

שיטת האירועים והפצת תכניות לימודים

ברנדה בקון

הקדמה

רבים מאנשי המחקר בתחום הכשרת המורים ורבים מן העוסקים בהכשרת מורים בפועל אינם שבעי רצון מן השיטות המקובלות בה. יש המבקשים לשלב בה את שיטת האירועים (case method), המקובלת כאלמנט מרכזי בהכשרת עורכי דין ואנשי עסקים. (שיטת השימוש באירועים שונה בהכשרת עורכי דין ואנשי עסקים. על כך ראו: Carter & Unklesbay, 1989; Christensen & Hansen, 1991, p. 27). הם טוענים ששיטת האירועים תגביר את מודעות המתכשרים להוראה למורכבות המקצוע ותגשר על הפער בין התאוריה למעשה (Sykes & Bird, 1991, p. 458; Shulman, L., 1992, p. 1). שיתוף המורים לעתיד בדיונים על מצבים ממשיים בכיתה המשתקפים באירועים יסייע להם להבין את רב-ממדיותם של מצבים חינוכיים ויבהיר להם שפתרונות שונים לבעיות מניבים תוצאות שונות ולפעמים גם בלתי צפויות (Merseeth, 1990).

אני סבורה ששיטת האירועים יכולה להיות יעילה לא רק בהכשרת מורים, אלא גם במפגש בין מורה מנוסה לתכנית לימודים חדשה. להלן אטען ששיטת האירועים מטפלת בהצלחה בהיבטים בעייתיים של יישום תכניות לימודים, ואתאר סדנה שבה כתבו מורים אירועים המבוססים על ניסיונם בהכנסת ספר חדש בהיסטוריה לכיתותיהם.

הבעיות הכרוכות ביישום תכניות לימודים

הספרות המקצועית דנה בהרחבה בקשיים שבהכנסתן לכיתה של תכניות לימודים חדשות (curriculum implementation). (סקירה עדכנית ביותר של מחקרים בתחום הזה וכן דיון בבעייתיות של המונח "curriculum implementation" ניתן למצוא אצל: Snyder, Bolin & Zumwait, 1992). סראסון (Sarason) מציין שמורים רבים, המכניסים תכנית לימודים חדשה, למעשה רק מחליפים את ספרי הלימוד, אך אינם מאמצים את שיטות ההוראה המתבקשות בתכנית החדשה ואינם מפנימים את הגישה החדשה למקצוע. הוא מייחס את התופעה בחלקה לעובדה שסדנאות למורים אינן מכוונות לצורכיהם של המשתתפים. לדוגמה, בהשתלמות להוראת המתמטיקה החדשה נדרשו מורים ללמוד "הליכים", מונחים ומושגים שהיו לא רק חדשים, אלא גם מנוגדים ואף סותרים לעמדות ולדרכי חשיבה ששונו במשך זמן רב" (Sarason, 1982, p. 54). למרות זאת, מרכזי ההשתלמות לא היו מודעים לרגשות החרדה של המורים שהפריעו להם ללמוד. מרכזי ההשתלמות ראו עצמם כמורים המקנים מיומנויות

ותוכן חדש, ואילו המורים חשו עצמם כתלמידים. כתוצאה מכך המורים לא הקנו לתלמידים
בבוא העת מה שלמדו בהשתלמויות (שם, עמ' 52-60).

פולאן (Fullan), המתמקד בסוגיית משמעות החידוש למורה, הגיע למסקנה שמפתחי
הפרויקטים רחבי היקף של תכניות לימודים בשנות ה-60 וה-70 בארצות-הברית לא
התחשבו בסוגיה זו. פולאן מציין כי המפתחים, שמציגים תכנית לימודים חדשנית, כבר עברו
"תהליך של הפנמת משמעותה של תכנית הלימודים החדשה, אך כשהיא הוצגה למורים, לא
ניתנה להם ההזדמנות לעמוד בעצמם על משמעות השינויים המוצגים להם" (Fullan, 1982, p. 103).
השינוי הוא רב-ממדי, ותכנית לימודים חדשה כוללת לעתים קרובות חומרים
חדשים, שיטות הוראה חדשות ולפעמים גם שינוי בהשקפות בסיסיות – למשל לגבי מטרות
ההוראה (שם, עמ' 29). במגעים עם המורים עסקו מפתחי התכניות בדרך כלל רק באחד
הממדים האלה ולא נתנו למורים הזדמנות להתנסות באחרים. לכן לא הפנימו המורים את
משמעות השינוי. נוסף לכך, כיוון השינוי שהתרחש ברמת המורה היחיד ולא ברמה המוסדית,
לא יושם אחר כך כראוי בבית הספר.

לדברי שולמן, על אף שהמורה אוטונומי בכיתתו, הוא משאב שכוחו מוגבל, ומופעלים עליו
לחצים מצד התלמידים ומצד תכנית הלימודים. תוך כדי כך עליו לקבל החלטות עצמאיות מה
שעליו ללמוד, כיצד ללמד, כמה זמן לייחד לכל נושא ולמי מן התלמידים לשים לב במיוחד
(Shulman, L., 1983, p. 497). רבים ממפתחי תכניות הלימודים התעלמו מעובדה זו, עקפו את
המורה והתייחסו אליו רק כאל צינור להעברת תכנית לימודים לתלמידים (Lifman & Ben-Peretz, 1979, p. 183).
ואולם המורים, ולא כותבי התכנית, הם המחליטים מה יתרחש בכיתה, כפי שמצאה הות'ורן (Hawthorne) כשחקרה מורה ללימודי חברה בכיתה ז'.
לדבריה, ערכיו האישיים וניסיונו של המורה מילאו תפקיד מכריע בבחירת התכנים, השיטות,
הטקסטים והפעילויות (Hawthorne, 1986, p. 34). כשהערכים האישיים והניסיון של המורה
אינם תואמים את אלה שבתכנית הלימודים, ישנה המורה בדרך כלל את תכנית הלימודים
כדי שתיווצר התאמה ביניהם. האופי המיוחד של הכיתה שבה נלמדת התכנית גם הוא משפיע
על החלטות המורים. לאור מציאות זו, רובין בארו (Robin Barrow) רואה את תפקידם
העיקרי של מורי מורים במתן אוטונומיה למורים, משום שאין תשובה אחת ואחידה ואין דרך
אחת טובה ללמד נושא כלשהו לקבוצת גיל מסוימת. "הדרך המועדפת שיבחר בה המורה
תלויה בהקשר, באישיות המורה ובידע שלו, וכן באישיות תלמידיו ובידע שלהם" (Barrow, 1984, p. 284).
לכן יש לחנך מורים לקבל החלטות באופן עצמאי ולא רק להכשירם לשליטה
במיומנות זו או אחרת.

ממצאים אלה ואחרים מביאים למסקנות דומות בדבר קשיים בהכנסת תכניות לימודים
לכיתה. בעקבותיהם מתעוררת שאלה: כיצד לארגן סדנה או השתלמות שתכשיר את המורים

להשתמש בתכנית לימודים חדשה ושתתחשב בגורמים שצוינו לעיל – האוטונומיה של המורה בכיתה, הסוגיה החינוכית של משמעות התכנית למורה והתחושות והחרדות שחשים המורים לנוכח השינויים שהם נדרשים להנהיג בכיתה.

שיטת האירועים

בסדנה להפעלת תכנית לימודים, המנחה מנסה לסייע למורים לרכוש את הידע הנדרש להכנסת תכנית לימודים חדשה לכיתותיהם.

איזו צורה ידע זה צריך ללבוש? לדעת סטייק (Stake), הידע צריך להינתן למורה לא כמו – מפגש עם הצהרות מנוסחות של ידע, אלא דווקא כמפגש עם ידע הנובע מניסיון. ידע כזה הוא יותר מובן, הקשרי, אישי. הוא נובע מבפנים, מעין הכללות נטורליסטיות (naturalistic), (הכללה נטורליסטית היא סוג של הכללה שמגיעים אליה על ידי הכרת הדומה בין שני נושאים או בין שני אירועים או יותר המוצגים בהקשרם הטבעי). העולות בצורה אינדיבידואלית אצל כל אדם, ככל שמיתוסף לו ניסיון לרובדי הניסיון הקודמים. אם החוקר הנטורליסטי מציג נתונים גלמיים: דוגמאות לבעיות אמיתיות בהוראה ובלמידה, עדויות של משקיפים המבינים את מציאות הכיתה, עבודות של אנשים המעורבים בעניין, אז יפגוש הקורא בחוויות דומות, חלופיות (vicarious), הפועלות עם ההכללות הנטורליסטיות שנוצרו אצלו בעקבות ניסיונו הקודם. (Stake, 1986, p. 94)

מורים יכולים להגיע להכללות נטורליסטיות אלה דרך אירועי-הוראה (teaching cases), ששולמן מגדירם כך: "דיווחים אמיתיים, דו"חות בדבר אירועים או חקרי אירועים, שנכתבו או נערכו למטרות הוראה" (Shulman, 1992, p. 21). לדעתי, השימוש בהם מאפשר למורים לחוש את החוויות החלופיות כפי שסטייק מציע. האירוע מפגיש את המורים עם ניסיון נוסף לזה שלהם ומסייע להם לצפות במצבים דומים לאלה שעשויים להתרחש בכיתותיהם. לשימוש באירועים יש עוד יתרון, כדברי מרס (Merseeth), משום שהוא יכול לסייע למורים – לפתח מיומנויות של ניתוח ביקורתי ושל פתרון בעיות... להבחין היטב, להסיק היסקים, לזהות קשרים ולנסח עקרונות מארגנים... להכיר היכרות קרובה דרכי ניתוח ופעולה במצבים מורכבים, שאין בהם זהות מדויקת בין התאוריה למציאות... לתרגל את המיומנויות הנדרשות ממורים יעילים... לחשוף את המורים למצבים ולהקשרים שלא יושגו בכל דרך אחרת. (Merseeth, 1991, p. 15)

נוסף לכך, השימוש באירועים יכול לסייע בהעברה (transfer) מן התאוריה למעשה, משום שהאירועים נעוצים בהקשר ספציפי ואינם תלושים מהמציאות (Shulman, 1992, p. 24).

האירועים יכולים לתת למורים מסגרת ולבחון את השקפותיהם על ידי ניתוח פעילויות מורים המבטאות כל מיני השקפות. אפשר להקיש מדברים שאומרים סייקס וברד (Sykes & Bird) על הכשרת סטודנטים להוראה. לדבריהם –

החלופות המוצעות צריכות להיות סבירות וברורות, כדי שיטביעו את רישומן, ויש ללוות אותן בשאלות או בחוויות המכריחות את המתכשרים להוראה להכיר בפער שבין השקפותיהם והידע הנוכחי שלהם לבין החלופות. (Sykes & Bird, 1992, p. 493)

אם כך לגבי מתכשרים להוראה, ודאי וודאי לגבי מורים מנוסים, שעבודתם המושפעת מהשקפותיהם ומחוזקת בניסיון שצברו מתנהלת במסלול שגרת.

מורים מנוסים הנחשפים לתכנית לימודים חדשה הם בבחינת טירונים, שכן אין ביכולתם לזהות את כל הבעיות הכרוכות בגישה השונה ובחומרים החדשים. האירועים ישמשו לזהות את הבעיות הכרוכות בגישה השונה ובחומרים החדשים. האירועים יציגו דוגמאות להתמודדות של מורים מנוסים עם סוגיות חינוכיות, או ישמשו חומר לרפלקציה על פעולות חלופיות של מורים במצבים ספציפיים. כל אחת משתי הגישות האלה יכולה לעזור בסדנאות ליישום תכניות לימודים. במקום להיות כלי קיבול פסיביים, יקחו משתתפי הסדנה חלק פעיל בתהליך של רפלקציה על הפעולות, על המניעים ועל שיקולי הדעת של המורים והתלמידים המשתתפים באירוע.

רפלקציה על אירועים

מה כרוך בתהליך של רפלקציה על אירוע? לדעת שולמן, עלינו לא רק להבין את הסיבות לפעולותיהם של המורים והתלמידים, אלא גם לקבוע אם פעולות אלה הן "הגיוניות", כלומר אם הן הולמות את התלמידים והמורים ואת המסגרת שבה הם פועלים.

שון (Schon) טוען שהגישה הרפלקטיבית הולמת במיוחד אנשי מקצוע כגון עורכי דין, אדריכלים ומורים, היודעים יותר ממה שבאפשרותם לבטא במילים. הידע שלהם משתקף בפעולה, ולכן דיון באירועים המתארים פעולות מתאים במיוחד להכשרתם. השימוש באירועים המעודדים רפלקציה בבעיות הנוגעות להוראה מאפשר למורים להתבסס על הידע שברשותם ולבטא אותו "בלשון המעשה המוכרת להם" (Olson, 1983, p. 20). הידע שנרכש באמצעות אירועים הוא מה שברונר (Bruner) מכנה "ידע נרטיבי" ולא "ידע פרדיגמטי", כלומר ידע שאינו מופשט ואינו מדעי, אלא ידע שמתבטא בסיפורים עשירים בתוכן ובתיאורים (Bruner, 1980, pp. 98-99).

באמצעות השימוש באירועים אנו מתכוונים אפוא גם לעודד חקירה ודרישה (deliberation) לפי המשמעות שנתן דיואי למונח זה, כלומר "חזרה דרמטית (בדמיון) על קווי פעולה שונים

ומנוגדים" (Dewey, 1930, p. 179). בדרך זו נאפשר למורים להרהר בפעולות, שאולי הפכו אצלם לשגרה, על ידי הצגת פתרונות ודרכי פעולה רבים ככל האפשר ועל ידי צפייה מראש של התוצאות של כל אירוע. במהלך הדיון ייכנסו המורים לתהליך של רפלקציה על פעולותיהם הם ועל התוצאות, המכוונות והבלתי מכוונות, הנובעות מהן. שיטת האירועים מתמודדת עם הקשיים ביישום תכניות לימודים, כי היא מסייעת למורה למצוא משמעות אישית בתכנית לימודים חדשה לאחר שדנו בבעיות שמורים אחרים נתקלו בהן במהלך השימוש בה. באמצעות ניסיון מכלי שני, שנצבר בעקבות קריאה של אירוע ודיון בו, המורים יכולים ביתר קלות להשתמש בידע החדש שרכשו בסדנה. משתמע מזה, ששימוש בשיטת האירועים עונה על הגישה המקובלת כיום המרחיבה את האוטונומיה של המורה בכיתה. זאת, משום שהידע הנדרש להוראת תכנית לימודים חדשה אינו מוצג בסדנה כהצהרות מנוסחות שעל המורה ליישם, אלא הוא נרכש אחרי תהליך של חקירה ודרישה, שבו מורים חייבים להסיק בעצמם מסקנות לגבי דרך הפעולה שראוי להם לנקוט.

מתכונת של אירועים

לדעת שולמן, כיוון שבני אדם נוטים לזכור סיפורי מעשים מעניינים – כל אירועי ההוראה צריך שיהיו מורכבים מסיפורי מעשה בעלי עלילה ומתח דרמתי שיש להפיגו. האירועים יכולים להיות קצרים עד כדי פסקה אחת, או ארוכים ורבי-פרקים. על האירוע להיות בעל התכונות הסיפוריות הבאות:

הסיפורים יהיו בעלי עלילה: התחלה, אמצע וסוף. עליהם לכלול, בדרך כלל, גם מתח דרמתי שיש להפיגו בדרך כלשהי.
הסיפורים יהיו ייחודיים וספציפיים.
הסיפורים יציבו התרחשויות במסגרת של מקום וזמן.
הסיפורים יחשפו דרכי חשיבה, מניעים, תפיסות, צרכים, גישות מוטעות, תסכולים, קנאות, טעויות.
האדם וכוונותיו יתפסו מקום מרכזי בסיפורים.
הסיפורים ישקפו את ההקשרים החברתיים והתרבותיים שבהם מתרחשים האירועים.
(Shulman, 1992, p. 21)

אירוע כתוב איננו המתכונת היחידה בשימוש בהכשרת מורים, ויש אירועים הנלמדים באמצעות וידאו. יתרונם של אירועי הווידאו הוא חיוניותם, בעוד שיתרון האירועים הכתובים נעוץ באפשרות לתאר תחושות ומניעים. נוסף לכך, תכניות היפרמדיה חדשניות, המשלבות מולטימדיה כמו וידאו ומחשב, מאפשרות לצופה להתמקד בנקודות מוגדרות באירוע רחב יותר, בעיקר משום שבאירוע שלם יש, לעתים קרובות, סוגיות רבות מדי המחייבות

התייחסות. הטכנולוגיה החדשה מאפשרת לעשות זאת בלי להריץ את הסרט הלוך וחזור, ומאפשרת לשלוף מיד סוגים שונים של נתונים, כגון עבודות התלמידים, פעולות המורים וגם פרספקטיבה של החוקרים.

סוגיות בלתי פתורות של שיטת האירועים

יש לבצע ניסויים רבים נוספים כדי לגלות את המתכונת היעילה ביותר לאירועים המקדמים חשיבה רפלקטיבית לפתרון בעיות. כיוון שהשימוש באירועים בתחום החינוך החל לתפוס תאוצה רק בתקופה האחרונה, אין ביכולתנו להתבסס על תוצאות מחקרים המצביעים על יעילות יתר של מתכונת זו או אחרת.

להלן כמה סוגיות שמחייבות מחקר נוסף: באילו נסיבות עדיף אירוע קצרצר, ומתי יש להשתמש באירועים ארוכים ומפורטים? מתי עדיפים אירועים מצולמים בווידאו על פני אירועים כתובים, ולהפך? כיצד ישפיעו תגובות בכתב של מומחים ומורים מנוסים, שמציגות "היבטים שונים של אותה סוגיה ויציעו אסטרטגיות שונות לפתרון", על הדיון באירוע: (Shulman, L., 1992, pp. 140-141). האם אלה יתרמו לדיון או יפריעו לו? אם מוסיפים הערות, האם יש להציגן מיד, או אחרי שלב ראשון בדיון? מובן שהרבה תלוי במיומנותו של מנחה הסדנה, ורבים מאלה שכתבו על שיטת האירועים הדגישו את חשיבותו המכרעת של המנחה בשיטת חינוך זו, אף יותר מבשיטות אחרות.

קרטר ואנקלסבי (Carter & Unklesbay, 1989, p. 532) מדגישים שרק מעט נכתב על היקף ההדרכה העדיף שמנחה יציע לסטודנטים במהלך הדיון באירוע ועל דרך הטיפול בבעיות חשובות כגון: מה טבעה של תשובה נכונה? מתי תשובה נכונה? אם אנו טוענים שאין תשובות נכונות אך יש תשובות "טובות יותר" מאחרות – מהן אמות המידה להיותן "טובות יותר"? כיצד מנחי הסדנאות יכולים להבטיח שדעותיהם לא ישפיעו במידה מוגזמת על הדיון? עד כמה מוכנים המשתתפים לשקול חלופות לנקודות המבט שלהם עצמם? תשובות לשאלות אלה תתבררנה רק אחרי שהוראה באמצעות אירועים תנוסה במסגרות רבות. גם הכרח שנהיה מודעים לכך ש"אם אירועים מנוסחים היטב ומשכנעים מדי, הם עלולים להוביל ליהליכה בתלם' מוגזמת של קוראים, שיקבלו בלי שאלות את הגישה המוצעת בהם" (Shulman, L., 1992, pp. 6-7).

הסדנה לכתיבת אירועים

בגלל הלוגיסטיקה המסובכת והמחיר הגבוה הכרוך בצילומי וידאו בכיתות, החלטנו להתמקד בפיתוח מאגר של אירועים כתובים. הצעתם של ג'י שולמן וקולברט היא שאירועים ייכתבו בשיתוף עם מורים. אלה יביאו לכתיבה את ניסיונם וחוויותיהם ויכניסו בכך ממד של מציאות לאירוע (Shulman, J. & Colbert, 1989, p. 63). על פי המלצה זו התקיימה בקיץ 1993 באגף לתכניות לימודים של משרד החינוך בירושלים סדנה לכתיבת אירועים. מורים מירושלים

הוזמנו להשתתף, מתוך כוונה לגייס שישה עד שמונה משתתפים – מספר המאפשר אינטראקציה מרבית במהלך ארבע עשרה השעות המוקצות לסדנה. שבעה מורים, ביניהם ארבע מורות ושלושה מורים, שהכניסו לשימוש בשנת הלימודים תשנ"ג את הספר החדש **מדור לדור** בשיעורי ההיסטוריה שלהם בכיתות ו', הביעו עניין להשתתף בסדנה. לכל אחד היה רקע אחר וניסיון שונה. ארבעה משבעת המורים היו בעלי תואר ראשון בהיסטוריה של עם ישראל מאוניברסיטאות שונות. אחד היה בעל תואר ראשון בתנ"ך ובתורה שבעל-פה, אחד למד בסמינר למורים ואחד היה חסר הכשרה פורמלית בהוראה ולמד בשיבה. שלושת המורים האחרונים למדו קורס שנתי בהיסטוריה באוניברסיטה הפתוחה. ניסיון ההוראה של המורים נע בין שלוש לעשרים ותשע שנים.

תכנית הלימודים

מדור לדור הוא ספר היסטוריה שנכתב לתלמידי כיתות ו' בבתי הספר הממלכתיים-דתיים בישראל. הוא שונה מספרים קודמים, ששימשו אוכלוסיית יעד זו, בכמה תחומים:

1. **ארגון** – הספר עוסק גם בהיסטוריה כללית וגם בהיסטוריה של עם ישראל; תחילה יחידה של היסטוריה כללית ואחריה יחידה היסטוריה של עם ישראל.
 2. **מיקוד** – כל פרק מתמקד בסוגיה מרכזית שיש ללמדה בשיעור אחד. הסוגיה נידונה בשניים עד שלושה עמודי טקסט, המהווים את גרעין השיעור, ולזה נוספים מפות, תצלומים, מקורות ופעילויות. נוסף לכך, תקציר של הפרק מאפשר למורים ללמד חלק מן הפרקים כגשר לפרק הבא אחריהם, אם נאלצו לעשות זאת מקוצר זמן. למעשה, הספר קובע למורה מה להדגיש בכל שיעור. הרציונל של גישה זו נובע מן העובדה שמורים רבים חסרים ניסיון וידע לקבלת החלטות בדבר העניינים שיש להדגיש בזמן הקצר (שעה עד שעתיים בשבוע) המוקצב ללימודי ההיסטוריה.
 3. **גישה פדגוגית** – הספר נכתב עבור כיתה הטרונגית המאפיינת את החינוך הממלכתי-דתי, ולכן השאלות בסוף כל פרק מחולקות לכמה רמות קושי. השאלות והפעילויות מגוונות ואינן פונות רק לשכל, אלא גם לרגשות, והן מבקשות לעתים מן התלמידים להזדהות עם בני אדם במצבים היסטוריים שונים. האיורים, המפות והתצלומים נבחרו כדי לסייע לתלמידים להבין את מוקד הפרק בלא שיוכרחו להתבסס על הנוסח הכתוב בלבד. נכללו גם מקורות ראשוניים, שהתלמידים המוכשרים יכולים להבינם בעצמם. המגוון הרחב של החומר הנספח לכל פרק מאפשר למורים לגוון את שיעוריהם.
- הארגון הספר מבטא אפוא הצהרה ברורה. ראשית, הוא קובע שיש ללמוד את ההיסטוריה של עם ישראל בהקשר להיסטוריה הכללית; ושנית, שבהתחשב בזמן המוגבל המוקדש בבתי הספר הממלכתיים-דתיים להוראת ההיסטוריה, המורים חייבים למקד את שיעוריהם

בסוגיה אחת בכל שיעור. שלישית, הוא קובע שבתכנון השיעורים יש להתחשב בצרכיה של הכיתה ההטרוגנית.

מטרת הסדנה

הסדנה נועדה לתת במה למורים, כדי להציג את הבעיות שבהן נתקלו בהוראת הספר החדש בשנה שעברה ולהעלות על הכתב את חוויותיהם בצורה של דיווחי אירוע (case reports). דיווחי אירוע אלה ייכתבו אחר כך כאירועי הוראה וישמשו בסיס לרפלקציה בסדנאות למורים על הוראת הספר **מדור לדור**. אין כוונת הדברים שהאירוע יחליף את הצגת הרציונל של תכנית הלימודים או את השיעורים לדוגמה, שהם בין השיטות המקובלות בסדנאות ליישום תכניות לימודים. האירוע ייתוסף לכל אלה וישמש מסגרת לדיון בכמה בעיות הכרוכות בהכנסת הספר ובדרכי התמודדות אתן.

תכנים

להלן דיווח על פגישות הסדנה שהסתכמו יחד בארבע עשרה שעות.

פגישה ראשונה:

דיו באירוע. המורים קראו אירוע הוראה ששמו "זה לא הוגן" ודנו בו. האירוע מספר על בעיותיה של מורה בבית ספר עירוני, המנסה להנהיג למידה שיתופית בשיעורי האנגלית. האירוע תורגם לעברית והותאם לבית ספר בישראל. מטרתו של המפגש הראשון הייתה לאפשר למשתתפים לחוות חוויה של עיון באירוע, ועל ידי כך לאתר אלמנטים התורמים לאירוע אפקטיבי. הרקע והדמויות תוארו בפרוטרוט, תוך הבהרת התחושות, המחשבות והמניעים של הדמויות. האירוע נכתב בצורה שיצרה הזדהות בלב הקוראים. הוא היה רב-ממדי ואפשר דיון בסוגיות רבות ולא רק בסוגיית שינוי שיטת ההוראה. כל אלה תרמו ליעילות השימוש באירוע לדיון בין המורים.

פגישה שנייה:

הנמקה של השימוש בשיטת האירועים (ראו הרציונל, עמ' 57-58).

פגישה שלישית:

כתיבת דו"חות אירוע. המורים התבקשו לפרט את הבעיות שנתקלו בהן בהוראת ההיסטוריה במהלך השנה שבה השתמשו בספר החדש **מדור לדור**, ואלה הן:

1. הצורך לעניין תלמידים ברמות שונות בכיתה הטרוגנית;
2. קשיי ההתכוננות לשיעור של מורה שלא למד היסטוריה באוניברסיטה;
3. קשיי הקניית תחושת הזמן (כרונולוגיה);

4. הקושי בהשלמת הוראת הספר כולו בזמן המוגבל העומד לרשות המורה להיסטוריה;
5. בעיית הוראתה של תקופת המקרא כהיסטוריה לתלמידים המרגישים שכבר למדו את החומר בשיעורי מקרא;
6. הקושי להתבסס על שיעורי הבית של התלמידים בתכנון שיעור;
7. קשיים טכניים בתכנון סיורים לימודיים שיש לשלב בתכנית הלימודים בהיסטוריה;
8. הפער בין תחושות המורה לגבי הבנת התלמידים את החומר כפי שהיא מצטיירת מעבודתם בכיתה, לבין התוצאות הדלות שהם משיגים במבחנים. אחרי רישום הבעיות, כתבו המורים דוח המבוסס על אירוע שאירע בכיתתם.

פגישה רביעית:

דיון בדו"חות האירועים. הדיון אפשר לכל כותב וכותבת לקבל היזון חוזר משאר המשתתפים על נקודות בדו"ח המחייבות הרחבה או הבהרה. בתכנית המקורית של הסדנה נקבע כי בפגישה שלאחר מכן תעסוק הקבוצה בעיון באירוע. ואולם שאר המשתתפים דנו באופן ספונטני בדו"חות שנכתבו והציעו הצעות מיד לאחר ההיזון החוזר. תגובה זו מעידה שהשיטה מרתקת את המשתתפים. בסוף הפגישה ציינו המשתתפים שהערות חבריהם היו מועילות ביותר ועזרו להם במציאת הפתרון.

פגישה חמישית:

שכתוב דו"חות האירועים לאור ההיזון החוזר.

פגישה שישית:

הדגמה של תכנון שיעור. ההדגמה נעשתה על ידי עקיבא דורון, מרכז צוות ההיסטוריה, שפיתח את הרציונל לספר **מדור לדור**.

מסקנות הסדנה

הסדנה העלתה שלוש סוגיות שיש להתחשב בהן בתכנון סדנאות לכתיבת אירועים:

1. **בעיות שהמורים העלו:** רק בעיה אחת שהמורים העלו הייתה קשורה ישירות להכנסת **מדור לדור** כספר ללימוד ההיסטוריה – הקושי שבהשלמת לימוד הספר בשנה אחת. (בשנים קודמות למדו התלמידים בחינוך הממלכתי-דתי חוברות על סוגיות נבחרות בהיסטוריה, וחומר הלימוד לא היה מקיף כמו בספר **מדור לדור**.) קשיי התלמידים בהשגת תחושת הזמן ובעיית ההוראה של תקופת התנ"ך כהיסטוריה – מוכרים למורים גם מהוראת ספרי היסטוריה אחרים. הבעיות האחרות, כגון ההוראה היעילה בכיתה הטרונגנית, ההכנה לשיעור

כשבסיס הידע של המורה חלש, הטיפול באי-הכנת שיעורי בית, תכנון בחינות וקשיים טכניים בהכנת סיורים לימודיים – כל אלה הם קשיים המשותפים להוראה בכל התחומים. אולם על מנחה הסדנה להיות מודע לכך, שאופיין הכללי של מקצת הסוגיות שעלו אינו מבטל את הצורך לכתוב אירועים המבוססים עליהן. לדעת שולמן, כשמכנים תיאור התרחשות במונח "אירוע" (case), פירוש הדבר ש"הסיפור, המקרה או הטקסט הם דוגמה לקבוצה רחבה יותר" (Shulman, 1992, p. 17). הכנסתה של תכנית לימודים חדשה עשויה להציב בפני המורה בעיות הגלומות בחומר החדש או בגישה החדשה. עם זאת, חלק מן הבעיות משקפות קשיים כלליים בחינוך ובהוראה. לכן האירועים שפותחו ליישומה של תכנית לימודים מסוימת עשויים לשמש גם במסגרות אחרות של הכשרת מורים.

2. **הצורך בשכתוב:** כל דו"חות האירועים שהמורים שכתבו אחרי קבלת ההיזון החוזר משאר משתתפי הסדנה חייבים בשכתוב נוסף כדי שיקבלו את צורתו המרתקת של סיפור מעשה ויוכלו לשמש לאירוע הוראה. במסגרת האינטימית של סדנה לכתוב אירועים שתוארה לעיל, לא התקשו המורים להשתתף בדיון על האירועים שכתבו חבריהם. אך אירועים האמורים לשמש במסגרות פחות אינטימיות, צריך שיהיו כתובים כראוי כדי שיצליחו ליצור בקוראים אמפתיה מידית.

נראה שיש צורך להעסיק עורך או כותב מקצועי בשכתוב דו"חות האירועים כדי שיתאימו לדרישות הסיפוריות כמפורט בדברי שולמן (ראו לעיל, עמ' 59-60).

3. **האפשרות לכתוב כמה סוגי אירועים:** הסדנה לכתוב אירועים שתוארה לעיל התמקדה בבעיות שמורים נתקלו בהן, בעת שהכניסו לכיתה תכנית לימודים חדשה בהיסטוריה, ולכן האירועים עסקו במשברים ובקשיים. אך אפשר לעסוק בסדנאות לכתוב אירועים גם בסוגיות אחרות. למשל, מורים יכולים לכתוב אירועים המבוססים על ניסיונם בהוראת שיעורים ספציפיים. מאגר האירועים שייכתב בידי מורים על התמודדותם עם נושא לימודי יעמוד אז לרשותם של מורים אחרים להיסטוריה הרוצים לגוון את דרך ההוראה. המאגר יועיל במיוחד למורים מתחילים ולמורים שלא למדו היסטוריה ברמה האוניברסיטאית, אם כי גם מורים מנוסים המבקשים גישות חדשות יוכלו להיעזר בו. הכנסת המחשב לבתי הספר ולבתים מאפשרת העברת חומר כזה לציבור רחב באמצעות רשת "אינטרנט" ולא רק בצורת ספר.

השלכותיה של סדנה לכתוב אירועים על התפתחותם המקצועית של מורים בישראל
במאמרו "המורה הישראלי: רוטיניזציה של שליחות" מסרטט צבי לם (1985) תמונה עגומה על חייהם המקצועיים של מורים רבים בישראל. לימודיהם במוסדות להכשרת מורים אינם מציידים אותם בכלים הולמים להתמודד עם המציאות המורכבת של הכיתה בשנת ההוראה

הראשונה. זאת משום שאינם משלבים תאוריה בעבודה מעשית ואינם מחנכים את המורים לדרישה ולחקירה בדרכי הפעולה שיש לנקוט במצבים הבלתי צפויים שייתקלו בהם. כשהשלימו עשרים שנות עבודה, איבדו מרבית המורים את האידיאליזם שעמו באו למקצוע ההוראה. אם לא מצאו דרך החוצה, על ידי התמנות לתפקידי ניהול, פיקוח או הדרכת מורים, כל שנתר להם הוא לחכות לפרישה לגמלאות. מרביתם מפסיקים להשתתף בהשתלמויות בטענה שאין בהן תועלת. סדנה לכתיבת אירועים עשויה להגביר את הגאווה המקצועית של קבוצת מורים זו, אם יתבקשו לתרום מניסיונם להתפתחות המקצועית של שאר המורים. במסגרת סדנה תומכת ובמהלך דיונים מקצועיים עם עמיתים, המורים הכותבים אירועים זוכים בהזדמנות להרהר גם בדרכי הוראתם-הם. שלא כמו בסדנאות רבות אחרות, שהמורים באים אליהן בעיקר כדי לקבל, בסדנה לכתיבת אירועים, מומחיותם של המשתתפים זוכה להכרה משום שהם מעניקים מן הידע והניסיון שצברו.

סיכום

במהלך הסדנה לכתיבת אירועים יצרו המורים המשתתפים קבוצת תמיכה שבה הוסיפו עוד גורם לדימוי המקצועי החיובי: דימויו של מחבר, שניסיונו וכתבתו מסייעים למורים אחרים. במהלך דיוניהם עם עמיתים עסקו המורים ברפלקציה על מקרים ספציפיים, הציעו הצעות וזכו לאישור על מעמדם המקצועי.

האירועים שכתבו, לאחר שיעובדו לאירועי הוראה, יאפשרו למשתתפים בסדנאות ליישום תכניות לימודים להיות מעורבים בתהליך הכנסת שינויים בכיתותיהם לא רק ברמה האינטלקטואלית אלא גם ברמה הרגשית. שיטת האירועים עונה על הצורך האנושי לחפש משמעות ולהתמודד עם החרדות בעקבות הכנסת חידושים. נוסף לכך, שיטת האירועים תורמת לפיתוחם של בעלי מקצוע רפלקטיביים (reflective practitioners) על ידי הצגת מצבים ממשיים לדיון ולקבלת החלטות.

דבריו של שוואב (Schwab) על סוג האווירה הדרוש לחינוכם של בני נוער, מתאימים גם לסוג האווירה הדרוש למורים הבוגרים המטפלים בבני הנוער. בספרו **ארוס וחינוך** (Eros and Education, 1978, p. 108) כתב שוואב:

החינוך אינו יכול... להפריד את האינטלקטואלי מן הרגש והפעולה... הכשרת האינטלקט חייבת להתרחש... באווירה של רגש, ועליה לבטא עצמה בפעולות – סמליות או ממשיות...

השימוש בשיטת האירועים מאפשר שילובם של האינטלקטואלי והרגשי וכן שילובם של האלמנטים הפעילים בחינוך המורים.

ביבליוגרפיה

לם צ' (1985). "המורה הישראלי: רוטיניזציה של שליחות", בתוך: ו' אקרמן, א' כרמון, צ' צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**, הקיבוץ המאוחד / מוסד ון ליר, תל-אביב, עמ' 590-563.

Barrow, Robin (1984). **Giving Teaching Back to Teachers**, New Jersey: Barnes & Nobles.

Ben-Peretz, M. & Lifman, M. (1979). Teacher education for curriculum implementation, In: P. Tamir, A. Blum, A. Hofstein & N. Sabar (Eds.), **Curriculum Implementation and Its Relationship to Curriculum Development in Science**, Jerusalem: Israel Science Teaching Center, pp. 183-187.

Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought, In: E. Eisner (Ed.), **Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-Fourth Yearbook of the National Society for Study of Education**, Chicago: University of Chicago Press, pp. 95-115.

Carter, K. & Unklesbay, R. (1989). Cases in teaching and law, **Journal of Curriculum Studies**, 21 (6), pp. 527-536.

Christensen, C.R. & Hansen, A.J. (1989). **Teaching and the Case Method**, Boston: Harvard Business School.

Dewey, J. (1930). **Human Nature and Conduct**, New York: The Modern Library.

Fullan, M. (1982). **The Meaning of Education Change**, New York: Teachers College Press.

Hawthorne, R.K. (1986). The professional teacher's dilemma: balancing autonomy and obligation, **Educational Leadership** 44 (2), pp. 34-35.

Merseth, K.K. (1992). Cases for decision making in teacher education, In: J. Shulman (Ed.), **Case Methods in Teacher Education**, New York: Teachers College Press, pp. 50-63.

Merseth, K.K. (1990, Winter). Case studies and teacher education, **Teacher Education Quarterly**, pp. 53-61.

Olson, J. (1983). Guide writing as advice giving: Learning the classroom language, **Journal of Curriculum Studies**, 15 (1), pp. 17-25.

- Sarason, S. (1982). **The Culture of the School and the Problem of Change** (2nd edition), Boston: Allyn & Bacon.
- Schiffer, J. (1980). **School Renewal Through School Development**, New York: Teachers College Press.
- Schon, D.A. (1983). **The Reflective Practitioner**, New York: Basic Books.
- Schwab, J.J. (1978). Eros and education: a discussion on one aspect of discussion, In: I. Westbury & M. Wilkoff (Eds.), **Science, Curriculum and Liberal Education**, Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, J.H. (1992). Teacher-written cases with commentaries: a teacher-researcher collaboration, In: J.H. Shulman (Ed.), **Case Methods in Teacher Education**, New York: Teachers College Press.
- Shulman, J.H. & Colbert, J.A. (1989). Cases as catalysts for cases: inducing reflection in teacher education, **Action in Teacher Education**, **11** (1), pp. 44-52.
- Shulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases, In: J.H. Shulman (Ed.), **Case Methods in Teacher Education**, New York: Teachers College Press, pp. 1-30.
- Shulman L.S. (1983). Autonomy and obligation, In: L.S. Shulman & G. Sykes (Eds.), **Handbook of Teaching and Policy**, New York: Longman, pp. 485-504.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation, In: P.W. Jackson (Ed.), **Handbook of Research on Curriculum**, Washington: American Educational Research Association.
- Stake, R. (1986). An evolutionary view of program improvement, In: E.R. House (Ed.), **New Directions in Educational Evaluation**, London: Falmer Press.
- Sykes, G. & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea, In: G. Grant (Ed.), **Review of Research on Education**, **18**, Washington, D.C.: American Educational Research Association, pp. 457-521.

סצנה ואימפרוביזציה – עקרונות בתכנון לימודים

שפרה שינמן

The general need is to resist the tendency to see the curriculum as an inanimate thing. Schools are not things at all. They exist as patterns of relationships and human actions: like drama itself, the curriculum as a whole is best seen as a process.

(Robinson, 1983, p. 10)

תפיסת הקוריקולום כ"דבר חי", כפי שמבטא זאת Robinson בציטוט שלעיל, משמשת נקודת מוצא לשני עקרונות חדשים בתכנון לימודים המוצגים במאמר זה: עקרון **הסצנה הקוריקולרית** ועקרון **האימפרוביזציה הפדגוגית**.

סצנה ואימפרוביזציה הם מושגים השאולים מעולם התאטרון, והם מתקשרים לתפיסת הקוריקולום כמעשה אסתטי. הרעיון שיוצג להלן עוסק בתכנון לימודים כפעולה אסתטית-צורנית, והוא מתמקד בחוויית הלמידה (experience). תכנון לימודים זה משלב באופן סימולטני את ממד התכנון ואת ממד ההפעלה (curriculum planing and curriculum in use), ועל כן קיים בו יסוד א-תכנוני, המשמש בסיס לעקרון האימפרוביזציה הפדגוגית, וכן יסוד מבני-צורני, המשמש בסיס לעקרון הסצנה הקוריקולרית.

בהקדמה לאנציקלופדיית הקוריקולום (Lewy, 1991) נכתב: Curriculum is a massive, comprehensive, ill-defined field (p. 11). אם כך, מדוע להכביד על התחום ביצירת מושגים חדשים? אלא שעל פי הבנתי, דיון מושגי, לבד מהיותו שעשוע אינטלקטואלי, עשוי גם לקדם רכישת דעת בנושא התכנון; עשוי להבהיר מבנים עיוניים קיימים, כמו גם לקדם רעיונות חדשים הקשורים באופן ארגון הידע בתכנית הלימודים. מבחינה זו, בירור מושגים הוא מרכיב חשוב בניהול דיונים בקוריקולום (בן-פרץ, 1992; צבר בן-יהושע, זילברשטיין ועזר, 1994).

מסגרת מושגית

במהלך ההתפתחות בתחום תכנון הלימודים נוצרה חכמה קונבנציונלית (conventional wisdom), שבתחומיה נמצא עולם מושגים העוזר להבחין בין ממדים שונים בתכנון הלימודים ולהבין גישות יסוד בתהליך התכנון עצמו. לדעת Pinar (1981), רוב חוקרי הקוריקולום ממשיכים לעסוק בעבודתם בחכמה הקונבנציונלית שהצטברה, ורוב העבודות הן התגלמות טיפוסית של העבודה של Tyler. ניתן לחשוב לפיכך, שההתפתחות בתחום הקוריקולום סובבת על מקומה, ושכל החידושים הם קישוטיים יותר מאשר מהותיים. לדעתי, הבנה כזו מגמדת את ההתפתחות הממשית המתחוללת בתחום. מאז מאמרו רב ההשפעה של Schwab (1969), שבו אפיין את תכנון הלימודים כתחום גוסס והביע חשש שמא יעלם לאטו, שדה המחקר הקוריקולרי אמנם מאופיין בעליות וירידות, אך תעיד האנציקלופדיה שערך Lewy (1991) על העושר המושגי, המורכבות וההתפתחות המשמעותית בשדה התכנון.

למושג curriculum אין הגדרה מחייבת, ולכן יש צורך להגדירו מחדש בכל הקשר תאורטי. הדרכים הרבות שנמצא בספרות המחקר להגדרת הקוריקולום משקפות את רוחב ממדי תופעת הרשומון בהבנת הנושא (בן-פרץ ושינמן, 1987). אינני טוענת לשפה אחת בתכנון לימודים, אך יש לשאוף ליצירת לשון משותפת באמצעות הבהרת המושגים שבהם משתמשים בכל הקשר מחדש. בספרות נמצא הגדרות צרות לקוריקולום לעומת הגדרות רחבות. בטווח שביניהן משתרעת הבנה כוללת, שלפיה הקוריקולום הוא **תכנון תכניות לימודים**. המונח עצמו כולל לפעמים התייחסות לתהליך החינוך, לעתים התייחסות לתהליך ההפעלה, ולעתים הכוונה היא לסילבוס, לתכנית הלימודים הכתובה. מושג ה-Curriculum הושאל אפוא למבחר רחב של שימושים. בספרות המחקרית נמצא הגדרות דסקריפטיביות והגדרות פרוגרמטיות (Oliver, 1977; Becher & MacLuer, 1978), הגדרות בעלות אוריינטציה כלפי התהליך (MacDonald, 1971; Herbo, 1976) ואחרות, שבהן האוריינטציה היא כלפי התוצר (Jhonson, 1981). אך מעשית, המכנה המשותף הרחב להגדרות רבות עומד בעיקרו על ההיגד שתכניות לימודים הן **תוצאה** של תהליך תכנון וכי הן כוללות **רציונל כתוב, ספר לתלמיד, מדריך למורה ועזרי לימוד שונים**. מבחינה זו ההגדרות מתמקדות **בתוצר** (ניסוחים מובהקים לכך נמצא, בין רבים אחרים, אצל בן-פרץ, 1977; לוי, 1980; צבר בן-יהושע, 1988; Schwab, 1973; Apple, 1979; Saunders, 1972; Connelly, 1981; Anyon, 1980). בעבודה זו ייתפס הקוריקולום כתהליך **אקספלורטיבי-רציונלי, המזמין אפשרויות בלתי נצפות על סמך בירור והכרה מוקדמת של התנאים שבתוכם הוא פועל**.

הפוטנציאל התכנוני של הגדרה זו מאפשר התנתקות מטקסט קוריקולרי נתון מראש, מבליט את גרעין הקוריקולום בהקשר לנעשה בכיתה בין מורים לתלמידים ומתמקד בתהליך שהוא אימפרוביזציוני במהותו מעצם היותו מזמין התעסקות עם אפשרויות בלתי נצפות. מרכיבים רבים משפיעים על הלמידה בכיתה, ולא תמיד הם מזוהים או נגישים לחוקר (Barnes, 1982),

אך על יסוד תפיסת הקוריקולום כתהליך אקספלורטיבי-רציונלי ניתן להבליט את מקומו המרכזי של המורה כנושא (במובן נשיאה) בעבודת הקוריקולום, בתכנון, בפיתוח ובהפעלה. ראיית המורה כדמות מפתח בקוריקולום מתבררת במחקר מאז שנות ה-70. Connelly (1972) מפתח את התפיסה שלפיה המורים לעולם ינהגו באוטונומיה במידה זו או אחרת ויפרשו את התכנית לפי תפיסתם; עם זאת, המורים אינם צריכים, לדעתו, לעסוק בפיתוח חומרי למידה. קונלי מבחין בין פיתוח חיצוני על ידי מומחים לבין מפתחים-משתמשים. זילברשטיין (1978) מתייחס לאותו נושא במאמרו: "האם הפעלת תכנית לימודים היא חלק מפיתוחה" וטוען כי ההבחנה בין הוראה לבין תכנון לימודים עשויה להוביל למחשבה המוטעית, שלפיה ההוראה חסרה את האלמנט היצירתי של פעולות קוריקולריות ותפקידה לממש בלבד את מה שיצרו צוותי הכותבים בפעילות המוגדרת כעשיית תכנית לימודים (עמ' 67). בשלהי שנות ה-70 הייתה נטייה ברורה ומפורשת להבין כי קיימת הפרדה שגויה בין תכנון לימודים לבין הוראה. הראייה המסורתית, שלפיה תכנון לימודים צריך להיעשות טרם ההוראה ושההוראה היא הוצאה לפועל של התכנון, נדחית. במחקר מסתמן קו ברור בזכות העמדה שלפיה המורה צריך ליטול חלק אקטיבי-יצירתי בתכנון הלימודים. כיוון זה הוא ביטוי לתהליך פרופסיונליזציה של ההוראה, המחייב במקביל תהליך של מתן אוטונומיה למורה. האוטונומיה איננה מצב המבודד את המורה, אלא היא כוח המקשר בינו ובין גורמים אחרים בסביבתו החברתית (Pratt, 1980; שינמן, 1984; Goswami & Stillman, 1987).

שאלת מרכזיותו של המורה בתהליך תכנון תכניות הלימודים מתבררת יפה דרך ראיית המורים כבעלי גופי ידע רחבים ומאורגנים בדרכים שונות. על רקע המחקרים שנעשו בעשור האחרון (Rosenholz, 1989; Young, 1993; Greene, 1993; Elbaz, 1992; Bresler, 1991; Manen Van, 1994), ניתן לומר שהמורים נתפסים כמי שמעניקים משמעות לעבודתם המקצועית בהיותם אקטיביים, אוטונומיים ופעילים במעשי הקוריקולום. בעבודות מחקר אלו, המורה אינו נתפס עוד כמי שמפריע להפעלת תכניות לימודים, אלא כמי שמעניק להן משמעות. על רקע ההקשר של השיבה לכיתה, לסיטואציה הכיתתית ולמורה היחיד העוסק בקוריקולום, יוצגו המושגים המרכזיים שמאמר זה דן בהם – **סצנה קוריקולרית ואימפרוביזציה פדגוגית** – כעקרונות תכנוניים הממשיכים את כיוון השיבה לכיתה ולמורה המתכנן.

מקורותיהם העמוקים של מושגים אלה מעוגנים בממד האסתטי של תכנון הלימודים, שבא לידי ביטוי כבר ב-1968 בעבודותיו של Mann. מאן קרא מפורשות להחליף את הדרך הטכנולוגית המוצעת במודלים המדעיים בדרך אסתטית: "ממסגרת שבה תכנית הלימודים היא קלט במערכת ייצור, אל מסגרת שבה היא [תכנית הלימודים] נחשבת ליצירה של אמנות מדמיינת שנותנת ראי למשמעות" (הציטוט מתוך מקדונלד ופרפל, 1983, עמ' 159).

הנציג המובהק של הגישה האסתטית לתכנון לימודים הוא Eisner. גישתו יוצאת מנקודת מבט אסתטית, המפרידה בין אמצעים לבין מטרות, והגורסת שבמקרים רבים האמצעים כשלעצמם נהפכים לסוג של מטרות.

מבחינה אסתטית, ערכה של הפעילות נעוץ בדינמיקה של ההשתתפות. להתייחסות האסתטית שייכת ההבנה, שתוצאות מהסוג המוחשי אינן ניתנות לחיזוי מראש ושהן נודעות רק לאחר מעשה. אייזנר (1985) פיתח שיטה הכורכת את המושגים **מומחיות וביקורת** בסוג של מחקר איכותי המבליט את התהליך. כיוון זה מצביע על מהלך בתכנון גמיש ופחות מובנה.

תכנון נתפס בדרך כלל כתהליך הכנה של סדרת החלטות, הנקבעות לפני הדבר שיש לעשותו על מנת להשיג מטרות מוגדרות מראש. אנדרסון ובומן (1977) מבהירים שבדרך כלל קיימת הפרדה אנליטית בין התכנון לבין האישור או הביצוע של התכנון. עם זאת, תכנון איננו יכול להתעלם מהאמצעים להגשמת התכנית. תהליך תכנון רצוף, שיש לו זיקה לביצוע, גורר היזונים חוזרים רצופים משדה הניסיון (שם, עמ' 155). אם מקבלים תפיסה זו, עלול להיווצר סבך מבלבל, מזהירים הכותבים, בין תפיסת מהות התכנון לבין סוגים שונים של מצבי תכנון. על פי הבנתם, תכנון הוא תהליך רציונלי, ועל פי הגדרתם התכנון הוא תהליך הכנה של סדרת החלטות לפעולה בעתיד (שם, עמ' 158). על פי אותו היגיון, תכנון לימודים יהיה תהליך הכנה של סדרת החלטות לקראת פעולה בעתיד הנוגעת לקוריקולום. אך מכיוון שהגדרת הקוריקולום שבה פתחתי איננה מכילה מרכיב של תהליך הכנה, עקרון התכנון הקלאסי איננו מתאים לענייננו, ובמקומו מוצגת ראייה תכנונית שונה הדומה לעבודת הפסל, המשורר, או כל אמן אחר.

The artist never knows beforehand exactly the structure he is going to make and has no fixed rules to guide him towards this individual piece of making. Of course, he has had previous experience of making and a knowledge of, and a knowledge how,... but as to exactly how he is going to use these, and, as to the potentialities of the medium in which he is working, he has but vague and tentative feelings and ideas (Reid, 1985, p. 151).

לפני שאפנה להגדרת המושגים המרכזיים **סצנה קוריקולרית ואימפרוביזציה פדגוגית**, אתאר את הכלים שבעזרתם גובשו המושגים.

טקסטים קוריקולריים: מכתבים (letters) ויומנים (logs)

הכלי המרכזי בעבודת המורה והכיתה בגישה התכנונית המוצעת הוא חליפת מכתבים רצופה בין המורה לבין כל אחד מן התלמידים. ההתכתבות היא על נושאי הלימוד, על הדרכים להפעלתם ועל התחושות והרעיונות הנוגעים לאופן הלמידה. הכלי השני הם יומניו של המורה, שאותם הוא כותב אחרי כל שיעור וכתגובה לו. אלה הם יומניו האישיים, שבאמצעותם הוא

משקף לעצמו תהליכים ורעיונות, עורך ביקורת עצמית, מנתח את השיעור שהיה ומכין לעצמו הערות ביחס לשיעורים הבאים.

המכתבים והיומנים הם כלים שהוגדרו כטקסטים קוריקולריים במסגרת עבודת מחקר מקיפה, שבה עוצבה גישה תכנונית צורנית הנקראת **תכנון לימודים אורגני**, להלן **תל"א** (שינמן, 1990). תכנון לימודים אורגני מתהווה תוך כדי הפעלתו בצורה טבעית וגנרטיבית על ידי המורה והתלמידים. המושגים **סצנה קוריקולרית ואימפרוביזציה פדגוגית** התגבשו רק בתום תהליך המחקר, שנמשך ארבע שנים. ההתכתבות עם התלמידים החלה בצורה אינטואיטיבית, ורק בהדרגה עוצבה ככלי בתוך הקשר של מחשבה מקיפה על אודות הקוריקולום כמעשה של תכנון לימודים אורגני. תיאור המכתבים והיומנים ששימשו במחקר, ניתוחם והצגת שיקולי הדעת המעורבים ביצירתם הם מחוץ לטווח מאמר זה, והם נדונו בהרחבה בעבודה הנ"ל. עם זאת אבהיר ששיטה תכנונית זו מתבססת על עבודתי כמורה לתאטרון בבית ספר תיכון עיוני בכיתות י"ב-י"ג. דפוס ההתכתבות עם התלמידים נוצר כאמור בהדרגה. ההתכתבות התחילה בנקודת פתיחה שווה לכולם; במפגש הלימודים הראשון. התלמידים התבקשו לנסח בכתב שלוש שאלות בתחום הדיסציפלינה הנלמדת. התייחסות המורה למה שכתבו התלמידים היא התייחסות אישית, ומכאן למעשה מתחילה להסתעף התכתבות על בסיס אישי בין מורה לתלמיד/ה.

את תהליך ההתכתבות בין המורה לבין כל אחד מהתלמידים ניתן לראות כ**ישות תכנונית**, הנוצרת בתהליך על פני רצף של זמן. היא אינה חשובה כשלעצמה, אלא קיימת בתוך הקשר מבני שלם, שניתן לדבר עליו רק **לאחר** התרחשותו. בהתחלה אין הדברים מוגדרים כהתכתבות, אינם מוגדרים כשיעורי בית, ובעצם אין להם כותרת מוכרת מתחום השגרה של בית הספר. כאשר תלמיד או תלמידה מרגישים שדפוס התקשורת הנוצר בינם לבין המורה הוא בעל אופי של התכתבות, הם מגיבים.

למשל גדי כותב:

נדמה לי שאנחנו מתכתבים. האם זה שיעורי בית או מכתב...

דפנה כותבת:

יש לי רצון לספר לך על הצגה שראיתי, אבל אני לא יודעת אם זה קשור לעניין ואם יהיה לך פנאי לקרוא מה שאני כותבת.

שחר כותב:

בפעם הראשונה לא פניתי אליך כלל, כי לא הבנתי שזה בעצם התכתבות. האם אני יכול לפנות אליך בשמך?

תוך כדי ההתכתבות ובמהלך ההוראה התחדדו אצלי שתי שאלות: האחת, האם כל תכנון לימודים חייב להיות מתוכנן מלכתחילה; והאחרת, מה יכול להיות אופי הקוריקולום המתהווה תוך כדי מהלכו. הדיון במושגים **סצנה קוריקולרית ואימפרוביזציה פדגוגית** אמור להבהיר שאלות אלו כפי שיוצג להלן.

סצנה קוריקולרית

המושג **סצנה** משמש בשפת היום-יום לתיאור דרמתי של סיטואציה (רפ, 1973). "אל תעשה לי מזה סצנה" או "זאת הייתה סצנה", הוא שימוש לשוני שפירושו: סיטואציה פתטית או מלודרמטית, סיטואציה הנתפסת כהתפרצות רגשית, סקנדל. לעומת זאת, בהקשר הדרמטי-התאטרלי, סצנה איננה קשורה לתוכן כלשהו או למהויות תכניות, כמו רגש, דעה, או תגובה, אלא היא היחידה הקטנה ביותר של המבנה הפנימי שבמחזה – המעמד. סצנה היא האלמנט הקטן ביותר בדרמה, חלק ממחזה המוגבל על ידי כניסה ויציאה של שחקן לבמה. על סמך הבנה זו אגדיר את הסצנה הקוריקולרית כיחידה הקטנה ביותר שעליה בנוי התהליך התכנוני.

מקובל לחשוב על היחידות הבסיסיות של תכנון לימודים כעל יחידות המאורגנות על בסיס חלוקה של חומר לימודים כתוב. עקרון הסצנה הקוריקולרית מציע תפיסה המעמידה את החלוקה ליחידות תכנוניות על בסיס צורני.

זוהי תבנית ארגונית סטרוקטורלית, הנקבעת על ידי עקרונות של **עיצוב זמן, עיצוב מרחב ומעורבות המשתתפים**, כפי שיובהר להלן:

א. עיצוב זמן

האירוע הקוריקולרי מתרחש במהלך זמן טבעי של ריתמוס חיי בית הספר, אך יש לו אינטנסיביות וקצב משלו. שלוש רמות זמן מקיימות את המבנה הסצנרי בקוריקולום:

1. רמת זמן עקרונית – דינמית, הבנויה בנקודת התחלה מוגדרת על ידי המורה והזורמת אל תוך הסיטואציה הכיתתית. היא מבטאה את הזמן כמשך התרחשות.
2. רמת זמן עכשווית – נרטיבית, שהיא זמן ההפעלה (ה-Enactment) בכיתה. ההתרחשות ממלאה את ממד הזמן וכאילו מייצגת אותו באורח מטונימי. היא מבטאה את ההווה הנחוה כדרמה. ההתרחשות בכיתה היא צירוף נרטיבי של מראות, קולות ופעולות, היוצרים הרגשה של מידיעות ובלתי אמצעיות.
3. רמת זמן של עבר ועתיד – מהלך זמן הבא לידי ביטוי בהתכתבות בין המורה לתלמידים וביומנים שהמורה רושם לעצמו. זהו זמן שיחות (discourse time).

ב. עיצוב מרחב

חשוב להגדיר מהו אופי החלל העומד לרשות הפעילות ואיזה סוג עבודה להתאים לו. עם זאת, התל"א איננה מתרחשת רק בחלל הכיתה כמקום (place), אלא היא יוצרת את המרחב (space) שלה על ידי הכנסת אלמנטים נוספים, כמו המכתבים (letters) והיומנים (logs). עיצוב המרחב וממדיו נגזר מעצם השימוש במכתבים וביומנים כטקסטים קוריקולריים. **המכתבים והיומנים** מבטאים מגע ישיר ומידי של כל אחד מהכותבים עם המורה ועם הנושא הנלמד ומהווים דפוס תקשורת, המכניס את מרחבו האישי של כל אחד לתוך הכיתה, ובכך מתבסס ממד המרחב כמושג מופשט בתרבות הכיתה.

ג. מעורבות המשתתפים

הרעיון של שותפות תלמידים בתכנון הלימודים איננו חדש במחשבה החינוכית, בעיקר במחשבת החינוך ההומניסטי. במונח שותפות (partnership) אני מבקשת לבטא התנסות משמעותית של מורה ותלמידים המעורבים בתהליך הקוריקולרי. אין לטעות – השותפות אינה מניחה שוויוניות בין מורה לתלמידים; כל אחד מהצדדים מגיע אל הסיטואציה הכיתתית במסגרת בית הספר על בסיס אחר. התלמידים מגיעים לבית הספר במסגרת "חוק חינוך חובה", והמורה, כי זה מקום עבודתו. ההיגיון הפדגוגי של התל"א איננו מסתמך על מושגים של שוויון או חלוקת כוח והאצלת סמכויות, אלא על אוטונומיה ומימוש עצמי (שינמן, 1990). הפעולות הקשורות לקוריקולום מאופיינות על ידי שליטה רציונלית של המורה ושל התלמידים.

לעניין זה מתאימים דבריו של שפיר (1984, עמ' 35-36):

הרציונליות היא אספקט מהותי של כבוד האדם... ההוראה צריכה להתכוון לעיצוב אופי אוטונומי ורציונלי שעליו מושתתים משימות המדע, המוסריות והתרבות כאחד... על ידי טיפול הנוהר בכבוד הלומד והמורה כאחד.

טקסטורת היחסים בין המורה לתלמידים נבנית על יסוד שותפותם ביצירת תבנית התנהגות חדשה, שלפיה הם יוצרים מערכת הסכמות הקשורה בהדדיות היחסים שביניהם, למשל – ההסכמות הקשורות לעצם ההתכתבות. המורה הוא המארגן את הצורה והמגדיר את גבולות הסצנה באמצעות החומר המסופק לו על ידי התלמידים בתהליך ההתכתבות. בתהליך זה הם מבטאים רגשות, רצונות ורעיונות, כפי שיודגם בהמשך ב"סצנת הכיסאות".

הצורה האפית של הסצנה הקוריקולרית

תכנון לימודים אורגני בנוי מחלקים עצמאיים הניתנים להפרדה. מבנה החלקים בתוך השלם הוא מבנה אפיזודי, כפי שניתן למצוא בדרמה האפית. בדרמה האפית הצורה פתוחה ומציגה

התהוות תוך כדי תהליך. כל סצנה יכולה לעמוד בפני עצמה, ועם זאת היא גם חלק מרצף, חלק מן המחזה השלם. יצירה אפית, להבדיל מיצירה דרמטית קלאסית, נוצרת מחלקים-חלקים, המאופיינים באוטונומיה שלהם, במידת עצמאותם. התאטרון האפי מתיר אפשרות של קפיצות ללא סדר מקובל ומתיר אפשרות של יותר משיא אחד, בניגוד להתפתחות ליניארית במחזות ריאליסטיים.

על פי אותו קריטריון מארגן של שיטה אפית, המייחסת חשיבות ועצמאות לכל יחידת אירוע ולו הקטנה ביותר, הסצנה הקוריקולרית כיחידת האירוע הקטנה ביותר היא בעלת משמעות כשלעצמה ובעלת עניין וקשר לסצנות האחרות. הסצנה הקוריקולרית היא סטרוקטורה של רעיונות, רגשות ופעולות, המצטלבים באופן אסוציאטיבי, לוגי או רגשי, וניתן לדמותה להצצה דרך חלון רכבת הנוסעת בנוף משתנה. התלמידים והמורה המשתתפים במסע נמצאים על אותה רכבת, וכל אחד מתבונן בנוף מנקודת הראות שלו.

להלן דוגמה להיווצרות סצנה קוריקולרית:

סצנת הכיסאות

דינה כותבת:

לפני כמה זמן קראתי מחזה של יונסקו שנקרא **הכיסאות**. המחזה נורא הרשים אותי והוא נורא יפה, ונראה לי שכמה שינסו להעלות אותו על הבמה הוא לא יהיה יותר יפה מאשר דמיינתי אותו. בכלל, יש לנו בבית המון מחזות כתובים, אבל עוד לא הספקתי לקרוא.

תשובתי לדינה:

הכיסאות ליונסקו, אכן "נפלת" על מחזה מיוחד במינו השייך לתאטרון האבסורד. את כותבת לי שכל ביצוע לא יוכל להתמודד עם מה שדמיינתי. מה דעתך לנסות לברר לעצמך מה את מדמיינת?

דינה כותבת:

באמת ניסיתי ו... הכנתי תרגיל משחק עם ניב... כנראה שנעשה גם דגם במה.

ניב כותב באותו עניין מנקודת ראותו:

בקשר למשחק, כן הייתי רוצה לשחק, והדימוי שלי שאני קורא מחזה או סתם ספר, פועל מאוד, אבל לצערי במציאות זה הולך הרבה פחות טוב... דינה ואני כבר אמרנו לך שנעבוד על קטע מתוך **הכיסאות**. עוד לא התחלנו כי אנחנו לחוצים בזמן...

תשובתי לניב:

הרעיון לעבוד עם דינה נפלא. אני כבר סקרנית לראות מה תממשו.

ניב כותב:

בקשר ל**כניסאות** אני ממש נבוך. כי זה כבר נגרר המון זמן... נפגשנו והתחלנו לעבוד... אבל כנראה לא הבנתי את זה כמו שדינה מבינה... אז כבר נשאל אותך בשיעור. אפשר בשיעור?

"רצוי בשיעור", אני עונה לניב, ובהתכתבויות נוספות וכן בעל-פה כיוונתי אותם לספרות מתאימה בנושא תאטרון האבסורד בכלל ולספרות על המחזה **הכניסאות** בפרט. שיתפתי את הדס, "הביבליוגרפית" של הכיתה (נערה שבחרה לעסוק באופן שיטתי באיסוף חומר ביבליוגרפי לפי נושאים שאחרים מבקשים לעבוד עליהם), שתצטרף אף היא למשימה ותעזור במציאת חומר על תאטרון האבסורד. כשבוע ימים אחר כך הופיעו דינה וניב בפני הכיתה עם תרגיל המשחק שהכינו. התהליך כולו נמשך כשלושה חודשים; החל באזכור סתמי של דינה שקראה ונהנתה, דרך תהליך עבודה אישי שלה, שלא נועד מלכתחילה להיות מבוצע בכיתה, דרך לימוד בקריאה עצמית תוך שיתוף חבר לכיתה, ועד להפעלה (Enactment) בכיתה, שבמונחים תאורטיים תוגדר כמצב של סיום הסצנה. "סצנת הכניסאות" הייתה יחידת האירוע הקוריקולרית הקטנה ביותר שהייתה בעלת משמעות כשלעצמה ובעלת עניין לכל הכיתה. המשתתפים בה הגדירו את אופן שיתופם האישי, וסך כל ההתנסות הפך ליחידת אירוע המשותפת לקבוצה כולה. "סצנת הכניסאות" התפתחה בתוך עולם המושגים המאופיין באוטונומיה שלו.

ב-Log המלווה את התקופה פזורות הערות:

- דינה נשמעת רצינית בכוונותיה. היא מרבה לדבר ולהזכיר את המשימה שלקחה על עצמה בעניין **הכניסאות**. עדיין אינני בטוחה שההתמודדות אינה מעל לכוחותיה. אני מצדי אתן לעניין להתגלגל בלי לחץ זמן.
- ניב מנגן היטב. ילד מוכשר. מסתבר שהוא ודינה שכנים וידידים מילדות. המפגש סביב **הכניסאות** נותן להם הזדמנות ממשית להיפגש וליצור. בכיתה זה נראה כאילו יש להם סוד משותף.
- אכזבה! אכזבה! אכזבה! במקום להביא עבודה גמורה הם באו עם התלבטות. הכול טוב ויפה, אבל זה צריך היה להיעשות בשלבים הקודמים. דינה וניב לא היו מוכנים באמת למופע מסוג זה שלקחו על עצמם, להופיע בפני הכיתה. הם ניסו להביא את המשימה לסיומה "בכוח". אני לא הערכתני נכון את אי יכולתם להתמודד עם המשימה...
- אין ספק, ההתמודדות שלהם הייתה חשובה, ויותר מכך הדיון שבעקבותיה. אך אני חוששת ממקרים נוספים שבינוניות הביצוע תתקבל כנורמה. הם הרי יכלו לחפש צורת הגשה שונה, להסתפק בתרשים במה או להכין מאקט... לא הייתי צריכה להשאיר את הכול בידיהם תוך הסתכנות של נפילה, ואולי בעצם לא? אולי צריך ללמוד לקבל את העניין כחלק מהלימוד התקין? הדברים טעונים בירור נוסף.

אימפרוביזציה פדגוגית

האימפרוביזציה מתייחסת בדרך כלל למערכות יחסים משתנות.

Improvisation consists in varying, combining, and recombining a set of figures within the schema which bounds and gives coherence to the performance.

(Schon, 1983, p. 55)

אימפרוביזציה היא מילה נרדפת לסיטואציה בלתי מתוכננת, שבה אנחנו מתאימים עצמנו לאחרים על ידי סדרת פעולות. המילה העברית **אלתור** מבליטה את היסוד של חיבור דבר בלא הכנה מוקדמת: "יצירה בו-במקום או יצירת דבר באופן ארעי" (אבן-שושן, 1970). בדרמה, משמעות המושג שונה. אמנם המרכיבים של תגובה ספונטנית לסיטואציות בלתי נחזות מראש והפעלת תושייה כדי לטפל במצב הנוצר, גם הם ביסוד מטרת האימפרוביזציה בדרמה, אך מערכת המשמעויות של האימפרוביזציה בדרמה מורכבת יותר וניתנת להבנות נוספות. למשל, הבחנתו של Styan (1971) המגדיר בקיצור (עמק, 144): "Improvising is making drama without the help of script"

McGregor, Tate & Robinson (1977) סבורים כי אימפרוביזציה יכולה להיות שם לכל פעילות שיש בה ספונטניות או סוף פתוח. המונח **אימפרוביזציה** לדעתם אינו מתאר "מה נעשה", אלא רק את הדרך לעשיית ה"מה", שהוא איננו מוגדר מעצם השימוש במילה אימפרוביזציה. הם מכנים את המצבים שבהם משתתפים הילדים בדרמה בתפקיד דמיוני או בסיטואציות מוסכמות כלשהן – action out. מונח זה נקרא בפי אחרים – אימפרוביזציה. הם מכנים את פעולתם action out, כדי להדגיש אותו יסוד באימפרוביזציה המחייב את המשתתפים להיות שותפים לכמה קונבנציות של התנהגות הדדית.

יש הסכמה לעשות שימוש שונה בסביבה. למשל, שולחן הלימודים הופך להיות שולחן בחדר אוכל במשפחה (שם, עמ' 13). הבלטת קו מיוחד זה מאפשרת, לדעתם, לא רק להבין את הדרמה כתהליך ולהבין את הממד המרכזי של עצם היות הדרמה קיימת רק כתהליך בזמן, אלא היא מאפשרת גם להבין עניין מרכזי נוסף בדרמה, והוא סוג של תגובה הדדית, של אינטראקציה על בסיס של הסכמות.

השימוש באימפרוביזציה נותן הזדמנות לתלמיד/ה (עמ' 32): "How to negotiate for himself, to discuss thing with people and arrive at decision and have opinions about the issue involved"

ראיית האימפרוביזציה במקורה כתרגול פעולות המתפתחות מרעיונות גלמיים וכביטוי טבעי של מודעות אמנותית (Ellis, 1971; Johnstone, 1983; Elkind, 1975; Spolin, 1973), מאפשרת להבין כיצד הפך הפוטנציאל העצום של האימפרוביזציה לכלי פופולרי בחינוך.

Polsky (1980) מזהיר מפני אימפרוביזציה בלי תכנון העלולה להוביל לאנדרלמוסיה, אך גם מפני תכנון יתר (Overplanning) העלול "להרוג" ספונטיות ורעננות (Freshness, עמ' 287). תפיסת היסוד הקוגניטיבי בתהליך האימפרוביזציה היא מהותית. שהרי בדרך כלל, על פי השימוש היומי הלא-מקצועי כפי שצוין בהתחלה, הדרמה נתפסת כתהליך ספונטני, רגשי, (עמ' 286): "Becoming creative, expressive and spontaneous".

על כן יש להבהיר שהאימפרוביזציה בנויה על שתי קונספציות מרכזיות; מחד גיסא, השתחררות (letting yourself go), ומאידך גיסא, שליטה עצמית (self control) (שם, עמ' 6).

תכנון לימודים אורגני (תל"א) ניזון מרעיונות האימפרוביזציה ופועל על פיהם. חשוב להדגיש שהכוונה בתל"א איננה לאימפרוביזציה ככלי הוראה, אלא לעקרונות מסוימים באימפרוביזציה שיפורטו להלן, המאפשרים לפעולה להתפתח לסצנה. הדבר החשוב ביותר שיש להביא בחשבון הוא כלל הניסיון והידע של המשתתפים באימפרוביזציה על פי העקרונות הבאים:

1. תרגול פעולות המתפתחות מרעיונות גלמיים (Spolin, 1973);
2. תגובה אישית של אדם לגירוי (Bowski, 1974);
3. פעילות שיש בה ספונטניות וסוף פתוח (McGregor et al, 1977);
4. פיתוח היכולת להגיב לשינוי ולבטא טרנספורמציה (Polsky, 1980);
5. שליטה קוגניטיבית (Bolton, 1984);
6. פעילות המתחילה עם רעיון המתפתח ונעצר על פי אופן פענוח הסיטואציה על ידי המשתתפים (Allen, 1979).

ששת המרכיבים הללו מוגדרים על ידי **כאימפרוביזציה פדגוגית**, משום שהם משלימים זה את זה, מבטאים תהליכים תוך כדי התרחשותם ומתייחסים למורה ולתלמידים כאחד. המונח **אימפרוביזציה פדגוגית** מדגיש את החיבור שבין הדרמה לבין האפשרויות להשתמש בה בחינוך. החלתם של המושגים הדרמטיים שבהם אני משתמשת שייכת באופן העקרוני והרחב ביותר לתכנון לימודים ולניהול שיעורים בכל תחום הוראה ולא לתחום התאטרון בלבד. המושג **פדגוגיה** נפוץ מאוד בדיונים בחינוך. מאז טבעו היוונים את המושג (Paidagogos, שהוא צירוף של Pais, paidos – ילד, ו-agein – להנחות), השתמשו בו בדרך כלל

כמילה נרדפת לחינוך ולהוראה. בעשור האחרון בולט השינוי בהתייחסות למושג על רקע תרבותי, כפי שמבהיר זאת Van Manen (1994):

The continental concept of pedagogy means to understand children or young people, but in a somewhat different way from what we are inclined to mean in our North American usage of the term. To have a sense of pedagogy implies that one is capable of insights into the child's being or character. But more important, pedagogy implies distinguishing between what is appropriate or inappropriate, good or bad, right or wrong, suitable or less suitable for children (pp. 138-139).

התייחסות מעמיקה לשאלת משמעות המושג **פדגוגיה** ניתן למצוא אצל Van Manen (1994), Berliner (1986) ו-Shulman (1986). בדיון זה, השימוש במושג פדגוגיה בהקשר של אימפרוביזציה מתכוון להבליט את סוג הקשר הנוצר בין מורה לתלמידים, כפי שניסח זאת Van Manen (1994):

Teachers always stand in certain relations to the students they teach. The very term pedagogy already brings out the relational quality between teacher and student, in a manner unlike any other educational concepts such as curriculum, instruction, or teaching (p. 140).

נקודת ההתחלה התכנונית באימפרוביזציה פדגוגית מניחה ידיעה טובה של המורה את עצמו, ידיעתו את התלמידים וידיעתו את הסיטואציה הפרקטית הכיתתית. אפשר לומר שנקודת ההתחלה התכנונית היא מהמקום שבו הקבוצה עצמה (הפרטים בה; המורה כתלמידים) נמצאת, פשוט מפני שאי אפשר להתחיל ממקום שאין נמצאים בו. נקודת ההתחלה מבוררת בתהליכי ההתכתבות.

להלן דוגמה לאימפרוביזציה פדגוגית:

המקרה של גלעד

גלעד הוא נער כבן 16 אשר בחר בלימודי התאטרון לצד לימודי המתמטיקה והפיזיקה, שהם לו הלימודים המרכזיים. כאשר קיבלתי ממנו מכתב ובו ניסיון להציב במשוואה רעיון שלפיו "טיב ההצגה הוא ביחס ישר לאיכות הביצוע של המרכיבים הקיימים בה", הבנתי שגלעד מבטא בדרך זו צורת מחשבה שהיא טבעית לו ושהוא שבוי בעולם מושגים הקרוב ללבו. למרות תפיסתי העקרונית כי יש להתרחק ממכניזציה של הגדרת תופעות באמנות וכי נוסחאות מתמטיות אינן מתאימות להגדרות אסתטיות, מצאתי עניין רב ברעיונותיו של גלעד. הגבתי בהתלהבות לגירוי שהציג באמצעות דיאלוג שהחל להתפתח בינינו.

גלעד כתב :

נהניתי מההצגה של ג'טה לוקה **אחת זקנה**. היא שיחקה משחק נהדר. ממש נהניתי מאותה הצגה. היא [ג'טה לוקה] דיברה לעצמה וגם אל הקהל כך שהוציאה אותי מסבילותי והפכה אותי גם לפעיל...

הצגה טובה היא הצגה שהשחקנים בה מעבירים את המסר על הצד הטוב ביותר. באותו שבוע הייתה לי תחושה קשה, כי המפגשים השבועיים שלי עם הכיתה אינם נתפסים ברצינות הראויה. מכתבו של גלעד שינה את הרגשתי. הבנתי שיש התחלה בעניין של "לדבר בשפת התאטרון". גלעד במכתבו השתמש במונחים שעבדנו עליהם במפגש הכיתתי. הוא דיבר על טקסט דרמטי והגדיר נכון את **אחת זקנה** כמונודרמה. גלעד השתמש בביטויים אשר יצרו אבחנות בין טקסט סיפורי לטקסט דרמטי, כמו "לא הייתה נוכחות מספר". מכתבו העיד כי הוא מנסה להבין את עולם המושגים הדרמטי. מעניינת ביותר מבחינתי הייתה הפסקה במכתבו, שבה חש צורך לנסות להגדיר מהי הצגה טובה.

השבתי לגלעד :

נהניתי לקרוא את ההתייחסות שלך להצגה של ג'טה לוקה **אחת זקנה**... כתבת לי שהצגה טובה לדעתך היא הצגה שהשחקנים בה מעבירים את המסר על הצד הטוב ביותר... האם לדעתך לכל הצגה יש מסר?

הדיאלוג בינינו יצר דפוס מידי של קשר ענייני. הייתה נקודת התחלה ברורה לתהליך כלשהו המתאים לעקרון האימפרוביזציה, שלפיו רעיונות גלמיים מתפתחים על ידי תגובה אישית לגירוי.

גלעד מיהר לענות :

אענה ישר לשאלותיך, אז ככה : לדעתי הצגה טובה היא בראש ובראשונה הצגה מעניינת, זאת אומרת, שתמשוך אותי להמשיך ולצפות בה, שלא אקום ואלך באמצע ההצגה. כדי שההצגה תמשוך ותעניין אותי, את הצופה, היא צריכה לענות על הקריטריונים הבאים :

המשוואה לדעתי היא כזאת : $x = y \cdot z$

x = הצגה טובה ;

y = מספר מרכיבי התאטרון שקיימים בהצגה שהכותב העמיד לעצמו למסור לקהל ;

z = איכות הביצוע של כל מרכיב ומרכיב, או טיב ההצגה הוא ביחס ישר לאיכות הביצוע של המרכיבים הקיימים בה...

גלעד חרמון

בינתיים נאספו מכתבים של תלמידים נוספים, כמו למשל מכתבה של דינה, אשר כתבה כפי שהזכרתי קודם:

לפני כמה זמן קראתי מחזה של יונסקו שנקרא **הכיסאות**. המחזה נורא הרשים אותי והוא נורא יפה ונראה לי...

לירן כותב:

ההצגה האחרונה שראינו הייתה גרועה, מה דעתך? מקצועית ואישית? בכיתה לא הרחבת.

הדר כותבת:

אני חושבת שתאטרון לא צריך להציע פתרונות לבעיות, אבל צריך להעלות את הבעיות החברתיות בהקצנה כדי שאנשים ישימו לב אליהן.

שלומית:

בשיעור דיברנו על מרכיבי הביקורת, ונושא זה מעניין אותי ויש לי כמה שאלות...

מתוך ה-logs של חודש נובמבר מתברר שלאט-לאט התגבשה אצלי ההבנה כי לא רק גלעד מנסה לגעת בשאלה המהותית מהי הצגה טובה, אלא עוד תלמידים מתעניינים בכך, כל אחד על פי דרכו ורמתו. כתבתי ב-log שאם גלעד יסכים להציג את הנוסחה שלו ואת כל התפיסה לפני הכיתה, ניכנס להרפתקה של דיון בשאלות עיוניות המהותיות לתאטרון. גלעד החליט לשפר את הנוסחה והצליח בסופו של דבר להציג אותה בפני הכיתה תוך ניסיון לשכנע את כולם בנכונותה. על ידי ההצגה בכיתה נעשתה הסצנה הקוריקולרית מוגדרת יותר. ממד הזמן בה הופעל בכל שלוש רמותיו. התקיים תהליך של התכתבות, שלוה ברשימות יומן. התהליך התחיל בבירור שאלת ההנאה מהצגה שהכיתה ראתה, וכשגלעד הציג את הדברים בכיתה ושיתף בהם את שאר התלמידים הפכה ההתרחשות לסיטואציה כיתתית. במצב זה היה אפשר לסיים את הסצנה, אך תגובות התלמידים לשיעור "גירו" את המשך התהליך. תגובות התלמידים על הצגתו של גלעד בכיתה באו לידי ביטוי במכתבים.

כותבת דורית:

בקשר לנוסחה של גלעד ל"הצגה טובה", אני חושבת שהיא לא נכונה. לפי דעתי כדי שתהיה הצגה טובה, כל 13 המרכיבים צריכים להיות בה...

כותבת נעמה:

עשיתי חיל וסיכמתי מאמר שמצאתי בספרייה. הוא מוכן לדיון כיתתי. זה יתאים למה שגלעד ניסה לעשות בשיעור האחרון.

כך נוצר מסלול התכתבות שהתפתח בסופו של דבר לסדרה של ארבעה מפגשים נוספים בכיתה, שעסקו בחיפוש הגדרות הולמות להצגה טובה. הנוסחה הטובה לא נמצאה כמובן, אך מבחינת התהליך ונושאי הלימוד נעשה פירוק של התאטרון למרכיביו, נערך דיון בשאלות ביקורת וצנזורה, והיה עניין משותף לברר סוגיות העוסקות בתאטרון פוליטי. כל הנושאים הללו הם נושאי לימוד שניתן להגדירם רק לאחר שטיפלנו בהם ולא כתוצאה מתכנון מוקדם. המקרה של גלעד הוא דוגמה לסצנה קוריקולרית שמצליחה להתפתח בדרך של אימפרוביזציה פדגוגית לרצף סצנרי שנושאו משתנים, אך הקו המאחד ברור – כולם נוסעים באותה רכבת, באותו כיוון ואל אותם יעדים, ורק הנופים ונקודות המבט משתנים.

סיכום

תכנון לימודים אורגני הוא תהליך תכנוני נמשך, שאיננו נתון מראש, אלא יש לבקשו בכל פעם מחדש על בסיס עקרונות דרמטיים (סצנה ואימפרוביזציה) המנחים אותו. תכנון הלימודים כפי שהוצג בעבודה זו, הוא תהליך המורכב מסצנות, ובו לכל סצנה זיקה אורגנית אל שאר הסצנות הקוריקולריות ואל המבנה השלם. נוצרת תבנית כללית, הנישאת על גבי תבניות קטנות על פי העיקרון של מנדילוב (1959) המסביר את הצורות המוסכמות של הדרמה. בתל"א מתקיימת נוכחות סימולטנית של מרכיבים (Enactment-ו Logs, Letters) – שרשרת של יחסים זמניים ומרחביים המופעלת על ידי המשתתפים (מורה ותלמידים) ומנווטת על ידי המורה. המשמעות של תהליך קוריקולרי כזה היא פועל יוצא של:

1. מבחר עקרונות המאורגנים כ**סטרוקטורה**, הקובעת את הסצנה בקוריקולום (זמן, מקום ומשתתפים).
2. שילוב תהליכי אימפרוביזציה (ראו לעיל שישה תהליכים), היוצרים מערכת יחסים הקובעת את האימפרוביזציה כ**טקסטורה** של הקוריקולום.

לפיכך, תכנון לימודים אורגני איננו החיאה של טקסט תכנוני נתון מראש, ממש כשם שהטקסט התאטרוני איננו החיאה של מחזה כתוב; ההצגה היא מדיום בפני עצמו, היא רב-ממדית והיא קיימת רק בפעולה. על פי הבנה זו, כשם שאין "תאטרון המונח על המדף" כך אין "תכנון לימודים ארוז".

עצם ההתייחסות אל הקוריקולום כאל מעשה אסתטי-יצירתי פותחת פתח לרעיונות של מימוש עצמי. זוהי דרך בחינוך המעניקה למורה חופש פעולה מלא בתכנון עבודתו וחופש

בחירה לתלמידים במסגרת הסכמות המקובלות עליהם ועל המורה. גישה זו נובעת מתפיסה ערכית, שלפיה ההוראה היא פעולה אוטונומית.

כל תכנית לימודים היא כוח למחזיקים בה. כאשר כוח זה ניתן למורה, והמורה באופן עבודתו מחליט להתחלק בכוח זה עם תלמידיו בצורה מבוקרת, מקבלת העבודה החינוכית משמעות ערכית.

רעיונות התל"א עלולים להיתקל בחשדנות, חלקם בגלל אופי התהליך האורגני עצמו, חלקם בגלל ההיסטוריה הידועה של התפתחות תכנון לימודים – מה שהוגדר בפתח המאמר כחכמה **קונבנציונלית**. שינוי נקודת ההתייחסות הרגשית כלפי תכנון לימודים עלול להיות קשה יותר משינוי נקודת ההתייחסות המושגית. בגישת התל"א יש הוויה פרדוקסלית לכאורה. מצד אחד יש עמימות מסוימת וגמישות רבה באשר לאופי היחסים הנרקמים בין מורה לתלמידים ו"חוסר ודאות" לגבי התפתחות התהליך עצמו, ומצד שני יש מסגרת מובנית מוגדרת – הסצנה הקוריקולרית. דואליות זו עלולה להיות בלתי ברורה. יתר על כן, זוהי מערכת המאפשרת לנמצאים בתוכה להבין את כללי הפעולה, אך קשה להבנה למי שנמצאים מחוץ לה. הרעיון של **עיסוק בצורות** במקום **בתכנים** מבליט את ההתמודדות הבלתי פוסקת עם שינויים. "המוצר הסופי" של התל"א הוא ההתנסות עצמה ולא ערכת לימוד כתובה וארוזה. הדגשת הצורה במקום התוכן מעניקה לצורה כשלעצמה משמעות של אובייקט (Jefferson & Roby, 1988). סדרת השאלות מתחום הדיון האסתטי, המבררת את עניין הזיקה בין תוכן לצורה, מתרחבת לשאלות בעניין הזיקה שבין צורה למשמעות. מבחינה עקרונית ניתן לטעון כי תכנון לימודים אורגני כמעשה אסתטי הוא האופן שבו נוצרת **ישות תכנונית גרטיבית**, אשר בה מלוכדים הצורה והתוכן של תכנון הלימודים באחדות פנימית אורגנית.

הגורם הקובע מבחינה אסתטית בתכנון לימודים הוא יצירת תבנית צורות סצנריות, המאורגנות באופן נושא-משמעות: סצנה היא התבנית הנוצרת על ידי סטרוקטורות של זמן, מרחב ומשתתפים; אימפרוביזציה היא התבנית המבוטאת על ידי טקסטורות שהן מערכות היחסים בין כלל המשתתפים בתהליך.

סוג הקשר הנוצר בין המורה לתלמידים מעוגן בהשקפה חינוכית כוללת, הרואה בדיאלוג את לב החינוך. זוהי צורת תכנון המיועדת למורה הרוצה והמסוגל לתפקד תפקוד אוטונומי והמכיר בזכות התלמידים לאוטונומיה. לעניין זה מתאימים רעיונותיה של אשטון-וורנר (1974), המתארת את עבודתה כמורה:

כיצד נוכל לדעת מראש מה יביאו הילדים היום או מחר? כיצד אוכל לומר מה נקרא ומה נאיית אם כל בוקר הילדים כותבים את ספריהם לצורכו של היום? האם מבקש המורה

לצפות מראש את המטרות של כל יום? בכיתת הגן המטפחת פיתוח אורגני, המורה לומד להעדיף את גורמי הלך-הנפש והתמורה על הפרוגנוזות של המערך (עמ' 60).

עקרונות התל"א, המערך התקשורתי שלו ועולם מושגיו, יכולים לשמש בהוראת כל מקצוע כפדגוגיה אחרת לבית הספר. לתל"א עשויות להיות השלכות מידיות על תכנון הלימודים ההומניסטיים בבית הספר, שמצבם הדחוק נוסח לא מכבר בוועדת שנהר (1994). הוועדה קבעה, שהמפתח לשינוי המצב חייב להיות החזרת האחריות לחינוך לחברה ולקהילה שמקרבת באים התלמידים. הצעת השקפת עולם פדגוגית באמצעות עקרונות לתכנון לימודים אורגני יכולה לחולל שינויים בהוראת המקצועות ההומניסטיים, שבמעמד חלים כרסום וירידה מתמשכת.

לצד הגישה הדיסציפלינרית הננקטת כמעט באורח בלעדי בבית הספר, קיימת גם הגישה האינטגרטיבית לתכנון לימודים; גישה המזמינה את הלומדים לגלות את היחסים והקשרים השונים שבין הדיסציפלינות בדרך של לימוד נושאים או בדרך של מיקוד למידה. התל"א אינו נוקט עמדה בוויכוח בין שתי הדרכים הראשיות הללו בארגון התכנים להוראה. הוא אינו מציע איזון או העדפה של דרך אחת על האחרת, מפני שנקודת המוצא שלו איננה ארגון תכנים להוראה, אלא ארגון צורות, ועל כן הוא יכול להימצא בכל אחת מהגישות.

על פי עקרונות התכנון האורגני, נוצרת בפדגוגיה האחרת **סביבה אותנטית והומנית יותר**, כלשון מנינג (1981) בהצעתו לתכנית לימודים הומניסטית. רעיון הסצנה כסטרקטורה של תכנון לימודים, ורעיון האימפרוביזציה כטקסטורה של תכנון לימודים, מערך התקשורת המסועף הבנוי על עיקרון של דיאלוג בכתב ובעל-פה המתנהל ללא הפוגה בין מורה לתלמידים – כל אלה הם רעיונות שעצמתם החינוכית ניתנת למימוש בהוראת כל המקצועות, אך במיוחד ובאופן בולט באותם מקצועות העוסקים במציאות האנושית.

הערה: המאמר מתבסס על ספר של המחברת, העומד לראות אור בהוצאת צ'ריקובר.

ביבליוגרפיה

אבן-שושן א' (1970). **המילון החדש**, קריית ספר, ירושלים.
אנדרסון ס"א, בומן ג"מ (1977). "שיקולים תיאורטיים בתכנון החינוך", בתוך: ר' אלבוים-דרור (עורכת), **מינהל וחינוך – אנתולוגיה**, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ' 154-191 (המאמר פורסם באנגלית, 1964).
אשטון-וורנר ס' (1974). **מורה**, אוצר המורה, תל-אביב (ראה אור לראשונה באנגלית, 1963).
בן-פרץ מ' (1977). **ניתוח משווה של כמה מתכניות הלימודים בבילוגיה הנהוגות בביה"ס התיכון בישראל – שיקולים עיוניים ומעשיים בתהליך תכנון לימודים**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

- בן-פרץ מ' (1992). "סקירת ספרים חדשים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 7, עמ' 143-144.
- בן-פרץ מ', שינמן ש' (1987). "רשומון בהפעלת תכניות לימודים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 5, עמ' 72-82.
- זילברשטיין מ' (1978). "האם הפעלת תכנית לימודים היא חלק מפיתוחה?", **עיונים בחינוך**, 71, עמ' 67-88.
- לוי א' (1980). "המחקר הבינלאומי של הישגים לימודיים והשלכותיהם על תכנון לימודים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 3, עמ' 41-54.
- מאק-דונלד ג'ב, פרפל ד"א (1983). "תכנון לימודים – חזונות ודימויים", בתוך: צ' לם (עורך), **זרמים חדשים בחינוך**, יחדיו, תל-אביב, עמ' 152-174.
- מנדילוב א"א (1959). "אשליה דרמתית וצורות מוסכמות של הדרמה", **במה**, 1, עמ' 17-22.
- מנינג ד' (1981). **תכנית לימודים הומניסטית**, מסדה, תל-אביב (ראה אור לראשונה באנגלית, 1971).
- צבר בן-יהושע נ' (1988). **תכנית לימודים בגלגוליה**, יחדיו, תל-אביב.
- צבר בן-יהושע נ', זילברשטיין מ', עזר ח' (1994). "יועצים קוריקולריים לקידום תכנון הלימודים הבית-ספרי (תלב"ס): לקחים משני חקרי-מקרה", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 9, עמ' 79-101.
- רפ א' (1973). **סוציולוגיה ותאטרון**, ספריית פועלים, תל-אביב.
- שינמן ש' (1984). **אוטונומיה בחינוך – מסגרת עיון ותכנון**, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.
- שינמן ש' (1990). **תכנון לימודים אורגני: חקר מקרה – חינוך לתאטרון**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- שנהר ע' (1994). **דו"ח "ועדת שנהר" – הוועדה לבדיקת מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי**, משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.
- שפיר י' (1984). "דגמים פילוסופיים של ההוראה", בתוך: צ' לם (עורך), **ההוראה: בירורי משמעותה, קובץ א'**, מאגנס, ירושלים, עמ' 28-39.
- Allen, J. (1979). **Drama in Schools: It's Theory and Practice**, London: Heinemann Educational Books.
- Anyon, J. (1981). Social Class and The Hidden Curriculum of Work, In: H.A. Giroux, A.N. Penna & W.F. Pinar (Eds.), **Curriculum and Instruction: Alternatives in Education**, Berkeley, CA: McCutchan, pp. 317-342.
- Apple, M.W. (1980). Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating The Productions of Social Outcomes in Schools, **Curriculum Inquiry**, 10 (1), pp. 55-76.
- Barnes, D. (1982). **Practical Curriculum Study**, London: Routledge & Kegan Paul.

- Becher, T. & Maclure, J.S. (1978). **The Politics of Curriculum Change**, London: Hutchinson.
- Berliner, D.C. (August/September 1986). In Pursuit of The Expert Pedagogue, **Educational Researcher**, pp. 5-13.
- Bolton, G.M. (1984). **Drama as Education – An Argument for Placing Drama at The Center of The Curriculum**, London: Longman.
- Bowskill, D. (1974). **Drama and The Teacher**, London: Pitman.
- Bersler, L. (1991). Armstrong Elementary School, Chicago, Illinois, In: R. Stake, L. Bresler & L. Marby (Eds.), **Custom and Cherishing: The Art in Elementary Schools**, Urbana, IL: University of Illinois, pp. 95-136.
- Connelly, F.M. (1972). The Functions of Curriculum Development, **Interchange**, **2**, pp. 161-177.
- Eisner, E.W. (1985). **The Educational Imagination**, New York: Macmillan (First edition published 1979).
- Elbaz, F. (1992). Hope, Attentiveness and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching, **Teaching and Teacher Education**, **8**, (5/6), pp. 421-432.
- Elkind, S. (1975). **Improvisation Handbook**, Glenview, IL: Scott Foresman.
- Ellis, M.J. (1971). **Why People Play?** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goswami, D. & Stillman, R.P. (Eds.) (1987). **Reclaiming The Classroom Teacher Research as an Agency for Change**, Portsmouth, NH: Heinmann.
- Greene, M. (1993). Diversity and Inclusion: Toward a Curriculum for Human Being, **Teachers College Record**, **95**, (2), pp. 211-221.
- Harbo, T. (1976). The Means-end Model in Curriculum Development and Research – A Cautionary Note, In: **New Directions in Curriculum Planning** (in Hebrew), Haifa, Millet: University of Haifa, pp. 177-190 (Original work published 1973).
- Jefferson, A. & Robey, D. (Eds.) (1988). **Modern Literary Theory**, London: Batsford.
- Jhonson, M. Jr. (1981). Definitions and Models in Curriculum Theory, In: H.A. Giroux, A.N. Penna & W.F. Pinar (Eds.), **Curriculum and Instruction: Alternatives in Education**, Berkeley, CA: McCutchan, pp. 69-85 (Original work published 1967).
- Jhonson, K. (1983). **IMPRO: Improvisation and Theatre**, London: Eyre Methuen.
- Lewy, A. (1991). **The International Encyclopedia of Curriculum**, Oxford: Pergamon Press.

- MacDonald, J.B. (1971). Responsible Curriculum Development, In: E. Eisner (Ed.), **Confronting Curriculum Reform**, Boston: Little & Brown, pp. 20-34.
- McGregor, L., Tate, M. & Robinson, K. (1977). **Learning Through Drama**, London: Heinemann.
- Oliver, A.I. (1977). **Curriculum improvement**, London: Harper & Row.
- Pinar, W.F. (1981). The Reconceptualization of Curriculum Studies, In: H.A. Giroux, A.N. Penna & W.F. Pinar (Eds.), **Curriculum and Instruction: Alternatives in Education**, Berkeley, CA: McCutchan, pp. 87-97.
- Polsky, M.E. (1980). **Let's Improvise**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pratt, D. (1980). **Curriculum Design and Development**, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Reid, L.A. (1985). The Aesthetic in The Curriculum, In: M. Ross (Ed.), **The Aesthetic in Education**, Oxford: Pergamon, pp. 133-166.
- Robinson, K. (1983). The Status of Drama in Schools, In: C. Day & L. Norman (Eds.), **Issues in Education**, London: Falmer Press, pp. 7-22.
- Rosenholz, S.J. (1989). **Teachers' Workplace**, New York: Longman.
- Saunders, M.S. (1979). Locality and The Curriculum: Towards a Positive Critique, **Comparative Education**, **15**, pp. 217-230.
- Schon, D.A. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professional Thinks in Action**, New York: Basic Book.
- Schwab, J.J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum, **School Review**, **78**, pp. 1-24.
- Schwab, J.J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum, **School Review**, **81**, pp. 501-522.
- Shulman, L.S. (February 1986). Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, pp. 4-14.
- Spolin, V. (1973). **Improvisation for The Theatre – A Handbook of Teaching and Directing Techniques**, Gramston, IL: Northwestern University Press.
- Styan, J.L. (1971). **The Dramatic Experience**, London: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (1991). **The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness**, Albany, NY: SUNY Press.

- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching, **Curriculum Inquiry**, 24, (2), pp. 135-170.
- Young, J.H. (1993). Collaborative Curriculum Development: Is It Happening At The School Level?, **Journal of Curriculum and Supervision**, 8, (3), pp. 239-254.