף מרכז לוקשטיין לחינוך יהודי בתפוצות של אוניברסיטת בראיילן, נעשה ניסיון להתמודד עם אתגרו של ווקר באמצעות מתן מבנה מסוים לחומר למורה. העיקרון שהנחה את הכנת החומר הזה, כמוסבר בדברי המבוא, הוא שהעזרה המשמעותית ביותר שניתן להגיש למורים טמונה בצירוף של הצגת שיקולי הדעת הדרושים לקבלת החלטות לגבי תוכן ההוראה ושיטתה ושל פריסת הצעות לאפשרויות דידקטיות מעשיות שונות, הסדורות במסגרת שלמה הניתנת לביצוע שיטתי. שיקולי הדעת הם עמוד השדרה של המסגרת הזאת; ההצעות הקונקרטיות נשענות עליהם, ומשמעותן החינוכית נגזרת מתוכם. מחברי התכנית כותבים, שצירוף כזה עשוי לתרום הלכה למעשה, הן להתפתחותו המקצועית של המורה והן לעבודתו המיידית בכיתה. הספר מציג במפורש את גישתו האומרת: יש לצייד את המורה במשאבים הדרושים לו כדי שיוכל לקבל החלטה אוטונומית, אם לאמץ את הצעותיהם של המתכננים או לדחותן.

יש בתפיסה המנחה את הכנת החומר חידוש בסיסי, שמן הראוי להבליטו: החומר הוכן ביודעין בדרך המאפשרת למורה לבחור מתוך כמה אפשרויות את האחת שברצונו ללמד; היא מטילה עליו את החובה לקבל את ההחלטה מה ילמד וכיצד ילמד – ואינה מכתיבה לו שום תכתיב מכל סוג שהוא על דרך-עבודתו. באופן זה המורה יכול לקבל על עצמו אחריות על בחירת הכיוון והתכנים שילמד, בהתאם לשיקול דעתו המקצועי והאוטונומי, ובדרך העולה בקנה אחד עם השקפותיו החינוכיות ועם הבנתו את ציפיות החינוך של בית ספרו. בעת ובעונה אחת, יש בידו האפשרות לבחון אם החלטתו זו עולה בקנה אחד עם תפיסת הדעת שביסוד כל אחת מן ההצעות המונחות לפניו, מצד אחד, ועם רוח התכנים שלאורה הוכנו ההצעות השונות, מצד אחר.

ברור לגמרי, שהיבט זה הוא ייחודי, וכל המכיר את תכניות הלימודים הקונבנציונליות בחינוך היהודי בתפוצות יודע, שככלל תכניות כאלה קובעות למורה את הכיוון שבו ילך, ואינן מותירות בידו שום בחירה – אלא אם כן הוא נוטל אותה בעצמו, מעבד את התכתיבים לפי רוחו ומרחיק את עצמו מכוונותיהם המקוריות. התכניות המצויות מציעות לו בחירה רק בין מתודולוגיות שונות של הוראה, אך לא יותר מכך. אין הן מאפשרות לו בחירה בין תוכני הידע שביא לפני תלמידיו, והן מתייחסות לתכנים שהן מציעות כאל נתונים קבועים, מוסכמים ומחייבים. התכנית הקנדית מבקשת לתקן דימוי שגוי זה של הממצאים ההיסטוריים על ידי הצגת גישות שונות להבנת החומר ההיסטורי. לדעתם, הצגה כזאת תסייע לתלמיד להבין את מהותה של הידיעה ההיסטורית.

יחידות ההוראה המוצעות למורה מבקשות להטיל עליו אפוא את מלוא כובדה של ההחלטה הדידקטית מתוך כיבוד יכולתו המקצועית. לשם כך הן פורסות לפניו אפשרויות – הן ביחס לתפיסות של החומר ההיסטורי ולפירושו, והן ביחס לשיטת ההוראה. בתוך כך הן מבקשות להעביר, ככל האפשר, את האחריות על הלמידה מן המורה אל התלמיד; ולצורך זה הן כוללות דרכים חלופיות להפעלת התלמיד בדרכי למידה הקרובות ללבו, ומצמצמות את תפקיד המורה כמקור של אינפורמציה וכמרצה לתלמידים פסיביים.

מבנה ההדרכה הניתנת למורה מעיד על הכוונות שהזכרנו. כל יחידה פותחת במבוא, שעיקרו הערות כלליות על הנושא הנלמד. כבר בתחילת הקריאה מודגשות הנקודות הראויות לשימת-לב מיוחדת מצד המורה, כדי להניא אותו מפרשנות אישית של הכתובים באופן שאינו הולם את הכוונות המקוריות שלאורן הם חוברו. לאחר המבוא מופיעים

"מוקדי הוראה" – אלה הם בעיות ונושאים מרכזיים, שסביבם יוכל המורה לבנות את שיעוריו. אולם אין הכוונה, שהוא ילמד את כל המוקדים הללו, אלא שיבחר מתוכם מוקד אחד בלבד. אפשר לראות בכל מוקד כזה גרעין-הוראתי (instructional-core), שממנו ניתן לפתח שיעור אחד, ואף יותר מאחד. באופן דומה, לעתים קרובות מוצא המורה עניין ביותר ממוקד אחד; הוא עשוי גם למצוא קשרים בין מוקד למוקד, וייתכן שיעלה רצון מלפניו לטפל ביותר ממוקד אחד. התכנית אינה פוסלת אפשרות כזאת, כל עוד אין בהרחבות אלה לפגוע בסיכויי של המורה ללמד ובסיכויי הכיתה להשלים את מכלול הנושאים שעליה ללמוד במסגרת שנת הלימודים. שלב ההכנה הפרה-אקטיבי של ההוראה הוא השלב שבו נגלה המורה במלוא תפקידו כבורר, כבוחרן ושוקל ומקבל החלטות.

הכותבים מציעים למורה, שבעת בחירת המוקד יביא בחשבון אילו פעילויות הוא מזמן לתלמידים, מה חשוב לתלמידים לדעת, מה עשוי לעניין אותם ולהלהיבם מבחינה אינטלקטואלית ורגשית, מה הם יכולים להבין ומה טעון עבודה מקדימה. יהיה עליו לשקול, איזה מן המוקדים מאפשר לו, למורה, ללמד ביתר הצלחה; איזהו המוקד העשוי לגייס את מרצו ולהביאו לנהל את השיעורים מתוך מעורבות אופטימלית.

כדי להבהיר את האפשרויות הטמונות בכל מוקד, מובא ב"מדריך למורה" סעיף בשם "רקע למוקדי הוראה", ובו ציוני מקורות היסטוריים, ראשוניים ומשניים, למורה ולתלמיד, וכן **דברי הסבר** לכל אחד מן המוקדים. דברי הסבר אלה הם תמצית הרעיונות הצריכים פיתוח בעת ההוראה-למידה של כל מוקד שנבחר לטיפול בכיתה. ההערות מלוות, פה ושם, בדברי הסבר קצרים של מושגים היסטוריים, הראויים להופיע בתקשורת שבין מורה ותלמיד; כיוצא בזה, תיאורים קצרים של ארגונים ואישים. דברי הסבר אלה מאורגנים, מבחינה גרפית, ב"קופסאות" המבליטות אותם.

מכאן החומר עובר להצגה של הצעות לדרכי הוראה. מוצע למורה לערוך דיונים כיתתיים סביב המוקד שייבחר מתוך המוקדים שהוצעו לו, ולנהלם באחת מן הדרכים המוצעות לבחירתו. ביחידה אחת, לדוגמה, נכתב שניתן ללמד את הנושא בכמה דרכים: האחת, באמצעות ניתוח סיכום של מחקרים; השנייה, באמצעות ניתוח-אירוע; והשלישית, על ידי ביצוע של מחקר זוטא בספרייה. כל יחידה מסתיימת ברשימה של "קריטריונים להערכת ההישגים בהוראת הנושא".

להוראתן של כמה יחידות נבחרות הוקדמו "דפי עיון": דיונים מבואיים המיועדים למורה בלבד ולא להוראה גופא, והם מיועדים לעורר את שימת לבו המיוחדת לבעיות הקשורות בנושא היחידה. אחת המטרות שהמחברים מזכירים בהקשר זה היא לעורר את המחשבה לא רק על הקשיים האפשריים שהתלמיד עלול להיתקל בהם בלימוד הנושא, כי אם גם להתנגדויותיו ולהסתיותיו העשויות לעמוד למכשול בדרכו ללימוד.

השתמעויות

מן המחשבות שהועלו בדיוננו ניתן להפיק כמה השתמעויות מעשיות. להלן נתמקד בכמה מהן.

1. נספחים תיאורתיים

יש צורך לכלול ב"מדריך למורה" נספח ובו דיונים תיאורטיים, שבהם מוצג הלוך החשיבה המבסס את ההחלטות הקוריקולריות. ברם אין המדובר בהצגה מחקרית מן הסוג ששוואב (1966) כינה "תיאור מסקנות", כי אם בתיאור החקר, הפורס את המסגרת הקונספטואלית של המחשבה, והמתאר את המסע שנעשה מהבעיה הנידונה בנספח, דרך השאלות שנחשבו מועילות כדי למצוא לה פתרון והנתונים שנבחרו כמשמעותיים, ועד לפירוש שניתן לנתונים אלה ולמסקנות שצמחו מתוכם ושימשו חומר לפתרון הבעיה הזאת. פורמאט מיוחד במינו זה של הרצאת ההיבטים התיאורטיים נדרש כדי שהמורה יכיר את עקרונות החשיבה ולא רק את מסקנותיה הפרוטיות; הכרה כזאת עשויה להניב הבנה שיש עמה שליטה.

המסתייגים מצירוף נספחים תיאורטיים אומרים, שאין המורים קוראים נספחים. בין אם יש יסוד להערכה שהמורים אינם מעוניינים בהיבטים התיאורטיים הללו, בין אם לאו – הטיעון גופו אינו רלוונטי, משום שיש חשיבות לעצם נוכחותו של הנספח, שבא להחמיא למורה כאדם תבוני, השוקל והבוחר והמעוניין במשמעות ההצעות המוגשות לו. על אחת כמה וכמה, אם המורה מעוניין להעמיק את הבנתו והתמצאותו. בפנותו אל הבנת המורה הרי הנספח מזמין אותו להשתתף בשיקוליו – צעד המשקף הערכה כלפיו והכרה בו. הנספח גם מעניק להצעות את מעמדן בעיני המורה, ולא רק כהצעות סבירות, כי אם גם בהצעות הראויות להנמקה לפניו וכהצעות הטעונות הסכמה מצדו. עצם הכללתם של הנספחים התיאורטיים – גם אם המורה אינו קורא אותם במלואם – מחמיא למורה. כשם שטיב הנייר שעליו מודפס ה"מדריך למורה", מספר הצבעים, ההיבטים הטיפוגרפיים שלו ועיצוב העימוד מעוררים את שימת-הלב של המורה, כשהוא נוטל את הספר לידי, כך עשויה גם נוכחותה של הפנייה אל המורה ברמה התיאורטית להשפיע את השפעתה גם על המורה שאינו מעוניין להעמיק בה.

2. גישה אחרת לניסוי

בניסוי המעצב של החומר, כמו בניסוי המסכם, יש לבחון גם אם המורים מבינים את הטקסט ולא רק את מידת שביעות רצונם ממנו – מכולו או מפרקיו השונים, ומה מתוכו הם מממשים בפועל בכיתה. יש לבקשם להסביר משפטים וביטויים, ובעיקר כוונות ומגמות המופיעות בחומר. כיוצא בזה יש לבקשם להמליץ המלצה מנומקת היכן להרחיב ולהסביר והיכן לצמצם את דברי ההסבר. הנמקה כזאת עשויה לגלות אם הבינו את הטקסט. לא די בהערכה הממוקדת בטיב המימוש של תכנית-הלימודים ובמידת המימוש הזה, כדי לגלות אם הבינו המורים את הכתוב ב"מדריך למורה", משום שגורמים שונים מעורבים במימוש, נוסף להבנת הכתובים. מסיבה זו יש לעמוד, בנפרד, על הבנת המורה את הטקסט.

3. "תרגום" וניסוח

יש צורך לעבד את לשון ההצעות הדידקטיות משפה המשקפת צרכים תיאורטיים לשפה

המשקפת את הצרכים הקונטקסטואליים של המורה בכיתה. לא תמיד יודעים הכותבים, הבאים ממסגרת המעניקה בכורה להנמקה ולביסוס התיאורתי, לנסח את הצעותיהם בלשון ובמונחים מעשיים שבהם המורה חושב על ההוראה. קשה לכותבים, שחשיבתם מתנהלת בשפת הערכים האקדמית, להעדיף את ההנמקה המעשית על פני ההנמקה העקרונית והאידיאלית. מאחר שהצטיינותם משתקפת בדרך כלל ביכולת להוכיח דבר יותר מאשר ביכולתם לשכנע לקראת עשייה, יש לסייע להם בניסוח הצעותיהם, ולהכיר בכך שאומנות הכתיבה למורה היא יכולת ייחודית.

ברור, שאין המדובר בהקלה לשונית ותחבירית מן הסוג שעושה עורך לשוני, כי אם בשפה המשקפת את מורכבותו של תחום המעשה, שבו משתלבים זה בזה שיקולים מקצועיים, ערכיים, ביצועיים ופוליטיים-חינוכיים. מתן עצה בתחום זה אינו משימה פרוצדורלית פשוטה, הנעשית על ידי יישום חלק של נוסחה או של טכניקה כלשהי, ההולמים מצב עניינים והמכסים באופן מושלם את קווי המיתאר שלו, לשון אחרת, עצה כזאת נובעת ממהלך של חשיבה פתוחה ובלתי ודאית ולא מפתיחה באמצעות תחשיב או מחקר שיטתי המניב הנחיה שניתן להתייחס אליה כאל הוראה סופית מבחינת אמיתותה. נוכל לנסח כמה מן האפיונים שבהם אפיין ריד (1978) את הבעיות המעשיות כהכללות בדבר הלשון ההולמת את ה"מדריך למורה":

ראשית, הבעיות שה"מדריך למורה" בא לפתור הן דוחקות; יש לתת עליהן תשובה כלשהי במסגרת זמן קצוב, ואין להניחן או לדחותן. אין טעם לדחות אותן, משום שאין בכך כדי למנוע מהן להשפיע; אדרבה, לחצן עלול להתבטא בהתעוררותן של בעיות נוספות.

שנית, מקורות הידע שעליהם נשענת ההדרכה אינם ודאיים ואינם סופיים, ואין הסכמה מדעית אילו מן המקורות הללו עדיפים.

שלישית, העצה הטובה אינה חיווי תיאורתי, אוניברסלי ומופשט. יעילותה היא תלוית הקשר. אין היא צומחת, כביכול, מאפס, ממצב אידיאלי – היינו, ממצב המשוחרר מנסיבות ריאליות של הווה מסוים.

רביעית, פרטי הנסיבות של ההווה הנזכר, ידועות לכותב ה"מדריך למורה" רק בחלקן; ואילו אם הכותב מעורב בנסיבות אלה מעורבות יתרה ומכירן היטב מקרוב מאוד, גם אז מעורבותו עלולה להוסיף לעמימות המצב בעיניו.

חמישית, לעולם אי אפשר לחזות בוודאות את תוצרי ההדרכה. מידת יעילותה של ההדרכה תתברר רק בעת העשייה גופה: שם יתגלה אם היה בה פתרון סביר לבעיה שעליה היא נועדה להשיב. לכן גם אין דרך לחזות מראש מה היה קורה, אילו נבחרה עצה חלופית.

ולבסוף, הבחירה בקו הדרכה מסוים אינה מעידה על ערכו ולא על כך שיהיה טעם לשוב ולנקוט בו בהזדמנויות נוספות.

נוכל לסכם: (א) אופי ההדרכה-לעשייה מחייב לפתח בכותבי המדריכים למורה רגישות לאופי הדינמי של ההקשר המעשי; (ב) אופי זה מחייב לאמן את כושרם של הכותבים לתת לרגישות זו מבע לשוני. הנה כי כן, צומח לפנינו תפקיד מקצועי שטרם זכה להכרה: הפונקציה של חיבור חומרים למורה, כבעלת ייחוד משלה, המחייב הכשרה שיטתית.

4. הכשרה לניתוח "המדריך למורה"

קשה לחבר טקסט הנענה לצרכיה של אוכלוסיית קוראים רחבה ובעלת טעמים שונים.

ייתכן שקל יותר להכשיר את הקוראים להפיק מן הטקסט מסקנות אישיות מועילות לגבי המצב שבו הם פועלים. על כיוון זה הצביעה כבר לראשונה בן-פרץ (1974), כשהציעה להכשיר את המורה לחשוף את הפוטנציאל החבוי בעבורו בתכנית הלימודים. כוחה של ההצעה טמון בכך, שהמורה עשוי לבחור מן החומר את ההצעות הישימות ביותר לנתוני ההוראה שלו ולצרכיה הייחודיים והמשתנים, ובכך לשפר את עבודתו באמצעות התכנית. בן-פרץ התוותה דרך מפורטת, המבטיחה לאמן את המורה בקריאה החושפת את סגולות התכנית, מצד אחד, ולנסח את נתוני כיתתו, מצד אחר, ולהפגיש בין השניים.

הקושי שבמחשבה זו קשור באופן ביצועה הלכה למעשה בידי המורה. קרי, יש אפשרות שהמורה יבחר מתוך התכנית את הנראה בעיניו לאור עיקרון שאינו עולה בקנה אחד עם מסכת העקרונות המונחים ביסוד התכנית ו"המדריך למורה". ככלות הכול, כשם שחייבת להישמר ההתאמה בין אופי חומר הלימודים לבין הלך החשיבה המנחה את הכנת ה"מדריך" (סוגיה החורגת ממסגרת דיונו, ולא נדון בה עתה), כן חייב להתקיים תואם בין עקרונות ההוראה שלאורם המורה פועל בכיתה – לבין העקרונות המונחים ביסוד ה"מדריך". ביתר דיוק, מורה שלא עמד על עקרונותיה של התכנית, כי אם נטל מתוך הצעותיה את היפה והמועיל ביותר בעיניו וחיבר אותם יחד לפי מיטב שיקוליו, עיצב, למעשה, תכנית חדשה משלו. אין פסול בפיתוח מעין זה כשלעצמו, אם עשוי הוא בתבונה ומתוך נאמנות לעקרונות חינוכיים עקביים. גם ביצועה של תכנית זו עשוי לעלות מתוך נאמנות יתרה לכוונות מתכננה – המורה עצמו. אולם אין מקום לזהות תכנית עבודה חדשה זו עם התכנית המקורית ועם ההדרכה שהופיעה בו, ששימשה לה נקודת-מוצא; לפנינו יצירה חדשה.

קושי אחר יש בביקורת המטילה ספק ביכולתו של המורה לתכנן תכנית לימודים בכוחות עצמו. ככלות הכול, האם קיבל את ההכשרה הדרושה לכך? האם יש לו הניסיון המתאים? שאלה זו, המתגלה בדיונים על תכנון הלימודים הבית-ספרי ועל האוטונומיה של המורה, עודנה שנויה במחלוקת. לוי (1987), למשל, נתן ביטוי לספק, אם יש למורה גישה למקורות הידע המזינים את התכנון, אשר עומדים לרשות צוות התכנון המקצועי; ושאלות ביקורתיות נוספות בכיוון זה העלינו אף אנו (שרמר תשמ"ה).

תחת זאת יש להכשיר את המורה לנתח את תכנית הלימודים לצורך יישומה בכיתתו. על הכשרה כזאת, שבה נעסוק בהזדמנות אחרת, לכלול יסודות שונים, החל בזיהוי השיקולים התכנוניים העקרוניים והמקומיים המשוקעים בתכנית וכלה בהבנה עצמית של הכנותיו הוא, כמורה, המורה לקראת "הופעתו" בכיתה, דפוסי-החשיבה המנחים אותו בעת ההוראה, מאפייני החלטותיו ומקורות שיקוליו – ויסודות נוספים אחרים. הכשרה זו חורגת מהפורמאט בן ארבע הנקודות של ההכשרה המתקדמת לאור הרציונל של טיילר.

סיכום

במאמר זה ביקשנו לטעון, כי שלא כדעה המקובלת ובניגוד לפרקטיקה הרווחת בהפקת משאבי עזר למורים, המורה זקוק למשאבי עזר מוסברים ומנומקים, ולא לתכניות מתכוניות, מובנות וסגורות. אין תכנית הלימודים כ-EIDOS, אשר האמן שם לנגד עיניו בעת

עבודתו, ושעל־פיו הוא מפיק את מעשה האמנות. מאחר שמעשה ההוראה גם אינו TECHNE, אין המורה זקוק לדגם אידיאלי ומופתי ולא לרישום הנדסי של מיתווי עבודתו, שיעמדו לנגד עיניו כדי להנחות את התקדמותו בכיתה, כי אם לסוג אחר של מקור הנחיה; מפת דרכים היא דימוי נוח למקור כזה, שכן המפה פורסת לפני המטייל נתיבים מספר, שדרכם יוכל להגיע למקום חפצו. במקרה שלנו, המדובר בערכה של תכנים, שמתוכה יוכל המורה לשאוב רעיונות וכיוון, ערכה שתאפשר לו לבחור מתוך מספר אפשרויות את האחת ההולמת את צורכי כיתתו; ערכה כזאת שתינה לו לשנותה, לעבדה, לגרוע ממנה או להוסיף עליה כיד שיקוליו הטובה ובהתאם לנסיבות ההוראה הספציפיות בכיתתו – מבלי לפרוץ את ההוראה הלגיטימית של המקצוע כפי שהגדירו אותו מלומדיו. כוונת הדברים היא לצייד את המורה בכלי עבודה ולא במערך הוראות, שכל מה שנותר לו לעשות בו הוא להוציאו אל הפועל בצייתנות ובהקפדה.

לשם כך על החומר ללוש צורה מתאימה. עליו להיכתב כהצעות שביסוסן האקדמי מופיע בצדן, שמתוכן יוכל המורה לבחור כיוון המעניין אותו והמתאים לכיתתו ולרוח בית ספרו. זאת היא דרישה לסגנון חדש, בלתי סמכותי ונעדר מניפולטיביות כזו המופיעה בעבודתם של סוכני מכירות. סגנון פנייה המשקף ענייניות "יבשה" והימנעות מלחצים ומפתיונות אגב הצעת הרעיונות ("חשוב ביותר שהמורה ידגיש..."), "לא ניתן לוותר על נקודה ערכית זו", "המורה המחויב לחינוך איכותי יעורר את התלמידים לראות כי...". וכיוצא באלה הביטויים). המדובר בחומר הנכתב מתוך כוונה להוקיר את העובדה שהאחריות בידי המורה: הוא הבוחר מה ללמד ואיך ללמד. ה"ביטחונות" בפני החלטות לקויות עשויות להימצא בהרצאת העקרונות שביסוד כל אחת מן ההצעות ובחשיפת השיקולים החינוכיים להציען בפניו. זאת היא כתיבה האמורה להראות בעליל את אמונה במורה כאישיות אוטונומית, המוכנה והמעוניינת לערוך את שיקוליה במקצועיות ומתוך תחושת אחריות.

ביבליוגרפיה

בן-פרץ, מ' (1974), "האפשרויות הלימודיות והחינוכיות הטמונות בתכנית לימודים: מושג הפוטנציאל של תכנית לימודים", **עיונים בחינוך**, (2), עמ' 125-142.

רוטנשטרייך, נ' (תשכ"ט), **עיון ומעשה**, ירושלים, מוסד ביאליק.

שרמר, ע' (תשמ"ה), "האוטונומיה של המורה – המיתוס והמחאה", בתוך: מ' צירלין (עורכת), **תכנון הלימודים – מבט לעתיד**, ירושלים, האגף לתכניות לימודים, עמ' 21-12.

Anderson, D.C. (1981), **Evaluating Curriculum Proposals**, London, Croom Helm.

Clark, M. & Yinger, R.J. (1977), "Research on Teacher Thinking", **Curriculum Inquiry** 7: 4, pp. 279-304.

Cohen, D.K. (1988), "Teaching Practice: Plus Que Ça Change...". In P. W. Jackson (ed), **Contributing to Educational Change**, Berkeley, McCutchan, pp. 27-84.

- Elbaz, F. (1983), **Teacher Thinking - A Study of Practical Thinking**, London, Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991), "Research on Teachers' knowledge: The evolution of a discourse", **Journal of Curriculum Studies**, vol. 23, 1, pp. 1-20.
- Jackson, P.W. (1968), **Life in Classrooms**, Chicago, Holt, Reinhart and Winston.
- Lewy, A. (1978), "Can teachers produce high quality curriculum materials?". In N. Sabar, J. Rudduck & W.A. Ried (eds.), **Partnership and Autonomy in School-Based Curriculum Development**, Sheffield, Division of Education, University of Sheffield, pp. 84-86.
- Olson, J.K. (1983), "Guide Writing as Advice Giving: Learning the Classroom Language", **Journal of Curriculum Studies**, 15, 1, pp. 17-25.
- Reid, W.A. (1978), **Thinking About the Curriculum**, London, RKP.
- Reid, W.A. (1983), "How Can Written Curriculum Guides Guide Teaching", A Response, **Journal of Curriculum Studies**, 15, 1, pp. 26-28.
- Sarason, B.S. (1972), **The Culture of the School and the Problem of Change**, Boston, Allyn & Bacon.
- Schwab, J.J. (1966), **The Teaching of Science as Enquiry**, Boston, Harvard University Press.
- Schwab, J.J. (1978), **Science, Curriculum, and Liberal Education**, Chicago, (University of Chicago Press, chapters 10, 12.
- Van der Akker, J. (1988), "The Teacher as learner in curriculum implementation", **Journal of Curriculum Studies**, 20, 1, pp. 47-56.
- Walker, D.F. (1980), "A barn-storming tour of writing on curriculum". In Foshay, A.W. (ed.), **Considered Action for Curriculum Improvement**, Washington, D.C., ASCD 1980 Yearbook, pp. 71-81.
- Yinger, R.J. (1987), "Learning the Language of Practice", **Curriculum Inquiry**, 17, 3, 1987, pp. 293-318.