

## דילמות חינוכיות\*

### יורם הרפז

ההוראה היא חינוך באמצעות ידע; פעילות שמטרתה להקנות ללומדים ידע תוכני והליכי (גופי ידע ומיומנויות), שיהווה בסיס לרכישה, להבנה, לביקורת וליצירה של ידע על ידם. פעילות זאת מעצבת את יחסם של הלומדים לידע, לעצמם ולעולם. זוהי אפוא פעילות חינוכית מובהקת, ולכן ההבחנה (שס. יזהר נתן לה ביטוי – "למדו אל תחנכו!") בין הוראה (הקנייה של ידע ועיסוק בו) לבין חינוך (עיצוב האופי לאור ערכים) מופרכת מעיקרה.

ההוראה כחינוך באמצעות ידע כוללת שלושה ממדים עיקריים: הוראה – כל אותן פעילויות שעושים המורים (והתלמידים, במידה שיש "הוראת עמיתים") על מנת לטפח למידה של ידע חדש; למידה – כל אותן פעילויות שעושים הלומדים (והמורים, במידה שהם שותפים בתהליך הלמידה) כדי לרכוש, לפרש וליצור ידע חדש; וידע – כל אותם תכנים שהמורים והלומדים מנסים להופכו למשמעותי: לידע המארגן התנסויות קודמות והמאפשר התנסויות חדשות.

כל אחד מהממדים – הוראה, למידה וידע – מעלה דילמות מהותיות. ההוראה היא פעילות מונחית אידאולוגיה, הנעה בין דילמות מהותיות, שאין אפשרות להכריע ביניהן באופן עקרוני, אחת ולתמיד, על בסיס ראיות מוצקות או נימוקים חותכים. כל נימוק "מוחץ" לטובת אחת מקרני הדילמה דומה לעריפת אחד מראשיה של ההידרה המיתולוגית – הוא גורם לצמיחתם של נימוקים חדשים לטובת הקרן המנוגדת. לכל קרן בדילמה יש ראשים אחדים – נימוקים טובים – שאינם ניתנים לעריפה. זאת משום שההוראה היא, כאמור, פעילות מונחית אידאולוגיה, ואידאולוגיה היא השקפת עולם (חינוכית, במקרה זה) המבוססת על העדפות ערכיות ונטיות לב שלא ניתן להפריכן באמצעות ממצאים אמפיריים. אך מאחר שההוראה היא פעילות, היא חייבת להכריע לטובת אחת מקרני הדילמה; ללא הכרעה כזו, לא תיתכן פעילות, אלא רק התלבטות משתקת, בדומה לחמורו המפורסם של בורידן שהיסס עד מוות בין חבילת קש לחבילת חציר (ויש אומרים בין שתי חבילות קש זהות, אבל זה סיפור אחר). ניתן להכריע בין הדילמות החינוכיות השונות בשלוש דרכים: (א) הכרעה אידאולוגית (מלמעלה למטה): האדם הניצב לעומת הדילמה מכריע לטובת אותה קרן העולה בקנה אחד עם האידאולוגיה החינוכית שהוא מחויב לה. הקרן האחרת, הדחויה, סותרת את האידאולוגיה החינוכית שהוא מאמין בה; (ב) הכרעה הקשרית (מלמטה למעלה): במצב נתון – לנוכח מטרות בית הספר, אופיים של הלומדים, נטיותיהם של המורים, רצונותיהם של ההורים וכו' – מתבקש להכריע לכיוון זה או אחר. הכרעה מן הסוג הזה אינה קושרת עצמה אפריורי לאידאולוגיה חינוכית מסוימת, אלא פועלת בהתאם לנסיבות; (ג) ביטול הדילמה (טקטיקת דיואי): לאחר ניתוח מושגי, הדילמה נמצאת מלאכותית. מה שנתפס כסותר במבט ראשון נתפס כמשלים, כיסודות על פני אותו הרצף, במבט שני, לאחר הניתוח המושגי.

מאחר שדילמות אלה הן מהותיות, ומהוות חלק אינטגרלי של כל תהליך חינוכי, הן מלוות גם את ההוראה במסגרת **קהילת חשיבה**. בנוסף לדילמות מהותיות **כלליות** אלה, קיימות דילמות מהותיות **מיוחדות** להוראה וללמידה בקהילת חשיבה, שההכרעה ביניהן, כמו במסגרות אחרות, היא לעתים אידאולוגית, לעתים הקשרית ולעתים מיותרת, שכן הדילמה אינה קיימת. להלן דילמות כלליות אחדות

\* פורסם ב: יורם הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, חוברת מס' 18, ינואר 2000, מכון ברנקו וייס, עמ' 55-62

בכל אחד מממדי ההוראה – ידע, למידה והוראה – ויחסה של ההוראה בקהילת חשיבה אליהן, וכן כמה דילמות מיוחדות לקהילת חשיבה.

## דילמות כלליות

### ידע

**העמקה לעומת כיסוי:** האם להעמיק בנושא אחד, "לקדוח" בו עד הקרקעית, או "לכסות" נושאים רבים, "לטעום" מהם, "לרחף" מעליהם, לתת בהם מבט כוללני מלמעלה? **חסידי העמקה** טוענים שמה שחשוב הוא "לטעום" למידה מעמיקה, יסודית, ולא נושאים רבים ככל האפשר כי (א) בעידן המתאפיין ב"התפוצצות הידע" (הידע מכפיל עצמו בפרקי זמן קצרים), אין טעם לנסות ולכסות את כל הידע האנושי או את חלקו; (ב) למידה מעמיקה של נושא אחד מתפרשת בהכרח גם לנושאים אחרים, כך שהעומק כולל גם כיסוי (ביטול חלקי של הדילמה); (ג) בחברה התמחותית כשלנו, חשוב לדעת כיצד להתמחות בתחום או בנושא, לחקור אותו, לרדת לעומקו; (ד) למידה משמעותית מצריכה זמן, כרוכה בהתמסרות הדרגתית ובהשקעה מתמשכת. רפרוף על פני נושאים רבים (תכונה המחוזקת על ידי הגלישה באינטרנט; גבי סלומון מכנה אותה "דפקט הפרפר") אינו מאפשר למידה; (ה) בחברה כמו שלנו, המצטיינת בשטחיות ובנהייה אחר גירויים קצרי טווח ובידור, החינוך כפעילות טרמוסטטית – פעילות שתפקידה "לצנן" מגמות שליליות רווחות ו"לחמם" מגמות חיוביות שנדחו לשוליים – חייב ללמד להעמיק בנושא ולחקור אותו באורח יסודי; (ז) בחברה עתירת ידע, צעירים מכסים באופן שטחי נושאים מגוונים על ידי צפייה בטלוויזיה, קריאה, שיחות עם הורים ובוגרים אחרים ועוד, כך שאת הכיסוי מספקות התקשורת והזיקות החברתיות השונות; (ח) הצורך לכסות כמות מוגדרת של נושאים מעמיד את תכנית הלימודים במרכז ויוצר אקלים סמכותי בכיתות ובבית הספר, דבר הסותר את המאמצים לפתח חשיבה אוטונומית.

**חסידי הכיסוי** טוענים שצעירים בגיל בית ספר אינם צריכים להעמיק בנושא אחד או בנושאים בודדים, אלא לקבל מבט כולל על הישגיה של האנושות כי (א) עליהם להכיר את מגוון האפשרויות שהתרבות מציעה להם לפני שהם מתמסרים לנושא אחד; (ב) החברה הבוגרת היא התמחותית, ולפיכך החינוך כפעילות טרמוסטטית חייב לפעול נגד מגמה זו ולחשוף את הלומדים לפנורמה תרבותית רחבה; (ג) עם כל הכבוד ל"התפוצצות הידע", קיימים גופי ידע חיוניים וקבועים שאינם עומדים על סף "פיצוץ" ושאותם צריך וניתן לדעת – תפניות גדולות בהיסטוריה, יצירות אמנות גדולות, שיטות המהוות ציון דרך בפילוסופיה, המכניקה של ניוטון בפיזיקה, תאוריית האבולוציה בביוגיה ועוד; (ד) צעירים הם קצרי רוח על פי טבעם ואינם מסוגלים להעמיק בנושא אחד לאורך זמן. התקשורת האלקטרונית חיזקה נטייה זו. למידה קצבית, הסוקרת נושאים מגוונים, מתאימה להם יותר; (ה) לצעירים, כמו למבוגרים, יש צורך אינטלקטואלי לראות את "התמונה הגדולה", את היער ולא (רק) את העצים, לחוש בסדר ליניארי כלשהו, בתהליכים כוללים; (ו) כמות מוגדרת של נושאים שיש לכסות מכניסה סדר בהוראה, קובעת סטנדרטים משותפים ומשדרת יחס של כבוד לידע (לא יעלה על הדעת שהתלמידים יסיימו את בית הספר בלי לדעת...). היא שמה את תכנית הלימודים – את התרבות – במרכז, ובעידן שבו הנוער עסוק רק בעצמו, נרקיסיסטי כל כך, זו בהחלט מגמה חיובית; (ז) וככלות כל הפטפטת האידאולוגית לטובת העמקה או כיסוי, תכנית הלימודים הקיימת וביחידות הבגרות מבוססות על כיסוי ולא על העמקה. המציאות מכתובה כיסוי.

**חסידי ההוראה בקהילת חשיבה** (לא כולם, יש חצרות שונות, כמו בקרב חסידי העמדות האחרות) נוטים להכרעה אידאולוגית לטובת העמקה, כמובן עד עומק סביר, לפי יכולתם של לומדים נתונים בנסיבות נתונות, ובמסגרת האילוצים שבהם פועל בית הספר. עיסוק במעט נושאים במעט מקצועות ("פחות זה יותר") הוא תנאי ללמידה משמעותית, המפעילה יכולות ונטיות קוגניטיביות "גבוהות" יותר של הלומדים. העמקה היא מרכיב חיוני ב"פאזל" האידאולוגי של קהילת חשיבה. כמובן, הדילמה אינה חותכת – או או; בין מבט עומק למבט רחב יש זיקה, והם עשויים אף לתמוך זה בזה, אך "בגדול", ההוראה בקהילת חשיבה מצדדת בהעמקה במבחר נושאים "עשירים" ומעדיפה אותה על פני הריצה חסרת הנשימה על המסלול הארוך באופן בלתי סביר של תכנית הלימודים (המושג "קוריקולום" גזור מן המושג "קורסה" – מסלול ריצה).

**אינטר-דיסציפלינריות לעומת דיסציפלינריות:** חסידי האינטר-דיסציפלינריות טוענים שיש לחרוג מגבולותיה הצרים והמלאכותיים של הדיסציפלינה הנלמדת וללמד נושאים ש"חותכים" את הדיסציפלינות ונלמדים מנקודות מבט דיסציפלינריות אחדות (מולטי-דיסציפלינריות); תופעות שעל פי טבען אינן שייכות לדיסציפלינה מוגדרת (טראנס-דיסציפלינריות) או נושאים שהוראתם עוסקת בהם ובדיסציפלינה שלהם במקביל (מטא-דיסציפלינריות). **חסידי האינטר-דיסציפלינריות** טוענים: (א) הדיסציפלינות הן מבנים מלאכותיים, המרדדים את המציאות; המציאות היא לעולם רבת פנים, חמקמקה, אינטר-דיסציפלינרית; (ב) הלימוד במסגרת הדיסציפלינות – מבנים מלאכותיים וסטרייליים – משעמם ומרחיק את הלומדים מבעיות חיים אמיתיות ואותנטיות; (ג) הישג אינטלקטואלי ראוי לשמו של חושב טוב, משוכלל, מתבטא ביכולת לחשוב על נושא או על בעיה מנקודת מבטן של דיסציפלינות אחדות; (ד) אדם מפתח חשיבה רב כיוונית, מתוחכמת וביקורתית כאשר יש לו יכולת לראות סוגיה מנקודות מבט דיסציפלינריות אחדות; הוא זוכה בתובנה החשובה שבני אדם הם "יוצרי עולם" באמצעות נקודות המבט והמבנים התיאורטיים שלהם; (ה) הגבולות בין הדיסציפלינות מטושטשים. דיסציפלינות רבות הפכו לאינטר-דיסציפלינות. מבנה הדיסציפלינות, "מבנה הדעת", גמיש ולא ברור; (ו) ההוראה לפי דיסציפלינות מפרידה בין המורים ומחזקת את התופעה של "מאחורי דלת הכיתה" – כל מורה פועל לבדו ואינו משתף מורים אחרים בפעילותו; (ז) לימוד בדיסציפלינות מבודדות אינו מאפשר העברה של הלמידה מתחום ידע אחד לתחומי ידע אחרים ולניסיון החיים.

**חסידי הדיסציפלינריות** טוענים: (א) הבסיס לחשיבה אינטר-דיסציפלינרית הוא שליטה בשתי דיסציפלינות לפחות, כלומר, חשיבה דיסציפלינרית. מכאן ששליטה בדיסציפלינות נפרדות היא הבסיס; (ב) שליטה בדיסציפלינות אחדות רחוקה מאוד מהישג ידם של תלמידים (ומורים), שלעתים קרובות אינם שולטים בדיסציפלינה שאותה הם מלמדים). חשיבה אינטר-דיסציפלינרית היא הישג שאפשר לצפות לו ברמת תואר שני או שלישי באוניברסיטה; (ג) הדיסציפלינות הן אבני היסוד של החשיבה האנושית ואין לוותר עליהן בשם חשיבה אינטר-דיסציפלינרית לכאורה, שאינה אלא חשיבה פרה-דיסציפלינרית. הדיסציפלינות הן חשובות, מאחר שהן "ממשעות" את החשיבה ומארגנות את הידע (דיסציפלינה = משמעת ותחום ידע), נותנות כלים להבין וליצור ידע, מחלצות את הלומדים מחשיבה אינטואיטיבית ומאפשרות להם חשיבה מסדר גבוה יותר – חשיבה דיסציפלינרית; (ד) ייתכן שהתופעות הן "על פי טבען" אינטר-דיסציפלינריות, אך הדרך המעמיקה והיעילה ביותר להבין אותן היא באמצעות הדיסציפלינות; (ה) הדיסציפלינות אינן מבנים מלאכותיים וסטרייליים, אלא מסגרות פרשנות עשירות ועולמות של משמעות. התמצאות בהן מעשירה את עולם המשמעות ואת היכולת להבין

תופעות בעולם; (ו) וככלות כל הפטפטת האידאולוגית לטובת גישה זו או אחרת, תכנית הלימודים ובחינות הברגרות מבוססות על דיסציפלינות. המציאות הכריעה לטובת ידע דיסציפלינרי.

**חסידי ההוראה בקהילת חשיבה** טוענים שהדילמה אינטר-דיסציפלינריות – דיסציפלינריות מנותקת מן המציאות הבית ספרית, שכן בבית הספר מלמדים **מקצוע** ולא דיסציפלינה. המקצוע הוא תחום ידע שבו מלמדים ולומדים נושא אחר נושא, פרק אחר פרק, ולא מסגרת מושגית שמטרתה היא הבנה ומחקר של תופעות והתמודדות עם בעיות. אך הדילמה העקרונית אינה מתבטלת עקב כך. בקהילת חשיבה נוטים לכיוון הדיסציפלינרי, אך שמים דגש לא על כלי המחקר של הדיסציפלינה, אלא על נקודת המבט המיוחדת שלה על תופעות בעולם ועל השאלות שהיא מעלה, שכן תפקידה של ההוראה אינו להכשיר מומחים חוקרים לחברת העתיד, אלא להעשיר את החוויה הקיומית של הלומדים ולהעמיק את מבטם בעולם. גם כאן הדילמה אינה חותכת: (א) הדיסציפלינות הן בעלות מבנה נזיל והן מחלחלות לדיסציפלינות אחרות, שכנות; (ב) את הוראתן יש לכוון לפיתוח עולמו וכישוריו של הלומד. לכן, ההוראה בקהילת חשיבה נוקטת בגישה המכונה **הוראה עם עוגן דיסציפלינרי** – נקודת המוצא היא הדיסציפלינה, אך הלומדים רשאים לסטות ממנה לדיסציפלינות אחרות אם הדבר תואם את נטיותיהם ועשוי לתרום לניסיונם לענות על שאלת המחקר שלהם ולהעמיק את התשובה על השאלה הפורייה. בקהילת חשיבה אנו מדברים על **דיסציפלינת חשיבה פדגוגית**. **חשיבה** כוללת את היסודות "החשיבתיים" של הדיסציפלינה – תובנות, מושגים, תהליכים ומיומנויות, כלומר, כל אותם יסודות המפתחים את החשיבה ומשכללים אותה; **ופדגוגית** כוללת את כל אותם שיקולים חינוכיים המונחים על ידי נקודת מבטו של הלומד – כיצד ההוראה הדיסציפלינרית תורמת להתפתחותו ותואמת לנטיותיו.

**ידע מעשי, ידע קנוני או ידע מפתח:** זוהי דילמה משולשת, הנוגעת למטרת הידע ולאיכותו. **חסידי הידע המעשי** טוענים: (א) מטרת הידע היא לשמש את הלומדים בחיי המעשה שלהם. למקצועות השונים יש טעם רק אם הם עשויים להביא תועלת קונקרטי ללומדים לאחר בית הספר; (ב) לחינוך אין מנדט לעצב את אופיים של הלומדים או להטמיע בהם דעות ועמדות ("לשחק את אלהים"); עליו להקנות להם כלים שייסעו להם במלחמת קיומם בעתיד; (ג) אנו חיים בחברה תכליתית מאוד – הילדים והוריהם רוצים, ובצדק, תמורה מוחשית בעבור מאמציהם. הקניית ידע מועיל עונה על הציפיות ומעוררת הנעה ללמידה.

**חסידי הידע הקנוני** טוענים: (א) החינוך אינו הכשרה מקצועית, ותפקידו הוא לעצב את אופיים של הלומדים באמצעות ערכים ודמויות מופתיות שניתן להזדהות עִמָם. אלה גלומים בידע הקנוני, אותו ידע שעמד במבחן הזמן משום שהוא עתיר בערכים אנושיים ואמיתות עמוקות; (ב) החינוך כפעילות טרמוסטטית חייב לאזן את הרוח התועלתנית והחומרנית של החברה הצרכנית (והצרכנית) שלנו, באמצעות עיסוק בתכנים עמוקים ומרוממים יותר, המרחיבים את עולם המשמעות של האדם ומעדינים את דחפיו; (ג) ידע קנוני המוקנה בתכנית ליבה (core curriculum) יוצר מכנה לאומי משותף ומבטיח את אפשרותה של הידברות בין חלקי החברה הסקטוראלית שלנו.

**חסידי הידע המפתח** טוענים: (א) מטרת הידע היא לפתח את הכישורים והנטיות הפוטנציאליות של הלומדים, ולא להעניק להם גוף ידע הנחשב משום מה למיוחס. מטרת החינוך היא לפתח את היחיד. ניתן לעשות זאת רק באמצעות ידע, אך הידע הוא אמצעי, אינסטרומנט, ולא תכלית בפני עצמה; (ב) הקנייה סמכותית של ידע לצורך תועלת או לצורך עיצוב מחבלת באוטונומיה של היחיד. אוטונומיה זו היא תנאי לאושרו של היחיד ולחוסנה ולאיכות חייה של חברת הידע הדמוקרטית; (ג) ידע מכל סוג הוא

יצירה אנושית, המצאה הבאה להכניס סדר לעולמו של האדם. לומדים יכולים לרכוש את התבונה העמוקה הזו רק כאשר הם מתנסים ביצירת ידע. הם עשויים להתנסות ביצירת ידע רק בתנאים של חירות, של העדר גוף ידע כזה או אחר שחובה עליהם לדעת אותו (גם המורים ילמדו אחרת אם יתנסו ביצירת ידע ולא רק במסירת ידע שאחרים יצרו); (ד) למידה משמעותית, למידה שבה התכנים רלוונטיים לניסיון קודם ולתכניות לעתיד, אפשרית רק כאשר מאפשרים ללומדים ללמוד את מה שהם נוטים אליו.

**חסידיה של ההוראה בקהילת חשיבה** נוטים להעדיף ידע "קנוני" על פני ידע מעשי מטעמים שחסידי הידע הקנוני העלו ומנימוקים נוספים. הם שמים את ה"קנוני" במרכזות, שכן הם רוצים קנוניות דיאטית מאוד – לא ידע מקודש "שעמד במבחן הזמן" ושנלמד באופן ריטואלי (ידע שהחזקתו היא סמל סטאטוס), אלא ידע עתיר משמעויות ובעל חלות אוניברסלית מרבית. כמו כן, הם כופרים בדיכוטומיה שבין ידע "קנוני" לידע אינסטרומנטלי או מפתח. ידע "קנוני", נכנה אותו "עשיר", הוא ידע מפתח; זאת בתנאי שאינו כפוי על הלומדים בבחינת "כזה ראה וקדש", אלא מוצע להם כידע משמעותי, מרחיב אופקים, מערער ומערור מחשבה.

## למידה

**למידה עצמית לעומת למידה מודרכת:** יש גורסים כי למידה משמעותית, למידה המחוללת שינוי בארגון המנטלי של הלומד ובהתנהגותו, היא תולדה של למידה מווסתת עצמאית, "מכוונת מבפנים". לעומתם, יש הגורסים שלמידה משמעותית היא למידה מודרכת, "מכוונת מבחוץ", למידה שבה מי שיודע ומבין מעביר ידע באמצעים שונים למי שאינו יודע ואינו מבין. **חסידי הלמידה העצמית** טוענים: (א) למידה משמעותית, למידה שבה הנושא הנלמד הופנם אל תוך הרשת המושגית של הלומד וחולל בה שינוי (במונחיו של פיאז'ה – למידה שחוללה הטמעה באמצעות התאמה), היא למידה אישית, המונעת על ידי תמיהות ייחודיות, פערים ייחודיים ודרכים ייחודיות להתמודד עמם (מובן שלומד עצמאי עשוי לבקש הדרכה כזו או אחרת, אך הדרכה זו אינה כפויה עליו); (ב) למידה היא תהליך אינטימי, שביר ומפתי, תהליך שאינו ניתן לתכנון או להדרכה "מבחוץ"; (ג) למידה מווסתת עצמאית היא תנאי לחיזוק האוטונומיה האישית והמחשבתית של הלומד; (ד) למידה נובעת מהנעות ראשוניות, בעיקר מסקרנות. הסקרנות נשמרת ומטופחת רק באקלים מתירני, שבו היחיד יכול "ללכת עם העניין שלו"; (ה) הידע הכללי הממוסד אינו יכול לענות על אינספור הבעיות שאדם ממציא או נתקל בהן במהלך חייו. כמו כן, הידע הוא "מתפוצץ" ו"יחסי" ואין מי ש"יודע". לכן, מה שחשוב הוא שאדם ילמד ללמוד, שיהפוך ל"יזם למידה".

**חסידי הלמידה המודרכת** טוענים: (א) הרעיון של "לומד עצמאי" הוא רעיון רומנטי שאין לו אחיזה במציאות האנושית. אנשים ברובם אינם למדנים על פי טבעם, אין להם "הנעות ראשוניות" ללמוד, לחקור, לגלות. במידה שיש להם בכלל משהו "על פי טבעם", הרי שזו נטייה לשמור על איזון, על מצב נינוח שבו הם מסוגלים להסביר הכול באמצעות הידיעות הקודמות והדעות הקדומות שלהם; (ב) ה"טרנד" של למידה מווסתת עצמאית, למידה כבנייה, אוטונומיה אישית וכו', חרג מן הגבולות הסבירים. החינוך כפעילות טרמוסטטית חייב לרסן אותו ולהעמיד מולו גוף ידע מובחר ומומחים השולטים בו והמסוגלים למסור אותו לאחרים שאינם שולטים בו. זה הרי עיקר עניינו של החינוך – מסירת אמיתות עמוקות וערכים מורכבים שנוצרו ושרדו במהלך ההיסטוריה האנושית; (ג) גם ה"טרנד" של ידע "מתפוצץ" ו"יחסי" מיצה את עצמו. יש גוף ידע מהותי, יציב ואמיתי (עד שיוכח

אחרת, ולא בכל יום, עשור או מאה מפריכים אמיתות מדעיות או רעיונות עמוקים), שיש להדריך את הלומדים לקראת רכישה והבנה שלו; (ד) הלומד אינו עומד לבדו לעומת ידע; הוא מוקף תמיד במתווכי ידע שונים: מורים, הורים, חברים, ספרים, מחשבים, יצירות אמנות ותופעות תרבותיות אחרות. אם רוצים שלומדים יפתחו לידע חדש ויבינו אותו, יש לתווך להם אותו באמצעות הדרכה מושכלת ורגישה לצרכיהם המיוחדים; (ד) מדריכי הוראה מקצועיים, לומדים וחוקרים טובים מהווים דמויות להזדהות, מופתים של למידה.

**חסידי ההוראה בקהילת חשיבה** נוטים ל"למידה עצמית מודרכת"; הם מבטלים את הדילמה באמצעות מיתון קיצוני של העמדות המנוגדות. למידה עצמית זקוקה תמיד להדרכה – הדרכה שעניינה תיווך ידע והדרכה שעניינה עמוק יותר – טיפוח הנטיות והיכולות להיות לומד עצמאי. הוראה טובה מתמרנת בין למידה עצמית להדרכה. אופייה של ההדרכה הוא כשל הנחייה תומכת, ולא כשל הוראה שמכתיבה. המורים אינם מתבטלים בפני הלמידה העצמית, אך גם אינם מדכאים אותה; הם מטפחים אותה באמצעות לחץ מנטלי מתון.

**למידה שיתופית לעומת למידה יחידית ("למידת סולו"):** חסידי הלמידה השיתופית טוענים שהלמידה טובה יותר כאשר היא מתרחשת בסביבה דיאלוגית, בקבוצה. חסידי הלמידה היחידית טוענים שהיא טובה יותר כאשר היא נעשית ביחידות, לכל הפחות בשלבים המכריעים שלה. **חסידי הלמידה השיתופית** טוענים: (א) למידה על פי טבעה היא עניין חברתי, קבוצתי. כמו כן, האינטליגנציה היא מבוזרת על פי טבעה, "פרושה" על פני אינטליגנציות אחרות, ספרים, מחשבים וכו', ארוגה בהם, נתמכת על ידם. אנשים לומדים באמצעות דיאלוג או מולטילוג שבהם דעות מתאשרות, מתעמתות ומניעות ללמידה נוספת. את המפגש החברתי הפורה הזה יש לארגן באופן תכליתי כך שיניב למידה; (ב) בתהליך הלמידה השיתופית לאדם יש הזדמנות לשמוע דעות מנוגדות, לנסות לערער אותן, לתקן אותן או לקבלן כמות שהן; וכן, להשמיע את דעותיו שלו ולהגן עליהן (בהיפוך מן התפיסות הרווחות – ללמוד זה להגיד; ללמד זה להקשיב). וכן, חשיבה רציונלית – חשיבה מנומקת כראוי – היא עניין חברתי: אדם מנמק את דעותיו כדי לשכנע אחרים. אם לא היו אחרים לא היו נימוקים; (ג) "החשיבה היא שיחת הנפש עם עצמה", אך לשיחה זו קודמת שיחה עם נפשות אחרות. חשיבה היא שיחה עם אחרים שהופנמה. כאשר השיחה ה"חיצונית" מתנהלת באופן רציונלי, גם השיחה ה"פנימית" (החשיבה) מתהווה ככזו; (ד) הלמידה השיתופית מגלמת בתוכה ערכים חשובים של התחלקות, אמפתיה, סובלנות, שוויון ועוד; (ו) הלמידה השיתופית היא פשוט יעילה יותר – כמה "חשיבות" טובות מחשיבה אחת. עובדה היא שיותר ויותר מחקרים הם פרויקטים קבוצתיים, וכן שהתעשייה עתירת הידע מבוססת על פרויקטים מסוג זה.

**חסידי הלמידה היחידית** טוענים: (א) חשיבה היא אכן "שיחת הנפש עם עצמה". ככלות כל הדיאלוגים, אדם חושב לבד, חשיבה היא תהליך פנימי. למידה שיתופית עשויה לעזור עד שלב מסוים, אולי אף עד שלב מתקדם, במיוחד כשמדובר בפתרון בעיות מעשיות, אך בשלב כלשהו יש לנטוש אותה לטובת "שיחת הנפש עם עצמה". (ב) בחברת ההמונים המודרנית, או הפוסט-מודרנית, שבה קולו של היחיד נבלע ב"טרנד" חולפים וב"פטרות" הכללי, יש לטפח למידה אישית, מוצנעת, "רחוקה מן ההמון הסואן"; (ג) למידה קבוצתית עשויה, אולי, בשלבים מסוימים של הלמידה, לעזור ללומדים אחדים, אך היא מפריעה ללומדים אחרים, "לומדים אינטרוברטים"; (ד) בלמידה שיתופית קיימת תופעה חשוכת מרפא של "טרמפיסטים" ו"פראירים"; (ה) הלמידה האישית מעבירה ערך חשוב של

אחריות אישית על מעשיי; (ו) הבחינות הנהוגות בבתי הספר ובאוניברסיטאות בוחנות תמיד יחידים ולא קבוצות. לכן, יש להכין את הלומדים ללמידה אישית. כך שככלות כל הפטפטת התאורטית, המציאות הכריעה לטובת למידה יחידית.

**חסידי הלמידה בקהילת חשיבה** נוטים גם כאן לרכז את הדילמה: למידה קבוצתית ולמידה יחידית – שתייהן "למידות" טובות שיש לטפחן. לכל אחת יש יתרונות וחסרונות טיפוסיים שהוזכרו לעיל. ייתכן שהפשרה הטובה ביותר היא חלוקת אחריות אישית במסגרת העבודה הקבוצתית.

**למידה ממוצבת (situated learning) לעומת למידה מופשטת:** חסידי הלמידה הממוצבת טוענים שלמידה היא במיטבה כאשר היא ארוגה בתוך מצב חיים אמיתי. חסידי הלמידה המופשטת טוענים שלהיות בן תרבות פרושו להיות מסוגל להיות "חיי תבונה עשירים" מעבר לכאן ועכשיו. **חסידי הלמידה הממוצבת** גורסים: (א) הלמידה היא אפקטיבית כאשר היא נעשית בתוך הקשר אותנטי, במצב חיים אמיתי; (ב) ילדים יזכו לחוויית למידה חיובית שתעודד אותם להמשיך וללמוד כאשר הלמידה תהיה חלק טבעי מחייהם ומקור של סיפוק; (ג) הלמידה בחיים הבוגרים היא למידה תלויה מצב – הלומד הבוגר לומד דבר-מה משום שהוא בחר בו; הוא בחר בו משום שהוא כרוך במצבו ובתכנית חייו; (ד) ללמידה ממוצבת יש איכות שונה: היא "למידה במובן חזק", הכוללת את כל מרכיבי הנפש – חשיבה מורכבת, דמיון, רגש, הנעה ועוד. הלמידה המופשטת מפעילה פונקציות שכליות רדודות, בעיקר זכירה של "חומר זר"; (ה) בלמידה ממוצבת, ה"חומר" הנלמד הוא תמיד, על פי הגדרה, רלוונטי.

**חסידי הלמידה המופשטת** גורסים: (א) חשיבה היא בעיקרו של דבר הפשטה – היכולת לחשוב היא יכולת להתנתק ממצב או מאובייקט קונקרטי לצורך הכללה; (ב) ילדים לומדים באופן ממוצב מחוץ לבית הספר. אם המטרה היא למידה ממוצבת, מי צריך בית ספר?; (ג) מטרת בית הספר היא "חינוך מופשט", שעיקרו טיפוח חשיבה (שהיא מופשטת על פי טבעה) וקירוב הלומדים ל"עולמות רחוקים" – פרקי היסטוריה, שירה, תאוריות בלתי אינטואיטיביות במדעי הטבע וכדומה; (ד) למידה תלויה מצב היא למידה אסירת מצב. רק הברון מינכהוזן מסוגל היה לצאת ממצב בכוחות שזימן לו המצב עצמו. כדי להיחלץ ממצב – להעריך אותו, לראות אותו מנקודת מבט חדשה וכו' – יש להיות מסוגל ללמידה מופשטת; (ה) למידה מופשטת אינה למידה משמיימת – "חיי התבונה" ו"מסעות מושגיים" עשויים להיות מרתקים ביותר, אולי המרתקים ביותר שיש.

גם כאן, **חסידי ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה** תרים אחר דרך האמצע – למידה ממוצבת מופשטת או למידה מופשטת ממוצבת, או אם תרצו, להפשטת המצב או למיצוב המופשט. פירוש הדבר הוא שלמידה מופשטת טובה היא למידה שבה המופשט מסביר את הממשי, את המצב, ולמידה ממוצבת טובה היא למידה החורגת מגדר המצב לקראת תובנות כוללות יותר.

## הוראה

אופייה של ההוראה נגזר ממה שחושבים על ידע ועל למידה; הדילמות בתחומה מוכרעות על ידי מחשבות אלה. כך, גם הדילמות בתחום הידע מוכרעות במידה רבה על ידי ההכרעות בתחום הלמידה וההוראה וההכרעות בתחום הלמידה מוכרעות במידה רבה על ידי הכרעות בתחום הידע וההוראה. מאחר שההכרעות בתחום ההוראה נחרצו כבר בתחומי הידע והלמידה, נסתפק בתיאור קצר של שלוש דילמות רווחות.

**הוראה ישירה לעומת הוראה עקיפה:** חסידי ההוראה הישירה טוענים שאין תחליף להוראה המבוססת על הרצאה של מורה בקיא ומיומן, וכי הלומד אינו צריך לגלות הכול בכוחות עצמו. יש בכך גם מסר ערכי חשוב. חסידי ההוראה העקיפה סבורים שההוראה היעילה ביותר היא זו שממזערת את יסוד האמירה של בעל הסמכות או המומחה לטובת יצירת תנאים ללמידה מווסתת עצמאית. יש בכך גם מסר ערכי חשוב.

**הוראה אחידה לעומת הוראה מותאמת:** המצדדים בהוראה אחידה סבורים שטוב וגם אפשרי שכל הלומדים ישמעו את אותם הדברים באותו אופן וכי אין להגזים בייחודיות של אופני הלמידה והחשיבה. מכל מקום, בתנאים שבהם בתי הספר פועלים, אין מה לדבר, או אפילו לחלום, על הוראה אישית מותאמת. חסידי ההוראה המותאמת גורסים שלבני אדם יש צרכים רגשיים ואופני חשיבה ולמידה ייחודיים, ולפיכך הוראה אחידה היא בלתי אפקטיבית לחלוטין. גם אם הוראה מותאמת אינה ניתנת ליישום מלא, יש לחתור למירב ההתאמה של ההוראה לצרכים, לנטיות וליכולות המיוחדות של הלומדים.

**'השיטה היא התוכן של ההוראה' לעומת 'התכנים הם התוכן של ההוראה':** חסידי השיטה טוענים שתלמידים מושפעים בעיקר מהשיטה שבה נלמדים התכנים, ולא ישירות מן התכנים. התכנים מקבלים את משמעותם מן השיטה שבה מורים אותם, ולכן השאלה המכרעת נוגעת לאיך מלמדים ולא למה מלמדים. חסידי התכנים טוענים שלתכנים יש תוכן "קשה", שאינו ניתן לעיצוב על ידי שיטת ההוראה. לכן, השיטה מקבלת את תוכנה מן התכנים. לפיכך, הבחירה החשובה והמכרעת בחינוך היא בתכנים ולא בשיטת הוראתם.

עמדתם של חסידי **ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה** נוטה להוראה עקיפה ומותאמת, המעמידה במרכזה את השיטה ולא את התכנים.

יש כמובן דילמות חינוכיות כלליות נוספות (אמיתיות או מדומות; גם קביעה זו אינה פטורה מהטיות אידאולוגיות), למשל, הערכה מסכמת לעומת הערכה מעצבת; סטנדרטים כללים לעומת סטנדרטים אישיים; דגש על התוצר לעומת דגש על התהליך; הקניית ידע לעומת טיפוח החשיבה; חינוך לערכים לעומת חינוך לאוטונומיה (ליצירה, לבחירה ולביקורת של ערכים); תכנית לימודים סגורה לעומת תכנית לימודים פתוחה ועוד. להוראה וללמידה בקהילת חשיבה יש דילמות דוחקות מיוחדות. להלן כמה דילמות כאלה.

#### **דילמות מיוחדות לקהילת חשיבה**

**שאלה פורייה של מורים לעומת שאלה פורייה של תלמידים:** חסידי שאלת המורים טוענים: (א) מורים כשירים יותר להצבת שאלה פורייה לקהילת החשיבה; (ב) שאלה פורייה מחייבת תכנון מראש והכנה של "חומרים", כך שלא ניתן להשאיר אותה לרשות הלומדים, לרגע האחרון; (ג) בסופו של דבר תוצג שאלה פורייה אחת לקהילת החשיבה; מדוע לא מצד המורה?; (ד) שאלה פורייה המוצגת על ידי המורה מבססת את סמכותו בכיתה ומקנה לו ביטחון.

**חסידי שאלת התלמידים טוענים:** (א) הרי כל הרעיון הוא ללמד את התלמידים לשאול, לחשוב באופן ביקורתי ויצירתי... אין לכך ביטוי ברור יותר מאשר לעודד אותם להמציא שאלה פורייה; (ב) יש בכך "האצלת סמכויות", מסר דמוקרטי חשוב; (ג) כאשר השאלה הפורייה נובעת מן התלמידים, היא



מתקבלת על ידם טוב יותר ומניעה אותם ביתר עוצמה להמציא שאלות מחקר ולחקור אותן; (ד) דווקא להתארגנות המאולתרת-משהו לקראת שאלה פורייה שנשאלה ללא התרעה מוקדמת יש מסר חשוב: למידה היא עניין ספונטני, אותנטי; כאשר היא כזו, ניתן להערך לקראתה במהירות וביעילות.

**היצמדות לשאלה הפורייה או הינתקות ממנה: חסידי ההיצמדות** טוענים: (א) השאלה הפורייה המשותפת היא המסגרת של קהילת החשיבה, של הקהילה ושל החשיבה. בהעדרה, המסגרת מתפרקת; (ב) היצמדות לשאלה הפורייה מבליטה את הדגש שהמסגרת נותנת לתכנים (התוכן הוא השאלה) כאיזון לדגש הניתן לנטיות האישיות של הלומדים החוקרים; (ג) המהלך הוא מעגלי: יוצאים משאלה פורייה וחוזרים אליה. כאשר שאלות המחקר מתנתקות ממנה, אין להן לאן לחזור; (ד) ההיצמדות מדגישה את החשיבות של התמדה ויושר אינטלקטואליים, שחייבים לבוא לידי ביטוי גם במחקרים הצוותיים או האישיים – זו השאלה ועליה יש לענות.

**חסידי ההינתקות** טוענים: (א) השאלה הפורייה אינה המטרה, היא ה"טריגר"; עליה להניע את המחקר הצוותי; (ב) העיקר הוא התהליך ולא המטרה. "יותר עדיף" שהלומדים ינהלו מחקר מעמיק בהתאם לנטיותיהם, מאשר שינהלו מחקר שטחי שאינו מעניין אותם כדי לרצות את השאלה הפורייה; (ג) למידה טובה, למידה הנובעת מהנעה פנימית, אינה ניתנת לתכנון. היצמדות לשאלה פורייה, כמו לתכנית לימודים, עלולה להקפיא אותה; (ד) ממילא הלומדים (במקרה הטוב) שוקעים במחקרים האישיים שלהם ומתרחקים מן השאלה הפורייה. זהו תהליך בלתי נמנע וגם רצוי.

**קהילות חשיבה בבית הספר – בועה סגורה או אתוס כולל:** לדעתם של **חסידי הבועה** (א) הרעיון של קהילת חשיבה אינו מציאותי, לבטח לא בבית ספר תיכון. יש לקיים אותו כמסגרת נפרדת המגוונת את אופני ההוראה בבית הספר, אך בשום אופן לא כמכתיבה אותם; (ב) הרחבתה של המסגרת, חילוץ מהבועה, גם אינה מוסרית. לבית הספר יש אחריות כלפי תלמידיו. הוא אינו יכול להמר על גורלם. הוא חייב לספק להם תעודות בגרות טובות ככל האפשר. המסגרת של קהילת חשיבה אינה מכינה אותם כראוי לבחינות הבגרות; (ג) בסופו של דבר מסגרת זאת מתאימה לאחוז מסוים של לומדים בעלי הנעה פנימית חזקה, משמעת עצמית וסקרנות אינטלקטואלית. לרוב התלמידים היא אינה מתאימה; (ד) גם אם המסגרת של קהילת חשיבה מתאימה ל"טבע התלמיד", היא אינה מתאימה לתפיסות העכשוויות של התלמידים, ולבטח לא לאלה של הוריהם, ולבטח לא לאלה של פקידי משרד החינוך. המסגרת אולי מקדימה את זמנה, אך עת לכל זמן ועת לכל חפץ...

לדעתם של **חסידי האתוס** אין טעם בכל העניין אם הוא נועד לחיים בבועה חינוכית, ב"גטו"; אם כל תפקידו הוא להרגיע את מצפונם הפדגוגי של המנהלת/ת ושל כמה מורים ומורות, או להראות לעולם שבית הספר הוא בית ספר "מתקדם". (א) המסגרת של קהילת חשיבה אינה תואמת לגמרי למסגרת של בית הספר – אם הייתה כזו, איזה חידוש ועניין יכול היה להיות בה? – אך היא יכולה לעגון בו ולהרחיב בהדרגה את השפעתה, כמו חלוק אבן הנזרק לאגם והיוצר סביבו מעגלים; (ב) מציאות אינה דבר "מציאותי" – משהו שנמצא שם ואינו ניתן להזזה. היא מעשה ידי אדם, והאדם שיצר אותה יכול לשנות אותה. המסגרת של קהילת חשיבה יכולה לשנות בית ספר, בית ספר יכול לשנות בתי ספר אחרים ובתי ספר אחדים יכולים לשנות את המערכת. "הראליזם הוא מקלטם של כל המנוולים"...; (ג) גם במציאות הקיימת, המסגרת של קהילת חשיבה עשויה להועיל – להקנות מיומנויות ונטיות חשיבה ולמידה החשובות להצלחה בבגרות, וכן לכתובת עבודות גמר המחליפות בחינות בגרות; (ד) אם

המסגרת אינה מתאימה לכל התלמידים, יש להתאים את התלמידים אליה, כלומר, להתאים את התלמידים לעצמם. שכן, הרעיון הוא להפוך את התלמידים ללומדים סקרניים, לחושבים פעילים, לחוקרים. מי שאומר שהתלמידים אינם מתאימים לכך אומר שהם על פי טבעם עצלנים ומטומטמים. בכלל, חינוך על פי מהותו אינו אמור להתאים למה שיש, אלא לעצב את מה שיש לפי הרצוי; להתייחס לתלמיד לא כמו שהוא, אלא כמו שהוא יכול להיות וטוב לו להיות (זה אינו רעיון רוסואיני-טוטליטרי, שכן התלמיד יכול להיות וטוב לו להיות אדם אוטונומי, אדם הקובע מה הוא יכול להיות ומה טוב לו להיות); (ד) קהילת חשיבה אינה רוצה להיות בועה בבית הספר, וגם אינה יכולה להיות כזאת; הלחץ מבחוץ, ההוראה הרגילה, יפוצץ אותה. היא יכולה להתקיים רק אם היא הופכת לאתוס של כל בית הספר, אתוס שיש לו ביטויים רבים בחייו של בית הספר.

**סיכום:** אפשר כמובן לחשוב על דילמות נוספות, "כלליות" ו"מיוחדות". הסתפקתי בהצגה משולשת: שלוש דילמות כלליות בנוגע לשלושת ממדי החינוך (ידע, למידה והוראה) ושלוש דילמות מיוחדות לקהילת החשיבה. ההכרעות בדילמות אלה ואחרות נעשות בשלוש דרכים: הכרעה אידאולוגית, הכרעה הקשרית והכרעה המבטלת את הדילמה ("בכל מקום שבו מחלקים דברים לשלוש או לשבע", כתב ניטשה, "תדעו שמשקרים אתכם"). כאשר ההכרעה היא אידאולוגית, פוסקים לטובת קרן אחת של הדילמה ומתנגדים עקרונית להכרעה הקשרית; כאשר ההכרעה היא הקשרית, פוסקים לטובת קרן אחת של הדילמה (בנסיבות אלה יש לעשות כך וכך) או לטובת שתיהן לסירוגין, בהתאם למצב, ומתנגדים להכרעה אידאולוגית אפריורית נוקשה. כאשר כופרים בדילמה ומבטלים את הדיכוטומיה הכרוכה בה, עושים גם את זה וגם את זה, כי זה וזה נחוצים זה לזה – הם יסודות הנמצאים על פני רצף אחד.

בין ההכרעות השונות יש זיקה לוגית, דפוסית, המעידה על השקפה חינוכית לכידה. כך, למשל, יש זיקה בין ההכרעה לטובת ידע מפתח, למידה עצמית והוראה עקיפה, או בין ההכרעה לטובת ידע קנוני, למידה מודרכת והוראה ישירה. דפוס אחד של הכרעות חושף אידאולוגיה חינוכית הסמוכה לקוטב של "הילד במרכז", ודפוס אחר חושף אידאולוגיה חינוכית הסמוכה לקוטב של "תכנית הלימודים במרכז". ההוראה בקהילת החשיבה מבקשת את דרך האמצע בין שני קטבים אלה. האם דרך כזו אפשרית מבחינה מושגית ומעשית? זו אכן שאלה פורייה הראויה לקהילת חשיבה של חינוכאים נועזים.