

של ידע, למידה והוראה

עיבוד: בלחה ארכז'

הدينים בתחום החינוך נובעים מהבדלים בתפיסות עולם ובהשכפות. דינום אלה לגיטימיים ואף מקדים את התחומי באמצעות עידוד הרב-גנויות המחקרית. החל בשנות התשעים של המאה העשרים מתמקדים הממצאים והדינומים של הפסיכולוגיה החינוכיים בשתי גישות שונות מאוד על-אודות דרך הפעולה של השכל (mind) האנושי: הגישה הרואה את המוח האנושי כמחשב, לעומת הגישה הגורסת כי השכל מפתח וממושך מתוך השתלבות בתרבות האנושית יצירתה (Bruner, 1996).

הגישה הראשונה עוסקת בתחום המידע: בדרך שבה המידע על-אודות העולם מצפן ומפורש, והוא אומר, כיצד הוא נקלט, ממין, מאוחסן, מקשר, משוחרר, ומוניהל בדומה לכך עיבוד הנתונים במחשב.

הגישה האחרת – הקולטוריליסטית – מנicha שהשכל לא היה קיים אלמלא התרבות. התפתחות השכל האנושי קשורה להתפתחותה של צורת חיים שבה "המציאות" המייצגת באמצעות מערכת סמליים, משותפת לכל בני התרבות. סמליות זו לא רק שמשרתת את בני הקהילה אלא שהיא אף נשמרת, מעובדת ומועברת לדורות הבאים, שגם הם בתורם ממשיכים לשמר את זהות התרבותית כדרך חיים.

הביטוי האישי של התרבות הוא יצירת משמעות, כלומר, ייחוס משמעות לדברים שונים בנسبות זמן ומקום שונים. המשמעות מצויה בתובנה האישית, אך מקורה ופרשנותה מצויים בתרבות הסובבת את הפרט. תהליך זה הוא שמאפשר לנו לניהל משא ומתן סביר משמעויות ולהעבירן מאיש אחד לרעהו (תקשות). לפיו נקודות מבט זו **לדעת ולתקשר קשרים זה בזה**, וכמעט שאין ניתנים להפרדה.

לטענתו של גורדון וולס (Wells), מפתחים בני האדם את ידיעותיהם הפרטיות ואת הידע החברתי-תרבותי היכול שלהם באמצעות פעילות משותפת תוך כדי ניהול

¹ הפרק מעובד עי-פ' המאמר: Some Questions about Direct Instruction: Why? To Whom? How? And When?, by Gordon Wells. *Language Arts*, vol. 76 (1), september 1998.

דיאלוג – זהה דרך הלמידה האמיתית, והוא זו ששימושה את בני אדם לאורן ההיסטוריה. על מנת שהלמידה בבית-הספר תהיה יعلלה, גם בו צריכה להתקיים חוראה דיאלוגית המאפשרת לתלמיד לבנות את הידע של עצמו.

מהו הידע וכייזד הוא נרכש

בשיח היום-יומי אנו משתמשים במונח "ידע" כשם כולל לדברים אחדים ולעתים שונים זה מזה: ידע ממשמעו עובדות מסוימות שאנו יודעים; תיאוריות מורכבות שאנו מחזיקים בהן; פעולות שונות שאנו מסוגלים לבצע וסבירים על אופן ביצוען, וכן העקרונות העומדים בבסיסן. קלומר – **כל מה שהפרט יודע וכל מה שהוא ידע לעשות**. ברור שמדובר כאן במודע עצום בהיקפו (אם ניתן בכלל לcompute), שערכו יחסית בענייני קבוצות אנושיות שונות. על כן לא יפלא אפוא שאנו מתלבטים אילו תחומים מתחור כל השפע הקים העומד לרשותנו וראים להימלך בבית-הספר, ומתחומים דרכיהם כיצד להבטיח שהתלמידים אכן יימדו אותם, במוגבלות הזמן הנתון העומד לרשותם.

מבט היסטורי על תהליכי רכישת הידע

לאורך רוב שנות ההיסטוריה האנושית (עד לשוש – מאות השנים האחרונות בקירוב) שררה לרוב תמיינות דעתם, שהידע קשור לשירות לעשייה: כשיודעים – עושים, וכשעשאים – יודעים. מוסכם היה גם ההיבט השיתופי-חברתי של רכישת הידע. מה שהמומחים ידעו הועבר לדור חסר הניסיון באמצעות עשייה משותפת (Lave & Wenger, 1991).

כדי לסייע למתחילה לגישת שליטה בידע ובעשייה, המומחים למדנו אותם, תוך שהם משתמשים **בהדגמה, בתיאור ובהסביר**, אך הדגש הושם תמיד במתן אפשרות למתחילה להשתחף במעשה עצמוני, לפי יכולתם. הידע הועבר מהמומחה לטירון כדי שישתמש בו, ולא כדי שיכיר עליו (*knowledge to show*). הידע הפורטי והכללי התקדם והתפתחו בעיקר **באמצעות איתור בעיות ומציאת פתרונות**.

ידעו הדבר, שכבר מראשית דרכה לא הייתה הפעילות האנושית למטרת מעשית גרידא, והוא אומר, פעילות המכונת אך ורק לפתרון בעיות. יש אפילו להניח, שכבר בתקופת הצידים-מלקטים, תחוי בני האדם על העולם הסובב אותם, על עברם ועתידם ועל מקומם בו. הסיפורים שסיפור, המיתוסים והפולחן שיצרו יציגו סוג אחר של ידיעה, שהתבסס על הפסיכיאל הטמון בשפה ובאמצעים אסתטיים אחרים לייצור משמעות (מחול, מוסיקה וציור). אף-על-פי שבסוג ידיעה זה לא נעשה שימוש מעשי בחוי היום-יום, אף הוא העבר מדור לדור באמצעות קיימת חלק **בעשיה משותפת**, לדוגמה, השתתפות בפעולות פולחנית.

האנושות שינתה פניה במשך מאות אלפי שנים. תרבויות השונות; אחדות נעלמו, ואחרות באו במקומן, אך סוג הידיעה השונים – **הידע המعاش והידע האינטואיטיבי** – המשיכו להוות חלק מהותי מן הפעולות הקהילתיות, והן התפתחו ותרחבו תור כדי פעילותם המשותפת של בני האדם. אפילו המצאת הכתב לא עורקה תמותות ניכרות בסוגי הידע המסורתיים ובתהליכי למידתם, אף שהיא סיפקה מדדים חדש ורב-עוצמה **לייצוג מידע ואפשרה** תקשורת החורגת מעבר לגבולות המרחק והזמן.

ספרים בנושאים שונים נכתבו ונקראו על-ידי בני המעודדות הגבוהים, והקריאה וה כתיבה לא הפכו לנחלת הרוב עד לתקופת הרכנסס באירופה. בתקופה זו התרחשו שתי התפתחויות חשובות: הראונה, המצאת הדפוס (המאה ה-XV) שהפך את הטקסטים לנגישים יותר לקהל הרחב, והשניה, שני אידיאולוגים שմبشرו את רעיון ה"אובי"קייביזציה" המדעית של העולם הגשמי (התפתחותה של הגישה האמפירית – מדעית, לחקר העולם). כל אלה הביאו לניסיונות מרכיבים להבין טוב יותר את העולם שבו אנו חיים ולנצלו למטרות האדם. ניתן לשער, שני תהליכי אלה הם שתרמו לעלייתו המהירה של ידע מסווג חדש: **הידע התיאורטי או הידע המדעי**.

אין זה אומר שלא היו קיימות סכבות תיאורטיות לפני כן. בעצם, ניתן למצוא סכבות כאלה עוד בימי אפלטון, ואף לפניו כן. מה שהבדיל אותן בין האחרות שקדמו להן, בעיקר בתחום החקירה המדעי, הייתה העובדה שכעת התיאוריה היא מצטברת וניתנת לבדיקה שיטתית מול עובדות אמפיריות. זאת ועוד, היה מסווג הידע החדש

יחד עם יישומי המעשיות הופצו במהירות יחסית זהכו לתפוצה רחבה, השפעתם על חי הפרט הייתה רבה יותר מסוגי הידע התיאורטיים שרווחו בתקופות קודמות. ח"י האדם שיפורו בעקבות התപוצצות הידע התיאורטי במאות האחרונות, הביאו לידי כך שהחל במאה העשרים נחשב סוג זה של ידע לעליון ובעל ערך רב יותר מאשר סוג הידע האחרים שעליהם הוא מבוסס (הניסיון המעשית והאינטואיציה הרגשית והאסתטית). (Wertsch, 1991).

דיאלוג ויצירת ידע

על – פ' הגישה הקולטורייטית, כדי שידע הופיע מידע כללי לידע פרטני (לנחלת הפרט) – (וההיפך) נדרש להתקדים תהליך מובנה שבמהלכו עוסק הפרט בפתרונות מעשיות או תיאורתיות. כדי להתקדם חיבטים להתקדים כמה תנאים: היפותרים צריכים להיות בעלי ניסיון רלוונטי לבעה, עליהם לאסוף מידע על הדרך שבה אחרים התבמודדו עם בעיה זו (או דומה לה), ולהבין – הבנה ראשונית לפחות – במקרה מסוים, שההעוסקים בפתרון יכולו לנצל דיאלוג עם אחרים תוך כדי זאת חשוב ביותר, שההעוסקים בפתרון ריעינות אחדים בנוגע לפתרון אפשרי. עם זאת חשוב ביותר, שההעוסקים בפתרון יכולים לנצל דיאלוג עם אחרים תוך כדי העבודה על הפתרון. במקרה אחר – עליהם להיות מעורבים בהילה יוצרת ידע, אשר הופכת את הבעיה הנתונה ופתרונה למושא של פעילותה.²

בניהול הדיאלוג זהה ממלאים הטקסטים כתובים והעצמים נשאי הידע הנוספים (סריטים, אינטראנס ועוד) תפקיד מכירע: הם אינם משמשים כמעבירי ידע, אלא כمبرגים של הידע, כ משתתפים בדיאלוג.

גיבוש הידע בולט במיוחד בדיונים המתקדמיים פנים אל פנים, שבמהלכם דובר אחד מתיחס באופן מיידי לדובר אחר. כדי לתרום לדין תרומה משמעותית על הדובר להתייחס בראש ובראשונה לדבריו קודמי ולתרומה שהועלתה בדבריהם לדין, ככלומר, לפרש ולהשוו את המידע שכבר הוציא מה שיש לו עצמו לומר. פועלה זו, שהיא מנטלית – חשיבתית בעיקרה, נשית על בסיס ההתנסויות האישיות שלו וכל מידע אחר שהוא מודע לו. בהמשך הדיון הדובר מנסה את דבריו במטרה

² חשוב לציין, שבין הקהילה האתנית חביבים להיות פיצויים בשעת הדיון, אף שעצם הנקודות תורמת לתהליכי סעור הפקחות המנגנון בקהלם, וכן לאפשרות להשמיע העורות ודובי בקרות על הנאכאר בדיון. חזותות לייזרים חזותיים המקובלם בימי (ספרם, אחריו אינטראנס ועוד), ניתן כוון לזכות ירע החורג מעבר לגבולות הזמן והמקום הפידים, ולשתף בדיון גם אנשים סמוכים ובני תקופות שונות.

לתרום תרומה כלשהי להבנה המשותפת שהושגה עד כה במהלך השיח. הוא עשויה זאת באמצעות הרחבה, שאלה או הערה של הדברים שאמרו קודמי בדיון (Wells, 1999).

דיאלוג מהסוג המתואר לעיל מהוות את **לייבת יצירת הדעת**, היות שידיעותנו היא תמיד חלק מפעולות משותפות, והבנייה של אליהן אנו מגעים נבונות על תרומותיהם של الآخרים ומציניות מענים נוספים מהם. זאת ועוד, ידוע שכאשר אנו מתאמצים להפוך את הבנות שלנו לכאלה שהן בעלות משמעות מיוחדת, לעיתים קרובות נדמה לנו שהוא מגעים לבירה ומלאה יותר של עצמו.

הבנייה ידע בערך הכתוב פועלת בצורה דומה. כאשר בני הקהילה כתבים, הם עושים זאת כדי לתרום לדיאלוג כלשהו שמתנהל ביניהם; הם עוניים אחרים, מתחבסים על תרומות الآخרים, ומוסיפים לדבר באמצעות תשובה שלהם. שני עקרונות הופכים את הכתיבה לרבת עצמה כמגבשת ובונה ידעה: 1. האפשרות שיש לכותב לתרום באופן נרחב ושלם; 2. בשל האטיות היחסית המאפיינת את יצירתה היא מאפשרת עמדה רפלקטיבית וביקורתית יותר מאשר ההבעה בלבד. בעצם, בכתיבה מתנהל דיאלוג כפול – דיאלוג עם הטקסט הנבנה, לצד דיאלוג עם קהל הידע. בדרך דומה ניתן לראות גם את הקריאה של טקסט שימושו אחר כתוב כדיאלוג: כדי להבין אותו לא רק שיש לפреш את המידע שהוא מציע, אלא צריך גם להתחבר אליו באופן פעיל, בדיאלוג עם אחרים או עם עצמו. בדיאלוג הקיים והכתוב הבינה מתפתחת באמצעות השימוש בטקסטים של אחרים כ"אמצעים חשיבתיים" (Lotman, 1988).

יצירת הדעת באמצעות דיאלוג המתואר עד כה, נכון גם באופן כללי לסוגי הידעים האחרים. ההבדל הוא בסוג הבויות שבין הם עוסקים, וכן באמצעות המגבשים את הדעת. הדיאלוג רב – המשתתפים מתנהל גם בקרוב קהילת האמנים, שעוניים ומתיחסים לאחרים ואף יוזמים "אמירות" מקוריות. כל זה באמצעות שפות יציגו שבין שולטים הרגש והאינטואיציה, כמו ציור, מחול ועוד. ובכל זאת יש מכנה משותף קבוע, בין רב הشيخ השונים (מלוליים עוניים או יציגים-רגשיים-אסתטיים): הבניית הדעת מתרכשת בין אנשים **שעושים דברים יחד**, וכך חלק מהעשייה הזאת כוללת ניהול רב-שיח.

כל אחד מעתנו מפתח הינה לגבי מה שכבר למדו אחרים ויצגו בטקסטים ועצמים נושא-ידע אחרים, באמצעות הבניית ידע שיתופית כפי שתוארה לעיל. מנקודת מבט זו אין זה משנה אם הידע שנבנה הוא חדש לאנושות ולתרבות בכלל, או רק חדש לנו עצמנו. כפי שניסח זאת קרל פופר: אנו יכולים לתפוס תיאוריה כלהיא רק אם גונסה להמציא אותה מחדש, ולשער בעזרת הדמיון שלנו מהן ההשלכות של התיאוריה שנראות לנו חשובות ומשמעות... ניתן לומר שההיליך הבינה של תיאוריה דומה מאוד לתהליך ייצורה או גילוייה (Popper & Eccles, 1977, 1977) גם אצל הפרט, בדומה למילוי הכלול של תלדות האנושות, **קיימת התפתחות של אופני הידע**, שמתנהלת בקצב הבא:

- צורות הידע הראשונות המתרחשות בילדות הן אינטגרומנטליות ופרצחותROLIOTUT במהותן. הן נרכשות במהלך האינטראקטיה שאנו מקימים עם הזולת בונגעו בעצםם שבשבigkeitנו: כיצד ניתן להשתמש בהם ולאילו מטרות הם משמשים.
- בנוסף לכך, כאשר אנו לומדים לדבר, אנו מפתחים ידיעה לשם עצמה (substantive) – באופן פחות או יותר ספונטני, כאשר אנו רוכשים שליטה באופני ייצור המשמעות של הקהילה שבה אנו חיים. משמעותם אלה מכוודות בתוך השיחות שמאוגנות ומלוות כמעט כל פעילות אנושית.
- בשעה שאנו משתתפים בפעילויות דתיות ותרבותיות, צופים בטלוויזיה או מקשיבים למבקרים הקוראים בפנים טקסטים, אנו מתחלים להיות מעורבים בסוגים אחדים של ידיעה אסתטית.
- לבסוף, כאשר אנו מתחלים את דרכנו בחיבור הפורמלי ולומדים כיצד לקרוא ולכתוב, אנו מתחלים לבנות מחדש את הידע המצו依 אצלו, שהוא עד כה ספונטני. תהליך הבניה מחדש מתרחש תוך כדי שימוש במונחים הפורמליים של שפה, שהם מטבחם מופשטים ומאורגנים בשיטות, והם אלה שמתחווים עבורנו את הידע התיאורטי.

כל אחת מצורות הידע מהווים בסיס לאליה שיתפתחו מאוחר יותר, וכך יחד יוצרות מעין "ספירלה התפתחותית". כמו כן, ברוב הפעילויות שבהן אנו לוקחים חלק מעורב יותר מסוג אחד של ידיעה. אולי פועלה שכיחה למד' כמו הכתות

ארוחה משפחתיות והגשתה לשולחן, קשורה הן בידיעה מעשית והן בידיעה אסתטית, ויתכן שמעורב כאן גם מידע ספציפי הלקוח ממתכוון. ואם מדובר בארוחה שבاهכנותה הייתה הקפדה על ערכיים קלוריים, יתכן שנדרשה בין היתר גם הימצאות תיאורטיות בהלכות תזונה נכונה והכרת מרכיבי המזון השונים. כאשר מדובר בפעולות מורכבות יותר, כגון אלו המתרבצות בעבודה, נדרשים סוג ידעה רבים יותר כדי לפעול. במקרים אלה ניתן להשתמש במטפורה של מאגר צורות ידעה שונות, שפועלות ייחודי ומשלימות אלו את אלו כדי להשיג יעדים רבים. החשוב הוא להיות מסוגלים להתאים את סוג הידעה לביעית איתן מתודדים ומבקשים לפטור.

בית-הספר כיום

כאמור, תהליכי הלמידה וריצישת הידע שהו מקבלים בעבר היו מבוססים על התנסות והשתתפות של הטירון לצד המומחה תוך כדי פתרון בעיות וניהול דיאלוג בדרך העולה בקנה אחד עם הגישה הקולטווורלית (שכאמרם, רואה את תהליך הלמידה כתליות תהליכי תקשורתיים בחברה ותרבות הסובבת את היחיד). לעומת זאת, בבית-הספר במתכונתו הנוכחית – במוסד שמהווה את אחד מקורות הידע העיקריים של הפרט, נראה **ששינון עובדות ומחזור הכללות והסבירים תיאורתיים** מתחום ספרי הלימוד, נדרשים מהתלמיד יותר מאשר פיתוח ההבנה של אותו הידע המצוי בספרים, כדי לישמו בעתיד. ניתן לומר שדרך הראה זו קשורה למודל הרואה את המוח כמחשב ואת פעלות השכל והלמידה כתילוק של מידע נתן.

מצב זה נגרם מכמה סיבות, ובהן העיקריות שבהן:

1. היקף התכנים שנדרש התלמיד ללימוד התעزم בכל רמות החינוך – מהגן ועד לאוניברסיטה. לכן לא מפתיעה השתלטות המודל מצדד בהעברת ידע והערכתו, שדומה יותר לפס יצור מהיר בביטחון חרושת, על חשבו המודל המוכר לנו מן העבר, המזמין השתתפות בפעולות האנושית. במודל המקובל היום ("מודל העברת הידע") ניתן לעסוק בתכנים רבים יותר בפרק זמן קצר יחסית.

2. הידע התיאורתי מוליך עצמים נושאית-ידע (knowledge objects) כגון, טקסטים, נסחאות, דיאגרמות וכו'. רבים סוברים בטעות שהידע מצוי בעצמים אלה, ובאמצעות קריאה ושינון בהם אנו יכולים לרכוש אותו. למעשה, הנחה זו רחוקה מאוד מן האמת.

לאור המתואר עד כה אמ' מציעים מודל אפשרי נוספת - המודל להוראה הדיאלוגית, שיთואר בהמשך המאמר.

השלכות להוראה

עד כה עסקנו במידע מנוקחות מבט כללי ורחבה, והתוינו את מסגרת ההתייחסות לרקע המיחודה של היכיתה ולתפקיד ההוראה. מכל הנאמר לעיל משתמע, שגם בבית-הספר, בדומה למתרחש מחוץ לכתלי, צריכים להתקיים התהליכי המשותפים הדיאלוגיים, המאפשרים בנית ידע. כפי שצוין לעיל, דזוקא בבית-הספר רוחחת במיוחד בתפיסה, המכדדת במידע המצוי בעצמים השונים (ספרים, מפות,TeV, עבדאות וכו'), וכי די לשנן את מה שמצו בהם כדי לרכוש את הידע. על כן נחרז ונדגש כאן עד כמה חשוב שהפעילותות היכיתתיות ייכללו כמה שיטור חזדמניות לבניית ידע, על חשבון "העברית".

יחד עם זאת ברור, שיש לבית-הספר מטרות נוספות שעליו לעמוד בהן, וכמו כן קיימים כמה הבדלים ניכרים בין בית-הספר ובין הקהילה שמחוץ לו. ראשית, הנושאים שבהם עוסקים בין כותלי בית-הספר הם לרוב כפויים ואין ניתנים לבחירתו של התלמיד. שנית, היחס המספרי בין המשתתפים בפעילויות הוא לרוב מבוגר אחד על כל 35–25 תלמידים בלתי מנוסים. עובדות אלה יוצרות הקשר מיוחד, שלעתים מחייב פעילותות שונות מלאה שמתקיימות "בחינם". הפעילויות בבית-ספרית אין תמיד פעולות משותפות, לא قولן מתקימות מתוך בחירה, ואף אין נושאות אופי דיאלוגי.

אף-על-פי-כן, קיימים גם כמה קווים דמיון משותפים בין בית-הספר ל"חינוך". ראשית, גם בKİTHE וגם מחוצה לה הידע המctrבר בסוף של יום תלוי בפעילויות שבהן משתתפים האנשים, ובחזדמניות לבניה של ידע, שפעילותות אלו מציאות.

שנית, גם הקהילות שמחוץ לבית-הספר, כמו הקהילה הבית-ספרית, הן תמיד הטרוגניות בהרכבן כתוצאה מניסיון חיים מגוון. התלמידים הם פרטיטים בעלי תחומי עניין שונים ומילויים בתחוםים שונים, וכן הם שונים זה מזה בדרך שבהם מתיחסים לՁולות ולעצמם. ובדומה לכך גם המורים מתייחדים בזיהויות נבדלות, ומגלים עניין והתלהבות במגוון תחומים. הם גם נבדלים באמונותיהם אודות הדרך הטובה ביותר לעזרה לתלמידיהם להתקדם ולהתפתח. מכאן נובע, שככל כייתה מהויה הרכב ייחודי של פרטיטים אשר מן הראי לעודד אותם לנגולות מהי הדרך הטובה ביותר לשתח' פועלה בדרך שתבטיח כי במרוצת הזמן שהם מבלים בשותף יקדם הידע המשותף שהם בונים יחד, תוך כדי פיתוח אישי של תחומי עניין ושל קשרים אצל כל אחד ואחד.

אין ספק שהמורה הוא הנושא העיקרי האחריות לייצרת קהילה מסווג זה. אך לא רק הוא. אם מזמןים את התלמידים להשתתף בתהליך ומעודדים אותם ללקחת בו חלק, יצירם קהילה למדת, שבה תלמידים בני גילים שונים מסוגלים לתרום ל渴בלת החלטות ולביצעון. וכן, הזמן התלמידים להיות שותפים פעילים היא אחת הדרכים המוצלחות להתחילה ביצירת **קהילה** למדת. חשוב כמובן, עם זאת לשוב ולהזכיר **שהמורה הוא המנהיג והמוביל של כל המהלך**.

מקרות ומיקרו – שת' רמות הוראה ניתנת לראות בהוראה שתי רמות אחרות כוללות. כל רמה דורשת מהמורה סוג אחר של מומחיות, שיפוריות וקשרים ארגוניים (,Wells 1999). הרמה הרא่อนה היא **רמת המקרו**: ברמה זו אנו יוצרים ארגרים מעוניינים לתלמידים, ומזמןינו אותם להתאחד לשאלות שمرة בפעם את יכולותיהם וmobilitotם אותם להבנה מעמיקה יותר בנושאים העומדים לדין. בקשר לנאמר לעיל, לרמה זו שייכת גם **יצירת הקשרים לעשייה ודין משותפים בכיתה**.

ברמת הוראה זו המורה עוסק בתכנון הפעולות בכיתה באופן כללי: בחירת הנושאים לתוכנית הלימודים הכתיתית (אם הבחירה אפשרית, כמובן); בחירת מקורות וחומר; החלטה על מסגרות הלמידה (מליהה, קבוצות, יחידים); חשבה על שותפים אפשריים בטיפול בנושא (מורים נוספים, מומחים מחוץ לבית-הספר, הורים ועוד).

לאחר שיזם המורה את המהלך, עליו לדאוג לקבב ההתקרבות תוך כדי הפחתה או הוספה של משימות, בהתאם ליוזמות התלמידים ואילוצי המערכת. על המורה לדאוג שיותר זמן פנוי להשלמת הפעולות, כולל עיריכת רפלקציה והערכתה עצמית של הנעשה. ולבסוף על המורה **להחליש כיצד לשלב את ההערכה העצמית בדרכי הצינון הנדרשים על-ידי המפוגם**, תוך כדי התחשבות בתהילך ולא רק בתכנים, ובכל סוג היידע שימושיים. מיותר לציין, שהסיכוי לגעת לתוצאות המצוות גודלים יותר, אם התלמידים יהיו מעורבים באופן פעיל גם בשלב זהה של מתן הצעונים.

לסיכום, רמת המקרו דומה למאה שמכונה לעיתים בפיינו גם "תכנון הלימודים": תכנון ההוראה ומסגרות הלמידה, ארגון הסביבה והזמן, התאמת התכנון למהלך הפעולות, ביצוע מעקב והערכתה.

הרמה הנוספת בהוראה היא **רמת המיקרו**: כאן המורה מעורב **בפעולות של קבוצה קטנה או של תלמיד אחד** כדי לעזור להם בתפקידו עם האתגר שבחרו.

תמייקה מסוג זה המתואור לעיל היא למעשה סוג מיוחד של דיאלוג, שבמהלכו המורה לא רק מגיב לדבריו התלמיד ולמעשי, אלא הוא מאפשר לו להבין טוב יותר את מטרות הפעולות ואת האפשרויות השונות להשגתן. שני המעשים האלה של המורה – **התגובה וההסביר** – חשובים לענייננו.

כדי שהתערבות המורה אכן תהיה לתלמידעזרה, עליו להתייחס למה שמעסיק את התלמיד ברגע הנtanז הזה, **כפי שהتلמיד מבין אותו**. משמעות הדבר היא שעל המורה בראש ובראשונה להקשיב לתלמיד ולהתבונן בו – ואמנם צריך גם לשאול – כדי **לגיע להבנה מלאה של התלמיד ומעשי**. בהתערבות זו ממלא המורה מטרה כפולה: עליו לפעול באזור ההתפתחות המשוערת³. (*Vygotsky*, 1978) שנבנה ייחד סביר המשימה, כדי להעמיד בפני התלמיד הlicים ידע החורגים מעבר להבנתו הנוכחית. בדרך זו נפתחות בפני התלמיד אפשרותויות חדשות של התנהגות, של חשיבה ושל רגש. ואילו התלמיד מקבל עליו את מלאה האחוריות

³ "אזור התפתחות משוער" של הילד, על-פי וווצקי, מתייחס לפער שבין יכולתו להבין דבר – מה בעית שהוא פועל בעיה באופן עצמאי, לכליות שהוא מולה לאחר דיאלוג עם מיבור או עם מומחה תנינן שבו הוא עוסק. במאמר זה הכוונה היא למשמעותו של מורה בקיים דיאלוג מרחב ה"אזור התפתחות המשוער" של התלמיד, וכך לעזרו להציגו מכך יכולות קיימות וקדום את ההבנה.

ומרחיב את רפרטואר המשימות והפעולות שבחן הוא יכול להשתתף באופן עצמאי (Mercer, 1995).

שתי רמות ההוראה, שתוארו לעיל, מוחות את עובdotו של המורה בעת ובעונה אחת, ואף לעיתים מביאות אותו למצב שמאלו צו לבחור במה למקד יותר זמן ומאמץ – בהכנות, בתכנונים, בארגון ובמעקב (רמת המקורו), או החלופין בתמייה פרטנית ובהקשבה האישית להעדפות וליזמות של התלמידים (רמת המקורו).

הוראה דיאלוגית

על מנת לקדם הוראה דיאלוגית, מן הרואיו לראות את ח"י היכתה והמטרות שלו להן מכאנות הפעולות בה כষיחה מתמשכת, אשר כל המשתתפים בה מנוטים לתרום כמייבע יכולתם לנושא העומד במקד הדין. הם עושים זאת תוך שימוש באמצעים שונים בדרכם שתקדם את ההבנה של כל פרט ופרט, וכן את ההבנה המשותפת. אופן הביצוע המעשית של עיקנון תיאורטי זה תלוי בכמה גורמים: מהי הפעילות המתרחשת ביכיתה באותה שעה, מי משתתף בה, וכן מהן ההתנסויות והמידע הרלוונטיים שיש לכל משתתף לתרום לפעילויות.

ברורו, שברב-שיח מעין זה, המתנהל עם היכתה, תורם המורה תרומה מיוחדת במיןה לדין המשותף, מתקף ניסיוני הרבה והבנה העמוקה שצבר ביחס למרבית הנושאים שעולים לדין. דוגמאות לשוגי תרומה אפשריות: המורה יכול להציג נושא חדש בדרך מעניינת ומסקרנת; להפנות את תשומת לב התלמידים למקורות מידע מגוונים או לנקודות מבט שלא הוזכרו עד כה במהלך דין קבוצתי או כיתתי; להסביר לתלמידים רעיונות, מידע והלכים שחוווניים להבנת הפעילויות שמבצעים. שני סוגים התרומה שהזוכרו כאן מתאימים להוראה במלואה, להוראה פרטנית או להוראה בקבוצות קטנות.

חשוב להזכיר, שבדרך כלל לא רק המורה מביא ניסין ומידע רלוונטיים. גם התלמידים עצמם **מבאים פעילות ניסין ומידע בעלי ערך**, ואף שאלה לעיתים מצומצמים יותר מזה של המורה, ולא תמיד נתמכים בעובdot, הרו שהם תורמים למחיבותם של התלמיד לbijouterה המשימה הלימודית. וכך' שנותען לעיל, **בניות ידע**

היא משימה שיתופית שמעודדת את המוטיבציה והמעורבות בלמידה.

אם מטרת השיחה בכיתה היא לערב את כל המשתתפים ב嚮ison פורה להגבר את ההבנה האישית שלהם באמצעות בניית ידע במשמעות, לא יתכן שרק משתף אחד (המורה) יקבל עליון את מלאו האחריות על כל המתרחש בכיתה. חשוב שכל המשתתפים ולא רק המורה, יחושו שיש להם זכות להעלות רעיונות, להציג הצעות, לשאול שאלות ותרום באופן כללי למילוי הדיון. ב的日子里 אחרים, תפקידי המורה איננו מוצטמצם באמירה פסקנית כלשהי שנאמרת מפני תחילת הדיון, אלא בכך שהוא מעודד את התלמידים לשאול **שאלות רבות**, ומאפשר להם להעלות תשובות יחד עמו **ואף בלבד**. אם מתקבלות תשובות שונות – מה טוב, הרי זה מוביל לויכוחים ולבוחינת התשובות, ולקביעה מדויקת תשובה אחת עדיפה על פני אחרות. דיון זה יכול גם להוביל למציאות דרכים ליישר את ההדרורים. לאחר שהاذין המורה לדברי התלמידים, הוא יכולCut את תרומותיו לדין תוך התייחסות לכל הנאמר מקודם: הרענוןות שהעלו התלמידים, המידע שסייעו, מסקנותיהם, וחלופין – גם אי-ההבעות שנבעו מדבריהם. כמו כן זה הזמן המתאים ביותר להרחבת הדיון באמצעות הצגת קונפליקט או נקודת מבט מתוגרת, כדי לקדם את התלמידים עוד ועוד. אנחנו מציעים שהמורה יהיה תמיד בעל זכות "המילה האחרון" בכל דיון, אלא **שיגיב על הנאמר בכיתה** **ואף יתבסס על הקים כדי לבנות נדבר נוסף.**

האם האידיאל המתואר לפניינו הוא בר מימוש? האם למורים הלחצים שבהם נתונים בתיכון – הספר – הישגים, מידיות, אלימות – ניתנים לטפח קהילות שבחן שליטות השיתופיות וההבדיות? האם מודל זה של ארגון לומד אכן יכול לתת מענה לכל תלמידים? הבה נקווה כי קוראים רבים של מאמר זה ישיבו תשובה חיובית לכל השאלה האלה.

ביבליוגרפיה:

- Bruner, J.S. (1996). **The Culture of Education.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). **Situated Learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotman, Y.M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26(3), 32-51.
- Mercer, N. (1995). **The guided construction of knowledge.** Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Popper, K.R., & Eccles, J.C. (1977). **The self and its brain.** Berlin: Springer-Verlag.
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). **Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). **Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

