

**2. למידה טובה נובעת מערעור:** זהה טענה קונסטרוקטיביסטית מהותית, שיש לה שורשים בדיאלוגים של סוקרטס, בהגותו של דיאוי ובתיאוריה של פיאז'ה. לפ' טענה זו, אדם לומד כאשר הסכנות, ההנחות והציפיות שלו מתערערות כתוצאה מפגש עם הסביבה. הערעור מניע אותו ללמידה כדי להשיב לעצמו את האיזון שהופר.<sup>11</sup>

**3. למידה טובה נובעת מהתדש של הלומד מוצא בתכנים הנלמדים:** כאשר התכנים "מהזהדים" הלומד מוצא בהם מענה לתובנות, למושגים ולערכיהם העמומים שלו – הוא נוטה להעמק בהם. תכנים אלה אינם משקפים את מה שכבר ידוע לו ("אין דבר מסוים יותר מדבר שהובן"), דברי ניטשה, אלא מבנים אותו מחדש ומצביעים מהוות שיכלול כלשהו לעקרון החינוכי הבסיסי "להתחליל מהיקן שהילד נמצא" (כما אמרו המפרוסט של אוזבל [Ausubel], "אילו היה לנו להעמיד את כל הפסיכולוגיה החינוכית על עיקרונו אחד, היינו אומרים: 'קבע מה הלומד כבר יודע ולמד אותו בהתאם'", וגורס "להתחליל מהיקן שהילד רוצה ויכול להיות".

**4. למידה טובה נובעת ממנהג פנימית:** למידה טובה נובעת מעניין בנושא הנלמד ולא (רק) מרוץו לקבל פרס או מחשש לקבל עונש בעקבות למידה או אי-למידה שלו. במנוחיו של ג'ון ניקולס (Nicholls), הלמידה טובה יותר כאשר היא כרוכה ב"מעורבות תפקד" (תשומת הלב מרכזות במטרה) ולא ב"מעורבות אגוז" (תשומת הלב מרכזות בגורם או בירכי).<sup>12</sup> אך למידה טובה אינה רק תולדת הנעה פנימית; "ニスチナ המוטיבציה" גורסת כי הלמידה היא במיטה כאשר היא נדחפת הן על ידי הנעה החיצונית והן על ידי הנעה פנימית, אך עצמתה הנעה החיצונית וגולה יותר מזו של הראשונה. שכן, הנעה פנימית קשה מאוד לבנות אך קל מאד להרים – בעיקר על ידי יצירת הנעה

## מעבר לתמונות הבית ספריות

### למود זה יותר מלהקשיב

הקשבה היא מרכיב חשוב בלמידה, ובכלל זה גם הקשבה, המזינה בדרך כלל, של אדם לעצמו – לרשותו, להלך רוחו, לשיקול דעתו וכו'. אך הקשבה, במיוחד זו המוטפחת בבית הספר – הקשבה פסיבית נטולת עניין למורה יודע כל קראת בחינה – היא רק מרכיב אחד בתוך המרכיב של למידה – טובה. מהי למידה טובה?

התרופפת האחיזה של הפרדיגמה הבהוויריסטית בתיאוריה של הלמידה (היא עדין אוחזת חזק בחוראה עצמה) עקב הביקורת הנמרצת עליה בשורשים האחרונים, ו"האישורי" שניתן לחקר את התהליכים המנטליים שבתוך ה"קופסה השחורה" (כמה אירוני שה艮גיטמציה לחקר תהליכי אלה הושגה הודות להופעתו של המחבב: אם מחשב "זוכר", "מעבד", "מתכנן" וכו', אולי גם האדם, שהמציא אותו, מסוגל לעשות דברים כאלה), גרמו ל"מחפה הקוגניטיבית" ול"התפוצצות" של תיאוריות של למידה, שרובן שייכות במידה כזו או אחרת לكونסטרוקטיביזם – פרדיגמה רבתה של ידע ולמידה השלtotת כיום במחשבת החינוך (עדין לא בחוראה עצמה). להלן עשרה אפיונים רוחניים בתיאוריות בנות-זמןנו על למידה טובה ועל התנאים המאפשרים אותה. האפיונים מבטאים היבטים שונים של למידה טובה: היבט קוגניטיבי, היבט מוטיבציוני, היבט של תוצר הלמידה והיבט של תנאי הלמידה.

**1. למידה טובה היא תולדת של בניה פעילה:** למידה טובה אינה תולדת של קליטה פסיבית של תכנים, אלא של בניה שלהם. זהה הטענה היסותית ביותר של התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית. לפי טענה זו, המשמעות של היגדים, פעולות או מצבים אינם נתנות ונקלות כמו שחן; הן תוצר של תודעה פעילה הבוררת, מעבדת ומפרשת את "החותמר" שהיא מתנסחה בו.<sup>13</sup>

תיאורו "המוחוק" (שבונה מ"יתיאור גדוש" מתעלם מן המשמעות שבני אדם מיהישים למעשיות), המורים מכנים מ"יחומר" "חbillot yid" – מערכיו שיעור – המתאמיות בגודלו ל"פתרונות" שיש לתלמידים בראשיהם. כדי להציג את "חbillot yid" אל הפתחים", על המורים לפתח את "התריסים" החסומים אותם. לשם כך, הם עושים פעולות שונות מעוררות מוטיבציה (մשבחים, מגנים, ממריצים, מפתים, מאימימים וכו'). לאחר שתריסים הורמו, והתוכן הערך הוחדר פנימה, המורים מתרגלים את התלמידים על מנת "להזכיר" את התכנים החדשניים לתוכנים ינסים שנלמדו בשיעוריים קודמים.

השרשת "העתיקת" או "המימית" זו מסתעימת בכך שהتلמידים, שהעתיקו את המורים שהעתיקו את תכנית הלימודים שהעתיקה את המדעים שהעתיקו את העולם, יודעים על העולם – יש להם יכולת נאמן של, הם מהונכים כראוי (ראו לוח מס' 2).

חשוב לעיר שהידע שיש לתלמידים על העולם אין דומה לידע שיש למדעים על העולם: הידע של המדעים הוא ידע מחובר" משני קצוותיו – לעניין של המדעים ולעולם שאותו הם מבקשים לתאר; הידע של התלמידים הוא ידע "מנוק" משני קצוטיו – מהуниין של התלמידים ומהעולם המתואר על ידו, שכן הם אינם בוחרים את נושא הלימוד בהתאם לעניינים ואין להם מגע "ישיר", תכפיית, עם העולם שעליו הם לומדים. העולם מגע אליהם כשהוא מתזוק על ידי מדעים, מומחים לתכניות לימודים, מורים, ספרי לימוד וכל אותן "סידוריות" המכוננות את בית הספר. במנוחיו של מארקס, אפשר לדבר על ידע פטישיטי" – ידע בית ספרי התולש מהਆינטרסים האנושיים שייצרו אותו והძקן את חירותם של אלה היכלים לקחת חלק ביצירתו.

הסכם שלහן (לוח 2) מייצגת תמונה עולם אובייקטיבית, הנובעת מתמונה עולם אמפיריציסטית – כל מה שיש בשכל היה קודם בחושים, ותמונה עולם רציונליסטית – כל מה שיש בשכל היה קודם באידיאות טבועות מלידה המתאימות לבניה העולם. כדי לлечת מעבר לה, יש לאמץ תמונה עולם קונסטרוקטיביסטית – כל מה שיש בשכל נבנה על ידי השכל המותנה ביסודות מגוונים – נתוני חושים,חוויות מעצבות, רגשות ורגושים, חברה, תרבות, שפה, אידיאולוגיות, אינטלקטואליות ועוד. הליכה מעבר לתמונות "האטומיות" ו"התמונה הגדולה" מהווע ניסיון לחזור מתמונה עולם אובייקטיביסטית זו לעבר תמונה עולם קונסטרוקטיביסטית יותר.

מתודעה אחת לשניה (אם כי ל"הרף" זה יש תוכינה מוגנית: מי שמוסר אותו אינו חסר אותו, ולעתים המסירה אף מגילה אותו)? ומה זה להיות אדם מהונך אם לא אדם שידע, אדם המחזק בתודעתו ידע מועל וידע "קאנוני" – ידע טעון אמיתות וערבים שקודשו על ידי הזמן – המנתים את התנהגוותה המנטלית והחברתית?

התמונות האוטומטיות של החינוך בבית ספרי כרכות זו זו ונובעות זו מזו. ביחיד, הן מבססות את התמונה **הגדולה של החינוך בבית ספרי**.

### **התמונה הגדולה של החינוך בבית ספרי**

התמונה הגדולה של החינוך בבית ספרי היא מעין מוקוללה המורכבת מרובעת התמונות האוטומטיות, אך "МОЛОКОЛА" זו מכוננת את "אטומיים" שלא לא פחות משהיא מכוננת על ידם. כמו התמונות הייסודיות, גם "התמונה הגדולה" אינה מפורשת, אלא מובלעת בענישה הביתה ספרית. העיקרו הדינامي המכון אותה הוא **עקרון ההעתקה**. לפי עיקרו זה, כולם עוסקים בהעתקה: המדעים מעתקים מזהם; המורים מעתקים לתוכניות לימודים מעתקים מהמדוע; והתלמידים מעתקים ממהמורים (רק הלימוד; והתלמידים מעתקים לאנשיים רק לתלמידים אסור להעתיק).

התמונה הגדולה היא "דוגמאות" בלשונו של קאנט, או "toplissat" רורטי (Rorty). עליה ממנה בלשונו של ריצ'רד רורטי (Rorty). עליה ממנה שעולם עשוי מעבודות בעליות איקויות פנימיות: עבודות פיזיקליות, עבודות ביולוגיות, עבודות מתמטיות, עבודות היסטוריות, עבודות סוציאולוגיות, עבודות ספרותיות וכו'. המדעים צופים בעולם ומארגנים את העבודות בדיסציפלינות התיאורתיות בהתאם לאיקויותך: עבודות הנוגעות לתנועה של עצמים – לפיזיקה; עבודות הנוגעות לחצים האורגנינים – לבiology; עבודות הנוגעות לעברן של קבוצות לאומיות – להיסטוריה; עבודות הנוגעות לחברה – לסוציאולוגיה; עבודות הנוגעות למסתפים – למתמטיקה; עבודות הנוגעות לטקסטים בדיוניים – בספרות, וכו'. המורים לתכניות לימודים מעתקים מהמדעים "פרק נבחרים" וככלים אוטם בספרי לימוד, כשהם מעוכלים שטרואוס במחקריו העוסקים והתלמידים. המורים מעתקים את "יחומר" מתכניות הלימודים שהמורים הכנו, עושים ממנו "מערכי שיעור" שאוטם הם מעבירים לתלמידים.

את המהלך הזה של "ההעברה החומר" מהמורים לתלמידים תיאר סדרני שטרואוס במחקריו העוסקים בשאלת: **כיצד חשובים מורים שילדים חשובים?**<sup>8</sup> לפי

"החזקה" גמישה במידע ולא "החזקה" נוקשה בו, ידע פעליל ולא ידע אינטeli, ידע בעל פוטנציאל של העברה (על ביצועי הבנה ראו להלן).<sup>18</sup>

9. **למידה טוביה נובעת מהשתתפות בעשייה של מומחה – שוליאות:** למידה שבה הלומד הוא שותף פעיל בעשייה של מומחה היא למידה בעלת איקות שונה מלמידה שאינה כרוכה בהשתתפות מעין זו; היא הופכת לחלק מהחוויותו של הלומד.<sup>19</sup>

10. **למידה טוביה היא תולדה של תיאוריה פורייה על למידה:** למידה תלואה בתיאוריית מובלעת (אימפליציטיות) שיש לסטודנטים על למידה. קרוול דואק (Dweck) הבחינה בין "לומדי ישות", הסבורים שידע, והנוראים ולמידה הם דבריהם שייש לי" או "אין לי", לבין "לומדי הצברות", הסבורים שידע, הבנה ולמידה הם בעלי אופי מצבר ותולדה של מאמצז מתמשך. לסטודנטים מונע השוגני שלהם לומדים טובים.<sup>20</sup>

ניתן להוסיף עוד כמה וכמה מאפיינים של למידה טוביה (למשל, למידה טוביה היא תולדה של משוב פורה; למידה טוביה היא תולדה של חירות מכפיה; למידה טוביה היא תולדה של צרכיהם יסודיים שסופקו; למידה טוביה היא תולדה של ארגון הזמן; למידה טוביה היא תולדה של אקלים תומך), אך חשוב לשים לב לכך שהמושג "למידה טוביה" אין מושג



ニיטרלי מבחינה ערכית. טבעה של הלמידה תלוי במושאה. למידה טוביה של הרוגלים, למשל, שונה, שונה על פי טבעה של ערכים, ולמידה טוביה של ערכים שונה על פי טבעה של ממדועות עצימות (משמעותם כגון "למדתי להשתמש במחשב", "למדתי להעריך מוזיקה קלאסית" ו"למדתי להיות רגש יותר לצרכים של בת זוגתי"), מצביים על "למידות", בעלות איקות שונה, שיש בינםן לכל היותר "דמיון משפחתי"). תיאוריות של למידה עוסקות בלמידה-תלויה-תכנים ולא בלמידה בעלתא - באידיאה אפלטונית כל شيء של למידה (למרות שהפסיכולוגים לא תמיד יודו בכך). אילו תכנים? תכנים הנחשים לבני ערך בחברה נתונה. זו הסיבה לכך שיש התאמה "מורפלה" בין מטרות החינוך המנוסחות על ידי פילוסופים לבין טענות על טבעה של למידה טוביה המנוסחות על ידי פסיכולוגים. המושג "למידה טוביה" הוא אפוא מושג אידיאולוגי על-פי

משנית מקבילה חזקה (נסו לתת לאדם פרס גדול על פעה שעשה עד כה מותוק עניין בלבד).<sup>14</sup>

5. **למידה טוביה היא תולדה של התאמת בין הרוב סגנוןות הלמידה והאינטריגנציות של הלומד לבין אופני ההוראה ואופי התלמידים:** לאופנים שבهم אנשים לומדים וחובבים יש מבנים שחלקם מורה וחלקים נרכש. כאשר הם לומדים בהתאם למוגנים אלה – סגנוןות למידה ואינטיליגנציות יש זיקה בין המושגים אך הם שונים בהחלטו) – הלמידה שליהם טוביה יותר. ככלומר, כאשר סגנון ההוראה של המורה מתאים לסגנון הלמידה של התלמיד (הרצתה סדרה לבני סגנון למידה היררכי, הנחיתה עבודה בקבוצות לבני סגנון למידה אקסטרוביוטי (וכדומה), וכאשר התיכון הנלמד מתאים לאינטיליגנציות הדומיננטיות שלו (מתמטיקה לבני אינטיליגנציה לוגית-מתמטית, מוסיקה לבני אינטיליגנציה מוזיקלית וכו'), הלמידה יעליה יותר.<sup>15</sup>

6. **למידה טוביה מתרחשת בסביבה דיאלוגית:** בלמידה טוביה יש מרכיב של דיאלוג, התיעצות, קבלת ונתן ביקורת. למידה דלה, לעומת זאת, היא "למידה מונולוגית", ככלומר, למידה שאינה נמצאת בדיאלוג עם אנשים וריעונות אחרים. במונחים של "אינטיליגנציה מבוצרת" (Distributed Intelligence), הלמידה טוביה יותר כאשר היא חרוגת מ"למידת סולו" ומתפשטת על פני אינטראקציות עם אחרים, עם מחשב, עם ספרים וcdcומה.<sup>16</sup>

7. **למידה טוביה כרוכה בעיסוק בעיות אונטניות:** הלמידה טוביה יותר כאשר היא פועלת בהקשר אונטני – בהקשר של בעיות הנוגעות לחיו של הלומד ולתכנית חייו. למידה בהקשר אונטני יש אופי שונה מלמידה בית ספרית או למידה אחרת שהיא בלתי-אונטנית. בלמידה בהקשר אונטני, מה שמכונה "למידה ממוצבת" (situated learning), הבעיה שעמן מתמודד הלומד ארוגות בחיו ובזהותו.<sup>17</sup>

8. **למידה טוביה מניבה הבנות:** הבנה – יכולת לישם ידע למצבי חדשים או לבצע מחלכים אינטלקטואליים על ידע באמצעות ידע – היא תוצר של למידה טוביה. למידה כזו מניבה

טבעו והוא כולל במידה של תכנים – מיומניות, גישות וידע – המוערכים כטובים בחברה נתונה.

במילים אחרות: במידה טובת, במידה משמעותית, מוגדרת על פי רוב כ邏輯-המוחולט-שינוי-בלומד (transformative learning), אך השאלה היא – איזה שינוי? האם כל שינוי ראוי להיחשב להישג חינוכי? ההחלטה בשאלת זו היא הכרעה הcpftha להטיות אידיאולוגיות. כפופים להטיות האידיאולוגיות שלנו, אנו נוטים להגיד "邏輯-טובה" במונחיו של דיווי: "זהו אותו ארגון-חדש או שיקום של ניסיון, המוסיף על משמעותו של הניסיון ומגדיל את הכוח לכוון את מהלך הניסיון שיבוא אחריו".<sup>21</sup> במידה מסווג זה עשויה להתרחש רק במקום שבו מכבים את ניסיונו של הלומד, את מושגיו ואת עניינו, ככלומר, את האוטונומיה שלו. חינוך המבוסס על במידה טובת, כפי שהגדכנו אותה לעיל, מבקש לטפח לומד וחושב אוטונומי, ביקורתי ויצירתי. לומד וחושב כזו הוא תנאי לאיכות חיים, ואולי אף לעצם קיומה, של "חברת ידע" החותרת לדמוקרטיה מלאה יותר, ותנאי לאייכות חייו של הלומד-החוшиб עצמו.

תנאי הלמידה הקיימים בבית הספר "החרושת" סותרים את כל התנאים החיוניים ל邏輯-טובה: (1) הלמידה בבית הספר מבוססת על קליטה סבילה של תכנים; (2) ההוראה אינה מערעת אמונה יסוד, אלא עוסקת באינדוקטרינציה שלהן; (3) הלומדים ברובם אינם מוצאים הד למאויים הרוחניים שלהם; (4) הלמידה מבוססת על הנעה חיצונית – תגמולים לתלמידים טובים ונסקיות לתלמידים רעים; (5) התכנים ושיטת הוראתם אחידים ואני מותאמים להרכיב האינטלקטואלי ולסגנון התלמיד-חסיבה של הלומדים; (6) שביתת ההוראה בבית ספרית היא מונולוגית – מורה יחיד מרצה לתלמידים העובדים לבדם ומתחרים זה בזה; (7) הלמידה אינה עוסקת בעיות אונטולוגיות, אלא בעיות סימבוליות מופשיות ("שני ברזים ממלאים בריכת..."); (8) הלמידה אינה מניבה הבנות, אלא החזקה קשיחה בידע עד לבחינה; (9) אין השתפות בעשייה של מומחים בסביבת העבודה הטבעית שלהם; (10) הלמידה מעודדת את צמיחתה של תיאוריה בלתי-פורייה, "ישותית", על במידה, שכן היא מנוכרת ונינה כרוכה במערכות אמיתיות.

המושג "邏輯-טובה", כפי שהוגדר לעיל, מפרק את התמונה האוטומית הראשונה – ללמידה זה להקשיב. שכן, במידה המבוססת בעיקר על הקשה היא גם בלתי עילה וגם "בלתי חינוכית" – היא מהונכת לפטיות, לkonformiyot ולאופקים מוגבלים.

