

המודל השלישי

תיאור, ניתוח, עיון

יורם הרפז

במהלך שלושת העשורים האחרונים הולך ומתהווה מודל חדש למחשבה ולעשייה בחינוך, שנכנה אותו "המודל השלישי" (הרפז, 2008). המודל השלישי מבדיל עצמו משני המודלים שקדמו לו – זה המכונה "חינוך ישן" שבו "תכנית הלימודים במרכז", וזה המכונה "חינוך חדש" שבו "הילד במרכז". המאמר שלהלן מציע הצגה שיטתית של מודל זה, הדגמה וניתוח שלו, ועיון ביקורתי בו.

המודל הראשון והמודל השני

בספרו *Experience and Education* (1938) ערך ג'ון דיואי השוואה קצרה בין החינוך הישן המסורתי לבין החינוך החדש-הפרוגרסיבי. הוא כתב:

בכל הנוגע לצדדים המעשיים של בית הספר, העימות [בין החינוך החדש לחינוך הישן] נוטה לקבל צורה של ניגוד בין חינוך מסורתי לחינוך פרוגרסיבי. בבואנו לנסח באופן כללי את הרעיונות שביסוד החינוך מן הסוג הראשון, ללא סימוכין הנדרשים לניסוח מדויק, הרי שהם אלה: תוכני החינוך מורכבים מגופי מידע ומיומנויות שעוצבו בעבר; לכן עניינו העיקרי של החינוך הוא להעבירם לדור החדש. בעבר פותחו גם אמות מידה וכללים של התנהגות; הכשרה מוסרית מורכבת מעיצוב הרגלי פעולה התואמים לכללים ולאמות מידה אלה. לבסוף, התבנית הכללית של ארגון בית הספר (בכך אני מתכוון ליחס של תלמידים לתלמידים אחרים ולמורים) מכוננת את בית הספר כמוסד הנבדל בחדות ממוסדות חברתיים אחרים...

עלייתו של מה שמכונה חינוך חדש ועמו בתי ספר פרוגרסיביים היא תוצר של אישביעות רצון מהחינוך המסורתי. למעשה, היא מהווה ביקורת שלו... כאשר מנסים לנסח את הפילוסופיה המובלעת בעשייה של החינוך החדש, אפשר, כך אני סבור, לגלות עקרונות משותפים למגוון של בתי ספר פרוגרסיביים הקיימים כיום. לעומת הכפייה מלמעלה מעמידים את הביטוי והטיפוח של היחיד; לעומת משמעת חיצונית מעמידים פעילות חופשית; לעומת למידה מטקסטים ומורים מעמידים למידה באמצעות הניסיון; לעומת רכישה של מיומנויות וטכניקות נפרדות באמצעות תרגול מעמידים את רכישתן כאמצעי

להשגת מטרות שיש להן כוח משיכה ישיר וחיוני; לעומת הכנה לעתיד רחוק מעמידים את מיצוי המרב מההזדמנויות של החיים בהווה; לעומת חומרים ומטרות סטטיים מעמידים היכרות עם עולם משתנה (Dewey, 1938/1997, pp. 17-20).

אלה הם אפוא ההבדלים העיקריים בין שני אופני החינוך, "הישן" ו"החדש", לפי דיואי (בקטע הנ"ל):

חינוך חדש	חינוך ישן	סוגי חינוך ← מרכיבים ↓
לאפשר התפתחות אישית	להעביר תכנים שעוצבו בעבר	מטרה
דינמית (עולם ובוגר משתנים)	סטטית (עולם ובוגר קבועים)	אופי המטרה
מתגלים ומעוצבים על ידי הלומדים	עוצבו בעבר ונכפים על הלומדים	תכנים (ידע, מיומנויות, ערכים)
ידע ומיומנויות הקשורים למטרת הלומד	ידע ומיומנויות מבודדים	ארגון התכנים
באמצעות התנסות	באמצעות תרגול	למידת תכנים
התנסות אישית	טקסטים ומורים	מקורות למידה
פנימית	חיצונית	משמעת
מיצוי ההווה	הכנה לעתיד	יחס לזמן
חלק מהסביבה	מבודד מהסביבה	יחסו של בית הספר לסביבה

דיואי, יש לומר, חתר לביטול הדואליזם הזה (כל מחשבתו של דיואי עומדת בסימן החתירה לביטול דואליזמים שונים, ראו Scheffler, 1974). הוא ראה בו גילוי של חשיבה דיכוטומית, חשיבת או... או... פשטנית הנובעת מכך ש"החינוך החדש", שהוא היה מנהיגו, עוצב בידי חסידיו כניגודו המוחלט של "החינוך הישן". למרות ניסיונו של דיואי לבטל את הדואליזם הדיכוטומי הזה וליצור סינתזה כלשהי בין "חינוך ישן" ל"חינוך חדש", נראה כי הוא הלך והשתרש בשיח החינוכי, וכל תאוריה או גישה חינוכיות מודדות עצמן ביחס לקטבים אלה.

הדואליזם "חינוך ישן"/"חינוך חדש" של דיואי שוכלל עם הזמן על ידי הוגים שונים ו"שולש": "החינוך הישן" חולק לשני אופני חינוך. כך למשל צבי לס (לס, 1972) חילק את מחשבת החינוך לשלושה "הגיונות": הגיון הסוציאליזציה, הגיון האקולטורציה והגיון האינדיבידואליזציה. ההגיון הראשון והשני ממצים את "החינוך הישן", וההגיון השלישי ממצה את "החינוך החדש". באורח דומה חילקו גרי פנסטרמאכר וגיונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) את מחשבת החינוך לשלוש "גישות": גישת המוציא אל

הפועל (The Executive Approach), גישת המשחרר (The Liberationist Approach) וגישת המטפל (The Therapist Approach). הגישה הראשונה והשנייה ממצות את "החינוך הישן" והגישה השלישית ממצה את "החינוך החדש". ובאורח דומה חילק גם קירן איגן (Egan, 1997) את מחשבת החינוך לשלוש "השקפות": השקפת הסוציאליזציה, ההשקפה האפלטונית וההשקפה הרוסויאנית. ההשקפה הראשונה והשנייה ממצות את "החינוך הישן", והשלישית – את "החינוך החדש" (הטיפולוגיות של לם, פנסטרמאכר וסולטיס ואיגן שונות מבחינות שונות, אך מבחינה מהותית הן דומות למדי). הטבלה הבאה מסכמת את שכלול ההבחנה הדריקוטבית של דיואי.

דיואי	החינוך הישן		החינוך החדש
לם	הגיון הסוציאליזציה	הגיון האקולטורציה	הגיון האינדיבידואליזציה
פנסטרמאכר וסולטיס	גישת ההוצאה אל הפועל	גישת השחרור	גישת הטיפול
איגן	השקפת הסוציאליזציה	ההשקפה האפלטונית	ההשקפה הרוסויאנית

גיון דיואי לא רק מצא שיש "חינוך ישן" ו"חינוך חדש", הוא גם המציא במידה רבה את "החינוך החדש". הוא ביצע, לפי עדותו שלו, את "המהפכה הקופרניקנית בחינוך" אשר הסיטה את מרכז הכובד מתכנית הלימודים הכללית אל התלמיד היחיד.¹ מאז ש"החינוך החדש" הגיח לפני כ־100 שנים מתוך הגותו של דיואי (אשר הושפע מרוסו, מפרבל ומ"אבות" קודמים אחרים של "החינוך החדש"), החינוך מיטלטל בין שני הקטבים ונע פעם לכאן ופעם לכאן בהתאם לאקלים הדעות השורר בעונה נתונה.

מה שמאפיין את ה"עונה" שלנו הוא ספקנות עמוקה ביחס לשני הקטבים. הביקורת על "החינוך הישן", הבית ספרי, היא עשירה ומגוונת כל כך, עד כי אין טעם להביא לה מראי מקום. בנוגע ל"חינוך החדש", מאז שנות ה־60 פחתה ההתלהבות ממנו, ובתי הספר המשקפים אותו – "בתי ספר חופשיים", "בתי ספר פתוחים", "בתי ספר דמוקרטיים", כפי שהם נקראים בכל עשור ועשור – אינם מצליחים להיחלץ ממקומם השולי במערכות החינוך.

1. "השינוי המתרחש עתה בחינוך הוא מפנה של מרכז הכובד. זהו שינוי, זוהי מהפכה, בדומה לזו של קופרניקוס, כאשר המרכז האסטרונומי פנה מהארץ לשמש. במקרה זה הילד נעשה לשמש שהמערכת החינוכית סובבת סביבו; הוא המרכז שסביבו היא מתארגנת" (Dewey, 1902/1990, p. 34).

הופעתו של המודל השלישי

המודל השלישי התהווה על רקע האכזבה משני המודלים הוותיקים ובעזרת מערך מושגי שיובהר להלן. מנקודת מבטו של מודל זה, שני המודלים אינם סותרים, כי אם דווקא דומים מבחינה מהותית – מבחינת תפיסות הלמידה, ההוראה והידע שהם מגלמים.

לפי ברברה רוגוף ועמיתיה, שני המודלים הוותיקים מבוססים על הנחות יסוד משותפות בנוגע ללמידה. המודל שהיא ועמיתיה מציעים – "קהילת לומדים" – מבוסס על הנחות שונות ויכול לחלץ את החינוך מתנועת המטוטלת שלו בין "שליטה אנכית וחופש", בין שני המודלים ה"חד-צדדיים" של ההוראה:

שני מודלים אלה של הוראה, מודל הוראה מונהג-מבוגרים (adult-run) ["החינוך הישן"] ומודל הוראה מונהג-ילדים (children-run) ["החינוך החדש"] מוצגים לרוב כקטבים מנוגדים בקיצוניות של תנועת המטוטלת בין שליטה אנכית וחופש... אנו טוענים שבין המודל מונהג-מבוגרים והמודל מונהג-ילדים יש קרבה רבה במובן זה ששניהם כרוכים בהנחה התאורטית שלפיה למידה היא תולדה של פעולה של צד אחד (של מבוגרים או של ילדים, בהתאם לעמדה). מודל ההוראה של קהילת לומדים מבטל את המטוטלת לחלוטין: הוא אינו מפשר או מאזן בין המודלים מונהג-מבוגרים ומונהג-ילדים. הרעיון התאורטי שבבסיסו הוא שלמידה היא תהליך של שינוי השתתפות (transformation of participation)², שבו מבוגרים וילדים נותנים תמיכה וכיוון למאמץ משותף. לאנשים בעלי רקע של מודלים חד-צדדיים של למידה אמנם קשה שלא להטמיע את המודל קהילת לומדים בדיכוטומיה שבין מונהג-מבוגרים ומונהג-ילדים (Rogoff et al., 1996, pp. 389-390).

תלמידים לומדים בשלושת המודלים של ההוראה, אך הם לומדים דברים שונים בנוגע לעיקר. העיקר, לפי רוגוף ועמיתיה, הוא היחס לידע הנלמד ולקהילה שבמסגרתה הלמידה מתרחשת. במודל מונהג-מבוגרים ("המודל החרושת" של ההוראה-למידה) תלמידים אינם צריכים להבין את הנושאים הנלמדים ואת תכליתם ואף לא לגלות בהם עניין. תפקידם הוא לקבל ידע ממורה פעיל המנהל את התהליך. "סדרי היום (agendas) של המורה נובעים מההנחות שלמידה היא תולדה של העברה חד-צדדית של ידע ומיומנויות מאלה המחזיקים בהם לאלה החסרים אותם" (שם, עמ' 394). התלמידים אינם שותפים בעיצוב סדרי היום. "במקום לקחת חלק במאמץ משותף, תפקידם הוא לבצע את הפעולות שהמורה תכנן עבורם. אף כי יש תיאום כלשהו בין פעולות המורה

2. עקרון ההשתתפות של רוגוף שונה במכוון מעקרון ההפנמה (ראו להלן) של ויגוצקי. בתהליך ההשתתפות "הווייתו הפנימית" של הסובייקט אינה משתנה; מה שמשתנה הוא מידת ההשתתפות שלו בפעילות חברתית הנעה מהפריפריה אל המרכז (ראו, Rogoff, 1990).

לפעולות התלמידים, הפעולות ממודרות, בניגוד למצב של שיתוף שבו רעיונות ואינטרסים של אנשים מתמזגים זה בזה" (שם).

בתגובת נגד למודל מונהג-מבוגרים הציעו אנשי חינוך "מתקדמים" מודל הוראה מונהג-ילדים, מודל שבו "הילדים הם בונים פעילים של ידע בעוד המעורבות של המבוגרים נתפסת כחסימה פוטנציאלית של הלמידה.³ במודל מונהג-ילדים האידיאל הוא ילדים המגלים את המציאות בכוחות עצמם או בעזרת יחסי גומלין עם בני גילם; הילדים נעשים סוכנים (agents) פעילים בלמידה, ועולם המבוגרים נתפס כמקור פסיבי לחומרים או כמקור השפעה שלילית העלול לחבל בפוטנציאל הצומח של הילדים" (שם).

על פי שני המודלים הוותיקים, בתהליך הלמידה יש צד אחד אקטיבי וצד אחד פסיבי; שניהם מכוננים "פילוסופיה חד-צדדית של הוראה" שבה מבוגרים וילדים מתחרים על שליטה. "בהתאם לקריאתו של דיואי ללכת מעבר לדיכוטומיה, אנו טוענים שהמודל של קהילת לומדים לא נמצא על מסלול המוטטלת החד-צדדי; הוא מסלק את ההנחה שלומדים ומורים נמצאים משני עברי המתרס ומעצב אותם מחדש כמעורבים הדדית בחתירה משותפת" (שם, עמ' 396).

המודל קהילת לומדים אינו פשרה או "איזון אופטימלי" בין שני המודלים החד-צדדיים, אלא מודל הוראה מובחן המבוסס על פילוסופיה אחרת... בקהילת לומדים כל הצדדים פעילים; אף צד אינו מחזיק בכל האחריות ואף צד אינו פסיבי... בקהילת לומדים ילדים ומבוגרים פעילים יחד בבניית החקירה, אף כי בתפקידים שונים בדרך כלל. ילדים ומבוגרים משתפים פעולה במפעל הלמידה; המבוגרים אחראים בדרך כלל להנחיית התהליך, והילדים לומדים אף הם להשתתף בניהול הלמידה שלהם עצמם... אנו טוענים שהמודל קהילת לומדים עשוי לאפשר למבוגרים בנסיבות מסוימות לספק הנהגה נמרצת או הסברים רחבים כדי לסייע לקבוצה, ולתלמידים בנסיבות מסוימות לקחת אחריות ראשונה (שם, עמ' 396-397).

ככיוון דומה לזה של ברברה רוגוף ועמיתיה כתבו קרל ברייטר ומרלין סקרדמליה: "המטוטלת החינוכית נעה, אף כי לא באופן סדיר, בין ההוראה הדידקטית המקובלת ובין החינוך של הילד במרכז; חייבת להיות אפשרות שלישית, אך מה היא יכולה להיות? לא פשרה כלשהי בין שתי האפשרויות האחרות, שכן היא קיימת כבר ברוב בתי הספר" (Bereiter & Scardamalia, 1993, p. 199). ברייטר וסקרדמליה מציעים לצאת מתנועת המוטטלת על ידי "דרך שלישית לניהול החינוך" או "מודל שלישית": מודל של **קבוצת מחקר** (research group) או **קהילה בונתיידע** (knowledge-building community).

3. בלשונו של מרטין בובר "דימוי המשפך התחלף בדימוי המשאבה" (בובר, 1959, עמ' 245). הדימוי הרווח כיום בהשראת הקונסטרוקטיביזם הוא של הילד או התודעה כמיקסר, מעבד מזון.

מדוע אפוא שקבוצת מחקר לא תהא מודל לבנייה מחדש של החינוך הבית ספרי? האם בניית ידע הנעשית במתכונת הפרוגרסיבית של קבוצות מחקר מציעה את הדרך השלישית לניהול החינוך?... בתקופה מוקדמת יותר ניתן היה לפטור רעיון זה כרומנטי: החוקרים מגלים או יוצרים ידע חדש; התלמידים לומדים רק את מה שכבר ידוע. אך כיום אנו יודעים שתלמידים בונים את הידע שלהם. הדבר נכון כאשר הם לומדים מספרים והרצאות, כשם שהוא נכון כאשר הם רוכשים ידע במהלך מחקר. אין זה עיקר אמונה (אף כי אנשי חינוך אחדים מתייחסים אליו ככזה); זו מסקנה ברורה מכל תאוריה סבירה של רכישת ידע. מסקנה נוספת היא שיצירת ידע חדש ולמידת ידע קיים אינן שונות כל כך זו מזו מבחינת התהליכים הפסיכולוגיים. כך שאין כל סיבה גלויה לעין מדוע אי-אפשר לתת לחינוך הבית ספרי את האופי הדינמי של בניית ידע מדעית. אם יש מחסומים כבירים, מקורם הוא בחברה ובגישה ולא בקוגניציה (שם, עמ' 200).

המחברים ממליצים אפוא על מודל של קבוצות או קהילת מחקר לצורך בנייה מחדש של בתי הספר. "עיקרה של קבוצה-קהילה זו הוא חתירה משותפת למשמעות ולהבנה שבה הילדים משתתפים עד לגבול כשירותם" (שם, עמ' 204). החזון של ילדים יוצרי ידע אינו בלתי-סביר או מרחיק לכת, שכן ההכרה האנושית על פי טבעה בונה ידע או "עושה משמעות". יש עדויות לכך שמודל כזה הולך ומתהווה. כינויים כגון "קהילת לומדים", "קהילת חקירה", "קהילת חשיבה", "קהילה רפלקטיבית", "קהילה בונת-ידע" ועוד מרמזים עליו.⁴ "בכל הווריאציות האלה הרעיון העיקרי, המובע על ידי השם 'קהילה', הוא שעל החינוך הבית ספרי להיעשות מאמץ משותף להבין את העולם" (שם, עמ' 210).

אלה הם, לפי ברייטר וסקרדמליה, המאפיינים של המודל החינוכי החדש: (1) מחקר מעמיק של נושא במקום כיסוי שטחי של "החומר"; (2) דגש על בעיות ולא על קטגוריות של ידע (במקום "הלב" – "איך הלב פועל?"); (3) מחקר מונע על ידי שאלות של לומדים (המעובדות על ידי מורים); (4) מתן הסבר לתופעות הוא האתגר העיקרי; (5) התקדמות לקראת הבנה והערכה משותפת, ולא ביצוע אישי, הוא המוקד; (6) במקום עבודת בית ספר מקובלת, עבודה בקבוצות קטנות על היבטים של מטלה משותפת; (7) הדיון בשאלות שעל הפרק נלקח ברצינות רבה; (8) מורים תורמים את מה שהם יודעים לדיון, אך תרומתם אינה מכרעת, יש מקורות נוספים; (9) המורה נשאר המנהיג, אך תפקידו משתנה ממי שעומד מחוץ לתהליך הלמידה למי שמתתף בו (שם, עמ' 210-211).

4. גרוסמן, ווינברג ו-וולורס טוענים שהמושג "קהילה" איבד את משמעותו מרוב שימוש. "המושג קהילה הפך לתוספת חובה לכל חידוש בחינוך. מלבד המושג, אין זה ברור מהן התכונות המשותפות [לכל הניסיונות הנקראים "קהילות"...]. בלבול זה בוטה במיוחד בקהילה הוורטואלית הנפוצה שבה על ידי תשלום עבור הקשת הפסוורד, כל אחד המתחבר לאתר נעשה באופן אוטומטי 'חבר' בקהילה (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001, pp. 942-943).

ההנחות של "המודל השלישי" מקובלות כיום על רוב אנשי החינוך, טוענים ברייטר וסקרדמליה. הבעיה היא שהם מנסים לממש אותן במסגרת אחד משני המודלים החינוכיים המוכרים להם: "החלק הקשה הוא לתרגם את הרעיון של קהילה בונה ידע לפרקטיקה שאינה גולשת לאחת הצורות המקובלות של החינוך [הוראה דידיקטית] או 'הילד במרכז' (שם, עמ' 219).

אף כי רוגוף ועמיתיה וברייטר וסקרדמליה באים מזרמים שונים בפסיכולוגיה קוגניטיבית (רוגוף היא מיוצרי הזרם של פסיכולוגיה בהקשר חברתי-תרבותי, וברייטר וסקרדמליה הם מיוצרי הזרם הקונסטרוקטיביסטי), והם מסתכלים על תהליכים קוגניטיביים מאוויות שונות, שניהם מאפיינים את המודל השלישי באופן דומה, ומדברים עליו כעל מודל השונה באופן מהותי מן המודלים הוותיקים. כדי להמחיש את מאפייני המודל השלישי, הבה נעיין בשלוש קהילות לומדים/חוקרים/חושבים המגלמות אותו.

קהילת לומדים

הפסיכולוגים אן בראון (Brown) וג'וזף קמפיון (Campion) הם אבות המסגרת המכונה "קהילת לומדים" (Community of Learners). מסגרת זו צמחה מתוך מסגרת אחרת המכונה "הוראה הדדית" (Reciprocal Teaching), שבראון פיתחה עם אנאמרי פלינקסר (Brown & Palincsar, 1984) בשנות ה-80, במטרה לעודד הבנה של טקסטים באמצעות "קבוצת קוראים" או "קהילה פרשנית". הוראה הדדית מבוססת על ארבעה מהלכים המונחים לפי תור על ידי המשתתפים. המנחה פותח על ידי הצגת שאלה לצורך הכוונת העיון בטקסט וסוגר בסיכום הטיעון של הטקסט או של פסקה בו ובסיכום הפרשנויות שהוצעו על ידי המשתתפים. בין שני שלבים אלה הוא מנחה פעילות של הבהרת מושגים או קטעים מוקשים וחיזוי של מה שייאמר בהמשכו של הטקסט. מסגרת זו מקדמת הבנה של טקסטים ומכוונת קהילה על בסיס מטרה משותפת וכללים של שיחה ופרשנות. "הוראה הדדית" שולבה במסגרת רחבה יותר שצמחה מתוכה – קהילת לומדים.

לי שולמן (Shulman) תיאר (בהתלהבות בלתי-מסויגת) את מה שראה בכיתה בבית ספר יסודי באוקלנד, קליפורניה, המתנהלת כקהילת לומדים בהדרכתם של בראון וקמפיון, ושאל האם אפשר להמיר כיתות בבתי ספר רגילים בקהילות לומדים (שולמן, 1997). הכיתה שהומרה לקהילת לומדים, זו ששולמן צפה בה, למדה יחידה בביוולוגיה שעסקה ב"מינים מוגנים" – מינים המצויים בסכנת הכחדה. היא עסקה ביחידה זו בהקשר הסביבתי של העיר אוקלנד.

המסגרת "קהילת לומדים" מבוססת על ארבעה חלקים: החלק הראשון כולל סדרת

שיעורים המכונים שיעורי מסד – שיעורים שמטרתם היא (1) יצירת מסד משותף של ידע, תוך חשיפת התפיסות הנכונות והשגויות של הלומדים בנושא הנחקר, ו(2) הצגת היעד של המחקר – היכן יעמדו הלומדים בעוד 15 שבועות. היעד בכיתה ששולמן צפה בה היה להציג לפני מועצת העיר אוקלנד סקירה והמלצות, בעל־פה ובכתב, בנוגע למצב המינים המוגנים בתחום שיפוטה (מועצת העיר שריינה מועדים לפגישות עם הלומדים הצעירים). במהלך שיעורי המסד, הלומדים מגבשים שאלות שמעניינות אותם ושאותן היו רוצים לחקור בקבוצות התמחות קטנות. החלק השני של קהילת לומדים מכונה "קבוצות מחקר". בשלב זה, הנמשך כחודשיים, הקהילה מתפצלת לקבוצות מחקר קטנות, וכל קבוצה מתמחה בתחום מסוים, במקרה זה – במין מסוים הנתון בסכנת הכחדה. תהליך זה כולל קריאה (בשיטת "הוראה הדדית") של טקסטים רלוונטיים, ראיון מומחים בתחום, איסוף ועיבוד מידע, עריכת תצפיות ועוד. מדי פעם המורה־מנחה מזמן את הקבוצות לצורך "שיחות מוצלבות" ובנייה נוספת של מסד הידע המשותף. בחלק השלישי, המכונה תצרך (גיגסו), מומחים מקבוצה נתונה מתפזרים בין הקבוצות האחרות ומציגים לפניחן את הידע שאספו ושפיתחו. הידע שנאסף ופותח בכל קבוצות המחקר מגויס לפתרון של בעיות מהותיות. הבעיות והפתרונות מוצגים על ידי הלומדים במסגרת החלק הרביעי – תערוכה מסכמת. במקרה שלנו התערוכה המסכמת הייתה הצגה למועצת העיר אוקלנד. "מה שמרשים במיוחד כאשר מסתכלים על כיתות של קהילת לומדים," סיכם שולמן, "הוא קודם כול, עד כמה התלמידים לומדים" (שם, עמ' 14).

כדי להבין את המסגרת כראוי, באמצעות התנסות ישירה, ארגן שולמן את הסמינר השנתי שלו בסטנפורד, העוסק בחקר הכשרת מורים, על פי עקרונותיה. לאחר שקיבל תוצאות מרשימות – למידה בעלת איכות אחרת – הוא שאל את "שאלת המפתח": "מהם התנאים הדרושים למורים כדי לנקוט סוג זה של הוראה? באלו נסיבות יוכלו מורים לנקוט פרקטיקות כאלה לאורך זמן?" (שם, עמ' 9). התשובה שלו לשאלה זו היא פסימית: בית הספר המצוי אינו יכול לאמץ את המסגרת של קהילת לומדים משום שהעיקרון המהותי שהוא מבוסס עליו מנוגד לזה שעליו מבוססת קהילת לומדים: בית הספר המצוי מבוסס על עקרון הוודאות; על חיזוי מוקדם של תהליכי ותוצרי הלמידה. "עדיין לא יצרנו תנאים בדמות בתי ספר, מוסדות או מסגרות לחינוך מורים, שלא רק יגלו סובלנות ליצירת איודאות ואי־יכולת לחיזוי מוקדם, אלא יפתחו בפועל ערכים שיתמכו במורים ובלומדים באותן קהילות לעסוק בפעילויות כאלה" (שם, עמ' 27). עם זאת, בהחלט אפשרי ורצוי, לדעת שולמן, לפתח מוסדות חינוכיים חדשים – בתי ספר, מכללות, אוניברסיטאות – אשר יספקו את התנאים הדרושים לקהילת לומדים.

ג'ואן הלר (Heller) ואן גורדון (Gordon) חקרו את כיתות הניסוי של בראון וקמפיון וסיכמו את מחקרן בתיאור שיטתי ובשתי טבלאות. טבלה אחת מתייחסת להבדלים

בפילוסופיית ההוראה של כיתה רגילה ("דידקטית") וקהילת לומדים; טבלה שנייה מתייחסת להבדלים בגישה לתהליך המחקר: תהליך אמפריציסטי-דידוקטיבי הנהוג (לעתים) בכיתות רגילות לעומת תהליך קונסטרוקטיביסטי-מודרך הנהוג (תמיד) בקהילת לומדים (הלר וגורדון, 1996).

כיתה דידקטית לעומת קהילת לומדים

קהילת לומדים	כיתה דידקטית	מסגרות ← מאפיינים ↓
חוקרים ומורים.	קולטים פסיביים של מידע שהמורים וספרי הלימוד מספקים להם.	תלמידים
מהווים מודלים של למידה וחשיבה; מנחים.	ספקי מידע ומנהלי כיתות.	מורים
מיומנויות גבוהות של למידה וחשיבה.	מיומנויות בסיסיות.	תכנית לימודים
העמקה בתחום, רעיון, עיקרון מסוימים.	כיסוי של חומר רב.	תוכן
כלי לצורך רפלקסיה ויצירת קהילת לומדים.	תרגול ועבודה אישיים.	תפקיד המחשב
ביצוע פרויקט והכנת תיק עבודות; גילוי ויישום של ידע ושימוש בתהליכי חשיבה וחקירה.	בחינה מסורתית הבודקת זכירה של עובדות.	הערכה

מחקר אמפיריציסטי לעומת מחקר קונסטרוקטיביסטי

גישה אמפיריציסטית-דוקטיבית למחקר כיתה רגילה	גישה קונסטרוקטיבית-מודרכת למחקר קהילת לומדים
המחקר מתנהל מתצפית להכללה.	המחקר נובע מהיפותזה המועמדת לבדיקה.
התאוריה מיוחסת באופן דוקטיבי לתצפיות.	לאירוע עשויים להיות הסברים תאורטיים רבים.
רצף לינארי בהתאם לשיטה המדעית.	רצף בלתי לינארי הכרוך בחזרות תכופות וחשיבה מחדש על השלבים הקודמים.
הדגמות של מורה וספרי לימוד מספקות תמיכה בלתי תלויה לעקרונות יסוד.	הסברים אינם עולים באופן חד-משמעי מנתונים – תלמידים אינם מסוגלים בהכרח להפיק הכללות ועקרונות מדעיים מקובלים.
אפשר ללמד ילדים להיות תצפיתנים אובייקטיביים וקפדניים כאשר הם מדווחים על אירוע; "לצפות ב..." אנלוגי להעתקה פסיבית של דבר, כמו צילום.	תצפית היא תהליך פעיל שבו הצופה בוחן תפיסות לעומת ציפיות. ילדים אינם יודעים לאלו היבטים יש לשים לב, והם יכולים לתעד ללא הקפדה את מה שהם רואים.
"אני עושה ולכן אני מבין" – זה הרציונל של עבודת המעבדה. אם תלמידים אינם מבינים עקרונות מתוך הדגמות וניסויים, פירוש הדבר שנקטו תצפית בלתי-מדויקת או חשיבה בלתי-לוגית על מערך התוצאות.	ביצוע ניסויים אינו מוביל בהכרח להבנה. לעתים קרובות הכלל הוא: "אני עושה ולכן אני יותר מבולבל". מעבר מניסוי לחשיבה עליהם מצריך הדרכה.
הבעיה, ההשערות והליכי המחקר מוגדרים לתלמיד על ידי המורה וספר הלימוד.	התלמידים בעצמם מעלים ויוצרים בעיות, תאוריות ושיטות עבודה – בעזרת המנחה.
התלמידים מבצעים ניסוי, אוספים נתונים ומדווחים על תוצאות מבלי להקדיש זמן רב לרפלקסיה.	התלמידים עוסקים ברפלקסיה באופן אינטנסיבי בכל שלב של עבודת המחקר.
המורה מגדיר את הניסוי.	המורה מנחה את החשיבה.

מהם עקרונותיה של אותה למידה איכותית שקהילת לומדים מבוססת עליהם? אן בראון סיכמה אותם כך (Brown, 1994, pp. 9-10): 1) למידה פעילה, אסטרטגית, מודעת, מונעת באופן עצמי ומכוונת לתכלית: לומדים אפקטיביים הם לומדים מטא-קוגניטיביים – מודעים לנקודות החזקות והחלשות שלהם ומגייסים אסטרטגיות מתאימות של למידה. למידה ביהביוריסטית, "למרות הלומד", אינה יעילה; למידה יעילה נובעת מתכליות של הלומד עצמו ("a purpose in mind"), ולא מתכליות שנקבעו על ידי סמכויות שמעליו. 2) הכיתה כמערך של "אזורי התפתחות קרובה"⁵ רבים: לומדים מתפתחים בקצב שלהם.

5. "איזור ההתפתחות הקרובה": תחום של פונקציות מנטליות בלתי מעוצבות היכולות להתעצב על ידי תמיכה מתאימה מצד מנחה מיומן וסביבה חינוכית הולמת. ראו ויגוצקי, 2003, עמ' 113-120, 284-300.

הם בשלים להתפתחות נוספת בפרקי זמן שונים. ברוח מושגו של ויגוצקי, החקירה המתבצעת על ידי יחידים וקבוצות בהנחיית מנחה מיומן מכוונת את ההתפתחות אל השלב הבא, אל "אזור ההתפתחות הקרובה".³ לגיטימציה של הבדלים: הבדלים אישיים מזהים, מוערכים ומועצמים. הסביבה החינוכית מעודדת התמחות בתחומים מיוחדים ומגוון ההתמחויות מעשיר כל התמחות נפרדת. ⁴ קהילה של שיח: חשיבה מסדר גבוה יותר היא תולדה של דיאלוג שהופנם. מיסוד אופני השיחה והמחלוקת מניח תשתית לחשיבה האינדיבידואלית. ⁵ קהילת עשייה: הלמידה תלויה בקיומה של קהילת למידה וחקירה. כל חבר בקהילת לומדים תלוי בחברים אחרים. תלות חיובית זו מעודדת שיתוף פעולה, כבוד הדדי ותחושה של אחריות וזהות קבוצתית. "חמשת העקרונות ארוגים זה בזה. מערך של אזורי התפתחות קרובה רבים מניח מומחיות מבוארת; מומחיות מבוארת מניחה לגיטימציה של הבדלים אישיים וכדומה" (שם, עמ' 10). בראון מוסיפה עוד "צמד עקרונות" כדי ליצור "מערך שיטתי" של עקרונות ללמידה טובה: ⁶ תוכן מושגי עמוק המתאים למצב ההתפתחותי של הלומדים. ⁷ הערכה אותנטית, מוסכמת ותואמת לתכנית הלימודים.

קהילת חקירה

מתיו ליפמן, אבי התכנית "פילוסופיה לילדים", הוא גם אבי "המתודה" המכונה "קהילת חקירה" (Community of Inquiry). על מטרת התכנית הוא כתב כך:

מטרת "פילוסופיה לילדים" היא לפתח חשיבה מצוינת: חשיבה שהיא יצירתית כמו גם ביקורתית, עתירת דמיון כמו גם לוגית, ממציאנית כמו גם אנליטית. אך כדי לגרום לילדים לחשוב היטב עלינו קודם כול לגרום להם לחשוב. הדבר כרוך ביצירת מתח אינטלקטואלי ובחיזוק יכולתם להבחין ביחסים בין דברים – לעשות הבחנות ראיות וליצור קשרים (Lipman, 1991a, p. 35).

הדרך הטובה ביותר לעשות זאת – לגרום לתלמידים לחשוב, להבחין ולקשר בין דברים – היא באמצעות עיסוק בפילוסופיה במסגרת של קהילת חקירה. כיוון שילדים בכיתות יסוד – שהתכנית מיועדת להם – אינם מסוגלים לקרוא טקסטים פילוסופיים קנוניים, ליפמן חיבר עבורם "רומנים פילוסופיים". ה"רומנים" מתארים ילדים המנהלים שיחות פילוסופיות סביב עניינים "אמתיים" – עניינים הלקוחים מחייהם של ילדים בגילם של הלומדים. כל "רומן" מוקדש לעיסוק בבעיות השייכות לאחד מתחומי הפילוסופיה – לוגיקה, אפיסטמולוגיה, אתיקה ופוליטיקה. אף כי ליפמן כתב הרבה בזכות היתרון של תכנים פילוסופיים מבחינת פיתוח החשיבה, אין הוא סבור שהם הכרחיים. אפשר לפתח את החשיבה גם בעזרת תכנים אחרים. מה שהכרחי הוא "הפדגוגיה" או "המתודולוגיה":

”על הפדגוגיה של 'קהילת חקירה' להיות המתודולוגיה של הוראת החשיבה, אם בגרסתה הפילוסופית, אם בגרסה אחרת” (Lipman, 1991, p. 3). מהו טיבה של קהילת חקירה? מהן התכונות (הרצויות) של תלמידים המשתתפים בה?

אנו יכולים לדבר על ”המרתה של כיתה לקהילת חקירה” כאשר התלמידים מקשיבים זה לזה מתוך כבוד, בונים זה על דעתו של זה, מאתגרים זה את זה להביא נימוקים לדעות בלתי מבוססות, מסייעים זה לזה להסיק מסקנות מתוך מה שנאמר וחותרים לזהות את הנחות היסוד של חבריהם. קהילת חקירה מנסה ללכת לאן שהחקירה מובילה ולא להיכלא בגבולותיהן של הדיסציפלינות הקיימות... כאשר תהליך זה מוטמע ומופנם על ידי המשתתפים, הם מתחילים לחשוב בצעדים הדומים להליכים של קהילת חקירה; הם מתחילים לחשוב כמו שהתהליך חושב (שם, עמ' 15-16).

המושג הפנמה – הטמעה של התהליך החברתי בחשיבה של היחיד (גם כאן השפעתו של ויגוצקי מכרעת⁶) – הוא הנימוק המכריע לטובתה של קהילת חקירה. אלה הם חלק מהתהליכים החברתיים של קהילת חקירה המופנמים בחשיבתו של משתתף בקהילת חקירה (Lipman, 1991, p. 52):

תהליכי חשיבה מופנמים	תהליכים חברתיים
התנהגויות מופנמות על ידי יחידים	התנהגויות של משתתפים בקהילת חקירה
יחידים שואלים את עצמם	משתתפים שואלים זה את זה
יחידים חושבים על נימוקים לחשיבתם	משתתפים דורשים זה מזה נימוקים
יחידים בונים על הרעיונות שלהם עצמם	משתתפים בונים זה על רעיונותיו של זה
יחידים שוקלים בדעתם שלהם	משתתפים מקיימים שיקול דעת משותף
יחידים חוזים דוגמאות נגדיות להשערות שלהם עצמם	משתתפים מביאים דוגמה נגדית להשערות של אחרים
יחידים חוזים תוצאות אפשריות מרעיונותיהם שלהם עצמם	משתתפים מצביעים על תוצאות אפשריות מדבריהם של אחרים
יחידים משתמשים בקריטריונים מסוימים כאשר הם חורצים משפט	משתתפים מנסחים קריטריונים מסוימים כאשר הם חורצים משפט
יחידים עוקבים אחר הליכים רציונליים כאשר הם עוסקים בבעיות שלהם עצמם	משתתפים משתפים פעולה בפיתוח טכניקות לפתרון רציונלי של בעיות

6. ”אנו קוראים להתכנסות זו של הפעולה פנימה, לשחזור של הפונקציות המנטליות הגבוהות אשר קשור לשינוי המבני שלהן, בשם תהליך **ההפנמה**. כוונתו בכל היא בעיקר זו: העובדה שהפונקציות המנטליות הגבוהות נבנות תחילה כדפוסי התנהגות חיצוניים הנשענים על הסימן החיצוני אינה מקרית. נהפוך הוא; עובדה זו נקבעת מעצם טבעה הפסיכולוגי של הפונקציה הגבוהה, פונקציה שאינה מופיעה כהמשך ישיר של תהליכים אלמנטריים, אלא היא **דפוס של התנהגות חברתית שהאדם משתמש בו בעצמו ומפנה כלפי עצמו**” (ויגוצקי 2003, עמ' 16).

וליפמן מסכם:

כך קורה עם אינספור תהליכים ופעולות קוגניטיביים אחרים: הם צומחים בכל אחד מאתנו כהסתגלות להתנהגות חברתית. ומאחר שחשיבה היא חיקוי אישי של נורמות חברתיות והתנהגות חברתית, ככל שההתנהגות המוסדית או החברתית רציונלית יותר, ההפנמה הרפלקטיבית תהיה רציונלית יותר. קהילה בעלת דפוסים ממוסדים של ביקורת הדדית סוללת את הדרך עבור חבריה להיעשות לבעלי ביקורת עצמית, שליטה עצמית ואוטונומיים (שם).

מרגרט שארפ, שותפתו של ליפמן בפיתוח ובהפצה של התכנית "פילוסופיה לילדים", הרחיבה את מעגל ה"נכסים" המופנמים במהלך השתתפות בקהילת חקירה מיכולות חשיבה למאפיינים כוללים או אישיותיים יותר, שאותם היא מכנה "מידות קוגניטיביות" (cognitive virtues) או "תכונות אינטלקטואליות" (intellectual traits). "כיצד נדע שלפנינו קהילת חשיבה?" היא שואלת ומשיבה:

כאשר המשתתפים בה –
מקבלים ברצון תיקונים מצד חבריהם;
מסוגלים להקשיב לאחרים בתשומת לב;
מסוגלים לשנות את דעותיהם לאור נימוקים מצד אחרים;
מסוגלים לקחת ברצינות רעיונות של אחרים;
מסוגלים לבנות על רעיונות אחרים;
מסוגלים לפתח את רעיונותיהם ללא חשש מפני גערה או לעג של עמיתים;
פתוחים לרעיונות חדשים;
מגלים דאגה לזכותם של אחרים לבטא את דעותיהם;
מסוגלים לחשוף הנחות יסוד;
מקפידים על עקיבות בניסוח נקודת מבט;
שואלים שאלות רלוונטיות;
מנסחים יחסים בין אמצעים למטרות;
מראים רגישות להקשר כאשר הם דנים בהתנהגות מוסרית;
מבקשים מחבריהם להביא נימוקים;
דנים בסוגיות באופן הוגן;
מבקשים קריטריונים (Sharp, 1988, p. 209).

במקום אחר (Sharp, 1993) תיארה שארפ כיצד הדיאלוג בקהילת חקירה חושף ומעצב תכונות חיוניות לעצם קיומו: דאגה (care) של כל משתתף לצמיחתם של משתתפים אחרים ולהגינה של השיחה, מה שמניח פתיחות ונכונות לשנות עמדות ולהשתנות; אמון (trust) באחרים ובעולם – בנכונותם לקבל את החשיבה ואת הפעולות של כל משתתף; אוטונומיה והערכה עצמית (self-esteem) הנובעות מן האמון של כל משתתף באחרים ובעולם. תכונות אלה ואחרות צומחות מתוך העקרונות המכוננים את אופי הדיאלוג בקהילת חקירה:

סובלנות, עקיבות, מבט כולל, פתיחות, תיקון עצמי, שימוש מודע בקריטריונים, רגישות להקשר וכבוד לכל המשתתפים כמקורות אפשריים לתובנות חדשות.

מתיו ליפמן (Lipman, 1991, pp. 241-243) סיכם את השלבים העיקריים בחייה של קהילת חקירה הסובבים על דיון ועיון בטקסט פילוסופי באופן הבא:

1. **הצעת הטקסט:** הטקסט – "רומן פילוסופי" – מדגים באופן סיפורי קהילת חקירה של דמויות בדיוניות; הטקסט מציג ערכים והישגים של דורות קודמים; הטקסט מתווך בין היחיד לתרבות; הטקסט הוא אובייקט המשקף תהליכי חשיבה המתרחשים בסובייקט; הטקסט מתאר יחסים אנושיים הניתנים לניתוח במושגים לוגיים; הטקסט נקרא בסבב על ידי כל המשתתפים; התנהגויות החשיבה של הגיבורים הבדיוניים מופנמות בהדרגה בחשיבתם של המשתתפים; המשתתפים מגלים שהטקסט משמעותי ונוגע להם.
2. **בניית סדר היום (agenda):** העלאת שאלות ותגובות ראשונות של קהילת החקירה על הטקסט; המורה מתייחס לכל תורם לדיון; בניית סדר היום כעבודה משותפת של הקהילה; סדר היום כמפת אזורי העניין של המשתתפים; סדר היום כמפתח הדברים החשובים בטקסט בעיני התלמידים וכמפתח לצרכים האינטלקטואליים שלהם; שיתוף פעולה בין המורה לתלמידים בנוגע לנקודת המוצא של הדיון.
3. **גיבוש הקהילה:** יצירת סולידריות קבוצתית באמצעות החקירה הדיאלוגית; קדימות של פעילות על פני חשיבה; ניסוח המחלוקות והעניינים המצריכים הבנה; טיפוח מיומנויות חשיבה בהקשר הדיאלוגי; למידה כיצד ליישם כלי חשיבה; הצטרפות לחשיבה משותפת; הפנמה של ההתנהגויות הקהילתיות הגלויות; פיתוח רגישות גוברת לדקויות משמעותיות של הבדלים תלויי-הקשר; הקבוצה מגששת יחדיו את דרכה בעקבות הטיעון.
4. **שימוש בתרגילים ותכניות דיון:** עיבוד שאלות מתוך המסורת האקדמית; יישום המתודולוגיה הדיסציפלינרית על ידי המשתתפים; הפניית התלמידים לאפשרויות פילוסופיות אחרות; התרכזות בבעיות ספציפיות כדי לאלץ חריצת משפט; הכוונת החקירה לבחינת רעיונות כוללים, כגון אמת, יופי, צדק, קהילתיות, אישיות.
5. **עידוד תגובה מתמשכת:** עידוד תגובות נוספות באמצעות צורות הבעה מגוונות; הכרה בסינתזה שבין חשיבה ביקורתית ויצירתית לבין הקהילה וכל יחיד בה; חגיגת העמקה של משמעות באמצעות חיזוק השיפוט.

"העניין העיקרי של החינוך", כתב ליפמן, "היה העברה של ידע מדור לדור. מה שהדור המבוגר ידע, הועבר לדור הצעיר ונלמד על ידו. בתהליך זה הידע המועבר נשאר למעשה ללא שינוי. וכל עוד החינוך נתפס כחניכה (initiation) של הדור הצעיר לתפיסות העולם

של הדור המבוגר, מוקד החינוך היה למידה של מה שדור זה ידע או טען שידע. המפנה הפרדיגמטי הגדול בהיסטוריה של החינוך היה הגדרת החשיבה כמטרת החינוך במקום למידה של ידע מוגדר" (Lipman, 1988, p.141). כאשר פיתוח החשיבה נתפס כמטרת החינוך, כל ההגדרות של ממדי החינוך המסורתית, וכל המטפורות הכרוכות בהן "התמוטטו כמו לבני דומינו" ופינו מקום להגדרות ולמטפורות חדשות. השאלה של החינוך המסורתי – כיצד נגרום לתלמידים לשנן ולהטמיע ידע נתון – התחלפה בשאלה חדשה: "כיצד נערב תלמידים בתהליך החקירה, כיצד נציג להם את ההיבטים הבעייתיים של הנושא הנלמד באותה המידה שבה אנו מציגים להם את ההיבטים המיושבים שלו?" (שם, עמ' 142). התשובה של ליפמן על שאלה זו היא: באמצעות הפיכת הכיתה לקהילת חקירה.

קהילת חשיבה

המודל **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה** (הרפז, 1997, 2000; Harpaz & Lefstein, 2000; Harpaz, 2005) פותח על ידי קבוצת משימה ב"מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה" בסיועה של חברת "אינטל אלקטרוניקה" (הוא מכונה גם **בית ספר חושב** או *Intel-lect School*). על פי הניתוח של מעצבי המודל, שיטת ההוראה השלטת בבית הספר, והמבנה הארגוני של בית הספר התומך בה והנתמך על ידה, מבוססים על ארבע **תמונות אטומיות** – דימויים דחוסים ויסודיים המוטבעים היטב בתודעתם של מורים ומתחזקים על ידי ה"סדיריות" (Sarason, 1982) של בית הספר: ללמוד זה להקשיב; ללמד זה להגיד; ידע הוא חפץ; להיות תלמיד טוב זה להיות תלמיד שיודע (יש לו הרבה "חפצים" בראש).

כדי לשנות את שיטת ההוראה ואת ה"סדיריות" של בית הספר יש להכיר בחולשות של התמונות האטומיות ולהחליפן בתמונות אטומיות אחרות. על פי התמונות האטומיות החלופיות, ללמוד זה להיות מעורב ולהבין (או בנוסח אחר: למידה טובה = מעורבות בתהליך + הבנה בתוצר); ללמד זה ליצור תנאים ללמידה טובה (הוראה עקיפה); ידע הוא "סיפור" או "מבנה" שבני אדם מציאים או בונים ולא (רק) מגלים או מקבלים (אך לא כל סיפור "הולך"; ידע הוא "סיפור שעובד"); להיות תלמיד טוב זה להיות תלמיד שיודע להתייחס לידע – באופן אוהד, יצירתי וביקורתי.

על בסיס ארבע התמונות החלופיות האלה נבנתה המסגרת של "הוראה ולמידה בקהילת חשיבה". המסגרת מבוססת על שלושה שלבים ועוד שלב הנמצא ברקע של שלבים אלה. השלבים הם: **שאלה פורייה, מחקר, ביצוע מסכם**; ברקע שלהם נמצא שלב **החניכה**.

שאלה פורייה הוגדרה כשאלה בעלת שש תכונות יסודיות: א. **שאלה פתוחה**: שאלה שאין לה באופן עקרוני תשובה חד-משמעית; שיש לה בפועל כמה תשובות; ותשובות אלה שונות ולעתים אף סותרות זו את זו. ב. **שאלה מערערת**: שאלה המערערת את הנחות

היסוד והאמונות הוודאיות של הלומדים; שאלה המטילה ספק ב"מובן מאליו", ב"שכל הישר"; שאלה החושפת קונפליקטים יסודיים נטולי פתרון פשוט; שאלה התובעת לחשוב על שורשי הדברים. ג. **שאלה עשירה**: שאלה המחייבת התמודדות עם תכנים עשירים, החיוניים להבנת האדם והעולם; שאלה שלא ניתן לענות עליה ללא מחקר שקדני ממושך; שאלה הנוטה להתפרק לתת-שאלות. ד. **שאלה מחוברת**: שאלה רלוונטית לחיי הלומדים ולחיי החברה שבה הם חיים. ה. **שאלה טעונה**: שאלה בעלת ממד רגשי הנובע מדילמה אתית המובלעת בשאלה. ו. **שאלה מעשית**: שאלה שניתן לעבד לשאלת מחקר; שיש עליה מידע נגיש לתלמידים. על המורים המנחים בקהילת חשיבה להציע ללומדים שאלה פורייה במסגרת הדיסציפלינה שהם מלמדים. ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה נפתחות בהצגת שאלה פורייה על ידי המנחה ללומדים (הרפז, 2000, עמ' 19-20; השו" גם הרפז, 2000; כרמון, 2000).

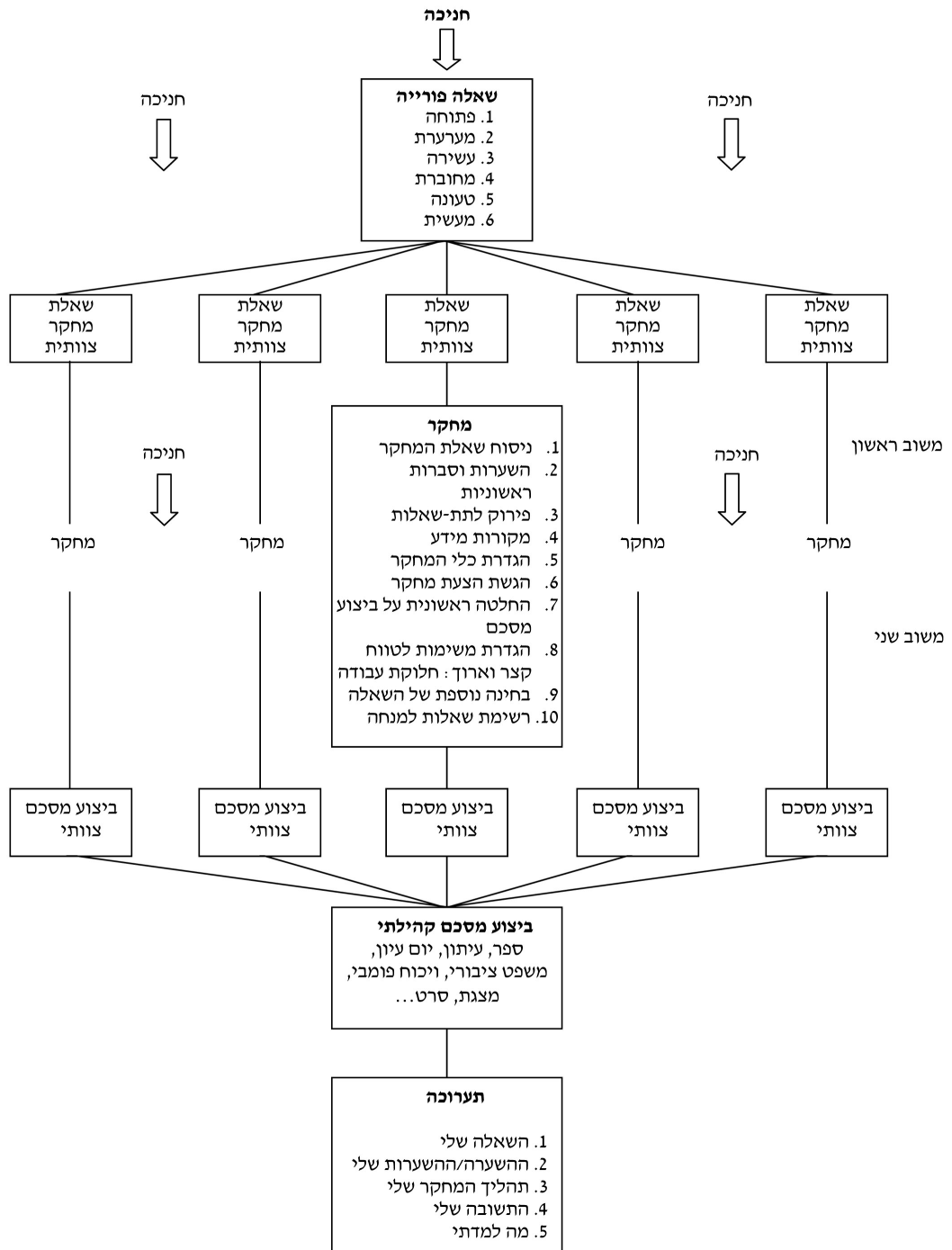
בשלב השני של הוראה ולמידה בקהילת חשיבה – **שלב המחקר** – על הלומדים למצוא/להמציא שאלת מחקר הנוגעת להיבט כזה או אחר של השאלה הפורייה (כזכור, השאלה הפורייה היא שאלה עשירה – נוטה להתחלק לתת-שאלות). בשלב זה הלומדים מתארגנים בצוותי מחקר המתלכדים סביב שאלת המחקר שנמצאה/הומצאה. צוותים אלה חוקרים את השאלה בהתאם למושגים ולכלי המחקר של הדיסציפלינה הנלמדת. "המחקר מתנהל אמנם בהתאם לתהליכים של ייצור הידע בדיסציפלינה שבמסגרתה הצוותים חוקרים, אך מטרת הפדגוגיה של המחקר אינה להכשיר מדענים מקצועיים... אלא לחשוף את הלומדים לתחום משמעותי וללמד אותם לחשוב באופן שיטתי, לתכנן, להתארגן, לשתף פעולה, להקשיב, לדון, ליזום, ליצור, לבקר, להבין" (הרפז, 2000, עמ' 23; השו" גם כרמון, 2000; טלשיר, 2000).

בשלב השלישי – **הביצוע המסכם** – הלומדים "עושים" עם הידע שלהם "ביצוע מסכם" הבונה ומפגין את ההבנות שהגיעו אליהן במהלך המחקר. את הביצוע המסכם (המחליף את הבחינה המסורתית) הם מציגים לצורך הערכה למורים, לתלמידים, למומחים בתחום ולהורים (לפסטיין, 2000).

שלושת השלבים של הוראה ולמידה בקהילת חשיבה מלווים ב**חניכה** – הוראה ולמידה שתכליתן "להכניס" את הלומדים לעולם המושגים ולנקודת המבט של הדיסציפלינה והשאלה הפורייה ולהקנות להם כלי מחקר החיוניים למחקרם (טלשיר, 2000).

מחזור החיים של קהילת חשיבה (שאלה פורייה-מחקר-ביצוע מסכם) נמשך חצי שנה. הלומדים חושבים בכמה קהילות חשיבה במקביל. כל קהילת חשיבה "משחקת" על "מגרש" דיסציפלינרי שונה. בית הספר (Intel-Lect School) ערוך מבחינת ארגונו וצידוד לאפשר ולעודד הוראה ולמידה בקהילות חשיבה.

התרשים הבא מציג את מהלכן של ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה בהתאם לשלבים הנ"ל.



העיקרון המכונן של המודל השלישי

רוגוף ועמיתיה וקארל ברייטר ומרלין סקרדמליה מזהירים מפני המשגת המודל השלישי במונחים של המודל הראשון ו/או השני. כדי לבסס את המודל השלישי כדבר-מה חדש לגמרי, הם טוענים, עלינו להתרחק מ"השדה המגנטי" של המודלים הישנים ולהמשיג אותו במונחים משלו. חרף הזהרה זו, אני סבור שהמשגה של המודל השלישי באמצעות שני המודלים הקודמים עשויה להועיל. בעזרתה אוכל לחשוף ולהדגים מה שנראה לי כעיקרון המכונן של המודל השלישי. העיקרון המכונן את המודל השלישי הוא עיקרון דיאלקטי: המודל השלישי מהווה סינתזה של המודל הראשון (תזה) והמודל השני (אנטי-תזה). בסינתזה זו שני המודלים "מתעלים" לרמה אחרת ויוצרים מסגרת מושגית-מעשית חדשה.

כדי להמחיש את העיקרון הדיאלקטי הזה אפשר להשתמש ב"נוסחת ההוראה" של גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986). לאחר תיקון,⁷ הנוסחה נראית כך: $T + I + C + S = P$. מורה (T) מלמד (I) תוכן (C) לתלמיד (S) כדי להשיג מטרה (P). בתהליך החינוכי ישנם חמישה "איברים": מורה, הוראה, ידע, תלמיד ומטרה. המטרה מתגבשת בדימוי של "האדם המחונוך" או "הבוגר הרצוי" וקובעת את תפקידם ואת אופיים של שאר ה"איברים" ב"נוסחה". למשל, כאשר המטרה (P) היא חשיבה ביקורתית (הבוגר הרצוי = חושב ביקורתי), אזי תפקידם ואופיים של המורה, ההוראה, הידע והתלמיד בתהליך ההוראה מתהווים בהתאם (כזכור, על פי הטיפולוגיות של לם, פנסטרמאכר וסולטיס ואיגן יש שלוש מטרות-על לחינוך: $P = P$ = תרבות; $P = P$ = ייחוד). כיצד נתפסים "איברים" אלה בשלושת המודלים של ההוראה, וכיצד הם נתפסים בסינתזה של המודל השלישי?

המורה. תזה: על פי המודל הראשון, תפקידו של המורה הוא להקנות לתלמידים גופי ידע ומיומנויות מועילים להצלחה חברתית ולמסלול מקצועי (הגיון הסוציאליזציה; לשם נוחות אשתמש רק במונחים של לם), או לעצב את רוחם לאור ערכים ואמיתות מכונני תרבות (הגיון האקולטורציה). במקרה הראשון המורה הוא מנהל סמכותי של כיתה. במקרה השני הוא דמות מופתית מעוררת הזדהות; **אנטי-תזה:** על פי המודל השני, תפקידו של המורה הוא לאפשר לכל תלמיד להתפתח בהתאם לכישורונותיו, לנטיותיו

7. הנוסחה המקורית של פנסטרמאכר וסולטיס היא: $T \otimes Sxy$ – מורה (T) מלמד (ø) תלמיד (S) תוכן מסוים (x) לשם מטרה מסוימת (y). הנוסחה מוטעית, לדעתי, שכן יש בה רק שני משתנים – התוכן והמטרה, אך למעשה כל אברי הנוסחה משתנים בהתאם לאופייה של המטרה. ועוד, הנוסחה חלה על ההתרחשות בכיתה, אך זו אינה מנותקת מההתרחשות בבית הספר, בקהילה ובחברה בכללה. נוסחה שלמה יותר צריכה לכלול גם את המרכיבים הללו.

ולקצב שלו (הגיון האינדיבידואציה). המורה כתומך רגיש החותר להיות בלתי מורגש ככל האפשר; **סינתזה**: על פי המודל השלישי, תפקידו של המורה הוא להניע ולהנחות את הלומדים לאתר, לעבד, לבקר ולייצר ידע, כלומר לחשוב ולהבין, במהלך התמודדות עם בעיות משמעותיות. המורה אינו "מעל" ללומדים ואינו אחד מהם. הוא יודע יותר אך לא הכול. הוא שותף בכיר בתהליך הלמידה.

ההוראה. תזה: על פי המודל הראשון, להוראה – מסירה סמכותית של ידע ומיומנויות (סוציאליזציה), או הנחלה של אמיתות וערכים (אקולטורציה) – יש תפקיד מרכזי משום שהיא גורמת ללמידה ודוחפת את התלמיד ממצבו הראשוני הכרוך בבורות או באי-רציונליות אל דרגה גבוהה יותר של "האדם המחוונך"; **אנטי-תזה**: על פי המודל השני, יש לחתור למזעור ההוראה, עד כדי ביטולה, שכן היא משבשת את הלמידה, כלומר את ויסותה העצמי בידי הלומד (אינדיבידואציה); **סינתזה**: על פי המודל השלישי, יש להפוך את ההוראה להנחיה אינטלקטואלית מקצועית המאפשרת והמעודדת בשיטתיות עיסוק פעיל, ביקורתי ויצירתי בידע.

התלמיד. תזה: על פי המודל הראשון, התלמיד הוא מועמד לרכישה של התנהגויות, מיומנויות וידע אשר יועילו לו במיצובו החברתי (סוציאליזציה), או להפנמה של ערכים אשר ירסנו ויעדנו ככל האפשר את "עצמיותו הגולמית" – יצריו, דעותיו הקדומות, מושגיו המוטעים וכדומה (אקולטורציה). "האדם רע מנעוריו"; **אנטי-תזה**: על פי המודל השני, יש לטפח את "עצמיותו הגולמית" של התלמיד, את אישיותו האוטנטית, ולהגן עליה מפני רכישה והפנמה בלתי מבוקרות של התנהגויות ואמיתות מקובלות (אינדיבידואציה). "האדם טוב מנעוריו"; **סינתזה**: על פי המודל השלישי, היחיד נבנה ביחסיו עם חברה ותרבות, כשם שהחברה והתרבות נבנות ביחסיהן עם יחידים. יש לדאוג למפגש בונה בין התלמיד לבין תרבות (הילד אינו טוב או רע מנעוריו; הילד "אינו קיים" מנעוריו; הוא מתהווה במגעיו עם חברה ותרבות).

התוכן.⁸ **תזה**: על פי המודל הראשון, התוכן כולל ידע ומיומנויות שימושיים (סוציאליזציה) או ערכי מוסר ואמיתות מכוננות תרבות (אקולטורציה) המאורגנים בתכנית לימודים

8. כיוון שמאמר זה מתפרסם בכתב עת שעניינו העיקרי הוא תכניות לימודים, יש להחיל את מה שנאמר על מרכיב התוכן ב"נוסחת ההוראה" על תכנית הלימודים באופן הבא: **תזה**: על פי המודל הראשון, "תכנית הלימודים במרכז" והיא כוללת ידע, מיומנויות וקודים של התנהגויות שיסייעו לתלמידים להשתלב בחברה ולעשות קריירה מקצועית מוצלחת (סוציאליזציה), או ידע קנוני טעון ערכים שיעצב את אופיים של התלמידים ויסייע להם להיות "בני אדם מחונכים" על פי האידאל של התרבות המועדפת (אקולטורציה); **אנטי-תזה**: על פי המודל השני, "הילד במרכז" ותכנית הלימודים היא אישית ומותאמת לנטיותיו של כל ילד (אינדיבידואציה); **סינתזה**: על פי המודל השלישי, תכנית הלימודים עשויה מ"רעיונות גדולים" או "בעיות מהותיות" שמעודדים את התלמידים "לגלות ולהמציא את עצמם" באמצעות מפגש עם תכנים עשירים ומעוררי למידה וחשיבה.

כללית ומחייבת; **אנטינזה**: על פי המודל השני הידע כולל רק מה שהתלמיד נוטה אליו ומארגן לעצמו בתכנית לימודים אותנטית וספונטנית (אינדיבידואציה); **סינתזה**: על פי המודל השלישי, הידע כולל "רעיונות גדולים" ו"בעיות מהותיות" המסייעים לתלמידים להבין את העולם ולחשוב עליו ומאורגנים בתכנית לימודים גמישה.

המטרה. תזה: על פי המודל הראשון, "הבוגר הרצוי" הוא מי שרכש ידע מעשי, מיומנויות שימושיות והתנהגויות מקובלות (סוציאליזציה), או הפנים אמיתות וערכים מעצבים (אקולטורציה); **אנטינזה**: על פי המודל השני אין "בוגר רצוי" כללי; "הבוגר הרצוי" הוא מי שמממש את אישיותו הייחודית, לעתים "כנגד" התנהגויות מקובלות וערכים מעצבים (אינדיבידואציה); **סינתזה**: על פי המודל השלישי "האדם המחונוך" הוא מי שמתפתח תוך דיאלוג מתמיד עם התנהגויות, אמיתות וערכים, מי שהחשיבה הביקורתית-יצירתית שלו נובעת מהתמצאות בתחומי הדעת ובעולם הרעיונות.

מה נמצא ברקע הסינתזה הזו של שני המודלים הוותיקים לכלל מודל שלישי? מבחינה היסטורית, כפי שצוין, ברקע הסינתזה הזו נמצאת אכזבה משני המודלים הוותיקים, שהליכה עם הגיונם הלינארי לא הניבה את התוצאות (השונות) המבוקשות על ידי המודלים עצמם. מבחינה מושגית, נראה כי ברקע הסינתזה הזו מצויים תת-זרמים של הקונסטרוקטיביזם – קונסטרוקטיביזם פסיכולוגי וקונסטרוקטיביזם חברתי. אין פלא אפוא שבדייק, ממנהיגי הזרם הראשון, וברברה רוגוף, ממנהיגי הזרם השני, חתרו לנסח את הגיונו של המודל השלישי. הזרם הראשון, אם להצביע על עיקר העיקרים שלו, קובע שלמידה אינה תהליך של קליטה פסיבית של תכנים, אלא בנייה שלהם, ולפיכך הוראה טובה היא תהליך המאפשר לתלמידים לעסוק בבנייה כזו.⁹ והזרם השני, אם להצביע על עיקר העיקרים שלו, קובע שהפעילות הקוגניטיבית, ולמידה בכלל היא פעילות חברתית:

9. בלשונם של גרנט וויגנס וג'יי מקטאי: "הנרטיב של בנייה הוא המשמעות האמתית של הקונסטרוקטיביזם. כאשר אנו אומרים שהתלמידים חייבים לעשות את המשמעות שלהם עצמם, אנו מתכוונים לומר שזהו מעשה בלתי פורה (counterproductive) לתת לתלמידים 'משמעות' או 'פרשנויות' ארוזות, מבלי לאפשר להם להתמודד עם בעיה – התמודדות שבאמצעותה הם עשויים להיווכח בתקפות של משמעות ופרשנויות אלה" (Wiggins & McTighe, 1998, p. 50); ובלשונם של סלומון ופרקינס: "מתוך מגוון ההשקפות בנות ימינו על למידה, רעיון מרכזי אחד (יש שיטענו שזוהי ססמה, מעין מנטרה שחוזרים עליה שוב ושוב) משמש מוטיב מלכד שהכול מכירים בו: רכישה של ידע אינה פעולה פשוטה וישירה של 'העברה', 'צבירה' או 'הפנמה', אלא עיסוק פעיל של הלומד באיסוף, בהרחבה, בשחזור, בפירוש, או במינוח רחב יותר, בבנייה של ידע בעזרת חומרי גלם של ההתנסות והמידע המסופק לו... הקונסטרוקטיביזם כתאוריה של למידה זוכה לאישוש לא רק מצד ניסויים בפסיכולוגיה, אלא גם לאימות המבוסס על הגיונו של המושג 'למידה': אף התנסות אינה מכריזה על משמעותה באופן חד-משמעי; אף מסר, מעובד ככל שיהיה, אינו מבטא את כל מובנו והשתמעויותיו. כדי להעניק להתנסות משמעות, כולל לתקשורת בכל צורה שהיא, האורגניזם חייב לכנס ולחלץ, כלומר, לבנות" (סלומון ופרקינס, 2000, עמ' 428).

תרבותית ולא פעילות שכולה בתחום התודעה "האטומה" של היחיד (השון, Rogoff, 2003).¹⁰ שתי התמות הללו – למידה כבנייה ולמידה כפעילות תרבותית-חברתית – עובדו על ידי אנשי חינוך לתאוריה ולפרקטיקה של המודל השלישי.

עיון מסכם במודל השלישי

העיקרון המכוון את המודל השלישי אינו עיקרון של פשרה, דרך אמצע, מינון נכון של המודל הראשון והשני, כפי שהזהירו רוגוף ועמיתיה וברייטר וסקרדמליה, אך – בניגוד לקביעתם של מחברים אלה – הוא גם אינו נפרד לגמרי משני המודלים הללו. העיקרון המכוון את המודל השלישי הוא עיקרון דיאלקטי ה"מסנתז" את שני המודלים הוותיקים לאחדות חדשה, שבה הם מקבלים משמעות שונה מזו שהייתה להם בצורתם המקורית.¹¹ המודל השלישי הוא לכן "יצור" חדש. הראיה לכך היא שלא ניתן למקם אותו בטיפולוגיות ידועות של הוראה, למשל באלה של לם, פנסטרמאכר וסולטיס ואיגן. ראוי להמציא לכבודו טיפוס חדש של הוראה.

אין זו טענה פשוטה, שכן היא משבשת את הטיפולוגיות של ההוראה שהזכרנו, וטיפולוגיות אלה חותרות לכלול בתוכן לא רק את אופני ההוראה שהיו, אלא גם את אלה שיהיו. על פי הטיפולוגיה של לם, למשל, המודל השלישי הוא "בסך הכול" מודל "אקלקטי" (לם, 2002, עמ' 110-170), כלומר שילוב של ההגיונות סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה (בעיקר של ההיגיון השני והשלישי); ותאוריות ופרקטיקות אקלקטיות, לפי לם, מכילות

10. רוגוף: "מנקודת מבט סוציהיסטורית, היחידה הבסיסית אינה יותר התכונות של היחיד אלא התהליך של הפעילות החברתית-תרבותית, הכרוכה בהשתתפות פעילה של אנשים בעשייה חברתית ממוסדת" (Rogoff 1990, p. 14). וכן: "... מאמציו של היחיד והפעילות החברתית-תרבותית כרוכים יחדיו זה בזה, כמו היער והעצים, וחיוני להבין כיצד הם מכוננים זה את זה... במקום לראות ביחידים, בשותפים החברתיים שלהם ובהקשר החברתי-תרבותי 'השפעות' בלתי תלויות או גורמים של התפתחות, אני טוענת שהם מייצגים היבטים שונים של ניתוח של תהליך משולב" (שם, עמ' 25-26). וכן: "עמדתי היא שמאמצי היחיד וההסדרים והזיקות החברתיים הם בלתי נפרדים, הם מוקדים משולבים הדדית של עניין. במקום לבחון את ההקשר כהשפעה על ההתנהגות האנושית, אני מתייחסת להקשר כבלתי נפרד מפעולות אנושיות בחשיבה ובעשייה" (שם, עמ' 27).

11. ראוי לציין שלורנס קוהלברג ורושלה מאייר הציעו טיפולוגיה בעלת מגמה דיאלקטית דומה. במאמרם "Development as the Aim of Education" (Kohlberg & Mayer, 1972) הם כתבו על שלוש אידאולוגיות חינוכיות: "אידאולוגיה רומנטית", אידאולוגיה שכונתה על ידי ההוגים שהוזכרו במאמר זה אינדיבידואציה/גישה טיפולית/השקפה רוסיאנית; "אידאולוגיה של העברה תרבותית", שכונתה על ידי ההוגים שהוזכרו כאן אקולטורציה/גישה משחררת/השקפה אפלטונית; ו"האידאולוגיה של הפרוגרסיביזם". האידאולוגיה הזו מאזנת את שתי האידאולוגיות האחרות.

סתירה.¹² כך, שמנקודת מבטה של השיטה של לם, המודל השלישי לא רק שאינו "יצור" חדש, אלא גם "יצור" פגום.

כדי להגן על זהותו הייחודית מפני טמיעה באחד המודלים הישנים או ב"אקלקטיקה" שלהם, על המודל השלישי לבסס ולממש זהות זו: עליו להעמיק את התאוריה שלו, לבסס את המחקר שלו וליצור סביבה חינוכית שבה צומחות קהילות לומדים/חוקרים/חושבים, השונות באורח מובהק מן הכיתות ה"סגורות" או ה"פתוחות" המוכרות לנו, ובעיקר מוצלחות יותר, כלומר מקדמות למידה טובה יותר (למידה הכרוכה במעורבות והבנה).

האם המודל השלישי – כמו שמשמע מהדברים הנ"ל – טוב יותר במובן כלשהו משני המודלים האחרים? כן, אך רק במובן כלשהו. במושגים מוחלטים אין, כידוע, חינוך אחד שהוא טוב יותר מחינוך אחר. החינוך, אם לחבר את השקפותיהם של לם (2000) ואיגן (1999), הוא "עסק אידאולוגי-אוטוביוגרפי". לם הראה שלתאוריות חינוכיות יש מבנה אפיסטמי של אידאולוגיה ולא של תאוריה מדעית, ושאידיאולוגיות נובעות מ"אסכטולוגיה" – דימויים של "האדם המחוונך" ו"החיים הטובים" שאין להם, ולא יכול להיות להם, צידוק אובייקטיבי. איגן הראה שתאוריות חינוכיות מונחות על ידי דימויים של "האדם המחוונך" הנובעים מהשלך (פרויקציה) של התאורטיקנים; הדימוי של "האדם המחוונך" הוא הדימוי האידיאלי שלהם עצמם, הם ללא החסרונות שלהם. כך שלמודלים/תאוריות/זרמים בחינוך אין צידוק אחרון, וכולם "נכונים" או "לא-נכונים" באותה מידה.

עם זאת, העדפה של השקפה חינוכית אינה שרירותית לגמרי; יש לה צידוק קונטקסטואלי. כלומר, בהקשר של חברה נתונה, ערכים מוסכמים, מושגים מקובלים, צרכים מזוהים, תאוריות משכנעות על הוראה, למידה וידע, ועוד – להשקפה חינוכית מסוימת יש עדיפות (הקשרית) על פני השקפות אחרות. אני סבור שבהקשר מסוים – חברה ליברלדמוקרטית, כלכלת ידע, חברה לומדת, ערכים של לומד אוטונומי המשתף פעולה עם אחרים, תאוריות המראות שלמידה היא תהליך אישיתרבותי של בניית ידע – למודל השלישי יש עדיפות עקרונית. זוהי עדיפות עקרונית בלבד, שכן המודל השלישי זקוק לביסוס עקרוני ומחקרי נוסף לפני שנוכל להכריז עליו כעל מענה לאתגרי החינוך של חברה בתימינו.

12. הסתירה באה לידי ביטוי באמצעים ולא במטרות: "אי-אפשר להגיע לסינתזה של שלוש האידיאולוגיות החינוכיות [הגיונות] במסגרת אחת משום שהאמצעים המיוחדים לכל אחת סותרים זה את זה" (לם, 2000, עמ' 404).

האם שלושת המודלים ממצים את כל התאוריות והפרקטיקות החינוכיות הקיימות והאפשריות? לא. המודלים הם "טיפוסים אידאליים" שאינם יכולים להכיל את המגוון הגדול, הקיים והאפשרי, של תאוריות ופרקטיקות חינוכיות. אך הם בהחלט מסרטטים את השלד של תאוריות ופרקטיקות רבות – לא של כולן. הסיפור הזה: מודל ראשון – תזה, מודל שני – אנטי-תזה, מודל שלישי – סינתזה, אינו מתיימר לתאר את קורות מחשבת החינוך (או את ערמת התבונה החינוכית), וגם לא להכריז על סופם הטוב. הוא רק מזמין את הקוראים לבחון מודל חדש ההולך ומתהווה במחשבה ובעשייה החינוכיות.

ביבליוגרפיה

בובר, מרדכי מרטין (1959). **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה**, ירושלים: מוסד ביאליק.

גירץ, קליפורד (1990). **פרשנות של תרבויות**, ירושלים: כתר.

הלר, ג'ואן, גורדון, אן (1996). "למידה לכל החיים", **חינוך החשיבה**, אוגדן עלונים 1996, ירושלים: מכון ברנקו וייס, עמ' 21-32.

הרפז, יורם (1997). "לקראת בית ספר חושב", איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 76-85.

הרפז, יורם (2000). "הוראה ולמידה בקהילת חשיבה", יורם הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה; בדרך לבית ספר חושב**, ירושלים: מכון ברנקו וייס, עמ' 6-31.

הרפז, יורם (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, תל אביב: ספרית פועלים.

ויגוצקי, לב (2002). **מחשבה ותרבות: אנתולוגיה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

טלשיר, גייל (2000). "חנוך לקהילה על פי דרכה: ארבעה גוונים של חניכה", יורם הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, ירושלים: מכון ברנקו וייס, עמ' 110-119.

טלשיר, גייל (2000). "הבניית שלב החקר", יורם הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, ירושלים: מכון ברנקו וייס, עמ' 120-123.

כרמון, אמנון (2000). "מבנה חשיבה דיסציפלינרי – היבטים תיאורטיים ומעשיים", יורם הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, ירושלים: מכון ברנקו וייס, עמ' 72-80.

- לם, צבי (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, יורם הרפז (עורך), תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). **במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**, ירושלים: מאגנס.
- לפסטיין, אדם (2000). "תכנון קהילת חשיבה, בלי בושה", יורם הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, ירושלים: מכון ברנקו וייס, עמ' 81-103.
- סלומון, גבריאל, פרקינס, דיוויד (2000). "למידה בארץ הפלאות – מה מחשבים באמת מציעים לחינוך?", יורם הרפז (עורך), דיוויד פרקינס, **נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס, עמ' 423-450.
- שולמן, לי (1997). **קהילות לומדים וקהילות מורים**, ירושלים: סדרת המונוגרפיות של מכון מנדל.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*, Chicago: Open Court..
- Brown, Ann & Campione, Joseph (1990). "Communities of Learning and Thinking, or A Context by any Other Name", Dianne Kuhn (ed.), *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Skills*, Basel: Karger, pp. 108-126.
- Brown, Ann & Campione, Joseph (Nov. 1994). "The Advancement of Learning", *Educational Researcher*, pp. 4-12.
- Dewey, John. *The School and Society* (1902/1990), Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1938/1997). *Experience and Education*, New York: A Touchstone Book, Simon & Schuster.
- Egan, Kieran (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Fenstermacher, Gary & Soltis, Jonas (1986). *Approaches to Teaching*, New York: Teachers College Press..
- Grossman, Pamela, Wineburg, Samuel & Woolworth, Stephen (December, 2001).

“Toward a Theory of Teacher Community,” *Teachers College Record*, 103 (6), pp. 943-1012.

Harpaz, Yoram & Lefstein, Adam (2000). “Communities of Thinking”, *Educational Leadership*, 58 (3), November, pp. 54-57.

Harpaz, Yoram & Lefstein, Adam. “Teaching and Learning in a Community of Thinking” (Winter, 2005). *Journal of Curriculum & Supervision*, 20 (2), pp. 136-157.

Kohlberg, Lawrence & Mayer, Rochelle (November, 1972). “Development as the Aim of Education,” *Harvard Educational Review*, 42 (4), pp. 449-496.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1995). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press..

Lipman, Matthew (1991). *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew (1991). “Philosophy for Children,” A. Costa (ed.), *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking*, 2, Alexandria, Virginia: ASCD, pp. 35-38.

Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York: Oxford Press.

Rogoff, Barbara, Eugene, Matusov & White, Cynthia (1996). “Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners,” David Olson & Nancy Torrance (eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, New York: Blackwell, pp. 388-414.

Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, New York: Oxford University Press.

Sarason, Seymour (1982). *The Culture of School and the Problem of Change*, Boston: Allyn & Bacon Inc.

Scheffler, Israel (1974). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Pierce, James, Mead, and Dewey*, London: Routledge & Kegan Paul.

Sharp, Margaret (1988). "What is a Community of Inquiry", J. Portelli & W. Hare (eds.), *Philosophy and Education*, Calgary: Detselig Enterprise, pp. 207-225.

Sharp, Margaret (1993). "The Community of Inquiry: Education for Democracy," M. Lipman (ed.), *Thinking Children and Education*, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, pp. 337-345.

Wiggins, Grant & McTighe, Jay (1998). *Understanding by Design*, Alexandria, Virginia: ASCD.