

תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית



שמעון אזולאי

פיתוח: עירית וולפגור וד"ר שמעון אזולאי עם טוני מיטלמן, שלומית
כסלו ותניה רגב ובשיתוף צוותי התוכן והפדגוגיה של מכון ברנקו וייס

תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית

כתיבה:	ד"ר שמעון אזולאי
פיתוח:	עירית וולפגור וד"ר שמעון אזולאי עם טוני מיטלמן, שלומית כסלו ותניה רגב ובשיתוף צוותי התוכן והפדגוגיה של מכון ברנקו וייס
עריכה ועיצוב:	ענת פלג

אין להעתיק, לשכפל, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע או להפיץ ספר זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי, אלקטרוני, אופטי, או מכני (לרבות צילום והקלטה) ללא אישור בכתב מהמוציא לאור.

© מכון ברנקו וייס – חינוך. חשיבה. יוזמה (ע"ר) תשע"ה – 2015

כל הזכויות שמורות
למכון ברנקו וייס – חינוך. חשיבה. יוזמה (ע"ר)
רחוב הנטקה 40, ירושלים 9678240
www.branco weiss.org.il

לוחות והדפסה: גרפוס פרינט בע"מ, ירושלים
נדפס בישראל

תוכן העניינים

הקדמה / 4

עיקרון 1 : ייצוג / 8

עיקרון 2 : תכלית / 9

עיקרון 3 : נמענות / 11

עיקרון 4 : ביצוע / 12

עיקרון 5 : משוב / 14

עיקרון 6 : פומביות / 16

עיקרון 7 : פיתוי / 18

עיקרון 8 : רף / 21

עיקרון 9 : שגרה / 23

הקדמה

הפילוסוף אפלטון מספר לנו בדיאלוג "פוליטיאה" את "משל המערה". הוא מספר על מערה משונה שבה יושבים אסירים מיום הולדתם, והם אינם יודעים דבר זולתה. כל מה שהם מכירים הם צללים של המציאות המוצגים על פני קיר המערה, זוהי מציאותם ואלו הם חייהם – ידיעה חלקית שבסופה חיים בלתי שלמים. והנה, אחד מהם משתחרר בדרך לא דרך ויוצא אל השמש המאירה, ומגלה לפתע את חלקיות הידיעה של הצללים ואת האפשרויות המחוודות לבניית חייו. עבור אפלטון, אין זה משל בלבד. מרגע הולדתנו אנחנו מכירים מציאות חלקית בלבד, כמו יושבי המערה. מטרתו של החינוך ומטרתה של הלמידה הן לצאת מן המערה.

ייתכן שאפלטון הרחיק לכת. כיום, נדרשת מידה של צניעות במי שמבקש לאחוז ברעיון שהאמת נמצאת בידיו. כך במרחב הציבורי, וכך גם בחינוך. התלמידים אינם אסירים ולא כל ידיעותיהם חלקיות ומוטעות. יכול להיות שגם הידע שלנו מוטעה וחלקי. מלאכת ההוראה איננה רק העברה של אמת מן המורה לתלמיד, היא גם דיאלוג של אמת עם התלמיד ועולמו. אבל גם כך, עדיין מלאכת ההוראה והחינוך מניחה שהמורה אוזן בידע מסוים, בנקודת מבט שהתלמידים זקוקים לה. יהא מובנה של המערה אשר יהא, המורה שיצא אל החיים, בוחר לחזור. הוא בוחר לחזור אל התלמידים ולהעניק להם ידע, הבנה, הזדמנות לצמיחה, ערכים ומרחב ייחודי של התפתחות והתנסות. בשונה ממי שיוצא אל העולם, חי בו ופועל בתוכו, המורה מבקש לחזור אל המערה ולפעול בתוכה.

אבל מהו הכוח שמושך אותנו חזרה למערה? מהו הכוח שמחזיר את המורה, שכבר יצא לעולם ולחיים, לחזור אל הכיתה? לפעמים עוצמת השכנוע שאנו מחזיקים באמת מספיקה. כשאנו חווים אמת או יופי, אנחנו רוצים לצעוק את זה. כמו אחרי קריאה של ספר טוב או האזנה לשיר טוב. אבל זה לא מספיק, ודאי לא לאורך זמן. אחד הכוחות החזקים המניעים את איש החינוך והמורה היא השאיפה למשמעות. בכיתה ובתהליך ההוראה והחינוך נעוצה המשמעות או הסיכוי למשמעות של המורה, ומכאן מקור תשוקתו.

בניגוד למחשבה המוטעית שאפשר למצוא לעתים בקרב הציבור הרחב שאיננו עוסק בהוראה וחינוך, הוראה איננה רק "לדעת יותר" תחום דעת כזה או אחר, אלא היא גם היכולת למסור את הידע, יחד עם מכלול הערכים העוטפים את הידע הזה. עצם הידיעה העורפת של תוכן מסוים איננה מספיקה להוראה. הוראה גם כרוכה במערכת ערכית שלמה שתכליתה התלמיד. המורה לא רק משתוקק לחזור אל המערה, יש לו גם היכולת, הרצון והידע הנדרשים להבנת המערה,

יושביה והדרך ללבם ולעולמם. אולם אין מדובר בתהליך פשוט ונטול מכשולים. ממש כשם שיושבי המערה מסרבים להתמודד עם סמכותו או עם דבריו של האיש החוזר למערה (עד כדי כך שהם מאיימים להרוג אותו) כך התלמידים בכיתה לא תמיד מבינים או רואים את התכלית שלשמה מתבצעת מלאכת ההוראה. במקביל, המורה ממשיך כל העת להשתכלל, ללמוד ולהשביח את יכולתו.

מערכת העקרונות המוצגת בחוברת זו מבקשת להיות חלק מתהליך ההשתכללות של המורה. המערכת מציעה תשעה עקרונות ומושגים שיסייעו בשכלול מלאכת ההוראה והדיאלוג עם התלמידים – שהם תכליתה העליונה.



מערכת העקרונות המוצגת כאן היא פרי פיתוח וסינתזה של כמה מקורות: עקרונות הוראה מיטביים מן הספרות הקיימת, ניתוח מושגי של מעשה ההוראה, פיתוח והפעלה של השתלמויות ותכניות התערבות שתכליתן הוראה ולמידה מיטביים, למידת עמיתים וניסיון רב שנים בהנחיית מורים והנחיית בתי ספר. גם כאן נדרשת מידה של צניעות. ניסיון השנים, המחקר והניתוח הראו שיש למערכת זו עוצמה רבה, אך תמיד ייתכן שיש להוסיף או להפחית עיקרון ואולי אף להחליף חלקים ממנה. המציאות הפדגוגית היא מציאות אנושית, ולעולם לא נוכל לכסות את דינמיות החיים והחוויה האנושית על גווניה. בכל רגע פדגוגי ובכל מפגש עם תלמידים ומורים ישנה אפשרות ללמוד משהו חדש על מלאכת ההוראה והלמידה. לכל תיאוריה פדגוגית יש גבול שהמציאות חורגת ממנו.

העקרונות הם עקרונות פעולה. דהיינו, עקרונות שנועדו לכוון את הפעולה לאור הגיוון האינסופי שמזמנת המציאות. לשם המחשה אפשר לחשוב על עקרון יסוד כמו "ואהבת לרעך כמוך". המציאות תזמן לנו הכרעות ודילמות מוסריות רבות ולא ניתן לנבא מראש כל סיטואציה אפשרית ולהציע לה מענה מראש. נוכחותו של העיקרון מסייעת לנו לכוון את המענה ולהכריע בין אינסוף האפשרויות שנעמוד מולן. כך גם בפדגוגיה ובחינוך. ההוראה היא פעולה מכוונת ומתוכננת, ומאחר שמציאות ההוראה וגיוון הסיטואציות האפשריות הוא אינסופי, מטרם היא להציע אמצעי שיסייע בכיוון, בבחירה, בסינון ובארגון פעולות ההוראה הקונקרטיות.

העקרונות הם גם רשת של מושגים. זו מערכת של קטגוריות שאפשר להחיל על מעשה ההוראה ועל המערכת הבית-ספרית כולה, ובאמצעותה לבחון, לבדוק ולכוון את האקלים הפדגוגי ואת השיח הפדגוגי. בתוך אותה רשת ישנם קשרים פנימיים רבים. ימצא ויפתח כל אחד את החיבורים הפנימיים המתאימים לו.

נמנענו במכוון מהערות שוליים ומהפניות לספרות המחקרית והמעשית העצומה העוטפת את העולם הפדגוגי. מי שיבקש למצוא - ימצא. בכל אחד מהעקרונות חבויה תרומה עקיפה וישירה של הוגים, חוקרים, מפתחים, מורים, מנהלים ומנחים. לא ניתן בטקסט מן הסוג הזה לפרט את כולם, אך אין בזה לגרוע ולו במעט מתרומתם העצומה לעקרונות ולהגיונות שעומדים מאחוריהם. כל זה נועד להקל על הקריאה ועל הבהרת המהות של כל עיקרון. הבנה אשר ממנה עשויים להיגזר הפעולות הפדגוגיות הקטנות והיומיומיות. הפדגוגיה, בסופו של דבר, נמצאת בפרטים הקטנים.



אך הפדגוגיה איננה רק פדגוגיה. יושבי המערה אינם רק מבקשים את האמת או מבקשים ללמוד. הם מבקשים טעם וערך לחייהם, הם מבקשים רווחה נפשית ומבקשים לשפר את נסיבות חייהם והרגשתם. זו גם המעטפת של עקרונות אלה. הם אינם מפרידים בין הפדגוגיה לערך, בין הלב לשכל, בין החברתי-רגשי ללימודי. הדברים שזורים זה בזה והם משני צדיה של אותה מטבע. גם בפעולה הפדגוגית הקטנה ביותר ישנו ממד רגשי וערכי שלעתיים נסתר מן העין. הפדגוגיה איננה נפרדת מן המשמעותי-רגשי. להפך, הפדגוגיה המיטבית והמשמעותית יכולה להיות הפתרון לקשיים הרגשיים-משמעותיים של התלמיד אשר מחלישים אותו, ובסופו של דבר, עשויים גם להחליש אותנו. פדגוגיה מיטבית יכולה להוות אלטרנטיבה לנסיבות חיים שמעכבות את הלמידה ואת הצמיחה האישית. היא יכולה להיות מקום לביטוי, ליצירת אוטונומיות ולבניית תמונת עתיד. יש בכך חשיבות עצומה, במיוחד לשכבות החלשות, שממד זה עלול להיות חסר אצלן. למידה משמעותית איננה רק תהליך שבו מתפתחת ומתרחבת הלמידה, אלא היא תהליך שבו מתפתחת, גדלה ונרקמת המשמעות של התלמיד ומתעצב מקומו הייחודי בעולם. היא המקום שבו אנו מתקנים את העולם, ובכך מממשים את אחד היסודות העמוקים של החינוך ושל ההוראה. דהיינו, את משמעות חיינו שלנו.

תשעה עקרונות פדגוגיים
להוראה משמעותית



אנחנו יודעים דברים. שמענו אותם בכל מיני מקומות ולמדנו אותם בהקשרים שונים ומגוונים. אנחנו יודעים קצת היסטוריה, קצת ספרות וקצת מתמטיקה; אנחנו יודעים לטעון טיעון ויודעים לקרוא שיר. הידע הזה נוכח בתודעתנו באופן עמום ובדרך כלל הוא מספיק לחיינו ולהתקדמות בתוכם – המקצועיים או האישיים. אולם לצורך הוראה, ההבנה העמומה הזו איננה מספיקה. כאן אנחנו צריכים ייצוג מודע ומסודר של הידע, אשר בלעדיו תיפגם עבודת ההוראה כמו גם מידת האוטונומיות והגמישות הנדרשת לעבודת המורה. בשונה מאיש המקצוע המשתמש בידע לצרכיו השונים, הפדגוג נדרש לייצוג תמידי של הידע, אופיו והקשריו.

היטיב לתאר את הרגע שבו אנו נדרשים לייצוג ואת המורכבות שלו הפילוסוף אוגוסטינוס כשאמר: "מהו הזמן? אם לא שואלים אותי אני יודע, אבל אם מבקשים אותי להסביר, אינני יודע". עתה, נתאר לעצמנו שאנו צריכים להסביר וללמד מושג זה. ללא פעולת ייצוג עצמי של הידע, פעולת ההוראה תהיה חסרה. אך אין זו רק נחלתם של מושגים מופשטים מעולם ההגות. פעמים רבות, מה שמצית בנו את הצורך בייצוג עצמי ובירור עצמי של הידע, הן שאלותיהם התמימות של ילדים קטנים.

פעולת ייצוג הידע היא פעולה הקודמת לעבודת ההוראה, והיא נעשית בין המורה ובין עצמו. לעתים עשויה קבוצה של מורים או של מומחים לתחום דעת לנסות לגבש ייצוג משותף של ידע. בפעולת ייצוג הידע, אינני שואל כיצד עליי ללמד משהו או מי עומד בקצה פעולת ההוראה, אלא מברר את מהותו של הידע ואת הקשריו השונים. אני עשוי לשאול: מהם המושגים המרכזיים של ידע זה? האם אני מבין את הקשריהם השונים? מדוע חשוב ללמד את זה ומדוע חשוב קיומו של ידע זה? מה הוא אומר עבורי והאם באמת הוא מעניין אותי? מה ההקשר שלו לתחומי דעת אחרים? איזה מין סוג של ידע זה? תוכן או מיומנות? ככל שהייצוג העצמי יהיה הדוק ומודע יותר, פעולת ההוראה והגמישות בתוכה תהפוך לטובה יותר. בסופו של דבר, המורה הוא מומחה בתחום דעת מסוים. ייצוג הידע הוא הממד האישי של יצירה ועיבוד ייחודי של מומחיות זו.

עיקרון 1: ייצוג

בהוראה משמעותית המורה מייצר לעצמו ייצוג מודע של הגיונות תחום הדעת ושל תכנית הלימודים המשקפת תחום זה



ייצוג הידע מבטא את ייחודו של המורה ואת האוטונומיות שלו. למעשה, לכל אדם יש ייצוג ידע שונה הקשור בעולמו הייחודי. אמנם, פעמים רבות נמצא ייצוגים דומים, אך כמעט אף פעם לא נמצא ייצוגים זהים. אם נבקש ממורים, למשל, ממורים להיסטוריה, לתאר מאורע היסטורי מסוים ואת משמעותו, נקבל תיאורים שונים המבטאים את הדגשים הייחודיים של כל מורה. תהליך ייצוג הידע וההתפתחות שלו לא נפסקים לעולם. זהו חלק מתהליך ההתפתחות הטבעית של המורה בתחום הדעת. קריאה של ספר חדש, התנסות חדשה, ביקור במוזיאון, שאלה מערערת – כל אלו עשויים לשנות את ייצוג הידע של המורה ולצקת תשוקה מחודשת לעבודת ההוראה שלו. בסופו של דבר, ייצוג הידע מהווה את התשתית אשר ממנה תבוצע פעולת ההוראה ואשר את עקבותיה יבקש המורה ליצור בעולם בקרב תלמידים או בקרב חבריו המורים. עקבות, שהם משמעות ההוראה הייחודית שלו. ■

רגע לפני שאתם נכנסים ללמד עוד שיעור, שאלו את עצמכם את השאלה הבאה: מה התכלית שלי בשיעור הזה? מה אני רוצה בסופו של דבר להשיג בפעולות שלי? אין הכוונה לכל מה שאנו עתידים לעשות בשיעור - נראה מצגת, נשאל שאלות, נקיים דיון, נפתור תרגילים. כל אלו הם אבני הבניין של השיעור, אך לא התכלית. כל אלו

אמצעים, והשאלה היא מה בדיוק נועדו להשיג פעולות אלו. התכלית עשויה להיות הקניית יכולת טיעון, היא יכולה להיות התנסות בפרשנות של שיר או סיפור והיא יכולה להיות הבנה של תהליך הפוטוסינתזה. לשם המחשה, הבה נתאר לעצמנו מכשיר דמיוני המוצב בכניסה לכיתה. זהו מכשיר פלאי המסוגל לחשב בדיוק את ההבדל או

השינוי בין תודעת התלמיד בתחילת השיעור ובין התודעה שלו בסיומו. איזה מין הבדל או שינוי היינו רוצים לראות? תיאור פעולות איננו מבטא את

עיקרון 2 : תכלית

בהוראה משמעותית המורה
מגדירה במפורש את תכלית
השיעור שלה



השינוי המבוקש, אלא את מעשינו. לניסוח ההבדל ישנה חשיבות עצומה ביצירה של מרחב פדגוגי משמעותי. עבודת ההוראה והחינוך היא יצירת השינוי ונוכחותו בעולם, דהיינו, בקרב התלמידים.

התכלית יכולה להיות מגוונת ולא דווקא של ידע תוכן מסוים. היא יכולה להיות יצירה והתנסות בתרבות דיון, עניין חינוכי, סתם כיף ולעתים כמה תכליות יחד. היא עשויה להיות תכלית של שיעור אחד או של יחידת לימוד שלמה. העיקר הוא שהתכלית מודעת ומוגדרת. בירור התכלית יכול לגלות שהזמן המוקצב איננו אפשרי, או שרמת התלמידים וידיעותיהם רחוקים מדי מן התכלית הזו. בירור של תכליות אלו יכול גם לגלות שישנן תכליות שונות ואף מנוגדות העולות להכשיל את מעשה ההוראה. למשל, הוראה של מיומנות דורשת מערכת פעולות הוראה מסוג אחד, השונה מהוראה של ידע תוכן. הצמדתם עשויה להכשיל את מעשה ההוראה. אם, למשל, התכלית היא ללמד את ההגיגות וההיסטוריה של עולם השחייה, אוכל לעשות זאת בהתכתבות או בהרצאה. אולם אם התכלית היא ללמוד לשחות, תהא זו טעות מצערת ואפילו טראגית. ההגדרה של התכלית תעזור לנו להימנע מסתירות או מתחים מן הסוג הזה.

כותב פרידריך ניטשה: "אם יש לי איזה 'לְמָה' (תכלית) אשר למענו אחיה, אוכל לשאת כל 'איך' (אמצעי)". פעולת ההוראה יכולה להיות מורכבת, סיוזיפית לכאורה, לפעמים משעממת ודורשת איפוק וריסון מצדו של המורה. אולם ידיעת התכלית מאפשרת לשאת את האמצעים, לשלוט בהם ולדעת את מקומם. ידיעת התכלית מאפשרת גמישות ויכולת ניווט במרחב הפדגוגי. שליטה זו מורגשת ומובחנת על ידי התלמידים, והיא מעניקה להם תחושה של ביטחון ושל כיוון. היא אפילו עשויה להעניק להם מוכנות גדולה יותר לשאת קושי ומאמץ. קיומה הברור של תכלית עשוי להקטין את תחושת האבסורד והסיוזיפיות המאיימים על פעולות ההוראה והלמידה, ואשר עלולים להפוך אותן לסתמיות ונטולות השראה.

עד שיומצא אותו מכשיר הקלטה פלאי, אנחנו יכולים להשתמש באמצעים פרימיטיביים יעילים לא פחות. אנחנו יכולים לבקש מן התלמידים לסכם בסוף השיעור את תכליתו. האם יש דמיון בין סיכומים אלה לאותו הבדל או שינוי בתודעת התלמיד אשר ניסינו להשיג? ■

בתחילתה של פעולת ההוראה ניצב המורה ועולמו, ואילו בסופה ניצבים התלמיד או התלמידים. פעולת ההוראה היא למעשה סוג מיוחד של תקשורת שיש בה ממדים רבים. על דרך משל, אנו יכולים לדמות זאת לכתיבה של טקסט. הכותב מבקש להשיג מטרה מסוימת בכתיבה שלו – להסביר רעיון, לטעון טענה, לספר סיפור. אך פעולת

הכתיבה מניחה כל הזמן את הנמען שאליו מיועד הטקסט ומשפיעה על מרכיביו: מה אופיו של הנמען? מה הוא יודע? האם נתתי לו מספיק פיגומים, רמזים וכלים לפענח את הטקסט ואת התכלית המגולמת בו? מן הסתם, הבחירות הללו נוגעות לסגנון ולטעם אישי, אך כל העת חייבת ללוות אותם המחשבה על הנמען ועולמו. השיעור, כמו הטקסט, הוא הצומת שבו מתחברים תכלית ההוראה והייצוג

עיקרון 3 : נמענות

בהוראה משמעותית המורה מכוון את מערך פעולותיו אל התלמיד ואל עולמו תוך שמירת הקשר ההדוק לתכלית השיעור וליעדי



של המורה עם התלמיד ועולמו הייחודי. הצלחת השיעור איננה בעצם קיומו, אלא בהצלחת הפעולה התקשורתית המגולמת בו.

הנמענות היא למעשה תהליך התיווך של תכלית השיעור. היא תמיד אוחזת בשני קצוות. מצד אחד ישנו תהליך תכנון הפעולות המיטביות להשגת התכלית: שאלות, שאלות, תרגול, דיון, עזרים, שימוש בלוח, במצגת, משימות לתלמידים וכדומה. זוהי אמנות ההוראה הקשורה לסגנונו ולאופיו הייחודי של המורה, לצד טבעו הייחודי של תחום הדעת. מצד שני ניצב התלמיד ועולמו: מה הוא יודע? האם הנחתי עבורו מספיק פיגומים? האם אני ער לעולמו הרגשי, הערכי והתרבותי ולכשלים שעולם זה עלול ליצור? המודעות לתלמיד או התלמידים כנמענים מציבה בפנינו דרישה מתמדת לתשומת לב לתלמיד ולעולמו, במקביל לדרישה ובחינה האם הענקנו לו כלי פרשנות שסייעו לו בהבנת השיעור ותכליתו המרכזית. בנקודה זו, למשל, אנו נכשלים בשיעורים רבים. לא תמיד אנו נותנים את הדעת לקשר בין המרכיבים השונים של השיעור ולדרך שבה התלמיד מפרש מרכיבים אלו. על דרך משל אנו יכולים לצטט את צ'כוב שאמר: "אם במערכה הראשונה תלית אקדח על הקיר, עליך להשתמש בו במערכה הבאה, אחרת אל תתלה אותו שם". יש לנו הרבה אקדחים בשיעור ולא תמיד ברור אם הם יורים ומתי. האם הבלטנו לתלמיד את קיום האקדח ומתי הוא יורה?

הנמענות מציבה את הדיאלוג בין התלמידים ובין המורה כבר בראשית תכנון פעולת ההוראה. בעקבות זאת, אנו מגדילים את הסיכוי ליצירת זיקה של התלמידים לשיעור, למורה ולתחום הדעת ולמניעת הניכור שעלול לכרסם בתחושתם המשותפת של המורים ושל התלמידים. באופן זה, אנו מבליטים לעצמנו שהנמען האמתי של פעולת ההוראה הינו התלמיד, ולא נמען מדומיין כמו הפיקוח או המבחן. אך לצד תכנון התיווך, עלינו לזכור שפעולת ההוראה מתרחשת בזמן אמת והיא עשויה לשנות את אופייה בהתאם להתפתחות הייחודית של השיעור ולייחודם של התלמידים. דהיינו, הנמענות מעוררת ומבליטה את חשיבותה של הגמישות הפדגוגית והערכית הנובעת מרגישות לעולמו הייחודי של האחר, לצד רגישות למציאות המשתנה והבלתי צפויה. מציאות, שגם התכנון המוקדם ביותר, אף פעם לא יוכל לכסות לחלוטין. ■

מעל מעשה ההוראה מרחף תמיד החשש ליפול לתוך סתמיות. זהו החשש שהידע יהפוך למה שנהוג לכנות "ידע שביר". דהיינו, פריט מידע שמאוכסן בזיכרון של התלמיד (במקרה הטוב) והוא איננו קשור, מחובר או מהדהד בעולמו או בעולמות ידע אחרים. אנו עשויים לדבר על שיר ולנתח אותו, מבלי לחוש את מהותו ומבלי לראות כיצד אנו משתקפים בתוכו. אנו עשויים ללמוד עובדה היסטורית, מבלי להבין את משמעותה ואת הקשריה המרובים. אנו עשויים ללמוד נוסחאות ואת

השימוש בהן, אך לעמוד חסרי אונים כאשר המציאות מצריכה גמישות בשימוש בהן. כשידע הוא סתמי, הוא הופך לסגור בתוך עצמו ומאבד מגמישות המשמעות שלו. אנחנו מאבדים את היכולת "להעתיק" אותו לשדות חדשים ולעשות בו שימוש מעבר למה ששואלים אותנו. אבל מסתתר כאן חשש נוסף, סתמיות של ידע הופכת את חווית האדם המחזיק בו לסתמית. זה אחד מפניה של הלמידה

עיקרון 4 : ביצוע

בהוראה משמעותית המורה מייצר מערך של פעולות המאפשר לתלמידים לבנות את הידע שלהם בעצמם ולייצג אותו עבור עצמם



הלא-משמעותית. כדי להקטין את הסיכוי לכך, עלינו לבצע. הביצוע הוא

כרטיס הכניסה למשחק המשמעות. לפיכך, אנו מחויבים ליצור ולאפשר לתלמיד הזדמנויות לביצועים.

כיום כבר מדובר באמת פדגוגית מוסכמת – תהליך הלמידה מצריך פעילות של הלומד ומצריך חיבור בלתי פוסק של הידע החדש לידע הקודם של התלמיד. אם אני לומד מושג חדש, אני צריך לקשור אותו לרשת מושגים הקיימת שלי. עוצמת הלמידה קשורה לעוצמת הרשת הבנויה סביבה. בתחילת הלימוד רשת המושגים סביב מושג כמו דמוקרטיה הוא מצומצם ונובע בעיקר מן הסביבה בה גדל התלמיד, בסוף תהליך הלמידה, אנו יכולים לצפות לרשת רחבה יותר שכוללת מושגים נוספים, כגון: הפרדת רשויות, זכויות, בחירות, שמות של מדינות, משברים היסטוריים, שמות של פוליטיקאים בהווה ובעבר ועוד ממין זה. אף אחד לא יכול לבצע קשירה או חיבור אלו עבור התלמיד. עליו לבצע זאת בעצמו. אך הביצוע הוא רק תנאי ראשוני. כדי להימנע מסתמיות הידע, וכדי להימנע מביצועים טריוויאליים שאפשר למצוא ללא הפסק במערכת הפדגוגית, עלינו לתכנן ולאפשר לתלמיד לבצע ביצועים מורכבים יותר. ביצועים אלו מכונים ביצועי הבנה.

ישנן שתי גישות עקרוניות לשאלת ההבנה. אחת היא שהבנה היא תהליך פנימי המתרחש בתודעה. מה שאנו יכולים לכוונת גישה ה"וואו" או "נפילת האסימון". אני מסביר, מרצה או נואם ומניח שבאופן מסוים כל מה שנאמר מסתדר בתודעתו השונה והייחודית של מי שלכאורה מקשיב לי. אנו עשויים לחפש סימנים ל"הבנה" הזו. בדרך כלל הסימן הוא מבט מבין. אבל ישנה גישה אחרת. גישה זו גורסת שהבנה מתרחשת רק כאשר אנו מבצעים. הבנה לא ניתנת ולא נאמרת, אלא נבנית על ידי בעליה. עליו לבנות את ההבנה שלו. אנו מכירים זאת מעולמנו. פעמים רבות נכנסנו ללמד נושא בפעם הראשונה, ואז גילינו שעד לאותו רגע לא הבנו באמת את הנושא הזה. ההבנה נבנתה במהלך ביצוע פעולות ההוראה. משום כך יש צורך לאפשר כמה שיותר ביצועים שיאפשרו את בניית ההבנה: להסביר, להדגים, להשוות, לתת דוגמה, להציע מטאפורה למושג הנלמד ועוד שורה של ביצועים שהספרות מציעה. באופן זה אנו מאפשרים את שבירת סתמיות הידע, יוצרים חיבורים למרחבי ידע נוספים, יוצרים פעילות של התלמיד שמאפשרת בנייה של הידע הנלמד ומקרבת אותו למקום האוטנטי של קיום הידע – השימוש שלו בעולם והאופן שבו הוא נוצר ונרכש.

אך מעבר להישג הפדגוגי הגדול מסתתר הישג ערכי עצום. הביצוע של התלמיד מאפשר לו לשבור את הסתמיות וחוסר המשמעות שלו בכיתה

ובמרחב הפדגוגי. הוא מאפשר לו נוכחות ונראות ההכרחיים כל-כך לתחושת המשמעות שלו. בזכות הביצוע אני יכול לראות אותו ולראות את ההדהוד של עולמו הפנימי – הוא מפסיק להיות שקוף. ביצוע ההבנה מאפשר לו לקפוץ מעל לביצוע הטריטוריאלי, השגרתי, האחיד, ולבטא באופן אותנטי את חיבור הידע שלו. פעמים רבות תכנון של ביצוע נכון יגלה לתלמיד ידע רב שהיה גלום בתוכו ורק חיכה לצינור הנכון שיאפשר לו להתגבש ולהתבטא בעולם. הוא מאפשר לו לשחק את משחק משמעות הידע ולתרום את תרומתו הייחודית לידע זה. באמצעות הביצוע ייצא התלמיד מסתמיותו, ובאמצעות ביצוע ההבנה ייצא הידע מסתמיותו. ■

המשוב נוכח כמעט בכל סיטואציה אנושית. המשוב, מגוון הדרכים שבהן אדם או קהילה מגיבים על מעשינו, הוא מנוע חשוב ומרכזי ללמידה ולבניית אישיות וזהות. הקהילה או פרטים בתוכה נותנים לנו משוב בלתי פוסק על התנהגויות, דעות, אופני לבוש וסגנון, ידע, כישרון ומיומנות. משובים עשויים להיות מודעים ומתוכננים או מקריים וספונטניים. מישוה עשוי להשמיע את עמדתו הפוליטית בסיטואציה חברתית, אחר עשוי לומר לו את דעתו על עמדתו ואף על המגבלות האפשריות שלה. מתוך כל אלו מתפתחת עמדה מגובשת יותר, ברורה יותר ועשירה יותר. מישוה משתוקק להיות זמר. הוא שר בפני קבוצת חברים או בפני העולם כולו באחת מאותן תכניות כישרונות. המשוב עשוי לרומם אותו ועשוי לרסק אותו. המשוב הוא מפתח מרכזי בכינון הזהות ובהעצמתה.

מעבר לתכנון של המשוב, להיעדרו עשויה להיות השפעה דרמטית. היעדרו של משוב יוצר קושי ממשי בהתפתחות הידע ובגיבוש הידע, אך הוא גם מסמל התעלמות או אדישות – הוא מהווה השפלה וביטול של האדם. אך מה קורה בכיתה? האם ישנה מידה מספקת של משוב לעבודות התלמידים, לידע שלהם, לתהליכי הלמידה שלהם ולהתפתחות זהותם? נדמה שהתשובה היא

עיקרון 5 : משוב

בהוראה משמעותית המורה מגיב באופן מושכל למגוון התבטאויות התלמיד ופעולותיו



שלילית. כמה מוזר שתהליך כה טבעי של למידה, אינו נוכח כמעט במקום שכל עניינו הוא למידה.

בשנים האחרונות הולכת וגוברת הכרה בחשיבות המשוב בתהליך הפדגוגי. מחקרים רבים חושפים שישנם גם משובים בלתי מודעים שיש להם השפעה מרחיקת לכת על למידת התלמידים ועל יצירת הזהות הפדגוגית והאישית שלהם. כך, למשל, מתברר שבמרבית הפעמים משובים מהווים הערכה של תשובות התלמיד, אך אינם משמשים כמנוף ללמידה חדשה. לפיכך יש חשיבות גדולה לא רק למתן משובים, אלא למודעות ולתכנון של משובים אפקטיביים ומקדמי ולמידה. בדרך כלל המשובים מתרחשים ב"זמן אמת" (זמן השיעור) וקובעים את אופי השיח בכיתה (למשל, מהווים בסיס לשיח דיאלוגי). הם ניזונים מהדיאלוג בכיתה ומזינים אותו, ומתייחסים לתגובות השונות של התלמידים כהזדמנויות פדגוגיות – טעויות, שאלות, תשובות חלקיות ורגעים מכוננים. כל אלו הם מפתחות למשוב על גווניו, שמאפשר זיהוי כשלים ייחודיים לצד הזדמנות להבנת עולמו הייחודי של התלמיד. ישנו גם משוב לתוצרי תלמידים שלא ב"זמן אמת" (זמן השיעור), כגון: בחינות, עבודות, חיבורים וסיפורים. במקרים רבים, המשובים הללו אינם מיטביים לקידום התלמיד. ציון הוא משוב מוגבל.

למשוב יש גם חשיבות ערכית מהמעלה הראשונה. משוב מכוון ומודע הוא פעולה של הכרה ושל נראות. הוא התרופה לאדישות אפשרית של התלמיד או לניתוק שלו וממנו. אמנם חשוב לזכור שמשוב עלול להרתיע. יש במשוב ממד של ביקורת, של חשיפה, של פגיעה אפשרית בערך העצמי. המשוב יכול לתקן, אך גם להחליש. אבל, בין כך ובין כך, ערכו גבוה מהתעלמות ואדישות. חשבו למשל על תחושתו של האדם אשר מציג לעולם תוצר מסוים – שיר, יצירת אמנות, סרט, דעה. לצד תגובות רעות, עשויות להיות גם תגובות טובות. לשתייהן יש משקל בתהליך הלמידה וההתקדמות האישית. אולם התעלמות או אדישות מוחלטת היא גרועה מכול – היא מנתקת את האדם מקהילתו, ובסופו של דבר מפילו מעצמו ומייעודו. אולי לכך התכוון היינריך היינה בשירו: "אך זו שיותר מכולם / עינתה וגרמה דאבה / אותי לא שנאה מעולם / ומעולם אותי לא אהבה". ■

בעולם הממשי, העולם שבו הלמידה איננה נעשית באופן פורמלי אלא בהקשרים שונים ומגוונים, אדם לומד את עצמו ואת הידע שברשותו מתוך דיאלוג וביטוי עצמי בעולם ובקהילה. כך, למשל, את השפה אנו לומדים תוך כדי תהליך מתמיד של ביטוי עצמי והתנסות במרחב הפומבי. אנו לומדים מילה, אך העיקר שבה אינו הנוכחות

שלה בתודעה הפרטית שלנו, אלא אופן השימוש בה. אנו אווזים בה היטב כאשר אנו מקבלים עדות להצלחה שלה במגוון של הקשרים פומביים וחברתיים, ומשכללים אותה לאור ההצלחות והכישלונות של השימוש בה. כך אנו גם לומדים ומתפתחים לגבי שאר היכולות והכישורונות שלנו. "המצחיקן" מתפתח מפני שהוא משכלל את יכולתו להצחיק את

החברה במגוון של הקשרים חברתיים, "הווכחן" מתפתח בגלל יכולתו להתיש את חבריו בשכלול אינסופי של יכולת הטיעון שלו. בדרך זו אנו מפתחים את הזהות הייחודית לנו ואת דרכיה המגוונות להשתמש בידע ולצמוח באמצעותו. הדבר בולט בעצמה ברשתות החברתיות השונות, שהם עניין פומבי ממהותו. שם עשויה להתעצב דמותו של הפרט, לצד ידיעותיו ומגבלותיו, כתוצאה מהערכה/ביקורת/דיון ודיאלוג. הרשתות החברתיות מהוות שיקוף של הדרך שבה אנו לומדים ואשר בה אנו מעצבים את דמותנו באמצעות ועם ידע ממגוון תחומים שונים.

אך הלמידה הפורמלית חסרה את הממד הזה כמעט לחלוטין. התלמיד יושב בקהילת תלמידים, אך בפועל הוא כמעט לא משתמש בה ולא נוכח בה מן ההיבט הלימודי. מרבית הזמן, תהליך הלמידה הוא פרטי, הוא מתרחש בתודעת התלמיד בלבד. הלמידה כמעט שאינה נוכחת בתהליך היווצרותה, אלא רק בתוצריה הסופיים. בדרך כלל אופי התוצר איננו מבטא את זהות התלמידים, אך, חמור מכך, הוא איננו חשוף למרחב הפומבי בהקשרים שונים, אלא רק לנקודת מבט אחת ויחידה – זו של המורה. מן ההיבט הפדגוגי ומן ההיבט של תחומי הדעת, הכיתה היא אוסף של פרטים בלבד.

חשוב לומר, ללמידה הפרטית, האינטימית ונטולת הפומביות יש משקל והיא עשויה להשיג חלק ממטרותיה. היא ביטוי של ציר למידה שעיקרו

עיקרון 6 : פומביות

בהוראה משמעותית המורה מייצרת פעולות במרחב הכיתתי הציבורי שבו התלמידים מתכתבים עם הידע באופן פומבי



ההתקדמות של התלמיד ביחס לעצמו וביחס למה שהוא יודע. לצרכיה, ניתן להסתפק בדרך כלל במתן משוב. אך למידה זו מוגבלת ואיננה תופסת את מגוון מרכיביה של הלמידה וההתפתחות הפדגוגית. הפומביות מהווה התפתחות של הידע ביחס לקהילה שבה אנו נמצאים והדרך שבה הקהילה הזו תופסת את הידע. כאן בא לידי ביטוי המובן הייחודי שאני מעניק לידע ביחס לקהילה ותרומתי הייחודית לעיצוב הידע והתקדמותו. זהו מרחב שאליו אני יכול להתפתח. בעוד שמשוב יכול להינתן ב"אחד על אחד", התנאי לפומביות היא נוכחותו של קהל.

יצירת הפומביות יכולה להיעשות על ידי המורה בדרכים שונות ויש לה השפעה על המעטפת הפדגוגית כולה. היא עשויה לבוא לידי ביטוי בפעולות פדגוגיות פשוטות ויומיומיות: נוכחות ממשית לתשובות התלמידים, דיון, שיח דיאלוגי, שימוש נכון בלוח כחלק מיצירת הקהילה הלומדת ומתן הזדמנות מתמדת להצגה פומבית של תהליך החשיבה והלמידה. והיא עשויה להתבטא בהצגה פומבית מתוכננת ומודעת של תוצרים אותנטיים של התלמידים במרחב הכיתה, בית הספר ואף מחוצה לו - פרסום סיפורים של תלמידים והזדמנות לקריאתם, כתיבת מאמרים ויצירת בימות פרסום שלהם ופרויקטים שיש להם פוטנציאל לנוכחות מחוץ למרחב הפדגוגי השגרתי. בכיתה, נבקש להרחיב את נקודת המבט לתוצרי התלמיד מן המורה לקהילת התלמידים כולה (וכאן נעוץ ההבדל בין הפומביות ובין המשוב), ומחוץ לכיתה נבקש ליצור עבור התלמידים נקודות מבט שונות ומגוונות: תלמידים מכיתות אחרות, מורים נוספים, הורים, הקהילה שבחיקה שוכן בית הספר, ולעתים, אפילו הזירה הציבורית הארצית. בתמצית, עקרון הפומביות מבקש לזוז שורה של פעולות שמטרתן הגדלת הנראות של התלמיד במרחבים פומביים שונים, על סמך עשייתו הפדגוגית הייחודית וההדהוד שלה במרחבים אלו.

אך הפומביות יכולה להיות מסוכנת. יש בה מידה מרובה של חשיפה ויציאה מן המרחב האינטימי והמוגן. בעולם הממשי, אין לנו שליטה על הדהוד הפומביות של תוצרינו. אנו יכולים לכתוב ספר ולספוג קיתונות של בוז ולגלוג. בכיתה, לעומת זאת, עלינו ליצור מרחב פומבי מוגן ומבוקר. החל מן הביקורות והתגובות שעשויות להיות בלתי נעימות, ועד לממד התחרותי שיכול ליצור מוטיבציה אך גם לשתק ולהרתיע.

הפומביות איננה רק הזדמנות ללמידה משמעותית אלא הזדמנות ליצירת משמעות של התלמיד. במובן זה דרכו של התלמיד אינה שונה מדרכו של

האדם ליצור משמעות לחייו. המשמעות אשר נוצרת מהדהוד של תוצריו ועקבותיו הייחודים בעולם. כשם שהאדם מבקש לשבור את שקיפותו במרחב הציבורי, כך התלמיד מבקש לשבור את השקיפות שלו במרחב הכיתה ובית הספר. הפומביות הפדגוגית היא הזדמנות לנראות. במקביל, יצירת המרחב הפומבי ומעורבות התלמיד במרחב הפומבי מייצרת עבורו מחויבות לקהילה ומגדילה את תחושת השייכות שלו לקהילה זו. ■

אריסטו טוען כי "האדם שואף מטבעו אל הדעת". ההיסטוריה האנושית מגלה שיש צדק בדבריו. אנו עדים לתהליך מתמיד של התקדמות, חקירה ולמידה של האדם בכל תחומי הדעת. אך לפעמים נדמה שעבור מרבית בני האדם, השאיפה הזו סמויה וחסויה, או שהיא מנותבת לאפיקים שאיננו רוצים בהם. לפעמים אין לנו כוח או אין לנו חשק, עד שנדמה לנו שבני אדם לא ממש אוהבים ללמוד. יש בלמידה פעילות רציפה הדורשת זמן, ריכוז ומאמץ. נדמה, כי כל עוד אין לנו צורך מיוחד בלמידה, נעדיף להימנע ממנה. כך, למשל, אנו מוקפים בביתנו במוצרים טכנולוגיים שונים: מכונת כביסה, תנור אפייה, מקרר, טלוויזיה, מחשבים ועוד. למעט אנשים בודדים (יש שיאמרו – משונים), אין לנו נטייה

להסתער על צפונותיהם וללמוד על אופן פעולתם. אנו משתמשים בהם או שהם מונחים בסתמיות במקומם ללא כל התייחסות. כל זה משתנה כאשר לפתע אחד מהם מתקלקל. מכונת הכביסה גורמת להצפת הבית במים. מרגע זה אנו מתחילים ללמוד על אודותיה. אנו מסתכלים על מרכיביה, כפתוריה והצינורות שלה. אנחנו אפילו עשויים להתעניין בחוברת העבה שקיבלנו יחד איתה ושמעולם

לא טרחנו לפתוח. התקלה של מכונת הכביסה פיתתה אותנו ללמוד על אודותיה. בעת הזאת, נדמה שהיעדרות התשוקה הטבעית אל הדעת בולטת במיוחד בקרב התלמידים. היינו רוצים לראות אצלם שאיפה טבעית אל הדעת. בעת הזו, אנו נדרשים לפתות אותם אל הדעת או לפחות אל תחומי הדעת.

עיקרון 7 : פיתוי

בהוראה משמעותית המורה נוקט דרכים מגוונות על מנת לעורר בתלמיד זיקה אל הנלמד ואל הלמידה



פעולת הפיתוי הפדגוגי מבקשת להכניס את התלמיד למשחק המשמעות. ליצור לתלמיד זיקה ראשונית ובסיסית אל עולם הידע ואל תחום הדעת. אפשר אפילו להעז ולומר - תשוקה. פעולת הפיתוי נמצאת בין שתי דרכים אחרות לעורר את התלמידים ללמידה: השכנוע הרציונאלי או השידול באמצעות תגמול חיצוני. כשאנו מבקשים להניע תלמיד ללמידה, אנו עשויים לנסות לשכנע אותו בחשיבות הלמידה ובערכה, אך ההצלחה כאן תהיה חלקית בלבד. לכל אחד מאתנו יש "נאום" מוכן שנאמר עשרות פעמים לתלמידים (או לילדינו). בדרך כלל זה נכשל. גם השידול או התגמול באמצעות ציונים או פרסים מועילים לטווח קצר בלבד. הם אינם יוצרים חיבור מהותי או משמעותי אל הידע או הלמידה. מה שאנו מבקשים הוא ליצור סדרה של פעולות שיובילו ל"קפיצה" של התלמיד לתוך תחום הדעת, או לפחות להגינות השיעור הנתון. אנו מבקשים ליצור מהלך דומה לתהליך שמתרחש ברגע שאנו שומעים בדיחה. אנו מגיבים אליה מיד והיא ממוססת התנגדות. הצחוק הוא ספונטני. הבדיחה איננה משכנעת אותנו לצחוק ואיננה נכנסת לתוך שיקולי תועלת – אנו מתחברים מיד. כך גם קורה כאשר מתעוררת בנו פליאה או סקרנות.

ישנן דרכים שונות ליצור פיתוי. כאן יש מקום עצום ליצירתיות של המורה ולאישיות שלו, לצד המעטפת הכוללת של בית הספר. כאן יש חשיבות גדולה לחכמה המעשית שמתפתחת מעבודתם רבת השנים של המורים – הם יודעים מה "עובד". ללמידה הקהילתית כאן יכול להיות ערך עצום. פיתוי יכול להיות מושג באמצעות ערעור או משבר (מכונת הכביסה כמשל), חידה, משחק, הצבה של אתגר ושאלה פורייה, הנוגעת בממדים אחרים בעולמו של התלמיד. לפעמים ראשיתו של הפיתוי יכול להיות קשר אישי חזק אל מורה, אישיותו והתשוקה שלו לתחום הדעת. רבים מאתנו "התחברו" והתאהבו בתחום דעת בזכות התשוקה של מורה או מרצה שאליה נחשפנו. הפיתוי הוא גם מה שתלוי על הקירות בכיתות ובבית הספר, הוא הדמויות שאנחנו פוגשים והאתוס של בית הספר ושל המורים.

ראוי להדגיש כאן: אין הכוונה לשעשע את התלמידים, אלא לחפש את נקודת הכניסה הבלתי מודעת שתגרום לתלמיד לקפוץ לעולם הידע באופן מהותי. חידה, למשל, מעוררת בנו תשוקה פנימית לדעת את הפתרון שלה. לעתים הפיתוי יכול להיות חידה פשוטה מתחום הדעת, שמהווה את הבסיס לפיתוי, כאשר כל השיעור הוא רמזים ופיגומים בתהליך הפתרון שלה. לפעמים מספיקה שאלה נכונה שמגרה את החשיבה. בין פעולת הפיתוי ובין

חומר הלמידה והנרטיב של השיעור חייב להיות קשר מהותי. חשוב לומר, לעולם לא נוכל ליצור זיקה לכל תחומי הדעת, כשם שלעולם לא נוכל ליצור לאדם זיקה לכל קהילה אפשרית, אך בין המעט לכלום נמצא הסיכוי להצלחת המעשה החינוכי.

המעשה החינוכי הוא בראש ובראשונה הניסיון ליצור עבור האחר את הזיקות הנכונות, הראויות ובעלות הערך. זהו אולי האתגר הקשה מכול. היינו רוצים ליצור אצל ילדינו זיקה ראויה למשפחה, לעם, לעולם הידע, לאמנות, לעתים אפילו לקבוצת כדורגל אהובה עלינו. מרגע שנוצרה הזיקה, ההתפתחות הפנימית והייחודית של התלמיד בתוך הזיקה הזו כבר פשוטה יותר. מרגע שנוצרה הזיקה, קשה מאוד לנתק ולפרור אותה. הזיקה היא קיומית, היא מעטפת שלא תמיד אנו ערים לה, אך מרגע היעלמותה אנו חשים ריקנות איומה. למרבה הצער, אמת זו מתגלה לרבים רק בדיעבד. לא בכל דבר צריך להתנסות – לפעמים אפשר וצריך להאמין במחנך ולבצע את הקפיצה לתוך הזיקה החדשה. אין אדם ללא זיקות ואין אדם ללא קהילות. במקום שבו לא הצלחנו ליצור זיקה או במקום שבו התפוררה קהילה, תיווצר זיקה חדשה שאיננה בהכרח זו שביקשנו. כך מתרחש תהליך הנשירה. העולם החדש רווי בפיתויים לזיקות שונות ומשונות.

לא תמיד נצליח במשימה הזו, אך חשיבותה הערכית עצומה. בלעדיה אנו מוצאים ניכור המכרסם בחוויית החיים ובמרקם החברתי. בניגוד לנדמה, ילדים אוהבים את בית הספר. יש להם זיקה חזקה ועצומה לבית הספר ולכיתה. בזה אנחנו מצליחים לא רע. מה שחסר, ובו נמצא שורש הלמידה המשמעותית, היא זיקה אל תחום הדעת ואל הדעת עצמה. זיקה שבלעדיה לא תיתכן השתתפות במשחק המשמעות. לא ניתן להבין את ערכם של המשחק ושל חוויית המשחק עד שלא נשתתף בו. בשל כך עלינו לפתות את התלמידים אל עולם הידע ואל הקהילות הראויות. רגע אחר, הניכור יעלם ונמצא את עצמנו משחקים יחד. ■

מה אנו רואים כשאנו מסתכלים על התלמיד: האם את מה שהוא כרגע או את מה שהוא יכול להיות? לאן מכוונות הפעולות הפדגוגיות או המשימות שאני נותן לו: האם לרמה, ליכולת או לידע שאני משער שיש לו או לאלו שאני משער שיכולות להיות לו? כאן מבקשת אמנות ההוראה להתגבר על סכנת

הבינוניות, ולמצוא את שביל הזהב בין שעמום ובין אתגר, בין היעדר תחושת מסוגלות ובין הערכה עצמית, ובין חוויית כישלון לחוויית הצלחה ממשית. מה שעוטף את אמנות ההוראה ואת ההכרעה לרף הראוי לתלמיד ולכיתה כולה, הוא הרעיון הפשוט, שלעתים נשכח בשל הנסיבות העיקשות והשוחקות של המציאות הפדגוגית, שמי שמוצב מולנו יכול לעשות מעצמו ובעצמו הרבה יותר ממה שנדמה כרגע.

עיקרון 8 : רף

בהוראה משמעותית המורה מציבה לתלמיד אתגר ריאלי, לא טריוויאלי, בעל ערך



במרכז עיקרון הרף עומדים האתגר והתפתחות ביחס לעצמי. הגדרת הרף פירושה מציאת המרחב או המקום שהתלמיד/כיתה יכולים להתפתח/להצליח בו. אמנם בנקודת הפתיחה אין בו עדיין מלוא הבשלות להצלחה במשימה, אך יש בו הפוטנציאל להשלמתה. כאמור, זו אמנות המשלבת בין אמונה במי שנמצא מולי ודיוק בהערכת יכולותיו, לצד אתגר מעשי ובעל ערך. אמונה עיוורת תוביל למשימה קשה מדי ולכישלון, משימה דלה מדי תוביל להיעדר הערכה עצמית. ברוח ויגוצקי יש לומר – זו הוראה שמכוונת אל העתיד של התלמיד ולא אל העבר שלו. זהו טווח ההתפתחות הקרובה (ZPD) של ויגוצקי שהתמקד בעיקר בממד הפסיכולוגי-תרבותי, אך אנו מוצאים לכך תימוכין רבים. למשל בהתפתחות המואצת של מדעי המוח. במובן מסוים, מהותה של הפדגוגיה היא הצבה מתמדת של רף, אמנותה

הדיוק בהצבת הרף ואמונתה התגברות על הרצון הטבעי לעזור לילד ולהיכנע למצוקותיו (המקום שבו אנו עלולים ליפול ל"הכלת יתר" או לפעול במקומו).

אם לשאול דוגמה מדניאל ווילינגהם, אפשר לחשוב על תהליך הלמידה ועל הרף המוצב כתהליך הדומה לפתרון חידה. אנו סקרנים לדעת את הפתרון ואף מוכנים להקדיש את הזמן והמאמץ הכרוכים במציאתו. אנו מעדיפים לפחות בשלב ראשון, שלא יגלו לנו את הפתרון, אלא להגיע אליו בכוחות עצמנו, משום שכך יש בנו תחושה ממשית של סיפוק והערכה עצמית שאיננה פחותה מהתשוקה למציאת הפתרון. גם רמזים רבים מדי עלולים להקטין את תחושת ההנאה מהפתרון, כמו גם מהערכה העצמית. אם החידה קשה מדי, הסקרנות למציאת הפתרון תהפוך לבלתי רלוונטית. החידה תוביל לתחושה של חוסר מסוגלות. בסופו של דבר, גם אם נעטוף זאת בצידוקים שונים וכוונות טובות, ילדים (ומבוגרים) יודעים את האמת בינם ובין עצמם. הם יודעים מתי הרף היה נמוך מדי עבורם ובשל כך מבטלים את ההערכה העצמית שלהם. אולם הם פחות יודעים מתי האתגר גדול מדי עבורם. כאן נכסי המורה ממלאים תפקיד קריטי: הניסיון, ההבחנה הנכונה, האמונה בנמען (התלמיד), ידיעת ממדיה השונים של המשימה והכרת הדרישות וההישגים של תחום הדעת. לעתים, האמונה בתלמיד ותחום הדעת עצמו כרוכים זה בזה ומכשילים זה את זה. כך מתרחש למשל במתמטיקה. חלק מן התלמידים (והמורים) מתחילים מהנחה עקרונית שהרף עבורם גבוה מדי.

מהותו של האדם היא יכולתו לחרוג מעצמו. היא יכולתו לעשות מעצמו יותר ובכך לממש את עצמו. נוכחותו של הרף מפתחת את היכולת להציב לעצמנו מטרות ראויות, בעלות ערך וישימות, ובמקביל לפתח את היכולת להתמיד בהגשמתן של מטרות אלו חרף קשיים ומכשולים. כך לגבי עצמנו, כך לגבי ילדינו וכך לגבי תלמידים: דגש גדול מדי על מה שיש לא מאפשר מבט על מה שיכול להיות. דגש גדול מדי על מה שאין משכיח את מה שאפשר. בעקרון הרף, המורה או המחנך איננו מציב את הרף רק לגבי התלמיד, אלא גם לגבי עצמו. הצלחת התלמיד היא התכלית, האתגר או הרף שלו. כאן מתרחש לעתים מאבק של המורה/הורה עם עצמו. מאבק בין השאיפה להתמדה בתכלית ההוראה והחינוך ובין הייאוש האפשרי ממי שנמצא מולו – תלמידו או ילדיו. ■

אנחנו יכולים לחלק את המתרחש במרחב הפדגוגי / החינוכי לשני סוגים: ישנן הפעולות והתכנים שמתחדשים כל העת בהתאם למטרות ההוראה ולנסיבות המשתנות – ישנם שיעורים שנערוך בהם דיון וישנם שלא, ישנם שיעורים שנכתוב בהם וישנם שלא, וישנו כמובן הגיוון הטבעי של תוכן השיעור עצמו: בספרות תהא זו בכל פעם יצירה אחרת, ובהיסטוריה תקופה אחרת. במקביל, ישנן פעולות קבועות ובלתי משתנות. אלה הן השגרות או הסדירויות – החל מהאופן שבו אנחנו פותחים וסוגרים שיעור, דרך צורת הישיבה של התלמידים וכלה בסדירויות ההערכה (מבחנים, תעודות). מטבע הדברים, אנחנו פחות ערים ומודעים לשגרות ולסדירויות. אנחנו שוהים בתוכן. אולם הן מחלחלות ומשפיעות יותר מכפי

עיקרון 9 : שגרה

בהוראה משמעותית המורה יוצר וחושף את דפוסי ההוראה שלו אשר מבנים את שגרת הכיתה ואת שגרת הלמידה



שנדמה. למשל, אם למורה מסוים יש שגרה קבועה שבה הוא דורש מן התלמידים נימוקים, תתפתח אצלם תודעה מפותחת של נימוק והצדקה ללא משים. כך בכיתה וכך גם בשגרת חיי הבית והמשפחה: לאחר שנים, אנו מגלים שמתוך מכלול האירועים המתרחשים בחיי המשפחה, אנחנו נשארים עם השגרה ואורחותיה. בית שיש בו שגרת שיחה על ענייני השעה והיום משאיר יכולת מפותחת של דיון על ענייני היום. בית שזו איננה שגרתו, עשוי להטיף ואף לנקוט פעולות בודדות למען מטרה זו, אך הסיכוי להצלחה כאן נמוך מאוד. השגרה גם עשויה להיות מזיקה, ואז אנו מגלים עד כמה קשה להשתחרר ממנה, כמו במקרים של הרגלי אכילה. בלשונו של מקלוהן: **המדיום הוא המסר** – לא רק למה שנאמר יש מה משמעות, אלא גם לאיך, מתי ואיפה הוא נאמר. לשגרה יש משמעות. לשגרות ולסדירויות יש מקום מרכזי בעיצוב התנהגותם וחייהם של בני אדם.

משום כך, ישנה חשיבות עצומה לבחינת השגרות והסדירויות העוטפות את הלמידה והחינוך ולהשפעה שלהן. לעתים הן מעצבות ומחנכות במנוגד למטרותינו המוצהרות (למשל מתן שיעורי בית והתעלמות מתמדת מבדיקתם או הורה שמטיף לילדיו להימנע מקללות בעוד הוא מקלל ללא הפסק). במקביל, ישנה חשיבות ליצירתן ולבנייתן של שגרות וסדירויות חדשות. שיהיו את המסד שעליו יתבססו הפעולות החינוכיות והפדגוגיות המשתנות.

הדבר נכון לשגרות הפדגוגיה הגנרית: הדרך שבה אנו פותחים וסוגרים שיעור, סוג השאלות והשיח שמאפיין אותן, מידת ההקפדה על שיעורי הבית ודרך הצגתם, הדרישה לנימוק והדרישה לבהירות וכן הלאה. כך גם נכון לגבי השגרות בתחום דעת קונקרטי: במתמטיקה נדרוש שקיפות של תהליכים, בספרות ותנ"ך נדרוש הנמקות המבוססות על הטקסט הנידון, ובפילוסופיה נדרוש טיעונים תקפים. וכך נכון לשגרות היחסים הבינאישיים, המייצרות תחושה של ביטחון, היכרות עם המרחב ומנהגיו ושגרת היחסים בין המורה/בית הספר לתלמידיו. במקום אחד אנו עשויים למצוא הסתרה וחשש, ובמקום אחר פתיחות ודיון. מטרת העל בעיקרון זה היא להוביל איזון נכון בין ודאות לאי-ודאות, בין המשתנה לקבוע, בין ההרגל לחידוש ובין השולי לחשוב. ישנן דרכים רבות לשנות ולהשפיע על המתרחש בכיתה ובבית הספר. מודעות לסדירויות ולשגרות והשינוי שלהן היא אחת החשובות והמרכזיות שבהן. אפשר רק לתאר לעצמנו מה הייתה ההשפעה על תהליך הלמידה וההוראה אם במקום השגרה של מבחנים וחלוקת תעודות, היו התלמידים מקיימים פרזנטציות בתחומי דעת שונים ובפני קהלים שונים. חשוב להדגיש: תמיד יהיו שגרות וסדירויות, השאלה היא האם נתנו דעתנו על משמעותן והשפעתן והאם אנחנו רוצים להציע וליצור שגרות אחרות מאלו הקיימות כעת.

לשגרה ישנה משמעות עצומה בבניית עולמנו הערכי והרגשי, בכיתה ומחוצה לה. היציבות של השגרות נדרשת ליצירת הוודאות שעליה יכולה לשגשג ההתפתחות. גם כאן אנו מקבלים את האמנות המורכבת של מלאכת ההוראה והחיים: מקום של ביטחון לצד מקום של צמיחה, מקום של רוגע לצד מקום של חידוש ושינוי. מקום של משפחתיות וקהילה, לצד מקום של יצירת עצמי. שמירת יתר על השגרה תוביל לשעמום ולתחושה של חוסר שינוי ומיאוס. שינויים מתמידים יובילו לתחושה של חוסר ודאות וחוסר ביטחון. השגרות מהוות את התשתית אשר לתוכה וממנה מתפתחת הזהות ובה היא מוצאת את ביתה. התלמידים, אגב, מכירים בינם לבינם בעוצמתה ובחשיבותה של שגרה זו עבורם. בסוף החופש הגדול, אנחנו מגלים רצון משונה של התלמידים לחזור לבית הספר. רצון לחזור לשגרה וליציבות שלה – יציבות ההכרחית להתפתחות ובנייה עצמית. ■