

לבנות את החינוך ממלמטה

בתי הספר שלנו אינם מספקים תנאים ללמידה טובה, ולכן יש בהם מעט למידה טובה. מהי למידה טובה? מהם התנאים המאפשרים אותה? אילו הנחיות להוראה אפשר להפיק מתנאים ללמידה טובה? אלה השאלות שמאמר זה מנסה להשיב עליהן

יורם הרפז

הסוחר תמיד צודק! אתם עוזבים בידיים ריקות. לקניון הזה אתם לא חוזרים.

אני מדבר על בית הספר, אם לא שמתם לב. בית הספר ערוך לטובת המורים וההוראה, ולא לטובת התלמידים והלמידה - לטובת הקנָה ולא לטובת קנייה. המורים אמנם אינם עושים חיים בכיתותיהם - התלמידים מתמרדים ועושים "בעיות משמעת" (איך לא?) - אך בית הספר מתוכנן להוראה ולא ללמידה; להוראה מסוג מסוים - הוראה פרונטלית. בין ההוראה ללמידה אין קשר. המורים מדברים; התלמידים שומעים; למידה אין. בקניון הזה של הדעת אין כמעט קונים. מדוע? כי הקניון הזה אינו מתחשב בתנאים חינוכיים לרכישת דעת, בתנאים ללמידה, ולכן יש בו מעט למידה. אילו היה בית הספר מתחשב בתנאים חינוכיים ללמידה הוא היה בנוי אחרת, ואז היה נעשה לקניון של ידע שוקק חיים.

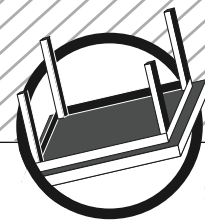
למידה טובה

אנשים לומדים כל הזמן, כשם שהם נושמים. רוב הזמן הלמידה, כמו הנשימה, מתנהלת חלק; אך יש מקומות שבהם היא מתנהלת קשה - בבית

מו בנפשכם שאתם מזדמנים לקניון אחד ל"שופינג". מגרש החניה כמעט ריק והקניון נראה שומם, מה שבהחלט מעודד אתכם - החניה בשפע ואין צורך להצטופף בין קונים להוטים. כבר בכניסה השומר מתריע בכם לנהוג בזהירות בסוחרים - לציית להוראותיהם, לקנות את מה שהם מציעים ולא לעשות עניינים. אתם נכנסים. רק מעט לקוחות משוטטים ב"שדרות" הקניון. מדי פעם סוחרים כעוסים הורפים כמה מהם לחניות, ומצווים עליהם לקנות דבר מה שלא ביקשו כלל. החנויות עלובות למראה. סחורות מרופטות מונחות על מדפים לא נגישים. האווירה מדכדכת. אין זכר לעליצות של "שופינג". אתם מתחילים להבין מדוע מגרש החניה ריק וה"שדרות" שוממות. אתם מחליטים לפנות למשרדו של מנהל הקניון כדי להבין טוב יותר. "המנהל", נופת בכם מזכירתו, "עסוק. תבואו אחר כך!". אתם באים אחר כך. המנהל מסביר לכם ש"הקניון שלנו בנוי על פרינציפ חדשני: הוא ערוך לטובת הסוחרים ולא לטובת הלקוחות. הוא מעודד מכירה ולא קנייה. אצלנו



π חינוך 213
 $5 \cdot 2 = 1,204$ לעמוד
חינוך 21
 $5 \cdot 2 = 1,804,500$
חינוך 3
חינוך 7
חינוך 45
חינוך 14



נגדיר "למידה טובה" כלמידה שהיא מעורבות מבחינת התהליך והבנה מבחינת התוצר. מבחינת התהליך, למידה טובה מאופיינת בעניין, בדריכות, בסקרנות, בהנעה פנימית של הלומד; משתתפים בה כל חלקי התודעה - החשיבה, הדמיון, הרגש, התשוקה, הזהות

ב"הבנה משמעותית" הכוונה היא להבנה המאפשרת לאדם לנהוג - שכלית, רגשית, גופנית - באופן נכון יותר בתחום או בהקשר מסוים. בלשונו של דיואי אפשר להגדיר "הבנה משמעותית" כ"אותו ארגון-מחדש או שיקום של ניסיון, המוסיף על משמעותו של הניסיון ומגדיל את הכושר לכוון את מהלך הניסיון שיבוא אחריו" (דיואי, 1969, 64). כלומר הבנה משמעותית (דיואי תמיד מסבך את העניינים) מסייעת לנו לתת משמעות חדשה ועשירה לחוויות שלנו בעבר, מה שמגביר את יכולתנו להנחות ולעצב בחכמה רבה יותר את החוויות שצפויות לנו בעתיד. ומה מעשיר ומחכים את החוויות שלנו בעבר ובעתיד? רעיונות וסיפורים "גדולים" שהתרחבו שלנו ותרבויות אחרות פיתחו כדי להעשיר את ההתנסויות האנושיות ולתת להן מובן.

בין מעורבות (בתהליך) להבנה (בתוצר) יש יחסי גומלין מפרים: מי שמעורב בנושא כלשהו, כלומר מתעניין בו, מגדיל את סיכויו להבין אותו, כלומר להתמצא בו; ומי שמבין נושא מסוים מחזק את מעורבותו בו (ניטשה כתב: "אין דבר מאוס יותר מדבר שהובן", אך הבנה של רעיונות וסיפורים "גדולים" - ובהם כדאי לחינוך להשקיע - היא "משימה פתוחה", כלומר פרויקט מתמשך שאפשר להעמיק בו ולשכללו עד אינסוף).

המושג "למידה טובה" מצביע על הממד הערכי של הלמידה המבוקשת. מדובר בתהליך שראוי לקדם. אפשר להגדיר "למידה טובה" באופנים אחרים - בהתאם להקשר חברתי-תרבותי נתון. למידה המוגדרת כ"מעורבות + הבנה" מתאימה לערכים ולצרכים של החברה שאנו חיים בה - חברת ידע דמוקרטית.

חברת ידע היא חברה שהידע בה הוא חומר הגלם, האנרגיה והתוצר של התעשיות המתקדמות; היא חברה שבה ידע חינוגי להתנהלות אורחית ויומיומית, לא כל שכן לחיים משמעותיים. חברה כזאת זקוקה לאנשים המסוגלים לאתר, לעבד, לבקר וליצור ידע, כלומר לחשוב. החשיבה על כל איכויותיה - שיטתיות, עומק, מודעות, ביקורתיות, יצירתיות - מבוססת על הבנה של הנושא הנחשב (אין חשיבה טובה באופן כללי; יש חשיבה טובה בתחום מסוים - חשיבה על ועם נושאים שאותם מבינים).

חברה דמוקרטית בריאה היא חברה שיש בה אנשים רבים בעלי "מנטליות דמוקרטית", כלומר אנשים בעלי "מוקד הערכה פנימי" או חשיבה עצמאית. דמוקרטיה איננה רק מוסדות ופרוצדורות, היא גם תכונה אישיותית. "אישיות דמוקרטית" מתהווה במהלך מעורבות מנוהלת עצמאית בלמידה.

שני הממדים האלה של החברה שלנו - ידע ודמוקרטיה - הם ממדים אוניברסליים, המאפיינים חברות רבות בימינו. לחברה שלנו יש גם ממד מקומי-זהותי-לאומי - העבר שלנו, השפה שלנו, התרבות שלנו, הארץ שלנו, המדינה שלנו, החלומות והסיוטים שלנו וכדומה (יש אצלנו כל מיני "שלנו". אנחנו פדריציה של "שלנו"). גם חניכה לממד הלוקלי הזה,

הספר למשל. דווקא במקום המכריז על עצמו שהוא מיועד ללמידה קשה לנשום, סליחה, ללמוד. אז הנה פררוקס ראוי לשמו: בבית הספר, שהוא חממה ללמידה - סביבה מלאכותית המבקשת לספק תנאים מיטביים ללמידה - יש מעט למידה, למידה שבית הספר מבקש (או טוען שהוא מבקש) לטפח.

האם זו "תאונה" - מי שתכנן את בית הספר פשוט לא תכנן אותו כראוי? "מזימה" - מי שתכנן את בית הספר רצה להעביר מסרים גלויים וסמויים המקדמים אינטרסים כלשהם? או פשוט "חיסכון והרגל" - זה זול וזה מה יש? קצת מזה וקצת מזה וקצת מזה.

מבחינת "תאונה", נראה שאלה שהקימו את בית הספר המודרני לפני כ-150 שנה לא ידעו מספיק על למידה. הם חשבו, כפי ש"השכל הישר" (שהוא בדרך כלל עקום) מורה, שאם אומרים לאנשים משהו, והם שומעים, הם לומדים. אז הם תכננו את בית הספר לאמירה ולשמיעה: אמירה אחת ארוכה של מורים מצד אחד - המכונה "הרצאה", ושמיעה אחת ארוכה של תלמידים מצד אחר המכונה "למידה".

מבחינת "מזימה", בית הספר המודרני אכן משרת היטב את ילדי האליטות (הם באים אליו מוכנים). בית הספר הוא מבחינת רבות המשך של הבית שהם באים ממנו, ומספק להם תעודות טובות - רישיונות למקצועות "עיתרי סטטוס". את ילדי השכבות החלשות ("מוחלשות" מנקודת מבט זו) בית הספר מכין לעבודות פשוטות ולאזרחות ממושמת.

מבחינת "חיסכון והרגל", בית הספר הוא "מתקן" זול ומוכר: מורה עם משכורת נמוכה, במבנה בסיסי עם ציוד דל, מלמד הרבה תלמידים בבת אחת - וכך הוא עושה כבר דורות רבים; אז למה להזיז? כדאיות כלכלית ואינרציה של שנים רבות מתחזקות את בית הספר ושומרות עליו מפני כל מתקניו.

"תאונה" או "מזימה" או "חיסכון והרגל" - למידה טובה נעדרת מבית הספר. עם או בלי פתק מההורים, היא פשוט לא מגיעה לבית הספר. מה זאת "למידה טובה"?

נגדיר "למידה טובה" כלמידה שהיא מעורבות מבחינת התהליך והבנה מבחינת התוצר. מבחינת התהליך, למידה טובה מאופיינת בעניין, בדריכות, בסקרנות, בהנעה פנימית של הלומד; משתתפים בה כל חלקי התודעה - החשיבה, הדמיון, הרגש, התשוקה, הזהות. מעורבות מסוג זה יוצרת חוויה חיובית של למידה ורצון לחזור ולהתנסות בה. בחברה שלנו, שהיא חברה לומדת-חברה שבני האדם בה לומדים כל חייהם לצורך התמקצעות או הנאה - יש לחוויה כזאת חשיבות רבה; היא עומדת ביסוד ה"למידה לאורך כל החיים" (life long learning) - תכונה מבוקשת כל כך בחינוך של ימינו.

אך מנקודת מבטו של החינוך, מעורבות אינה מספיקה. אנשים מעורבים בצפייה במשחק כדורגל או בסרט, אך מעורבות מסוג זה אינה בהכרח למידה טובה, שכן למידה טובה כרוכה בהבנה, או טוב יותר - בהבנה משמעותית. מה זאת "הבנה משמעותית"?

נתחיל ב"הבנה" אף שהמושג "הבנה" אינו מובן לגמרי, אפשר להגדירו באופן מטפורי כהתמצאות. אדם מבין נושא כלשהו - תחום, רעיון, מושג, עיקרון, חוק, תהליך - כאשר הוא מתמצא בו, מסוגל להתנהל בתחומו בחופשיות - לתמרן, לאלתר, להמציא. התנהלות חופשית בתחומו של נושא מסוים פירושה יכולת לבצע מהלכי חשיבה על אותו נושא: להסביר אותו בדרכים מקוריות ומגוונות, למקם אותו בהקשרים שונים, ליישם אותו במצבים חדשים, לחשוף את הנחות היסוד שלו, לגלות בו מתחים וסתירות, לבקר אותו, ליצור רעיונות חדשים על בסיסו וכדומה (דיוויד פרקינס קורא למהלכי החשיבה האלה "ביצועי הבנה". פרקינס, 2000; ראו גם הרפז, 2008).

כלומר למידת ההווה המיוחדת שלנו, חייבת להיות למידה טובה, שכן בלא מעורבות בתכנים ה"לוקליים" ובלא הבנה שלהם, אין טעם לעסוק בהם. בקיצור למידה טובה היא מטרה מרכזית (לא יחידה) של החינוך בימינו; גם כההליך (מעורבות) וגם כתוצר (הבנה של תכנים משמעותיים). אם אנהנו רוצים לטפח אותה עלינו לספק לה תנאים. מהם התנאים החיוניים ללמידה טובה?

תנאים ללמידה טובה

נחלק אותם לשלוש קטגוריות: הנעה, התאמה וסביבה. ובכל קטגוריה נביא שלושה תנאים לדוגמה (זיכרו את ניטשה: "בכל פעם שמחלקים דברים בעולם לשלוש או לשבע, תדעו שמשקרים לכם").

הנעה

מהם התנאים המעוררים הנעה פנימית ללמידה - הנעה הנובעת מעצם הלמידה של תוכן מסוים ("חרוות למידה")? הנה שלושה תנאים לדוגמה: **בעיה:** "בעיה" היא חוויה של פער בין מצב מצוי למצב רצוי; המצב המצוי נתפס כ"בעייתי" לעומת דימוי של מצב רצוי, המהווה פתרון אפשרי או אפשרות של פתרון לבעיה. בעיה כרוכה אפוא במצוקה תודעתית המחפשת פורקן בפתרון. "מצוקת בעיה" כרוכה בדריכות, בעניין, במוכנות ללמידה (לא תמיד). אם הבעיה מאיימת מאוד, היא מגייסת מנגנונים נפשיים אחרים למערכה - הרחקה למשל. אנשים נכונים ללמוד כאשר הם חווים בעיה, כלומר תופסים אותה כבעיה "שלי" (המושג "ובש"ך" - זו בעיה שלך - הוא אפוא אידיאל חינוכי).

רעור: אנשים נכונים ללמוד כאשר הם מאבדים את "שיווי המשקל הקוגניטיבי" שלהם; למידה היא מנגנון קוגניטיבי שמטרתו להשיב את האיזון שהופר. במילים אחרות, בני אדם הם די עצלנים מטבעם וחותרים לשמור מכל משמר על דעותיהם הקדומות (ניטשה: "נוסע פלוגי שראה ארצות ועמים רבים ויבשות אחדות, שאלוהו מהי התכונה הרווחת ביותר בבני אדם, שמצא בכל אשר פנה, השיב: 'הם נוטים לעצלות'. יש הסבורים כי היה מיטיב להשיב לו אמר: 'כולם מוגי לב, מסתתרים הם מאחורי מנהגים ודעות'" [1988, עמ' 21]), אך כאשר הרעות הקדומות שלהם אינן עומדות במבחן המציאות (ויש "מבחן מציאות" למרות מה שאומרים חסידים נלהבים מדי של רלטיביזם פוסטמודרני), האיזון הקוגניטיבי מתערער, ומתהווה צורך להשיבו באמצעות למידה. או לומדים את המצב החדש ומגבשים עליו דעות חדשות, בתקווה שאלה לא יתערערו לעולם (רעוטיי אינן "שלי"; דעוטיי הן "אני", לכן לערער שלהן יש אפקט חזק).

ייחוס: אנשים מונעים ללמוד כאשר הם מייחסים לעצמם כושר ללמוד; כאשר הם חווים את ה"עצמי" שלהם כבעל יכולת ללמוד, להשיג, לפעול; כאשר הם מרגישים "מסוגלות עצמית". כאשר אנשים חווים את עצמם כמי שנפעלים בידי גורמים חיצוניים - מזל רע או טוב, אנשים שפועלים נגדם או בעדם - ההנעה שלהם ללמידה ולהתפתחות נחלשת; כאשר הם חווים את עצמם כמופעלים "מכפנים", בידי עצמם, ההנעה שלהם מתחזקת. החוויה הקיומית הזאת - מוקד השליטה "בתוכי" או מוקד השליטה "מחוץ לי" - כרוכה בתיאוריות גולמיות על למידה, על התפתחות, על אינטליגנציה, על חכמה, ועל החיים בכלל. **תיאוריות היוניות** - תיאוריות מעוררות התפתחות - "מייצרות" תפיסה לפיה הכישורים שלי ניתנים לפיתוח; החכמה שלי ניתנת לשכלול; "גורלי" תלוי בי. תיאוריות כאלה מחזקות את ההנעה הפנימית ללמידה.

התאמה

למידה טובה, כמו אהבה, תלויה בהתאמות למיניהן. קשה להבטיח אותן,

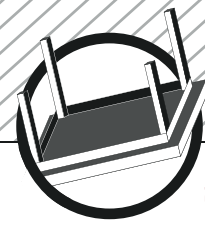
אך אפשר לדאוג להן. הנה שלוש התאמות לדוגמה:

אינטליגנציות: העשורים האחרונים עמדו בסימן פירוק האינטליגנציה; במקום אינטליגנציה כללית אחת - ישות תורשתית הניתנת למדידה באמצעות סולם האינטליגנציה - הופיעו אינטליגנציות מרובות: כישורים נרכשים (וגם תורשתיים) מגוונים שקשה לכמת ולמדוד. תיאוריית האינטליגנציות המרובות של הווארד גרדנר (1996) נהנתה מהתקבלות מהירה (בין השאר משום שחוללה "דמוקרטיזציה של האינטליגנציה": אתה לא יודע מתמטיקה? לא נורא, אתה בטח יודע לכתוב. אתה לא יודע לכתוב? לא נורא, אתה בטח יודע לנגן או לרקוד או לצייר...). כישרון, לפי גרדנר, הופך ל"אינטליגנציה" כאשר הוא עומד בחמישה קריטריונים. אחד מהם הוא ביטוי בתחום תרבותי מסוים ("אינטליגנציה" היא תכונה תלוית תרבות). למידה טובה היא תולדה של התאמה בין פרופיל האינטליגנציות של כל אחד מאתנו לבין התחומים שהוא לומד. אם, למשל, אין לכם אינטליגנציה לוגית-מתמטית (לא זכיתם ב"פיס הגנטי"), תתקשו לייצר למידה טובה (מעורבות + הבנה) במתמטיקה. ולא צריך את גרדנר בשביל זה: אם אתם לא מוכשרים בתחום מסוים ו/או לא נוטים אליו, הסיכוי שתלמדו אותו בחרווה וביעילות אינו גדול.

סגנונות: העשורים האחרונים עמדו בסימן פירוק התהליך הקוגניטיבי של עיבוד מידע. התהליך הזה, מסתבר, נעשה בצורות שונות אצל אנשים שונים. רוברט סטרנברג (1997), למשל, חילק את הצורות שבהן אנשים מעבדים מידע - לומדים וחושבים - לפי המשטרים הפוליטיים (אנשים שולטים בתודעתם כשם שהם שולטים במדינותיהם). כך למשל, יש סגנון ביצועי (הרשות המבצעת - אנשים שמבצעים מטלות ביעילות), סגנון חוקתי (הרשות המחוקקת - אנשים שיוצרים רעיונות ומעשים), סגנון שיפוטי (הרשות השופטת - אנשים שמבקרים רעיונות ומעשים של אחרים), סגנון מונרכי (אנשים שעוסקים בדבר אחד), אוליגרכי (עוסקים בכמה דברים בלי סדר עדיפות), אנרכי (קופצים מנושא לנושא) והיררכי (עוברים מנושא לנושא לפי סדר עדיפות), ויש עוד. העיקר הוא זה: אנשים לומדים היטב כאשר יש התאמה בין דפוס ההוראה לסגנון הלמידה שלהם; בין שיטת ההערכה לסגנון הלמידה שלהם; בין התרבות הארגונית לסגנון הלמידה שלהם ועוד.

ביוגרפיה: ככלות כל התיאוריות שמפריטות את התודעה האחידה לריבוי גורמים תלויי יחיד וקוראות לאינדיווידואליזציה של ההוראה או ל"הוראה מותאמת", ההתאמה בין תהליך הלמידה למושא הלמידה היא מקרית, לא צפויה ולא ניתנת לתכנון. לך תדע מדוע אדם כלשהו לומד נושא כלשהו בהתלהבות וביעילות בזמן ובמקום כלשהו (אותו נושא לא דיבר אליו בכלל בזמן ובמקום אחרים); מדוע נופלים לו אסימונים דווקא בנסיבות מסוימות; מדוע הוא שומע פתאום קליקים, מייצר תובנות. בחשבון אחרון למידה טובה היא תולדה של התאמה חרפועית, תלוית

לך תדע מדוע אדם כלשהו לומד נושא כלשהו בהתלהבות וביעילות בזמן ובמקום כלשהו (אותו נושא לא דיבר אליו בכלל בזמן ובמקום אחרים); מדוע נופלים לו אסימונים דווקא בנסיבות מסוימות; מדוע הוא שומע פתאום קליקים, מייצר תובנות



תנאים ללמידה	הנחיות לחינוך - דוגמאות
הנעה	
בעיה	יש לבנות את תכנית הלימודים סביב בעיות מהותיות - בעיות שהתרבות מתמודדת אתן; יש לרכז את ההוראה סביב בעיות - להציג בכל שיעור בעיה ולהתמודד אתה (במקום לסרוק תכנים); יש להעריך את יכולתם של הלומדים להתמודד עם בעיות (במקום למחזר את החומר).
ערעור	יש לבנות את תכנית הלימודים סביב שאלות מערערות; יש לערער במהלך ההוראה את "השכל הישר", את "המובן מאליו", של הלומדים (ולא בעזרת "פטיש". ערעור חזק מדי דוחק למגננה. אין תחליף לטקט פדגוגי); יש לטפח חשיבה ביקורתית.
ייחוס	יש לאפשר ללומדים לחוות הצלחה הנובעת מהיכולת ומההשקעה שלהם; יש לחקור את סוגיית ההצלחה - עד כמה היא תלויה בי ועד כמה בנסיבות שאינן תלויות בו; יש להעביר בדרכים שונות את המסר ש"גורלי תלוי בי!" (אמנם לא במידה מוחלטת, אך במידה רבה. "למדני, אלוהי, לשנות את מה שתלוי בי, לקבל את מה שאינו תלוי בי, ולדעת להבחין ביניהם" - זוכרים?)
התאמה	
אינטליגנציות	יש לאבחן את האינטליגנציות החזקות של הלומדים, ולאפשר להם לממש אותן בתחומים מתאימים; יש לפתח תכנית לימודים הנותנת מקום לתחומי דעת המשקפים אינטליגנציות שקופחו בתכניות המקובלות; יש "להקצות" מורים לתלמידים על פי מפתח של התאמת אינטליגנציות.
סגנונות	יש להיות ער לכך שלומדים מעבדים מסרים זהים בצורות שונות; יש להתאים את סגנונות ההוראה לסגנונות הלמידה; יש להתאים את סגנונות ההערכה לסגנונות הלמידה.
ביוגרפיה	יש לאפשר לכל תלמיד ללמוד בדרך שלו עד כמה שאפשר; יש להגדיל את מרחבי הבחירה השונים בבית הספר; יש ליצור היכרות קרובה של מורה עם כל לומד, כדי שיוכל להנחות את תהליך הלמידה המיוחד לכל לומד.
סביבה	
אקלים	כל ממדי הסביבה החינוכית - המורים, תכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, הקהילה - צריכים לעודד השקעה ושקיעה בחשיבה.
גמישות	כל ממדי הסביבה החינוכית צריכים להתגמש ולאפשר למידה ייחודית ומנוהלת עצמאית.
תיווך	כל ממדי הסביבה החינוכית - בעיקר המורים - צריכים לתווך ללומדים את עולם התרבות הרוחנית והחומרית שבני אדם יצרו במהלך ההיסטוריה.

קורות חיים חרדי-פעמיים (ביוגרפיה), בין תוכן נלמד ליחיד. למידה היא לא מה שעושים לך מבחן; היא משהו שאתה עושה לעצמך; רק אתה יודע מתי "זה מתאים לך". בקיצור אל תעוררו את הלמידה עד שתחפץ.

סביבה

אנשים בחברה הם לא כמו, נניח, כפתורים בקופסה - יחידות מנותקות זו מזו ומהקופסה שבה הם נמצאים. למידה, חשיבה, אפילו הרגשה ותחושה, הן פעילויות חברתיות, כלומר שריויות בזיקה לאחרים ולסביבה. האדם, אם תרצו, הוא סך כל זיקותיו לסביבתו. הסביבה יכולה לעודד אותו ללמוד, ולהפך. הנה לדוגמה שלוש תכונות סביבתיות חיוניות ללמידה טובה:

אקלים: למידה טובה זקוקה לאקלים (מושג מטפורי הנוגע לאיכות היחסים האנושיים בארגון ולהשפעתם הכוללת) או לתרבות ארגונית התומכים בפעילות אינטלקטואלית; אקלים ותרבות שבהם למידה טובה - מעורבות בנושא לצורך הבנה שלו - היא הנורמה. אם במקרה צללתם עמוק לאיזו סוגיה, אינכם צריכים לחשוש שיקראו לכם "חרשנים", "פלספנים"

למידה היא פעילות ניטרלית מבחינה ערכית; הינוך הוא עשייה ערכית באופן מהותי. אם נגלה, למשל, שתלמידים לומדים היטב כאשר מאיימים עליהם במכות השמל, לא נגזור מכך כלל פדגוגי: "חשמלו מדי פעם את תלמידים!"

או משהו כזה. הסביבה שלכם מעודדת התעמקות בסוגיות ומכבדת "חרשנים" ו"פלספנים". אין הרי דרך אחרת ללמוד ברצינות.

גמישות: כיוון שלמידה טובה היא תופעה מורכבת ולא צפויה, כיוון שהיא מווסתת במידה רבה באופן עצמאי, יש לספק לה סביבה ארגונית גמישה שתאפשר אותה (אכן, הגיע הזמן להפוך את המסר שבית הספר מעביר: אל תשאלו מה בית הספר יכול לעשות בשבילכם, תשאלו מה אתם יכולים לעשות בשביל בית הספר). בקיצור, הזמן, החלל, הכללים, האנשים - כולם צריכים להגמיש עצמם בהתאם לאינטרסים הגמישים של הלומדים ולטבעה הגמיש של הלמידה.

תיווך: למידה טובה זקוקה לתיווך, בעיקר למורה טוב, רגיש ומיומן. אין למידה מווסתת עצמאית באופן מוחלט; במידה רבה הסביבה היא שעושה את הוויסות. הסביבה החינוכית חייבת לכלול מורים טובים, המסוגלים להעמיק ולהעשיר את זיקותיו של הלומד לסביבתו - לאנשים, לחברה, לרעיונות, למצבים, לטבע, לעולם. יש מקום למתווכים נוספים - ספרים, מחשבים, עמיתים - אך אין תחליף למורים טובים. התנאים האלו ללמידה טובה אינם מציבים כמובן את כל התנאים הדרושים ללמידה טובה; הם מצביעים על כמה תנאים חיוניים. האם תנאים כאלה קיימים בבית הספר? התשובה ברורה ומצערת.

מתנאים ללמידה להנחיות לחינוך

כן כתב רוברט מרזון:

אני מאמין כי לב העניין בכל רפורמה בחינוך הוא היחסים בין

התהליכי ההוראה לתהליכי הלמידה. לא נעלם מאיתנו כי הוראה אפקטיבית מניבה למידה אפקטיבית, ובכל זאת, כמחנכים לא עשינו מאמץ רציני לארגן את ההוראה סביב תהליכי הלמידה. במקום זאת, ראינו בחינוך מוסד, מנגנון או מערך של טכניקות הוראה. מעולם לא בחנו את תהליך הלמידה ואז, בהתאם, בנינו שיטות הוראה, מנגנונים ארגוניים ואפילו מערכת חינוך שלמה, אשר מתבססים על מה שידוע לנו על תהליך הלמידה. במילים אחרות, עדיין לא בנינו את החינוך "מלמטה" (1998, עמ' 9).

"עדיין לא בנינו את החינוך 'מלמטה'", כי חינוך זה עסק שנבנה "מלמעלה". אייאפשר לגזור הנחיות לחינוך מתהליכים של למידה. למידה היא פעילות ניטרלית מבחינה ערכית; חינוך הוא עשייה ערכית באופן מהותי. אם נגלה, למשל, שתלמידים לומדים היטב כאשר מאיימים עליהם במכות השמל, לא נגזור מכך כלל פדגוגי: "חשמלו מדי פעם את תלמידים!" זאת ועוד: החינוך וההוראה נעשים במסודות חינוך, ואלה פועלים תחת אילוצים רבים. אם נגלה, למשל, שתלמידים לומדים היטב כאשר יש להם מורה פרטי, רגיש ומבין, לא נגזור מכך כלל פדגוגי: "ספקו לכל תלמיד מורה פרטי, רגיש ומבין" - אין לכך די תקציב. כדי "לבנות את החינוך 'מלמטה'" - להפיק הנחיות לחינוך מתהליכים של למידה - עלינו לעשות לתהליכי הלמידה סובלימציה וריאליזציה, כלומר להתאים אותם לערכים שאנו מוקירים ולמציאות שבה אנו פועלים.

מבחינת סובלימציה, המושג "למידה טובה" עומד בדרישות; הוא מתאים, כפי שנטען, לערכים ולצרכים של החברה שלנו. מבחינת ריאליזציה, נצטרך לתכנן ולבנות את הקניון, סליחה, את בית הספר, מחדש, כך שישפיק תנאים חיוניים ללמידה טובה. כמובן, גם בית הספר החדש המתוכנן ללמידה טובה יהיה כפוף לאילוצי מציאות סבירים. אז הנה לדוגמה הנחיות אפשריות לחינוך המופקות "מלמטה" - מתנאים ללמידה טובה (התנאים שלעיל. כזכור, יש תנאים נוספים) (ראו טבלה מימין).

מההנחיות לחינוך שבמאמר זה קשה לבנות בית ספר - הן כלליות מדי ולא ברור מה בדיוק נובע מכל אחת מהן מבחינה מעשית. אך מה שחשוב לענייננו הוא להצביע על ההנחה הכללית הנובעת מהנחיות אלה: הגיע הזמן לבנות את החינוך "מלמטה" - לעצב סביבה חינוכית המספקת תנאים חיוניים ללמידה טובה.

ד"ר יורם הרפז הוא עורך הד החינוך; אל המאה ה-21 ומרצה במכללה האקדמית בית ברל

מקורות

גרדנר, הווארד, 1996. אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה, תרגם: אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברננקו וייס לטיפוח החשיבה.
דיואי, ג'ון, 1969. דמוקרטיה וחונן: מבוא לפילוסופיה של החונן, תרגם: י"ט הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק.
הרפז, יורם, 2008. המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, תל אביב: ספרית פועלים.
מרזון, רוברט, 1998. ממדי הלמידה: לקראת הוראה מושכלת - הוראה באמצעות ממדי הלמידה, תרגם: אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברננקו וייס לטיפוח החשיבה.
ניטשה, פרידריך, 1988. מסות על חינוך לתרבות, תרגם: יעקב גולומב, ירושלים: מאגנס.
סטרנברג, רוברט, 1997. "לכבד סגנונות חשיבה", בתוך: פט ברק גילד וסטיפן גרגר (עורכים), ללמוד בקצב שונה: סגנונות חשיבה ולמידה, תרגם: עידן ירון, ירושלים: מכון ברננקו וייס לטיפוח החשיבה.
פרקינס, דייוויד, 2004. "מהי הבנה?", בתוך: מרתה סטון וויסקי (עורכות), הוראה לשם הבנה, תרגם: יניב פרקש, ירושלים: מכון ברננקו וייס לטיפוח החשיבה.