

לכונן ש. לחכ"ח. פלוני, ת. (1998). הוא מספר תמציתי:  
אוביאן והולאה, הוצאת מוציאה לאור.

## פרק 2

### בית-הספר בימינו

#### מבוא

הנושא העיקרי של ספר זה הוא כיצד לשנות את בית-הספר בימינו? לפני שניגש לנושא נציג תיאור של דפוסי התפקוד של בית-הספר היום וכיצד אנו מעלים על דעתנו את אופיו ומהותו. ידוע היטב שתיאור בתי-הספר הוא בעל תוקף מוגבל כיוון שהם שונים זה מזה אפילו בתוך מחוז אחד שלא לדבר על מדינה שלמה. אין אנו מתיימרים לתאר כיצד "נראים" בתי-הספר העל-יסודיים בכל אתר וכיצד הם פועלים. מידע כזה אינו נמצא באף מדינה. עם זאת, יש מידע רב שהוצג בספרות המקצועית הענפה ומהווה יסוד לתיאור מבוסס של דרכי פעולתם של בתי-הספר על-יסודיים במדינות העולם המערבי (באר ודריבן, 1983; בארת, 1980; ברלק וברלק, 1981; גרנט, 1988; ג'קסון, 1968; ווהלג, רוטר, סמית, לסקו ופרננדו, 1989; לייטפוט, 1983; סטודולסקי, 1988; פאוול, פארר וכהן, 1985; רוטר, מאוהן, מורטימור, אוטסון וסמית, 1979; שד ובכרך, 1991).

יש לזכור גם שאין התיאור המופיע כאן שואף להקיף את כלל פעולותיו של בית-הספר העל-יסודי. בנוסף למה שיתואר כאן, מתקיימים גילויים ותפקודים רבים במבנה בית-הספר ובפעולותיו. יתרה מזו, גישתנו היא במפורש בעלת אופי ביקורתי ולא רק "עובדתי" מבחינת תיאור בית-הספר "טיפוסי". מטרתנו בביקורת זו היא מיקוד תשומת הלב לתופעות שלדעתנו מן הדין לשנותן. אין גישה זו מרמזת לביקורת על המורים או על המנהלים הפועלים בבתי-הספר. ברחבי העולם עובדים מיליוני מורים ומנהלים הניצבים יום יום ושעה שעה מול אתגרים מורכבים ומגוונים. הם משקיעים מאמץ כביר בביצוע משימותיהם על רמה מקצועית גבוהה ככל האפשר. תלמידים בבתי-הספר העל-יסודיים לומדים קשת רחבה של מקצועות בתחומי הספרות, הטכנולוגיה, האמנות, ומדעי החברה והטבע למיניהם. קשה להעלות על הדעת חברה מודרנית ללא בתי-ספר וללא כל האנשים

ואנשיה פגומים והם מקור תלאותיה של מערכת החינוך. שינוי דפוסי העבודה של מורים בכיתה או של מנהלים הוא רכיב אחד בלבד מבין הרכיבים הרבים ב"נוסחת השינוי" של בית-הספר העל-יסודי.

עם זאת, אי-שביעות רצון מן החינוך העל-יסודי וביקורת על מהלכיו ודפוסי עבודתו נפוצים וקולניים בציבור המקצועי והכללי היום במידה ובהיקף שלא היו כמותם בעבר. רובה של ביקורת זו מקורה אצל חוקרים והוגים בתחום החינוך המבקשים לחזק את החינוך הציבורי ולשפרו, ואין הם מתכוונים כלל לשלול את מעמדו וערכו של בית-הספר, כפי שניסו מחברים אחדים לעשות לפני שנות דור (אלמור ושות', 1990; גודלד, 1984; דול, 1993; לי, בריק וסמית, 1993; סראסון, 1982, 1983, 1990, 1995; פולן ושטיגלבאור, 1993). הידע שהצטבר בדור האחרון והניסיון ביחס לחינוך הציבורי מובילים ישר למסקנה חד-משמעית, שיש צורך חיוני לעצב מחדש את בתי-הספר העל-יסודיים.

ככל הנראה, רבים האנשים בתחום החינוך שטרם הגיעו להערכה נכונה לגבי מורכבות משימת השינוי המהותי של בתי-הספר, חרף העובדה שמומחים לשינוי מוסדות חינוך הזהירו לא פעם שרפורמה מהותית של בתי-הספר היא בחזקת מסע ארוך ומייגע (אלמור ושות', 1990; גליקמן, 1993; כהן וספילין, 1992; לואיס וקרוסה, 1995; מורפי, 1993; מורפי והלינגר, 1993; סראסון, 1983, 1990, 1995). האם באמת יש לחברה ברירה בנדון? כבר אין אפשרות להתכחש לעובדה שבתי-הספר בימינו טעונים שיפור גדול. הם לא ישתפרו מעצמם או יהיו מתוחכמים יותר בדרכי פעילותם רק במהלך הזמן ללא מאמץ המכוון לתכלית. "רוח הזמן" לא יחדור לבתי-הספר דרך הקירות בתהליך אוטומטי. אילו התאפשר הדבר, בתי-הספר היו כבר היום טובים בהרבה ממה שהם. שינויים מרחיקי-לכת התחוללו במסחר ובתעשייה במשך שני העשורים האחרונים. בתי-הספר לא "ספגו" שינויים דומים חרף היותם חלק מן ה"תרבות" הכללית השוררת בחברה. אין תמיכה לדעה שמתרחש שיפור בבתי-הספר באופן תמידי, ואם נתאזר בסבלנות, התקדמות זו תיחשף לעיני כל. על מנת להשתפר במידה ניכרת, כדרוש, בתי-הספר בימינו יצטרכו להשתנות. שינוי בתי-הספר לטובה הוא האתגר המובהק שהחינוך היום ניצב לפניו.

את תפיסת בית-הספר החדשני רצוי להציג בהשוואה לבית-הספר הטיפוסי בימינו. המושגים שעליהם מתבססת כאן התפיסה לגבי שיפור בית-הספר שאובים מתורת המערכות של ארגונים חברתיים (כפי שהוצג בפרק 1). בפרק הקודם השווינו בין גישה זו לבין הגישה הביורוקרטית השלטת של ארגון בית-הספר. מדוע הגישה הביורוקרטית שלטת בארצות רבות, הן בארגון בתי-הספר והן בדרכי ההוראה המקובלות ברמת הכיתה, וכיצד נתקבלה גישת התארגנות זו כנכס צאן ברזל של בתי-ספר? יהא הרקע ההיסטורי לתופעה זו אשר יהיה (כגון השפעת הדגמים הארגוניים של המהפכה התעשייתית על התפתחות בית-הספר בחברה המתועשת) נתמקד כאן בדפוסי העבודה של מורים ומנהלים, בכיתה ובבית-הספר, כפי שהם מצויים במוסדות רבים. כמובן, כל מי שמקבל על עצמו

שכאשר מתמקדים בבית-ספר אחד או שניים באיזור נתון (כמו בתוך גבולותיה של מועצה או בשכונה אחת בעיר) ניתן להשיג בהדרגה את מטרת הבניית בתי-הספר מחדש על אף המורכבות הרבה של המשימה (מורפי והלינגר, 1993; רוזנבלום, לואיס ורוסמילר, 1994; שמוק, מורי, סמית, שוורץ ורונקל, 1975; שמוק ומיילס, 1971; שרן והרץ-לורוביץ, 1982).

## בית-ספר בימינו

### התלמידים והכיתה

בכיתה הטיפוסית הפרונטלית יושבים התלמידים בטורים והמורה עומד בראש הכיתה (ציור בעמ' 5). המורה מוסר, לרוב באופן מילולי אבל לפעמים גם באמצעות כלים נוספים, מידע ומושגים לתלמידים שתפקידם להקשיב, לרשום, וגם לענות על שאלות המורה. המורה בדרך כלל שואל שאלות רבות כדי לבדוק את הידע וההבנה של התלמידים או להציב אתגר ל"חשיבה" שלהם.

סראסון (1982) הסב את תשומת לבנו אל דפוסי ההתנהגות בבית-הספר שהם הטיפוסיים לחיי האנשים במוסד וחוזרים על עצמם מדי יום. דפוסים אלה מושרשים כל כך בחיי בית-הספר עד שאין שואל מדוע כולם מתנהגים כך. דפוסים אלה התקבלו כבר כמובנים מעצמם ביחס למבנה החברתי והארגוני של בית-הספר כמוסד. דפוסים אלה כינה סראסון בשם "דפוסי התנהגות קבועים" המאפיינים את דרכי התפקוד הבסיסיים בכל סביבה ארגונית נתונה.

עד היום, חרף כל השינויים שהתחוללו, כביכול, בדור האחרון, עדיין נראות כיתות רבות, ואולי אף מרביתן, כפי שתואר לעיל. ההוראה היא עדיין בגדר מסירה מילולית של כמויות מידע גדולות לתלמידים על-ידי המורה, כשבהרצאה מפוזרות שאלות רבות של המורה ותשובות רבות מצד התלמידים. לפעמים ממלאים התלמידים דפי עבודה עמוסי תרגילים הדורשים חזרה על אותו דבר. סוג כזה של הוראה מתקיים גם כאשר התלמידים יושבים סביב שולחנות ולא דווקא בטורים. שינוי מבנה הישיבה בכיתה אינו מלווה בהכרח בשינוי שיטת ההוראה והלמידה. למעשה, "שינוי" בלתי מועיל זה מחריף את המצב כאשר המורים מוסיפים להרצות לתלמידים על אף העובדה שמחצית מתלמידיהם יושבים כשגבם מופנה אליהם.

ברוב מוסדות החינוך הציבורי המורה הוא סמכות בעיני התלמידים במובנים שונים. סמכות זאת מקיפה נושאים אינטלקטואליים וחברתיים בכיתה הרגילה. תוכן הלימודים, קצב הצגתם ולמידתם, אופי ההתייחסות לבני הגיל בשיעור ודרך ההערכה של התלמידים,

(1) אינה מערבת תלמידים, לרוב, בבדיקה לעומק של נושאים - מנקודת הראות של הכנתם. המורה מציג את מה שתכנן;

(2) כמעט ואינה מערבת את התלמידים באופן אישי בלימודים - שכלית או רגשית, אלא מוסרת להם כמות גדולה של מידע, והם מתבקשים לספק תשובות רבות ומדויקות לשאלות המורה כדי להוכיח שליטה בחומר (גודלד, 1984; מקניל, 1986; ניומן ווהלג, 1995; סראסון, 1982);

(3) יש שיטות הוראה חלופיות ומוכחות שהביאו תלמידים לידי למידה בעלת מידה גדולה יותר של עניין והבנה בהשוואה להוראה הפרונטלית. מחקרים רבים הצטברו במשך עשרים השנים האחרונות על תרומתה הניכרת של הלמידה השיתופית בקבוצות קטנות לשיטותיה, ללמידה הקוגניטיבית, למוטיבציה, לעמדות ולהתבטאות המילולית של תלמידים בחינוך היסודי והעל-יסודי כאחד (כהן, 1984; סלבין, 1990; שחר ושרן, 1994; שרן ושרן, 1992).

כנראה, הכיתה הרגילה בבית הספר הביורוקרטי עמוסה בחוקים ואילו ציפים רבים עד כדי כך שאין ברירה בידי המורים אלא ללמד כמתואר כאן. המחקר מאשר שאין אפיוניהם החברתיים או השכליים של התלמידים, כגון הרקע החברתי-כלכלי שלהם, מונעים מהם ללמוד מושגים ברמה גבוהה או למצוא פתרונות לבעיות מורכבות באמצעות עבודת חקר זהירה וקפדנית. העדויות שנאספו מהערכה שיטתית על תפקודם השכלי של ילדים אחרי השתתפותם בלמידה שיתופית של חקר, אינן עולות בקנה אחד עם הדעה שתלמידים מרקע חברתי כלכלי נמוך או בינוני ילמדו פחות או פחות טוב ממה שהיו לומדים בכיתה פרונטלית רגילה (ג'ונסון, מארוימה, ג'ונסון, נלסון וסקוקן, 1981; ניומן ווהלג, 1995; סלבין, 1983, 1990; שחר ושרן, 1994; שרן, 1980, 1990; שרן, קסל, הרץ-לזרוביץ, בורנו, רביב ושרן, 1985). מסקנה מוטעית זאת התקבלה מסקרים בעלי-אופי קורלציוני, שאין בהם כדי לקבוע קשר סיבתי בין תופעות, כלומר, סקר של ציונים בקרב קבוצות גדולות של תלמידים אינו מסוגל להעמיד אותנו על מקור הממצאים. לעומת זאת, מחקר ניסויי רב-היקף מלמד שאין ממש בטענה, שילדים מרמה כלכלית חברתית נמוכה, יחסית, אינם מסוגלים להגיע להישגים גבוהים בלימודיהם. אכן ישיגו הישגים נאותים בתנאי שחילפו את ההוראה ההמונית בהוראה חלופית ומועילה יותר.

מורים רבים מסבירים את המשך שימושם בשיטת ההוראה הפרונטלית באומרם שיש הכרח ל"הלעיט" את התלמידים בידע, שאם לא כן לא ילמדו וייכשלו. ההרצאה, לדעתם, היא הכלי הטוב ביותר כדי לסייע לתלמידים. לדעתנו, ההסבר מורכב הרבה יותר. אנו משערים שהשימוש הרב, כמעט ללא שינוי מדי יום ביומו, בשיטת ההוראה זו מותאם למבנה הביורוקרטי של בית הספר כמוסד, על חוקיו ואילו ציו. השימוש בשיטה הוא גם פרי של הרגל ושל היעדר הכשרה מקצועית נאותה, ואין ממש בטענה שהיא נחוצה כדי להבטיח שאכן תתרחש למידה אצל התלמידים בכלל ואצל נמוכי ההישגים בפרט (ברנס, 1976; ג'קסון, 1968; לי, בריק, וסמית, 1993; מקניל, 1986; צוב ומו, 1990; תילין,

אלא גם הודות לעובדה שאין זה אתגר קטן לדעת אם אכן לומדים התלמידים ומבינים מה שמנסה המורה ללמדם. לתלמידים אין השפעה על נושאים אלה חרף ההזדמנות המוצעת להם מדי פעם בבחירת נושא שהיו רוצים ללמוד.

בכיתה המסורתית משמשים המורה וספר הלימוד כמקורות הראשיים, ולעיתים הבלעדיים, של מידע. תקשורת בין תלמידים, שאינה מוזמנת על-ידי המורה אינה נסבלת. כי על פי גישה זו אין לתלמידים "צורך" לתקשר עם הסובבים אותם כדי ללמוד ובני הכיתה אינם נתפסים כמקורות חשובים של מידע, חוויות ודעות, החיוניים כמשאבים לקידום ההבנה. פנייה לזולת מפריעה למורה, אך שלילתה נובעת גם מהפרת הנורמות של חברה תחרותית, שחיה על פי הכלל "כל אחד לעצמו", כלל שהוא כל כך יסודי בדפוסי ההתנהגות המקובלים בבתי-הספר. כל תלמיד אחראי על למידתו ללא כל קשר או תלות במה שנלמד על-ידי שותפיו לכיתה. כלל זה הוא אחד מרבים שמטרתם לשמור על הסדר החברתי, על התנהגות צפויה מראש מצד התלמידים ועל יציבות חברתית בכיתה, לפחות במושגים המוכרים בכיתות מאוכלסות מאוד, השכיחות בבתי-הספר שלנו.

סדרים אלה אינם מפתיעים בהתחשב עם העובדה שאדם מבוגר אחד בלבד נמצא בכיתה עם מספר גדול של תלמידים, ותפקידו, בין השאר - לפחות בעיניו ובעיני הממונים עליו - להפגין שליטה בקהל הזה. הגישה הביורוקרטית המקובלת בארגון בתי-הספר ובניהול כיתות גורסת תקשורת חד-כיוונית למסירת מידע לתלמידים על-ידי המורה. תקשורת זו נעשית דו-כיוונית כאשר התלמידים מבקשים הבהרה או עונים על שאלות המורה. מצב חברתי זה בכיתה מחייב שליטה של המורים ברמה גבוהה. על המורה מוטלת אחריות להקפיד על תשומת הלב של התלמידים לנאמר בכיתה ועל הציות לחוקי ההתנהגות. שימוש בכוח כמעט הכרחי כדי למנוע ממספר כה רב של בני-נוער, השרויים שעות רבות כל יום בכיתה הפרונטלית, לתת ביטוי לנטייתם הטבעית לנוע ולדבר עם בני-גילם. בתיכון המצוי המורים מוציאים לריק כמות כוחות אדירה במלחמת סרק נגד התנועה והדיבור (שאינם מוזמנים על-ידי המורה) של בני-נוער משופעי הורמונים. והרי התנועה והדיבור הם נחלת האדם כיצור אנושי שליטת המורה "מתאפשרת", לכאורה, כאשר התלמידים נאלצים לעבוד ללא כל קשר עם עמיתיהם המקיפים אותם מכל עבר. חובה על התלמידים להעמיד פנים כאילו הם יושבים לבד בחדר הכיתה עם מורה. אין פלא שהפרסה הזאת נכשלת, ובתי-הספר עסוקים כל כך בבעיות משמעת (גודלד, 1984; סראסון, 1982, 1983, 1990; שחר ושרן, 1984).

אחד הגילויים החמורים ביותר של ההוראה בתיכון המצוי הוא אופיה השטחי (מקניל, 1986). ההוראה בסגנון של מסירת מידע לקהל גדול של תלמידים באמצעות הרצאה, המהירות שלה ושכיחותה הרבה (שעות כל יום, יום אחר יום כמעט ללא שינוי) אינה מאפשרת למורים לרדת לעומקם של הנושאים, לברר אותם ולענות על שאלות התלמידים על-ידי בדיקת כיוונים בלתי צפויים המתעוררים בשאלות אלו. קשה להוכיח באופן מדעי ששטחיות ההוראה היא פועל יוצא ישיר של שיטת ההוראה הפרונטלית,

## הכיתה ובית-הספר: הקבלה בארגון

ההקבלה בין הכיתה כארגון לבין בית-הספר כיחידה ארגונית מתבטאת בצורות רבות ושונות. נושא זה יפורט בהמשך. כאן נדגיש, כי יחס מנהל בית-הספר אל צוות המורים דומה מאוד ליחס המורים לתלמידים בכיתה. המנהל הוא הסמכות בעיני המורים בדומה לתפקיד המורה בעיני התלמידים. כל מורה אחראי על כיתתו, ללא קשר לכיתות אחרות, כמו שכל מורה מתייחס למנהל ללא קשר ליחסיהם של שאר המורים למנהל – כל אחד ויחסו הוא – מבחינת מה שנעשה בכיתתו.

סדר ארגוני זה שומר על כל כיתה כיחידה נפרדת, כמו שכל תלמיד מתפקד כפרט ללא קשר לבני הכיתות האחרות, כאילו אין כיתות אחרות בבית-הספר, אלא רק זו (או אלו) שמלמד המורה הנתון. רק לעיתים רחוקות מתקיים שיתוף פעולה בין מורים מכיתות שונות בתכנון או בביצוע של פעילות לימודית כלשהי. חלוקה חדה כזו של הכיתות לתחום הפרטי של המורה היא תוצאה ישירה של תפיסת בית-הספר כביורוקרטיה (בידוול, 1965; בידוול וקווירון, 1991). הבנת בית-הספר והכיתות בו לאור הכללים של הארגון הביורוקרטי מאפשרת לנו לעמוד על ההקבלה בין מצב התלמידים בכיתה לבין מצב הכיתות ומוריהן בבית-הספר כולו. התלמיד הוא "לומד בודד" מוקף קבוצה גדולה של בני גילו. כל אחד עובד על אותה משימה כשהוא לבד, כביכול, בחדר הכיתה. מצב זה חוזר על עצמו בדיוק ברמה של הכיתה כיחידה נפרדת בתוך בית-הספר. אנשי החינוך היסודי יעלו בוודאי השגות על תיאור זה של בית-הספר ויטענו שהוא מיושן ולא מדויק. רבים מבתי-הספר היסודיים אכן אימצו סידורי ישיבה גמישים לתלמידים ושיטות הוראה פעלתניות, הגורסות קשר ושיתוף פעולה בינם לבין עצמם. אבל אילו ערכו מחנכים אלה סקר על שיטות הוראה וארגון התלמידים הנהוגים כמעט בכל בתי-הספר התיכוניים בעולם המערבי, היה הסיכוי שמרבית הכיתות אכן ייראו כמתואר לעיל.

התוצאות הנגרמות בעקבות בידוד המורים אחד מן השני והיעדר יחס של שיתוף פעולה בין עמיתיהם לענייני הוראה ולמידה, הן רבות ומרחיקות לכת. נסתפק כאן בציון המסקנה, שמורים שאינם משתפים פעולה באופן שיטתי עם עמיתיהם בוועדות או בצוותים המתמקדים בשיפור עבודת ההוראה, לא יוכלו ברוב המקרים להעריך את היתרונות שתלמידים עשויים להפיק מלמידה שיתופית עם בני כיתתם (סראסון, 1976).

## הלימודים מוגבלים לשטח בית-הספר

למרבה הצער, גם בית-הספר מבודד, יחסית, כמוסד בקהילה. רק בית-ספר יוצא דופן מקיים יחסים הדוקים עם סביבתו הקהילתית מעבר ליחסי-ציבור רגילים. בעיני בית-הספר, אין הקהילה – הקרובה או הרחוקה יותר – מקור של חוויות ומידע עבור התלמידים. יש כמובן בתי-ספר המבינים שתלמידים יכולים ללמוד על החיים בקהילה, על

סראסון, קרול, מטון, כהן, ולורנץ, 1977). בעיני מורים והורים למידה רצינית מתרחשת אך ורק בתוך ד' אמותיו של קירות בית-הספר.

יש בתי-ספר המקיימים תוכנית המשלבת עבודה בתעשייה עם לימודים, ושבוע הלימודים חצוי בין ימים מחוץ לבית-הספר וימים בתוכו. תוכניות אלו אינן משפיעות על אופי החינוך והן קולטות, לרוב, אוכלוסייה של תלמידים מיוחדים שהופנו למסלול הכי "נמוך", המכין אותם לסוגי עבודה מוגדרים ולא ללמידה בעלת אופי אקדמי. בין כה וכה, המשאבים האדירים של הקהילה, שבה מתקיימים חיי הציבור המבוגר, נתפסים על-ידי בתי-הספר כמחוץ לתחומם. צמצום מושג הלמידה למה שמתרחש בין כותלי המוסד הוא אחת הדרכים היעילות של בית-הספר לשלוט באמצעי החינוך העומדים לרשות הציבור ובגישתו לאמצעים אלה. שליטה זו מעניקה לבתי-הספר ולאנשי חינוך מידה רבה של כוח ושליטה על תלמידים ועל ה"ידע" הרשמי (יונג, 1971; סראסון, 1983). בעולם בו הלמידה מתרחשת ללא הרף וניזונה ממספר הולך ורב של מקורות שלציבור יש גישה נוחה אליהם, ללא שליטה כזו בתהליך ה"רשמי" של הלמידה, עלול מעמדו של בית-הספר להידרדר למצב של "זן בסכנת הכחדה".

הגבלת הלמידה לשטח בית-הספר מקשה למעשה על יכולתו לקשור קשר משמעותי בין הלמידה האקדמית לבין החיים כפי שהתלמידים חווים אותם מחוץ לבית-הספר. בפועל, בתי-הספר יצרו מצב שבו משמשת הלמידה האקדמית הכנה להמשך הלמידה האקדמית, ולא הכנה "לחיים" כפי שהיו מצהירים פעם – ועדיין מוסיפים להצהיר – על אף שמושג זה התרוקן מתוכנו. אם כך המצב, למה מתכוונים כשמדברים על "הכנה לחיים"? כנראה, הכוונה היא שאדם נזקק לתעודה כדי להתקדם דווקא במסלול של הלימודים, כאשר משתמשים אנשים בביטוי "הכנה לחיים", מיעוטם חושב על הודקקות האדם לידע הנלמד בבית-הספר כדי להבין בצורה טובה יותר את חייו כאדם ואת חיי החברה שבה הוא חי. בתי-הספר מתנהלים כאילו הכניסה לאוניברסיטה זהה עם החיים עצמם. משום כך הם טוענים, שהלמידה היא בגדר של "הכנה לחיים". אין פלא, איפוא, שתלמידים כה רבים תופסים את בית-הספר כ"טקס מעבר", כחובה ולא כחוויה מאלפת וחיונית בעלת משמעות ייחודית. לכן הם משקיעים רק חלק קטן ממרצם הרוחני והרגשי בלימודיהם על מנת לצאת ידי חובה כלפי דרישות המוסדות, ומעטים מאוד רואים את שנות לימודיהם בתיכון כלימודים שהכינו אותם לחיים אפילו במובן מצומצם.

הכנת תלמידים להמשך לימודיהם האקדמיים היא מטרה לגיטימית ובעלת ערך. בתי-הספר הכריזו על מטרתם להכין אנשים ללמידה במוסדות להשכלה גבוהה. עם זאת, כמחנכים, היינו משלים את עצמנו אילו חשבנו שניתן להניע את המוני התלמידים, שכל מערכת חינוך ציבורית-לאומית חייבת לחנך אותם, להשקיע מאמץ אמיתי בלמידה, כשהם מודעים היטב לכך שמטרת הלימודים היא המשך הלימודים, ואין הם יודעים כלל כיצד מתקשרים הלימודים הללו לחייהם במציאות. אם מספרים גדולים של תלמידים יוסיפו לעבור את מערכת החינוך הציבורי מבלי לחוות מעורבות אישית עמוקה בלימודים

שהלימוד הוא למען מטרה תועלתנית וצרה בלבד ואין לו דבר עם הבנה אמיתית של עצמו, עמו ועולמו.

## בית-הספר והמנהל

חקר עבודתו של המנהל בבית-הספר התיכון העלה כי, בממוצע, הוא מבלה כ-80% מכלל זמן עבודתו בפגישות בארבע עיניים, עם מורה, הורה, פקיד העירייה או המועצה, עם אנשי משרד החינוך, שוטרים, ועוד. רק חלק קטן מאוד מומנו שוהה המנהל במחיצתם של קבוצות, כגון צוותי מורים, ישיבות של ועדות ופגישות עם קבוצות גדולות של מורים או הורים. סוג הפגישות האחרון מתקיים אחת לשבועיים או שלושה (גלי, 1983; רוזנבלום, לואיס ורוסמילר, 1994). בית-הספר מתנהל כאוסף של פרטים, מורים ותלמידים שעבודתם בבית-הספר היא פרטנית. אצל המורה, הכוונה היא שהכיתה היא ממלכתו או תחומו, ואין תחום זה נחשב לנושא שיש לדון בו ובמה שמתרחש בו ברשות הרבים, כעניינם של מורים אחרים בבית-הספר ושל ההנהלה. רק מן המנהל מצפים שיהיה בעל ראייה כוללת של המוסד כארגון. אין מצפים ממורים, שידעו או אפילו שיתעניינו בנעשה אצל מורים אחרים, ואין הם נדרשים ליטול על עצמם אחריות לפתרון בעיות שהן נחלת המוסד. מורים סבורים, שאין להם רקע מקצועי מתאים לתפקיד שיש בו נגיעה במוסד כמכלול, מעבר למה שקורה בכיתתם, ואין הם מוכנים עדיין, ברוב בית-הספר, לקבל תפקיד זה כחלק מהותי מעבודת ההוראה. לעיתים קרובות, אין המורים מצפים מן המנהל להתיעץ עימם בקשר לקבלת החלטות הנוגעות לנושאים של כלל בית-הספר.

בתי-הספר המאורגנים בסגנון שתואר כאן שומרים על אופיים היסודי כארגונים ביורוקרטיים. חלוקת העבודה בין המורים, ההיררכיה בסמכויות ובשלטה המצויה ברוב בתי-הספר, לפיה מרכז כוח ההחלטה בענייני מדיניות המוסד ודפוסי העבודה בו בידי המנהל, הן תכונות מובהקות של הארגון הביורוקרטי (בידול וקווירון, 1991; לי, בריק וסמית, 1993; שחר ושרן, 1995). אלו תכונות שבית-הספר של העתיד מבקש לשנותן ולהחליפן.

## מערכת החינוך

כיום המצב הארגוני בבתי-הספר הוא של חלוקת צוות המורים למחלקות מחלקות, לפי מקצועות, וכיתות כיתות, כל אחד בכיתותיו. מצב דומה שורר במערכת החינוך כולה ולא רק בבתי-הספר כיחידות נפרדות. מורה מלמד את כיתתו כפרט מול קהל, מנהל מתייחס למורים כאוסף של פרטים ומשרד החינוך הארצי מארגן את בתי-הספר כיחידות שכמעט ואין קשר ביניהן, אפילו הן נמצאות בקרבת מקום זו לזו. יחס המנהל הכללי, או מפקח המחוז, לבתי-הספר הוא כיחס המנהל למוריו בצוות בית-הספר. וכפי שמורים אמנם

קשר בין המוסדות, קיים קשר רופף ולא שיטתי בין המורים באותו בית-ספר. נסיונות להקים התאגדויות של בתי-ספר, המשתפים פעולה אחד עם השני, לא החזיקו מעמד. הואיל ויש מנהל אחד לכל בית-ספר (עם סגני מנהלים בהתאם לגודל המוסד), תפקיד המנהל הוא, כפי הנראה, אף בודד יותר מזה של המורה.

מסתבר, שקיים דמיון רב בין כל הרמות של מערכת החינוך - תלמידים, כיתות, בתי-ספר ומערכת החינוך בכללה (שחר ושרן, 1995). ארגונה של רמה אחת דומה, ואולי אף מוכתבת על-ידי דפוסי ארגונה של הרמה הגבוהה יותר, שהיא (הרמה הנמוכה, יחסית, כגון כיתה) חלק ממנה. רגילים לחשוב שיש למורים מידה רבה של אוטונומיה בכיתה, כאילו מהווה הכיתה שטח פרטי של המורה. רושם זה מקבל חיזוק מן הבידוד הפיזי של המורה כמבוגר אחד במחיצתם של תלמידים רבים במשך רוב שעות העבודה. אך עובדה היא שחלק גדול ממה שעושים מורים בכיתתם משקף את דפוסי ההתארגנות והנורמות של בית-הספר כולו מעבר לאישיות של המורה כפרט. בית-הספר משקף את הנורמות ודפוסי ההתארגנות השוררים במערכת החינוך היותר מקיפה. בתי-ספר שאינם מכוונים את פעולותיהם לפי הנורמות הללו, כגון בתי-ספר ניסויים, שאימצו חידושים בסיסיים בארגון ובהוראה, נלחצים ללא הרף על-ידי גורמים רבים ושונים, "להתיישר" לפי הנהלים והגישות המקובלים בשאר בתי-הספר במערכת. רק בתי-ספר פרטיים, שאינם בשליטת גוף מרכזי כמו משרד החינוך בישראל, עשויים לעמוד בפני לחצים אלה, והחידושים בבתי-הספר האחרים לא יאריכו ימים (צוב ומו, 1990).

אם יש אחיזה לתיאור שהועלה כאן לגבי תנאי התפקוד החלים על בתי-הספר, ברור שכל ניסיון לשנות אותם עומד מול אתגר בעל עוצמה בלתי רגילה. מוסכם על המומחים לרפורמה ושינוי בבתי-ספר שעד עתה לא נרשמה הצלחה רבה למאמצים אלה מחמת המכשולים המורכבים והרבים העומדים בדרכם (טאייק וטובין, 1994). נסיון השינוי עובר דרך נקודות-התנגדות רבות של אנשים בעלי אינטרסים שאין להם עניין לראות בהגשמת השינוי. גם הידע המקצועי, שתכליתו להבין כיצד לבצע את השינויים הרצויים, סובל עדיין מפערים גדולים, ואין להתעלם מן העובדה שלא תמיד רוצים הנוגעים בדבר להתמסר במידה מספקת לפתרון הבעיות הקשות הכרוכות בשינוי מהותי. ההצהרות על רצון לשינוי אינן בהכרח מלוות בנכונות הנחוצה לביצוע המעשי, ולבסוף, מערכות חינוך מאופיינות על-ידי חילופים תכופים, יחסית (כל כמה שנים), של אנשים בתפקידים בכירים, כגון חילופי שרים, מנכ"לים, ראשי גופים ואגפים שונים בתוך המשרד, וכיוצא באלה. עם חילופי הנפשות הפועלות מתחלפות גם התוכניות שבהן מוכנים הגורמים המממנים להשקיע משאבים, אך התוכניות לשינוי, שהחלו בביצוען לפני שנים אחדות, אינן באות לידי השלמה וסיום. לפיכך, אנו עדים לגלים של תוכניות, שמטרתן לחולל רפורמה בחלקים שונים של מערכת החינוך שמעולם לא נוסו כהלכה, ותרומתן לא התגשמה. משאבים יקרים שהושקעו בתהליך השינוי ירדו לטמיון, כי הוא מזוהה עם רצונן של דמויות שכבר פרשו מן הזירה, במקום להיתפס כחלק ממדיניות

והחברתית בבתי-הספר, נוחלים אכזבה, ובעתיד לא ירצו להצטרף שוב לתוכניות שינוי חדשות.

## תוכניות הלימודים

מקובל על כולם שבית-ספר מורכב כיתות כיתות, ולכל כיתה מורה משלה. כמו כן מקובל שתלמידים משויכים לכיתות בקבוצות גדולות, יחסית, שמספר חבריהן שונה ממקום למקום. ברוב מדינות המערב נע המספר הזה בין 15 ל-35 תלמידים. במזרח הרחוק גדול יותר מספר התלמידים בכיתה. עם זאת, פרט לקומץ קטן של בתי-ספר חדשניים, שולט בכולם עיקרון אחד, והוא קובע "כיתה אחת - מורה אחד" כיסוד לארגון עבודת המורים ולשיוך תלמידים לכיתות (סראסון, 1982).

כמעט אוניברסלית היא העובדה שסגנון זה של ארגון בתי-ספר מוביל בהכרח למצב בו כל שיעור בכיתה מסוימת מוקדש למקצוע אחד, והמורה המלמד בכיתה זו מצפה שאכן הכיתה והשיעור אמורים לעסוק אך ורק במקצוע זה. המורה בתיכון מגדיר את זהותו המקצועית לפי המקצוע שהוא מלמד (גרוסמן וסטודולסקי, 1994; ג'ונסון, 1990; דרלינג-המונד, בולמסטר וקוב, 1995; פיטרי, 1992). מצב זה דומה למצבם של פרופסורים באוניברסיטה שלימדו את המורים. כאמור, המורה בבית-הספר התיכון אינו מוגדר כאיש חינוך, אלא במונחים של המקצוע אותו הוא מלמד (אין אומרים "אני מורה בתיכון" אלא "אני מורה ל..."). מנקודת הראות והחוויה של התלמיד פירוש הדבר שכל שיעור, הנמשך 45 או לפעמים אף 90 דקות, עוסק במקצוע אחד אשר חסר לרוב כל קשר למקצוע שנלמד בשיעור שקדם לו. וכך, משיעור לשיעור, ממורה למורה, נתקלים התלמידים בתחום דעת אחר.

מספר השיעורים משתנה ממקום למקום, ובוודאי מארץ לארץ. בארצות-הברית נפוץ הנוהל שתלמידים לומדים 5 או 6 שיעורים במשך שבוע לאורך תקופה נתונה, כגון סמסטר. כל מקצוע נלמד כל יום באותה שעה, פרט לשיעורי מוסיקה, אמנות והתעמלות שאינם נלמדים כל יום. בפנינלנד משתתפים תלמידים ב-7 עד 10 מקצועות (אם כי 10 נחשב למצב יוצא דופן) בתקופה נתונה. תלמיד בתיכון עיוני בישראל לומד 14 מקצועות שונים, לרוב במשך שנה תמימה, ותלמיד בתיכון מקצועי-טכנולוגי לומד מספר מקצועות יותר גדול, ולימודי תופסים מספר שעות גדול בהרבה מאלה שבתיכון העיוני, עד לכ-50 שעות לשבוע! שיעורים שונים מתקיימים עד חמש פעמים בשבוע. תלמידים לא מעטים תיארו לפנינו את התמודדותם עם תוכנית כזו כלוליינים בקירקס, וזאת מבלי להתייחס עתה לקיטוע המרחיק לכת - אטומיזציה ממש - במשמעות שמאפיינת את תוכנית הלימודים הקיימת: היעדר קשר כלשהו בין מקצוע למקצוע ובין שעת לימוד מסוימת לזו שקדמה לה או באה אחריה.

צורה זו של ארגון בית-ספר שייכת לעידן שחלף. עד לפני כ-20 שנה היתה התעשייה

נבחרות עוד שנים לפני כן), אימצה התעשייה דגם "מערכת" של התארגנות פנימית. משמע, צורות שונות של עבודה, אשר בעבר היו מתקיימות במחלקות שונות, כיום הן מתמוזגות ומתבצעות בידי אנשי מחלקה אחת העובדים כצוות. בתעשייה המתוחכמת יותר, התוצרים מתוכננים ונוצרים, כמעט בשלמותם, על-ידי צוות אחד המקיף את כל סוגי המומחיות הנחוצים למשימה זאת. מיוזג (אינטגרציה) זה מרחיב בהרבה את טווח המשימות שכל חבר צוות מתבקש לעסוק בו. חברי הצוות משתפים פעולה כדי שהצוות ימלא אחר הדרישות הנובעות מהיקף אחריותם המורחב. הרחבת האחריות תורמת רבות למניעת שחיקה ושעמום בעבודה שמצטברים כאשר אדם חייב להוציא לפועל אותה משימה מדי יום במשך תקופה ארוכה (הקמן ואולדהם, 1980). כמו כן הוכח, שאנשים הפועלים במסגרת של התארגנות מערכתית, בעלת ערוצי תקשורת פתוחים בין חברי הארגון, יביעו רעיונות ודעות על רמה גבוהה יותר, וכך ישפרו את איכות התוצרים שהם מייצרים (ונדר, 1982; מורגן, 1986; תילין, 1954). ברור, איפוא, שתעשיות רבות התקדמו הרחק מעבר לארגון הישן של קו-הייצור ששימש כצורה תקנית של התארגנות בתעשייה במשך עשרות שנים.

תוכנית הלימודים בחינוך הציבורי עדיין שומרת על אופיה הביורוקרטי כאוסף של חלקים נפרדים בעלי קשר מהותי מועט אחד עם השני (דרלינג-המונד, בולמסטר וקוב, 1995; דול, 1993; גרוסמן וסטודולסקי, 1994; פיטרי, 1992). בבתי-הספר התרגלו מומן לתפיסת תוכנית הלימודים והוראתה במושגים של קו-הייצור. ההוראה והלמידה נחשבות לתהליכים המתפתחים באורח ליניארי, ככמות של חומר ההולכת ומצטברת וקו-ישר, המכתיב מוקדם ומאוחר בהוראה כחוק מדעי של הטבע. עיצוב זה של תוכנית הלימודים ושל ההוראה הושאל מן הדגם הביורוקרטי-התעשייתי שפותח והופץ על-ידי ראלף טיילור ותלמידיו בארצות שונות (דול, 1993).

תוכניות לימודים מופנות בעיקר לצרכנים של הוראה ולא לצרכנים של למידה: תוכנית הלימודים הדיסציפלינרית עולה בקנה אחד עם דפוסי התארגנות של בתי-ספר, כיתות, עבודת המורים ושיוך התלמידים לכיתות בהן הם לומדים כפרטים, ללא קשריי-גומלין אחד עם השני למטרות לימוד. המחלקות הדיסציפלינריות בבתי-הספר הן בבואה של ארגון תוכנית הלימודים ושל הכיתות (לי, בריק וסמית, 1993; סיסקין, 1991; סיסקין וליטל, 1993; פאוול, פארר וכחן, 1985). היום כבר קשה לדעת מה קדם למה, העגלה או הסוס. ייתכן מאוד שקיום המחלקות הדיסציפלינריות מכתוב כיצד יארגנו את תוכנית הלימודים והכיתות, ולא להיפך. אבל השאלה מה קדם למה היא בעלת עניין אקדמי בלבד. את המצב השורר בבתי-הספר היטיב לאפיין ויליאם דול בתיאור הבא:

"מבקרים רבים של תוכנית הלימודים... מצביעים על כך שעיצוב התוכניות מושתת על קיטוע, בידוד, אטומיזציה... ולא על זרימת החוויה. המקצועות בתוכנית הלימודים, מערכת השעות בבתי-הספר, דרגות של כיתות, מערכי שיעור, ואפילו אסטרטגיות של הוראה, מיוצגים בצורה של חלקיקים" (דול,

אינטגרציה של תוכנית הלימודים במטרה לצמצם את מספר המקצועות הנלמדים בנפרד בתקופה נתונה ולהרחיב את יעדיהם של לימודים אלה על מנת שישאו אופי הדומה יותר לחיים ודומה פחות להתמחות האופיינית ללימודים באוניברסיטה - זו משימה מורכבת למדי. המורים המקצועיים "אינטרסנטים" במידה רבה, כי תוכנית הלימודים הדיסציפלינרית מגינה על תפקידם בבתי הספר בהגדרתו העכשווית. יש סכנה שכתב-ספר יסתככו בוויכוחים על גישות דיסציפלינריות, רב-מקצועיות או על-מקצועיות להוראת הידע האנושי. ויכוחים אלה מעיקים על מכללות ואוניברסיטאות (פיטרי, 1992). מערכות החינוך הציבוריות ירשו חלק מהשלכות הוויכוחים הללו כי הן משפיעות על הכשרת מורים באוניברסיטה, אבל אסור לחינוך הציבורי להיגרר אחר הוויכוחים הללו, ואין לו כל עניין לעסוק בהגנה על שלמותם של הדיסציפלינות האקדמיות. שליחותו הייחודית של החינוך הציבורי ושל חינוך הנוער כולו היא לתרום להתפתחות התרבותית והאינטלקטואלית ולסייע בידו להבין את עצמו ואת עולמו בעבר, בהווה ובעתיד. המנדאט של החינוך ניתן כדי לעורר בנוער את הרצון ללמוד ולהעריך את המשמעות העמוקה של הלמידה והידע. לפיכך, העניין העיקרי של החינוך הוא פדגוגי ולא אפיסטמולוגי! מן הדין שיפסיקו האוניברסיטאות לכפות על חינוך הנוער רכישת ידע מקוטע של התמחות במקצועות מסוימים. ידע זה שייך להגדרות אפיסטמולוגיות של דיסציפלינות כפי שמקובל היום באוניברסיטה (שגם בהן עוברות ההגדרות הללו שינוי תמידי, ובימינו קיימות מחלקות המלמדות וחוקרות מקצועות שלא היו קיימים כלל לפני שנות דור או פחות).

רצוי, שקברניטי החינוך הציבורי יפנו לאוניברסיטאות ויבהירו להן את חשיבות שיכון הלחץ - למעשה לוותר עליו - שהן מפעילות על החינוך העל-יסודי בישראל. לחץ זה מקבל ביטוי מוחשי באמצעות תוכניות הלימודים הדיסציפלינריות, אשר שימשו מטרה להתקפות של חוקרי חינוך רבים, אף כי אינם בעלי השפעה רבה כל כך על ההחלטות לגבי דרישות האוניברסיטה לקבלת תלמידים.

אירוניה היא שבמקצועות רבים, כפי שהם מתקיימים מחוץ לאוניברסיטה, מתפשטת ההכרה בצורך לבנות "ארגונים" בהם יש פחות התמחות והרבה יותר אינטגרציה" (פיטרי, 1992). אינטגרציה בין מקצועות אחדים, בעלי קרבה מהותית, אפשרית בבתי-ספר דרך פעולותיהם הפדגוגיות והארגוניות. יש לכוון מאמצים אלה למטרה של הגברה דרמטית במשמעות הלמידה בבית-הספר עבור התלמידים ובתרבות בית-הספר כמוסד למען המורים העובדים בו (לי, בריק וסמית, 1993; סראסון, 1982, 1990). הבנת תוכנית הלימודים בשלמותה, כבעלת רציפות ומשמעות מובנת במקום להיות אוסף של נושאים חסרי קשר אחד עם השני - משימה זו מוטלת על התלמידים, ואין בית-הספר או צוות המורים מקבלים על עצמם את האחריות עליה. אין פלא, איפוא, שהתלמידים נכשלים במשימה שבית-הספר עצמו אינו מסוגל ואינו טורח להתמודד עימה. כתוצאה מכך, רבבות תלמידים מסיימים את התיכון ללא צל של מושג על הקשר המהותי בין התחומים הרבים שלמדו עליהם במרוצת שנותיהם בתיכון.

למבנה הקטוע הזה של בית-הספר ותוכנית הלימודים יש שורה של השלכות שליליות על השגת מטרותיו. בין המטרות שמבנה בית-הספר משיג עליהן לרעה נמנות:

- (א) התפתחותם המקצועית של המורים באמצעות תמיכה הדדית ומתן משוב אחד לשני אודות סגנון-ההוראה שלהם;
- (ב) התפתחות דרכי-החשיבה של התלמידים (לודיג וקינג, 1992);
- (ג) טיפוחה של "השקפת עולם" כדי שהתלמידים יוכלו להעריך כיצד תופעות שונות בחברה ובטבע קשורות זו לזו;
- (ד) לעורר ולקיים יחס חקרני כלפי הידע במקום תפיסת הידע כ"מצוי" בתוך ספרים בצורה מוגמרת;
- (ה) העמקת השקפתם של התלמידים לגבי נושאים חיוניים לחיים. נושאים אלה כמעט אף פעם אינם על טהרת מקצוע זה או אחר;
- (ו) חקירת דפוסי הפעולה של הקהילה שבה חיים התלמידים.

בדפוסי הקיימים, תוכנית הלימודים אינה מתחשבת בתפיסת האירועים או התופעות בעולם מנקודת ראות מערכתית. אלמלא מתכנני התוכניות הנ"ל נאלצו לקחת בחשבון, בעבודתם, טווח רחב של נושאי לימוד על-מקצועיים המשקפים את אופיה של החוויה האמיתית אצל בני-אדם, ואלמלא נאלצו לאפשר לתלמידים טווח רחב של בחירת נושאים ו"בעיות" ללימוד בשיטות של חקר, לא היו תלמידים עסוקים בביצוען של משימות, שמטרתן לאשר את מה שכבר ידוע למורים או כתוב בספרי-לימוד. אילו התכונות הנ"ל אפיינו תוכניות לימודים, זה כשלעצמו היה מסמן סופה של תקופה בתכנון הלימודים, תקופה שבה שלט בכיפה מושג ה"מסירה" בהוראה, לפיה תכנים אקדמיים, המתוכננים מראש, נמסרים לתלמידים על-ידי מורים "מקצועיים" שאינם תופסים את עצמם כמחנכים. כלומר, זה סוף העידן של הסתגרות דיסציפלינרית המאפיינת את הלימודים היום בבית-הספר (ברנס, 1976; דול, 1993; פיטרי, 1992).

אבל, סופה של תקופה זו - תקופת "המסירה" בתולדות ההוראה - טרם נראה לעין. על בתי-הספר להגיע לכלל הכרה שארגון בית-הספר, שיטות ההוראה הנהוגות בכיתה ועיצוב תוכנית הלימודים, הם בגדר של הא בהא תליא ואין להפריד ביניהם. במעמדן של הדיסציפלינות האקדמיות בתוכנית הלימודים של בתי-הספר חייב להתחולל שינוי מהותי, אם לשינויים אחרים בארגון ובהוראה יש סיכויי להגיע לכלל ביטוי (סיזור, 1993; פיטרי, 1992).

"...הבעיות של ניהול בכיתות ובבתי-הספר זהות, הן בתיאוריה והן בפרקטיקה. ניהול ומקצועות-לימוד אינם נחווים אף פעם כמשתנים נפרדים" (סראסון, 1995, עמ' 172).

כל שינוי שיחול במערכת שעות-העבודה של מורים, לצורך שיתוף פעולה בקביעת

## מקורות

- גלי, י' (1983). ההתנהגות האדמיניסטרטיבית של מנהלי בתי-ספר על-יסודיים. עיונים בחינוך, 37-38, 287-305.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Barr, R. and Dreeban, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barth, R. (1980). *Run school run*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berlak, A. and Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling*. London: Methuen.
- Bidwell, C. (1965). The school as a formal organization. In J. March (Ed.), *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally.
- Bidwell, C. and Quiroz, P. (1991). Organizational control in the high school workplace: A theoretical argument. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 211-229.
- Chubb, J. and Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, D.C.: Brooking
- Clark, W. (1985). Emerging paradigms in organizational theory and research. In Y. Lincoln (Ed.), *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cohen, D. and Spilanne, J. (1992). Policy and practice: The relations between governance and practice. *Review of Research in Education*, 18, 3-49.
- Cohen, E. (1984). *The design of groupwork*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. and Cobb, V. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96, 87-106.
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Elmore, R. and Assoc. (Eds.) (1990). *Restructuring schools: The next*

מקצועות אחדים, שצוותים של תלמידים עשויים לחקור (דרלינג-המונד, בולמסטר וקוב, 1995) (ראה פרק 7 בספר זה). הכשרת מורים באוניברסיטה, באופן שכל אחד מהם יקיף רקע רב-מקצועי רחב, היא בגדר משאלה שהגשמתה אי-שם בעתיד. לסיכום: חרף כל ההבדלים ביניהם, בתי-ספר על-יסודיים דומים זה לזה במידה מפליאה בהיותם אוסף גדול של מחלקות דיסציפלינריות ומורים מומחים הדואגים כל אחד לכיתתו ולמקצועו (סיסקין וליטל, 1995). הכיתה של מורה מסוים כמעט ונחשבת מחוץ לתחום למורה אחר למטרות של תכנון ההוראה ותכני הלימוד או למטרה של מתן משוב אחד לשני וקבלתו. חלוקה זו של העבודה היא אחד התחומים שבו בולטת במיוחד התארגנותם של בתי-ספר כארגונים ביורוקרטיים (רואן, 1990). סגנון זה של התארגנות מכשיל את הניסיון של מורים ללמד כצוות. שיתוף פעולה בין עמיתים חיוני כדרך לאפשר תכנון משותף של שיטות-הוראה חדשניות ולספק למורים התנסות התורמת לצמיחתם המקצועית.