

## **הוראה דיאלוגית באקדמיה: קשיים, אתגרים והזדמנות ללמידה ביקורתית, פעילה ומעורבת**

רבאח חלבי

### **תקציר**

במאמר זה מתואר מחקר עצמי אשר בחן את ניסיונותי בחמש השנים האחרונות לפתח במכללת אורנים שיטת הוראה המבוססת על התפיסה הדיאלוגית הפרייריאנית. מטרת המחקר הייתה לדון בניסיונות האלה על כל היבטיהם, ובהמשך לכך לעודד דיון רחב בסוגיית ההוראה הדיאלוגית. סוגיה זו חשובה מאוד בשדה החינוכי, ובייחוד בלימודים באקדמיה. המח"קר העצמי התבסס בעיקר על ניתוח משובים של סטודנטים - הן בעל-פה, הן בכתב. מהמחקר הזה עולה שהוראה המבוססת על הגישה הדיאלוגית של פריירה יעילה מאוד ואף נחוצה באקדמיה, ובפרט בהכשרה להוראה. הדבר מסייע לסטודנטים בתהליך לימודיהם ומאפשר להם לפתח מיומנות של התמודדות עם שפע הידע. לעומת זאת קשה ליישם את הגישה בבתי ספר, וזאת בעיקר כיוון שהמערכת עצמה מכוונת להישגים לימודיים יותר מאשר לפיתוח האישי והיכולות הייחודיות של התלמידים.

**מילות מפתח: אקדמיה, הוראה דיאלוגית, למידה פעילה, סטודנטים  
להוראה, פדגוגיה ביקורתית.**

### **מבוא**

במשך חמש שנים ניסיתי לפתח גישת לימוד דיאלוגית במכללת אורנים, מכללה שאני מרצה בה. גישה זו קסמה לי מאז שהתוודעתי לכתביו של פאולו פריירה, ויישמתי אותה בהנחיה של מפגשים בין יהודים לערבים ביישוב נווה שלום. באותם המפגשים השיח בין יהודים לערבים התקיים בקבוצות קטנות, ויישום גישתו הדיאלוגית של פריירה היה קל למדי. ידעתי כי האתגר האמיתי הוא לנסות ליישמה במכללה, שכן הסטודנטים מורגלים בהרצאה פרונטלית ורואים במרצה את המקור הבלעדי לידע הנלמד. בתחילה יחסם של הסטודנטים לגישת הלימוד הדיאלוגית אכן היה חשדני, ואף אני חששתי ולא הייתי בטוח בסיכויי ההצלחה של גישה חדשנית זו. בהמשך הדברים הסתדרו, והצלחת הגישה הייתה גדולה.

במאמר זה אני מבקש לשתף את הקוראים בניסיוני כמרצה דיאלוגי - הן בתיאור המכשולים והמהמורות שבדרך, הן בתיאור ההצלחות. בסקירת הספרות מתוארת

הפדגוגיה הביקורתית, ולאחר מכן מוצגת בקצרה הגישה הדיאלוגית העולה מכתביו של פריירה. בהמשך מוצג מבנה של שיעור דיאלוגי, ומתוארים הקשיים שהיו לי בהוראת שיעורים כאלה. לבסוף מתואר יחסם של התלמידים לשיעורים הנלמדים בהתבסס על הגישה הדיאלוגית.

התקופה הנוכחית מתאפיינת בהרחבת הדרישה להאחדת החינוך ולדיכוי של הפלורליזם בשדה החינוכי בפרט ובמדינה בכלל. עמותות מן הימין, ואפילו שר החינוך עצמו, מנסים להצר את צעדיהם של המרצים באקדמיה ולפגוע בחופש האקדמי. במצב עיניים כזה אני רואה חשיבות רבה לניסיון לחזור לשיטת ההוראה הדיאלוגית ואף ליישם רכיבים נוספים של הפדגוגיה הביקורתית, פדגוגיה אשר חותרת לבניית חברה דמוקרטית, פלורליסטית, שוויונית וצודקת.

הנתונים והתובנות אשר מוצגים במאמר מתבססים על הוראת עשרה קורסים בחמש השנים האחרונות. קורסים אלה נכללו בשתי תוכניות לימודים לתואר שני במכללת אורנים: "חינוך והוראה לתלמידים בסיכון ובהדרה" ו"הוראה בבית הספר העל-יסודי". בסך הכול השתתפו בקורסים האלה 189 סטודנטים. נתוני המחקר מבוססים על ההתנסות והתצפית המשתתפת שלי בקורסים, על דברים שאמרו הסטודנטים במהלך הקורסים ובפגישות הסיכום, על הדברים שכתבו בעבודות הסיכום ועל משובים אשר המכללה ביקשה מהם לתת לקורסים.

### סקירת ספרות

הוראה דיאלוגית היא הפרקטיקה שפריירה וממשיכיו מציעים כדי ליישם בפועל את הפדגוגיה הביקורתית. פדגוגיה זו מנסה להגביר את מודעותו של האדם למצבו ולמציאות הדכאנית אשר הוא חי בה, וזאת על מנת לאפשר לו לפעול בתוכה ולשנותה למציאות שוויונית וצודקת יותר. את התהליך של פעילות מתוך מודעות פריירה מכנה "פראקסיס". באמצעות סקירה של שני המושגים האלה, פדגוגיה ביקורתית והוראה דיאלוגית, אני מנסה להבין ולפרש את ההתנסות המוצגת לקוראים.

### פדגוגיה ביקורתית

בחברה דמוקרטית המחנכים צריכים לתת את דעתם למציאות הסוציו-פוליטית שהתלמידים חיים ולומדים בה. יתרה מזאת, עליהם להביא את ניסיון החיים של התלמידים המודרים והשוליים למרכז הוויית הלמידה בכיתה (Giroux, 1991; Pennycook, 2001). קשה להשמיע את קולם של התלמידים החלשים בשל ההבדל ביחסי הכוחות בינם לבין התלמידים מקבוצת האליטה, הבדל שבין השאר נובע מהבדלים בשפות. כך למשל

בארצות-הברית אחת הסיבות ל"שתיקתם" של סטודנטים דוברי ספרדית ודוברי שפות אתניות אחרות היא הדומיננטיות המוחלטת של השפה האנגלית באקדמיה - האנגלית הסטנדרטית נתפסת כשפה נייטרלית המשמשת את כל הסטודנטים (Fine, 1991; Leeman, 2005; Potowski & Carreira, 2004). קירוש (Quiroz, 2001) טוענת כי הקול והשמעתו מאפשרים לאדם להציג את מציאות חייו ואת ניסיונו לאחרים. היא מבדילה בין קול אישי לקול חברתי: קול אישי מושמע בין חברים ובספירה האישית, ואילו קול חברתי מושמע בספירה החברתית. עוד היא מוסיפה כי על מנת שלקול יהיה כוח, הוא צריך להישמע (ולא רק להיות מבוטא באמצעות השפה).

ישנם חוקרים הטוענים שבדרך כלל השלטון משתמש במערכת החינוך כדי לקדם את האינטרסים שלו ולשמר את מעמדו, ולשם כך הוא דוחק לשוליים את הנרטיב של הקבוצות החלשות ומשתיק את קולן (Apple, 2012; Giroux, 1981). אחרים טוענים כי החינוך ומערכת החינוך הם מנגנון המשמש לשליטה חברתית ופוליטית: באמצעות בית הספר ותוכניות הלימודים הקבוצה השלטת משמרת את הנרטיב שלה, והדבר מאפשר לה לשמור על מעמדה הכלכלי ועל עליונותה התרבותית והמוסרית כביכול. קבוצה זו שולטת בכל הפעילות החינוכית: הפרדה בין ידע לגיטימי לידע לא לגיטימי, מחיקת הידע של ה"אחר" או הגלייתו אל מחוץ למרחב הבית-ספרי, הצגת הידע הנלמד (הידע שהממסד תופס כלגיטימי) כידע נייטרלי וכן הלאה (Apple, 2012; Freire & Mecedo, 1995; Manzer, 2003). בדרך כלל המדיניות החינוכית מפלה את קבוצות המיעוט ואת התושבים המקומיים, ובפרט בחברות שקיימים בהן מתחים וקונפליקטים פוליטיים. במקרים כאלה קבוצת האליטה השלטת מנהיגה מדיניות חינוכית אשר מגבילה ואף מונעת מהמיעוטים את היכולת לבטא את זהותם (Subedi & Daza, 2008). הדבר נעשה באמצעות "הנדוס" של נרטיב קולקטיבי וזיכרון קולקטיבי אשר בולט בתוכניות הלימודים במקצועות דוגמת היסטוריה, אזרחות ולימודי שפות (Simmons & Sefa, 2012).

פריירה (Freire, 1967/1976) טוען בהקשר הזה שמערכת החינוך דכאנית; היא מנסה לשמר את המצב הקיים ולשרת את האליטה השלטת. לפי פריירה, החינוך הבית-ספרי הוא "חינוך בנקאי": המורים "מפקידים" ידע ב"חשבונות" של התלמידים כדי שאלה "יפרעו" אותם בעתיד. תכליתו של "החינוך הבנקאי" היא לשמר את המבנה החברתי הקיים, מבנה המבוסס על מדכאים ומדוכאים, ולחסל את יכולות הביקורת והיצירה של התלמידים. חינוך כזה משרת את האינטרסים של האליטה השלטת, זו הנהנית מהסדר החברתי הקיים.

חינוך ביקורתי חותר תמיד לשנות את המציאות. על מנת שמצב של דיכוי ישתנה למצב של צדק ושוויון חברתי, יש להגביר את המודעות ליחסי הכוחות בחברה בין

המעמדות, לאופן "חלוקת העוגה" ביניהם ולהשתקפותו במערכת החינוך (גור זיו, 2013). תפקידה של הפדגוגיה הביקורתית הוא לחשוף את המציאות הדכאנית, לקרוא תיגר עליה ואף לנסות לשנותה. הפדגוגיה הביקורתית שואפת להשיב את ההומניזציה ליחסים החברתיים ולהעמיד במרכזם את האדם וכבוד האדם. פאולו פריירה, מאבות החינוך הביקורתי, טוען בהקשר הזה שבעיית ההומניזציה הייתה מאז ומתמיד הבעיה העיקרית:

בעוד שההומניזציה והדה-הומניזציה הינן אפשרויות של ממש, הרי רק בראשונה אפשר לראות את ייעודו של האדם. ייעוד זה נתקל כל הזמן בשלילה, אך עצם השלילה היא אשר נותנת לו תוקף. הוא סופג חבטות של אי צדק, ניצול, דיכוי ואלימות מצד המדכאים; אך הוא זוכה לאישור מחדש בשאיפתם של המדוכאים לחירות ולצדק, ובמאבקם להשיב לעצמם את צלם אנוש שאבד להם. (פריירה, 1968/1981, עמ' 34)

הפדגוגיה הביקורתית חותרת לחשיפת הדה-הומניזציה והמצב הדכאני של האנושות, כמו גם לחשיפת הקשר בין חינוך לפוליטיקה. היא טוענת שהמערכת הפוליטית משתמשת בחינוך כדי לשמור על המצב הקיים, וזאת באמצעות הסללת התלמידים לנתיבים שיאפשרו את המשך הריבוד המעמדי והחברתי (Apple, 1990; Bartolomé, 1999; Giroux, 1991, 2000). על מנת לקדם תוכניות לימודים צודקות ושוויוניות בחברה דמוקרטית, המחנכים צריכים לתת את דעתם למצב הסוציו-פוליטי שהתלמידים חיים ולומדים בו (Canagarajah, 1999; Pennycook, 2001).

על מנת לשחרר את התלמיד ולעזור לו להשמיע את קולו, יש להנהיג בבתי הספר פדגוגיה דיאלוגית. כפי שצוין לעיל, מטרתה של פדגוגיה זו היא להגביר את המודעות של התלמיד למצבו ולמציאות הדכאנית אשר הוא חי בה (לרבות הסיבות לדיכוי והאפשרויות להשתחרר ממנו). לפי פריירה, רק מודעות כזו מאפשרת לאדם לפעול כדי לשנות את העולם לשוויוני וצודק יותר. רק באמצעות ה"פראקסיס", פעילות מתוך מודעות, האדם יכול לממש את ייעודו - ההומניזציה (Freire & Macedo, 1995). האמצעי שפריירה מציע כדי לממש זאת הוא הוראה דיאלוגית.

### הוראה דיאלוגית

בדיאלוג כמונח וכתפיסת עולם, כמו גם כשיטה חינוכית פדגוגית, עסקו פילוסופים והוגי דעות כבר לפני אלפי שנים. בהקשר הזה סוקרטס משווה את תפקידו הפדגוגי של המורה לתפקידה של המיילדת: באמצעות הדיאלוג המורה מנסה לסייע לחניכיו לחלץ מתוך עצמם תובנות ש"התעברו" בקרבם. ניטשה סבור כי הדיאלוג מאפשר למחנך

לשחרר את החניך מן המוסכמות של החברה שהוא חי בה, שחרור הנדרש לו כדי להיות מסוגל להגשים את מאווייו הייחודיים. לעומת זאת בובר מתאר את הדיאלוג כסיטואציה המאפשרת לפרט להכיר את עצמו באמצעות התקרבות מודעת, סקרנית, קשובה, פתוחת לב ופקוחת עין אל מהותו של הדבר שהוא נפגש עימו (אלוני, 2008).

לפי פריירה (Freire, 1967/1976; Freire & Macedo, 1998), הדיאלוג בכיתה איננו שיחה מכנית אשר מתנהלת "לפי תור". הוא גם איננו שיח פסיכולוגי המאפשר לתלמידים "להרגיש טוב" בלי לשנות את המציאות. הדיאלוג הוא אינטראקציה בין המורה לתלמידים ובין התלמידים עצמם אשר יוצרת ידע חדש, ידע שכולם משתתפים בייצורו. ראשיתו של הדיאלוג בחוויות אישיות של המשתתפים בתהליך החינוכי והמשכו בהכללות המתבססות על תאוריות. אין הכרח להישאר בחוויה האישית, אבל גם לא צריך "לדלג עליה" ולהגזים בהתבססות על תאוריה והכללות. הדיאלוג הוא תהליך שמתקיים כדי להכיר את המציאות, וזאת על מנת לנסות לקרוא תיגר עליה ואף לשנותה.

פריירה ומסדו (Freire & Macedo, 1995) מפרטים את עקרונות ההוראה הדיאלוגית. הם טוענים כי הדיאלוג הוא דרך לרכישת דעת המתאפיינת ביחסים אפיסטמולוגיים בין המשתתפים בו, ולא רק טקטיקה שמטרתה היא לערב את התלמידים במשימה. הדיאלוג צריך להתמקד בידיעה ובלימוד, כיוון שהתמקדות מכנית במשתתפים בו תותיר אותו ברמה הפסיכולוגית. בדיאלוג הידע איננו נחלתו של אף אחד מן המשתתפים בו (לרבות המורה): הידע "מונח על השולחן" ונמצא בין שני סובייקטים יודעים אשר נפגשים הודות לדיאלוג ופועלים למען מטרה משותפת.

אף שעיקרו של הדיאלוג הוא "השמעת קול", תכליתו היא לקשור את חוויותיהם של הדוברים לפוליטיקה של התרבות ולתפיסת הדמוקרטיה הביקורתית. הדיאלוג מסייע לנו לחשוב במשותף על אודות הדברים שאנו יודעים והדברים שאיננו יודעים, וזאת על מנת לפעול מתוך עמדה ביקורתית לשינוי המציאות. הדיאלוג איננו מתרחש בחלל ריק: חייב להיות קשר בינו לבין המצב החברתי והפוליטי, וכל העת עליו לחתור לשינויו של מצב זה (Freire, 1967/1976).

לפי פריירה (Freire & Macedo, 1998), המורה אינו יכול להיות פסיבי בפעילות החינוכית. עליו להיות פעיל ולהראות לתלמידים את הכיוון ואת הדרך, אך אסור לו לכפות על התלמידים ללכת בדרך זו. כיוון שהמורה אינו יכול להיות אובייקטיבי או נייטרלי, עומדות בפניו שתי אפשרויות: (א) להימנע מהבעת עמדה - הימנעות כזו משרתת את עמדת הממסד ועושה את המורה לשותף בפעולת הדיכוי; (ב) להביע את דעתו - נקיטת העמדה נועדה לחשוף בפני התלמידים את המציאות הדכאנית ולקרוא תיגר עליה (כפי שצוין לעיל, על המורה להימנע מלכפות את דעותיו על תלמידיו).

לא הרבה נכתב על אודות יישום הגישה הדיאלוגית באקדמיה, ומעט מאוד נכתב על אודות יישום הגישה הייחודית של פריירה. עם זאת, הספרות המקצועית המעטה בנושא זה מלמדת על יעילותה של השיטה בכל ההיבטים ובכל המסגרות שהיא מיושמת בהן. מרסר וליטלטון (Mercer & Littleton, 2007) מציגים מחקרים רבים אשר מוכיחים את הקשר בין הוראה דיאלוגית לבין שיפור יכולותיהם הלימודיות של התלמידים, ובייחוד התפתחות החשיבה שלהם. ולה (Vella, 1994) דנה בהעצמה שמובילה הגישה הדיאלוגית בהוראה, ובעיקר בהוראת מבוגרים. היא מציגה 12 עקרונות של דיאלוג ומראה כי יישום העקרונות האלה מבטיח למידה יעילה של מבוגרים. בשלבים הראשונים יש ליצור מסגרת לימודית המתאפיינת ב"תיאום ציפיות" עם הלומדים, באקלים לימודי מקבל ומכבד, בשימוש בקבוצה כמשאב למידה, בתמיכה בלומדים ובהעצמתם בתהליך הלמידה. לאחר מכן יש ליצור תהליך למידה המבוסס על "פראקסיס" (תרגול תוך כדי פעולה): השתתפות של הלומדים בקבלת ההחלטות, למידה כוללת (הוליסטית) העוסקת באידאלים, ברגשות ובפעולה, למידה עצמית וכן הלאה. השאיפה היא לגבש קבוצת למידה עצמאית אשר לומדת תוך כדי פעולה ומקבלת אחריות לפעילותה במרחב.

סיגל ופולק (2015) מדגימים את הערך הרב של דיאלוג ערכי, פתוח ומעשיר. החוקרים מצאו כי תחושת המעורבות והמחויבות של תלמידים בבית ספר יסודי גברה, לאחר שבשיעור חינוך המורה ניהלה דיאלוג עימם בסוגיית החרם. ולרשטיין וברנשטיין (Wallerstein & Bernstein, 1988) בוחנים את יישום הגישה הדיאלוגית של פריירה בתחומים טיפוליים. במאמרם הם טוענים שהשתתפות של אנשים בדיאלוג משפרת את השליטה העצמית שלהם ומחזקת את האמונה ביכולתם לשנות את חייהם. השניים מוכיחים את טענתם באמצעות מחקר שנערך בקרב קבוצת אלכוהוליסטים.

במכללת סמינר הקיבוצים פועל מרכז לפדגוגיה ביקורתית. מרכז זה עוסק בהכשרת מתחנכים לביצוע שינוי חברתי במסגרות החינוכיות שהם פועלים בהן. אני סבור כי יוזמה זו מבורכת וראויה, אך בד בבד יש ליישם בקורסים אקדמיים הוראה המבוססת על הגישה הדיאלוגית של פריירה. יישום כזה יאפשר לבחון אם גישה זו יעילה בימינו אלה ומאפשרת לתלמידים (בייחוד תלמידים מוחלשים ותלמידים מהפריפריה) להתבטא ולהשמיע את קולם.

## מתודולוגיה

המחקר העצמי שממצאיו מתוארים במאמר הנוכחי, משתייך לסוגה של מחקרי פעולה (צלרמאיר, 2008). סוג מחקר זה התפתח בשנים האחרונות ועוסק בין השאר בחקר עצמי של מורים את עבודתם. זהו מחקר רפלקטיבי, והוא מאפשר למורים להיות ביקורתיים ולזהות בעיות בעבודתם כדי לנסות להתמודד איתן (קוזמינסקי, 2007). למחקר העצמי של מורים יש שתי מטרות עיקריות: (א) למידה של המורה החוקר על

אודות עצמו ועבודתו; (ב) הרחבת הידע הכללי בתחום. פרסום המחקר מאפשר סקירה וביקורת שלו, כמו גם התאמתו לצרכים של אחרים (Whitehead, 2009). גם המחקר העצמי שלי מפורסם מהסיבות האלו: רצון בבחינה ביקורתית של עבודתי, שיתוף אחרים בידע שנצבר וניסיון לתרום לידע הכללי בתחום.

המחקר מתבסס על עשרה קורסים שלימדתי במכללת אורנים בחמש השנים האחרונות. הקורסים נלמדו בשתי תוכניות לתואר שני (חמישה קורסים בכל תוכנית): הקורס "הוראה דיאלוגית: מודעות ושינוי חברתי" נכלל בתוכנית "חינוך והוראה לתלמידים בסיכון ובהדרה", והקורס "הוראה דיאלוגית" נכלל בתוכנית "הוראה בבית הספר העל-יסודי". בסך הכול השתתפו בקורסים 189 סטודנטים וסטודנטיות: 158 סטודנטיות ו-31 סטודנטים (121 יהודים ו-68 ערבים). גיל הלומדים בקורסים נע בין 28 ל-54. הרוב המוחלט של הלומדים היו מורים ומורות, או אקדמאים שלמדו בתוכנית הסבה מקצועית להוראה.

הממצאים המוצגים במאמר מתבססים על עבודות מסכמות שהסטודנטים הגישו בסוף כל קורס, על משוברים אשר המכללה ביקשה מהם לתת לקורסים, על רישומים שערכתי בפגישות הסיכום עם הסטודנטים (חלק מהפגישה עסק במשוב של הסטודנטים לקורס) ועל רשמי כמרצה בקורסים האלה במשך חמש שנים. בחינת משוברים לצורך ניתוח ביקורתי של המורה את עבודתו היא שיטה ידועה ומקובלת במחקר עצמי (Soslau, 2015).

לקראת כתיבת המאמר הנוכחי קראתי את כל החומר הכתוב שברשותי וסימנתי תובנות וסוגיות העולות ממנו. לאחר קריאה שנייה עדכנתי את רישומי ורשמי. חשוב לציין שהסוגיות המוצגות במאמר מבטאות את הלך הרוח העולה מסיכומיהם של רוב הסטודנטים. ברור לי שיתכן כי סיכומים אלה מושפעים מיחסי הכוחות בינינו: אני מעניק ציונים לעבודותיהם המסכמות של הסטודנטים, והם מנסים לרצות אותי ו"לכוון לדעת". בהקשר הזה יש לציין שהמשוברים הסמויים של הסטודנטים, כלומר אלה אשר המכללה ביקשה מהם לתת לקורסים, לא היו שונים מהמשוברים שקיבלתי מהם. כמו כן חשוב לזכור כי המחקר האיכותני אינו מתיימר להיות אובייקטיבי (בניגוד למחקר הפוזיטיביסטי), ותוצאותיו תלויות לא מעט בהגינותו של החוקר ובדבקותו במשימה (Lincoln & Guba, 1985).

### **ההתנסות בהוראה דיאלוגית בכיתה**

בחמש השנים האחרונות אני מנסה ליישם במכללת אורנים את הגישה הדיאלוגית של פאולו פריירה. כפי שצוין לעיל, אני עושה זאת בהוראת קורסים בשתי תוכניות לתואר

שני: "חינוך והוראה לתלמידים בסיכון ובהדרה" ו"הוראה בבית הספר העל-יסודי". בדרך כלל לומדים בכיתה 15 עד 30 סטודנטים, והרכבם מגוון: יהודים וערבים, אשכנזים וספרדים (לעיתים גם אתיופים), נשים וגברים (הרוב המכריע של הלומדים הוא נשים).

הקורס כולל שני חלקים. החלק הראשון כולל ארבעה שיעורים, והוא מוקדש להכרת הגישה. הדבר נעשה בשני אופנים: (א) קריאת טקסטים של פריירה על אודות פדגוגיה של מדוכאים (פריירה, 1981/1968) וההוראה הדיאלוגית; (ב) התבוננות של הסטודנטים בדרך ההוראה שלי (בהתאם לגישה הדיאלוגית של פריירה) בשיעורים הראשונים. חלקו השני של הקורס כולל עשרה שיעורים, והסטודנטים מיישמים בו את הגישה הלכה למעשה: בכל אחד מעשרת השיעורים האלה סטודנט אחר (הרוצה בכך) מלמד בהתאם לגישה הדיאלוגית שהכיר בשיעורים הראשונים.

השיעורים שהסטודנטים מלמדים נחלקים לשני חלקים. בחלק הראשון כל סטודנט מלמד במשך 45 דקות (בדומה למשך השיעור בבית ספר תיכון); בחלק השני הסטודנטים ואני מנתחים את אופן ההוראה של הסטודנט ומנסים להבין אם הוא היה דיאלוגי (לפי גישתו של פריירה), כמו גם את הקשיים של הסטודנט ביישום הגישה. בתחילת החלק השני של השיעור הסטודנט אשר לימד, יכול לספר על אודות תחושותיו במהלך ההוראה ולנסות להעריך אותה. לאחר מכן שאר הסטודנטים ואני מנסים להעריך את הוראת הסטודנט, וזאת על מנת ללמוד מהכשלים ומהקשיים שלו.

חשוב לציין כי כל סטודנט יכול לבחור את הנושא שהוא ילמד. בדרך כלל הסטודנטים בוחרים ללמד נושאים חברתיים-פוליטיים, או נושאים חינוכיים שמעסיקים ומעניינים אותם. במהלך השנים נבחרו נושאים דוגמת האפליה נגד מזרחים בישראל, מעמד האישה, מערכת החינוך הערבית, פריפריה לעומת מרכז, הדרוזים בישראל, תלמידים מודרים, גזענות בחברה הישראלית, חינוך רב-תרבותי ונושאים רבים אחרים. הנושא מוצג בכיתה באמצעות "גירוי" כלשהו - סרטון קצר, כתבה בעיתון או כל דרך אחרת שהסטודנט המרצה בוחר להתחיל בה את השיעור. ההתנסות המעשית בהוראה מאפשרת לסטודנטים בראש ובראשונה ללמוד "ישירות" על אודות הגישה הדיאלוגית (מהתנסותם העצמית בהוראה ומההתנסויות של הסטודנטים האחרים), אך בד בבד הם גם רוכשים ידע נרחב חדש. בדרך כלל הסטודנט המרצה מציג את הידע החדש, אך הוא מתרחב בדיאלוג שנוצר: כל אחד מהסטודנטים בכיתה משתף את השאר בחוויותיו ומתאר את ניסיונו האישי בנושא הנלמד.

בדרך כלל יש השתתפות ערה של הסטודנטים בשיעורים האלה, והיקפה גבוה משמעותית מהיקף ההשתתפות בשיעורים אחרים המתאפיינים בהרצאה פרונטלית. כך למשל סטודנטים ערבים ממעטים להתבטא בשיעורים אחרים, אך בשיעורים האלה הם מוצאים

דרך המאפשרת להם ביטוי. הסטודנטים מדווחים על חוויה משמעותית מאוד ועל חשיפה ייחודית לגישה השונה מזו אשר הם מתנסים בה בשאר הקורסים במכללה. אף שקשה מאוד ליישם הוראה דיאלוגית בבתי הספר, חשיפתם של הסטודנטים (מורים מנוסים הלומדים לתואר שני) לעיקריה יכולה להעשיר אותם ולהגביר את מודעותם להיבטים שלא היו מופרים להם: הצורך לכבד את התלמיד ואת הידע שלו, הצורך לאפשר לתלמידים להתבטא ולהביע את עמדותיהם בכיתה, ההכרח שהמורה יביע את דעתו על אודות הנושא הנלמד וכן הלאה.

## ממצאים

### קשיים ואתגרים

כמה סוגיות עיקריות עולות מהקורסים בנושא ההוראה הדיאלוגית. הסוגיה הראשונה היא הקושי הרב של הסטודנטים להתמודד עם שתיקה - אפילו עם שתיקה קצרה מאוד האורכת כמה שניות. בדרך כלל הסטודנט המרצה "ממלא את החלל" בדיבור שלו ומונע מהסטודנטים האחרים להתבטא ולהביע את עמדותיהם. הסטודנטים המרצים ציינו שהם התקשו להתמודד עם השתיקה, מפני שחששו כי שאר הסטודנטים יחשבו שהם חלשים ו"אין להם מה לומר". לעומת זאת שאר הסטודנטים דיווחו שאם הסטודנט המרצה היה מחכה מעט, הם היו מדברים. לדבריהם, השתיקה נבעה מכך שהם "ארגנו את מחשבותיהם" לקראת התבטאותם. בציטוט שלהלן אחת הסטודנטיות מתארת את הקושי שלה להתמודד עם השתיקה:

אחד הדברים הכי חשובים בעיניי שלקחתי מן השיעורים ומן הגישה זה את השתיקה. בתור מורה לעתיד, ובכללי בתור בן אדם, השתיקה היא דבר שמאוד מלחיץ אותי. יש בי צורך תמיד למלא את החלל. אני זוכרת שלפני השיעור הראשון שהעברתי בבית הספר, הכי פחדתי זה שלא יהיה לי מה להגיד יותר ויהיה שקט. שהתלמידים לא יענו, ושוב יהיה שקט. גם בחיי היום-יום אני שמה לב לפחד הזה: קשה לשבת ליד מישהו, ושיהיה שקט. המחשבה הזו שמחייבת אותנו למלא את החלל מעיקה והורסת, ואת זה הבנתי רק במהלך הקורס. מעולם לא חשבתי שזה יהיה בסדר ואפילו מועיל, אם אתן לשקט הזה להתרחש.

סטודנטית אחרת הציגה נקודת מבט אחרת וקשרה בין השתיקה לבין המעורבות המוגזמת של המורה במהלך השיעור:

למדתי עוד דבר מעניין במהלך הקורס, וזה היה חדש בשבילי. למדתי שהשתיקה היא אחד הדברים המשמעותיים והמרכזיים בהוראה דיאלוגית.

למדתי שהשתיקה אינה אחריותו של המורה, היא גם אחריותה של כל הכיתה. חשבתי במשך שנים רבות, בכל הכיתות שבהן אני מלמדת אזרחות, שעליי מוטלת האחריות לשאול שאלות כל הזמן, ואסור לי להגיע למצב של שתיקה בתוך הכיתה. אחרי שלמדתי על הגישה הפרייריאנית ידעתי שכאשר אנחנו כמורים שואלים שאלות, אנחנו ממלאים את החלל. אם נותנים אופציה לתלמידים, אז יהיה דיבור על כל מיני דברים שמדכאים אותם, כי בדרך כלל מה שמביא את הדיבור הוא המרווח של השתיקה.

במחקרים התברר שהמורה אכן מדבר במשך רוב השיעור, והדבר מצמצם את מרחב הביטוי של התלמידים ומונע מהם להביע את דעתם. שור ופריירה (1990) מציינים שבמשך כ-90% מזמן השיעור המורה מדבר, והתלמידים כולם מדברים רק במשך כ-10% מזמן השיעור. מחקר של פולק, ישראלי ונגר-תורג'מן (2015) באשר לשיח בחינוך היסודי בישראל מאשש נתונים אלה: החוקרים טוענים כי המורה מחכה לתשובה רק במשך כ-1.9 שניות לאחר ששאל את השאלה.

הסוגיה השנייה היא הקושי של הסטודנט המרצה לאפשר לסטודנטים לתאר את חוויותיהם ולהתמקד בנושאים אשר "מדברים אליהם". סטודנט אשר מתנסה לראשונה בהוראה כזו, מתקשה לאפשר דיאלוג אמיתי: לכאורה הוא מאפשר דיאלוג, אך בפועל כופה על התלמידים את הדיון שהוא מעוניין בו. כתוצאה מכך השיעור הוא "פרונטלי בלבד דיאלוגי". קושי זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של פולק ואחרים (שם). חוקרים אלה טוענים שגם אם השיעור מתנהל לכאורה באופן פתוח ו"דיאלוגי", המורה שולטת בשיח באופן מוחלט כמעט - רק במשך פחות מ-2% מזמן השיעור מתנהלות שיחות בין התלמידים ללא תיווכה של המורה.

הסוגיה האחרונה היא הבעת דעתו של הסטודנט המרצה. רוב הסטודנטים המרצים מאמצים עדיין את הנרטיב של מורה אובייקטיבי ונייטרלי, ולכן מתקשים מאוד להביע את עמדתם בנושא שהם מציגים. הם דיווחו על קושי להחליט "מה הם יכולים להגיד ומה אינם יכולים להגיד", מתי להביע את עמדתם ומה לשתף מתוך החוויות שלהם. כך למשל אחת הסטודנטיות טענה בהקשר הזה ש"זה היה לי מאוד קשה ואף מוזר להביע את דעתי כמורה. כל החיים שלנו כתלמידים ובמיוחד כמורים, במיוחד מורים ערבים, מזהירים אותנו לא לנקוט עמדה ולהיות נייטרלית, וכאן אני הייתי צריכה להביע את דעתי. זה לא טבעי ודורש הרבה תרגול וגם אומץ". סטודנטית אחרת ציינה כי "מאוד קשה להביע עמדה. אני מרגישה שאני לוקחת צד, וזה לא טבעי לי. אני רגילה להיות אובייקטיבית, מה עוד שאני מלמדת בכיתות נמוכות. אני חושבת שהבעת דעה שלי יכולה להכתיב לתלמידים מה לחשוב". וזו אכן הנקודה החשובה בתורתו של פריירה: להביע דעה, אך לא לכפות אותה על התלמידים. המורה צריך להאמין בגישה הזאת בכל ליבו כדי שיוכל לנסות ליישמה בכיתה.

## תרומתם המקצועית של הקורסים

אף שהניסוי אשר מוצג במאמר זה נמצא בחיתוליו עדיין, ולמרות הקשיים והאתגרים של הסטודנטים ושלי בלמידה וביישום של הגישה הדיאלוגית הפרייריאנית, מדיווחי הסטודנטים עולה כי הם שמחו לגלות שישנה אפשרות פדגוגית אחרת. דוגמה לכך מספקים דברי הסיכום של אחת הסטודנטיות:

הקורס היה אחד הקורסים הכי מעניינים שלמדתי במשך כל התואר שלי. הוא אִפשר דיאלוג בונה בצורה ברורה ומוצלחת, הייתה לנו את האפשרות לבטא את עצמנו להפך כמעט מכל הקורסים האחרים, שהדגש בהם על חומר פורמלי, מאמרים ומחקרים. הקורס הזה כלל הכול.

סטודנטית אחרת הסבירה את ייחודו של הקורס ואת ההבדל בינו לבין קורסים אחרים:

הקורס היה מאוד מעניין. העברת הקורס הייתה גם מעניינת, כי המרצה קשר כל תאוריה לחיים היומיומיים שלנו, הקדיש זמן מסוים לתאוריה, ורוב השיעור היה דיונים והערות. זאת הייתה כמעט הפעם הראשונה שאני מרגישה שאני באמת יודעת על מה דיברנו בקורס בלי להסתכל על סיכומים! אני ממליצה שהקורס הזה יהיה חובה לכל הסטודנטים שלומדים במכללה.

אחת הסטודנטיות ציינה כי הגישה החדשה אפשרה לה להיחשף לעולם חדש:

לדעתי, גישת ההוראה הדיאלוגית הינה שיטת לימוד והעברת תכנים פורצת דרך ומעוררת השראה. במהלך שנותינו במערכת החינוך כילדים, נערים ולאחר מכן בוגרים אשר לומדים באקדמיה, אנו נחשפים בעיקר לשיטות הלימוד המסורתיות. התכנים מוכתבים מלמעלה, והמורה בדרך כלל מעביר אותם ללא אפשרות של דיון או ערעור על דבריו ועל החומר הנלמד. כאשר נחשפתי לגישת ההוראה הדיאלוגית, הבנתי עד כמה היא שונה מכל מה שהכרתי עד עכשיו.

סטודנטית נוספת הדגישה את הקושי הכרוך בהכרת גישת לימוד אחרת ובהשתחררות מהמחויבות לגישה היחידה אשר היא הכירה עד ללימודיה בקורס:

העולם החינוכי ממנו הגעתי לימד אותי, דרך הניסיון המעשי בשטח, שהתפיסה החינוכית הרואה בהוראה הפרונטלית את ברירת המחדל הטובה ביותר היא התפיסה המתאימה לעולם ההוראה. נדרשתי למאבק פנימי, שהלך והתעצם עם הזמן, כדי לפגוש בגישה האחרת - זו של פריירה - המציעה את הדיאלוג ככלי לימוד מרכזי בשיעור. המורה מתווך בין

התלמידים לבין מקורות המידע, מנהל את הדיון ומניח על שולחן השיעור את הסוגיה המדוברת, נושא השיעור, מנקודת מבט סובייקטיבית שלו.

הכרת הגישה החדשה והבנתה אורכות לא מעט זמן, כמוגם התהליך הרגשי שהסטודנטים והסטודנטיות חווים במהלך הקורס:

בהתחלת הקורס, כאשר התחלנו ללמוד על ההוראה הדיאלוגית, הרגשתי שאני אבודה ולא מבינה כלום. הרגשתי שאנחנו מדברים על דבר שאינו מובן. התחלתי לחשוב איך המורה יכול להיכנס לכיתה בלי שיהיה מוכן לשיעור שהוא רוצה להעביר מראש. יכול להיות גם שהקושי הזה נבע מכך שאני באה מתחום המתמטיקה, תחום שמאוד קשה לעבוד בו לפי הגישה הפרייריאנית. היה מאוד קשה בשבילי לראות איך עובדים לפי זה במקצועות אחרים כמו היסטוריה, לשון ועוד.

סטודנט אחר תיאר בפרוטרוט את יחסו לגישה הדיאלוגית בתחילת הקורס ואת השינוי ביחסו זה במהלך הקורס:

בשיעורים הראשונים, כאשר רק נחשפנו לגישת ההוראה הדיאלוגית ולספרו של פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, גישת ההוראה נראתה לי מוזרה, לא מובנת ולא טבעית. למרות שדבריו של פריירה נשמעו לי הגיוניים בהחלט, לא הבנתי איך זה קשור דווקא לגישת הוראה זו שהייתה זרה לי. על פניו נראה שהמורה או המרצה אינו מלמד דבר, ואנו רק דנים על נושא מסוים. לעיתים נוצרות שתיקות ארוכות, אשר עלולות לגרום למורה שמתנסה בה בפעם הראשונה למבוכה ובלבול גדול. אבל כמו שכבר ציינתי, בתהליך החשיפה לגישת ההוראה ולמאמרו של פריירה עברתי בעצמי תהליך של התפתחות, שבו אני מצליח לחבר את המתודה עצמה של ההוראה הדיאלוגית עם דבריו של פריירה. הבנתי "למה התכוון המשורר".

### **תרומה אישית וחברתית**

נוסף על התרומה המקצועית שהסטודנטים תיארו בהרחבה, רבים מהם דיווחו כי הקורס תרם להם אישית והגביר את מודעותם לעצמם, ל"אחר" ולחברה בכלל. הסיבה לכך הייתה שבקורסים התקיים דיון גם בנושאים חברתיים, ולא רק בנושאים פדגוגיים-לימודיים:

בנוסף ללימוד שיטת ההוראה עצמה, נושאי הרפרטים הנוספים שהיו בשיעורים פיתחו לי יכולת הבנה, אמפתיה. הם חשפו בפניי עולות נוספות הקיימות בחברתנו. וכפי שצינתי קודם, "ראיית האחר" דרך העלאת

נושאים הקשורים ביחסי ערבים-יהודים, יחס החברה הישראלית כלפי האוכלוסייה הערבית, העדה הדרוזית והמיקום שלה בתוך המדינה.

אחד הנושאים שמטבע הדברים נדון רבות בקורסים היה הקונפליקט בין יהודים לערבים:

הקורס היה ממש מעניין. זה קורס שאפשר מפגש חיובי בין ערבים ליהודים, מקום טוב לנהל בו שיח על כל הנושא של הקונפליקט בין ערבים ויהודים. הוא חשף אותנו לנושאים כל כך מעניינים, חשף אותי בעיקר לדברים שאני אף פעם לא ידעתי. זה היה כיף ומעניין לראות את שני הצדדים מדברים, וכל אחד מציג את התפיסות שלו.

לדברי הסטודנטים הערבים, הקורסים האלה אפשרו להם להביע את עצמם ללא חשש וללא פחד. בדרך כלל הזדמנות כזו אינה ניתנת להם באקדמיה או במציאות היומיומית:

במהלך הקורס ניסיתי, ככל האפשר, כן להביע דעה ביקורתית ולא להסתפק בשתיקה. חונכתי להתגאות בזהות הפלסטינית שלי אך בסתר, מחשש שדעותיי יחסמו דלתות בפניי. בבית הספר לא חונכתי לקבל את העולם כפי שאני רוצה, לבנות ולבסס את האידאולוגיה כפי שאני רואה, ובטוח שלא לקבל כלים ביקורתיים. כאן הרגשתי די בטוחה להביע את עצמי ולהגיד את דעתי.

בהיבט הזה הקורסים חיזקו את הסטודנטים הערבים והעצימו אותם:

אני הרגשתי ששיעור זה הוא המקום שלי להביע את קשיי ותסכוליי לגבי כל הסוגיות שמאוד מפריעות לי כבן המיעוט הערבי במדינת ישראל. המדינה והממסד מדכאים אותנו, ואנחנו לא יכולים לבטא את עצמנו - לא בבתי ספר ולא במציאות. כאן הרגשתי די בטוח בעצמי לבקר את הממסד ולהעלות את רגשות התסכול והאכזבה שלי. אני יוצא מקורס זה מחוזה, ועם מחשבה ליישם את מה שלמדתי כאן עם תלמידיי.

ההתנסות והתרומה לא היו רק ברמה החברתית, אלא גם ברמה האישית:

חשוב לי להתייחס לשינוי שהיה אצלי בעקבות הקורס. ההסתכלות וההבנות שלי השתנו במידה רבה. הקורס פתח לי את העיניים על מישורים שלא שמתי להם לב קודם, ובמיוחד המצב שלנו כערבים במדינת ישראל, ואיך שיטת הלימוד בבתי הספר משפיעה על העתיד שלנו כערבים.

גם מדבריה של אחת הסטודנטיות היהודיות עולה כי ההשתתפות בקורס הניבה תובנות אישיות:

קורס זה תרם לי לשמוע הרבה על האקר, הערבים, לראות את העולם מנקודת המבט שלהם ולדעת למה הם מצדיקים את הסיפור שלהם. בו זמנית היה חשוב לי להגיד את הסיפור האישי שלי: להראות להם שאיני מאיימת כמו שהם טוענים, וכן להראות שישנה דרך לחיות ביחד בשוויון. האם שמענו אחד את השני? נראה לי שכן. הקורס כן נתן את האפשרות. זאת ועוד, יכולתי ללמוד יותר על יי אישית ועל היכולת שלי לקבל את השונה, ואפילו לפגוש את הצד הגזען שבי.

אחת הסטודנטיות ניסתה לקשור בדבריה בין הנלמד בקורס לבין החוויה האישית שלה, החוויה של בְּתָה התלמידה ויחסה של המערכת אל הבת:

אחרי כל מה שעברתי בקורס זה, התחלתי כאימא לתלמידה בכיתה ג' לחשוב בצורה אחרת. התחלתי להיזכר בשלוש השנים של הבת שלי בבית הספר. הבנתי שמורים יצרו ממנה גרסה דומה לשאר התלמידים, ללא התייחסות לייחודיות שלה. הרבה פעמים הבת שלי הייתה מתלוננת על אופן הלימודים, ושלא מרשים לה להביע את דעתה. לא הייתי מבינה אותה, וגם מדגישה על ציונים. היום זה התחיל להיות אחרת, והתחלתי לבקש מהמורות לתת לה הזדמנות להביא את עצמה בכיתה.

### **גישה ראויה שקשה ליישמה**

חלק מתיאוריהם של הסטודנטים את תרומת הקורסים עבורם עוסק בעתיד ובאפשרויות ליישם בכיתותיהם את שלמדו בקורס:

כאשר אני מסתכלת קדימה על דרך ההוראה שלי, אני חושבת שהקורס נתן לי ראייה מגוונת יותר, פתח בפניי את החשיבות והמשמעות הרבה שיש למורה הבא בפני תלמידים. חשוב שאגיע לכיתה עם ידע נרחב, עם עמדה ברורה, יחד עם יכולת להסתכל על תלמידיי ולהצליח ללמוד את המקום ממנו הם מגיעים, ללמוד מהם דרך העולם אותו הם מביאים בפניי בכיתה, לעזור להם לגבש תפיסה עצמאית מתוך חקירה ולמידה.

הסוגיה הזו של העברת הידע הנצבר לשדה החינוכי (כלומר להוראה בבית הספר) מעסיקה חלק ניכר מן הסטודנטים - הן מורים בפועל אשר לומדים לתואר שני, הן אקדמאים הלומדים בתוכנית הסבה להוראה ויהיו מורים בעתיד הקרוב:

במהלך כל הקורס שאלתי את עצמי את אותה שאלה: האם אצליח במשימה שלי? האם אכן אוכל לתת לתלמידי שלי את המקום המקבל, המקשיב, המאפשר פתיחת דיאלוג או שיח שמפתח חשיבה, המעורר נקודות חשיבה

חדשות? [אני] חייבת להגיד שמשימה זו אינה קלה. היכולת להיות מאפשר ולשמוע דברים שנוגדים את הדעה שלך, ולא לנסות לשנות את הדעה של האחר או אפילו להשפיע עליה.

חלק מהסטודנטים אף החלו ליישם את העקרונות שלמדו בקורס, בעבודה המעשית שלהם במהלך השתתפותם בקורס:

מכל הקורסים שלמדתי בהסבה, קורס זה [הוא] אחד מהקורסים שתרומו לי יותר אותי במהלך ההתנסות שלי בבית הספר. ניסיתי ככל האפשר ליישם את תובנות התאוריה של פריירה ודרכי הלמידה הדיאלוגית. רציתי להוכיח לעצמי כי אכן ניתן אחרת, ויש מקום לדיאלוג חינוכי בחינוך הפורמלי, וזאת למרות הפיקוח הקפדני במערכת הבית-ספרית.

בציטוט שלהלן אחת הסטודנטיות מתארת את יישום הנלמד בקורס בעבודתה בבית הספר:

לצערי, לא יצא לי ללמד שיעור תוך כדי הקורס. מרוב התעניינותי בנושא החלטתי ליישם את ההוראה הדיאלוגית בשיעורים שלי בבית הספר. אני לא מכחישה שזו הייתה חוויה שונה, כאילו אני עומדת ללמד בפעם הראשונה בחיי. באחד השיעורים הייתי אמורה ללמד סיפור קצר באנגלית על המדיה והפרסומת המוטעית. חשבת שזה נושא מאוד מעניין, והתלמידים יכולים להביא דברים מעולמם ולשתף חוויות על מקרים שהיו איתם. להפתעתי, כל התלמידים התחילו לדבר ולשתף חוויות משלהם. אפילו התלמידים הנחשבים מאוד חלשים באנגלית, ניסו להשתתף.

הניסיונות הבודדים והאקראיים האלה מעודדים, אך רוב הסטודנטים גילו ספקנות רבה באשר ליכולת ליישם את הגישה הדיאלוגית בהוראה בבתי הספר. רובם ככולם הצביעו על קשיים ביישום הגישה ופקפקו ביכולתם להנחיל לתלמידיהם את התובנות וההבנות שגיבשו בקורס. הקשיים שצינו היו רבים ומגוונים. חלק מהסטודנטים ציינו את חוסר המוכנות ואי-הנכונות של המורה ליישם בהוראתו את הגישה הדיאלוגית:

יישום ההוראה הדיאלוגית בכיתה מחייב הרבה ידע ואינפורמציה - הן מצד המורה והן מצד התלמידים - ולכן אחד הקשיים שהמורים נתקלים בו הוא "הידע". לשם כך בהוראה הפרייריאנית המורה נאלץ להשקיע יותר מאמץ כדי להיות מוכן לסוג זה של הוראה. בשל כך אין פלא למצוא מורים ש"נדבקים" לספר, אינם מוכנים להשקיע יותר ומעדיפים ללמד לפי הנוהל שהם התרגלו ללמד הרבה שנים בקריירה המקצועית שלהם.

אחת הסטודנטיות ציינה שאת הגישה הזו יכול ליישם רק מורה אשר משוכנע בנכונותה ומאמין בה:

המורה צריך להאמין שהידע לא כולו אצלו, שיהיה פתוח להצעות מהתלמידים. הוא צריך להאמין שהתלמידים יכולים לתרום מתוך הידע שלהם, האמונה הזאת היא חלק מההוראה הדיאלוגית. אני חושבת שסוג כזה של לימוד ודרך הוראה שכזו מצריכים מהמורה לבוא לכיתה עם הרבה ענווה וצניעות, יחד עם ביטחון וידע נרחב. על מנת לאפשר הוראה דיאלוגית נכונה, ולמידה מחדש עם התלמידים שתאפשר תובנות חדשות אצל התלמידים ואצל המורה, יש צורך בהכנה של המורה, התכווננות וברור לפני השיעור של מטרותיו והכנה עצמית. המורה נדרש לבוא בגישה פתוחה ומקבלת אשר תיתן מקום לערעור, לביקורת ולגיבוש דעה.

סטודנטים אחרים טענו כי דרישות המערכת להתמקד בלימוד החומר ובהשגת ציונים גבוהים מקשות על המורים ליישם את הגישה הדיאלוגית:

לפעמים קשה ליישם את הגישה הזו, מכיוון שהמורה חייב להעביר חומר לפי תוכנית הלימודים בכל השכבות. המורים נמצאים תחת לחץ של בחינות והספק חומר, ולכן הם מעדיפים להעביר את החומר בכיתה על מנת להיות בקצב של מורי המקצוע האחרים. העניין של עמידה בזמן לפי תוכנית הלימודים מעכב את התפתחותה של הוראה דיאלוגית.

סטודנטית אחרת הדגישה כי דרישות המערכת מציבות מכשול בלתי-עביר בפני מורים:

אני לא יודעת עד כמה הגישה של ההוראה הדיאלוגית יעילה [עבורי] כמורה בבית הספר. לא תמיד מערכת החינוך מעודדת חשיבה ביקורתית, פעמים רבות מלמדים אותנו כמורים להקנות חומר ולהספיק כמה שיותר נושאים לימודיים על פי תוכנית הלימודים. בית הספר נמדד ביוקרתו על פי הישגי התלמידים וציוני הבחינות הפנימיות והחיצוניות. בעיניי, אין ספק שהוראה דיאלוגית היא משמעותית יותר מאשר הספק של חומר לימודי, אך אחרי הכול אנחנו "שליחים" של מערכת החינוך ואמורים לעבוד על פי הדרישות של המערכת.

אחת הסטודנטיות תיארה את ניסיונה בהקשר של הקשיים הללו:

אני מלמדת בחטיבה העליונה ומרגישה כמה זה כיף ללמד לפיגישת ההוראה הדיאלוגית, אבל גם כמה זה קשה ליישם אותה בתוך כיתות אלו בגלל עומס היתר של חומר הלימוד, דבר שגורם להיעדר ההוראה הדיאלוגית.

בשליש השלישי בבית הספר, בזמן שהייתי לומדת את הקורס הזה, דאגתי ליישם את גישת ההוראה הדיאלוגית - העברתי שני שיעורים בכיתה י"א, כיתה שבה אני מלמדת. ברגע שהרגשתי שמועד בחינת הבגרות התקרב, אז אוטומטית חזרתי לשיטת ההוראה הפרונטלית: יש לי חומר שהוא חובה לבחינות הבגרות, ואני חייבת להספיק להעביר אותו לתלמידים.

יש שטענו כי אי-אפשר ליישם בבתי הספר הוראה בגישה הדיאלוגית, כיוון שמערכת החינוך והמדינה אינן מעוניינות בתלמידים בעלי חשיבה ביקורתית:

יישום הוראה דיאלוגית כמו שזכר למעלה הינו דבר מאוד קשה בבתי הספר שלנו, במיוחד במערכת חינוך כמו שלנו המשרתת את השלטון לפי מה שלמדנו בקורס. המערכת לא מעוניינת שהתלמידים ידעו יותר מדי, שהתלמידים יהיו ביקורתיים על מדיניות הממשלה. לכן בתי הספר אצלנו מסרסים את היכולת לדיאלוג על ידי בחינות, ציונים, כיתות עמוסות, מבנה, בגריות. מורים מפחדים להביע את דעתם, ותלמידים לא למדו להביע את דעתם.

מורה אשר למד בקורס, הדגיש את המכשולים במערכת המונעים ממנו להביע את דעותיו בחופשיות:

קושי נוסף שיכול להוות מכשול בהוראה בגישה זו הוא גבולות השיח. מורים במערכת החינוך יכולים לנקוט עמדה עד גבול מסוים, מורה לא יכול להביע את דעתו ועמדתו בצורה נחרצת. בהוראה דיאלוגית הרבה מהידע שמביא המורה הוא ידע מתוך החוויה האישית. החוויה האישית יכולה לפעמים להתפרש אצל התלמידים כנקיטת עמדה, או כדעה אישית או פוליטית. זהו היבט נוסף עליו יש לתת את הדעת עת שמאמצים גישה זו במערכת החינוך.

## דיון וסיכום

אף שהניסיון להורות בגישה הדיאלוגית נמצא עדיין בחיתוליו, יש לו הד חיובי גדול בקרב סטודנטים אשר לומדים לתואר שני במכללת אורנים. בסיום כל קורס שאני מלמד בו, הסטודנטים מביעים הערכה רבה לקורס ומדווחים כי חוו חוויה ייחודית השונה מחוויותיהם בשאר הקורסים במכללה. אני עצמי חש מחוזה ומועצם בסיום כל קורס: מכל קורס ומכל סטודנט אני לומד דברים חדשים - הן על אודות הגישה הדיאלוגית עצמה, הן על אודות תופעות חינוכיות, חברתיות ופוליטיות שהסטודנטים מציגים בשיעורים. הגישה הדיאלוגית יכולה להיות יעילה בעולם של היום, עולם המתאפיין ב"התפוצצות של ידע": התלמידים נחשפים לשפע של ידע, והם זקוקים לכלים שיאפשרו להם חשיבה ביקורתית וניתוח של הידע הזה.

אחת הבעיות שהסטודנטים מצביעים עליה בצדק, היא הקושי ליישם את הגישה הדיאלוגית בהוראה בבית הספר. מחד גיסא, אימוץ גישה זו מצריך שינוי יסודי בתודעתו של המורה והכנה רבה לקראת השיעורים. מאידך גיסא, המערכת במתכונתה הנוכחית איננה ערוכה להוראה בגישה הזאת. לכאורה דומה שהסיבה העיקרית לכך היא טכנית - המכוונות של המערכת לציונים ולמבחנים, ובייחוד לבחינות הבגרות. אולם לא פחות חשובה היא העובדה שמערכת החינוך, כמו כל מערכת אחרת, לא תסכים לאמץ גישה ביקורתית אשר תגרום ללומדים לערער על המדיניות הקיימת. למרות זאת אני סבור כי חשוב לחשוף לגישה זו את הסטודנטים הלומדים באקדמיה, ובייחוד סטודנטים להוראה, בגלל שלוש סיבות עיקריות:

1. כדאי ואף הכרחי לנסות לאמץ את הגישה למרות הקושי ליישמה במלואה בבתי הספר. אם הסטודנטים יפנימו את עיקרי הגישה - אמונה בתלמיד וביכולותיו - דיינו; אם הם יישמו את הצד הטכני של הגישה - שיתוף התלמידים בתהליך ההוראה - דיינו; אם חשיפתם לגישה הזו תאפשר להם ללמד בצורה שיתופית יותר ולתלמידים להתבטא יותר (למשל במשך 20% מזמן השיעור במקום 10% ממנו) - דיינו. אין צורך להתעקש ליישם בבתי הספר את הגישה על כל עקרונותיה. די בכך שהמורים יישמו את עקרונות הדיאלוג בדרך של שיח בין המורה לתלמידים ובין התלמידים עצמם, וזאת גם אם הם לא יעסקו בצדדים האידאולוגיים של הפדגוגיה הביקורתית (המערכת לא תאפשר זאת, ודאי לא בבתי ספר ערביים).

2. גישה זו יכולה לתרום לסטודנטים בלימודיהם באקדמיה, וזאת ללא קשר להחלטה אם היא תיושם בבתי הספר. זוהי גישה לימודית יעילה ומעניינת, ובאמצעותה הסטודנטים יכולים לרכוש מיומנויות של ביקורת ושל הבחנה בין עיקר לטפל במאגר הידע העצום שקיים. היא גם מאפשרת לסטודנטים להיות שותפים ביצירת הידע הנלמד ולהביע את עצמם. הדבר אינו טריוויאלי, שכן ברוב הקורסים לא לכל הסטודנטים מתאפשר להתבטא ולהביע את עצמם. במחקרים שבחנו את מידת ההשתלבות של סטודנטים ערבים באקדמיה בישראל, נמצא כי הם מתקשים מאוד להביע את עצמם בנושאים לימודיים ובייחוד בנושאים חברתיים-פוליטיים (Halabi, 2016; Lev Ari & Laron, 2014). חוסר האפשרות להתבטא בשיעורים בולט אף יותר בקרב תלמידי בית ספר (פולק ואחרים, 2015).

3. הגישה הדיאלוגית נחוצה היום יותר מתמיד, שכן יש ניסיונות להצר את צעדי המרצים באקדמיה - בין השאר באמצעות קביעת קוד אתי. בגישה הדיאלוגית המרצה מצהיר על עמדותיו באופן ישיר והגון, ובד בבד נותן אפשרות אמיתית לכל הסטודנטים להתבטא ולדון בעמדותיו; גישה כזו היא האתית ביותר שיכולה להיות. כפי שטוענים פריירה ומסדו (Freire & Macedo, 1995), בגישה הדיאלוגית אי-אפשר לא להביע דעה; המרצה מביע את עמדתו, או את העמדה של הממסד (אם לכאורה עמדתו נייטרלית). דומה כי הממסד רוצה לסרס ולהשתיק את המרצים כדי שעמדתו תהיה העמדה השלטת באקדמיה. האתגר שלנו כמרצים הוא לא להימנע מהבעת עמדה, אלא להביע את עמדתנו בלי לכפות אותה על תלמידינו.

בחמש השנים האלה למדתי רבות. בתחילת הדרך חששתי כי דרך ההוראה הדיאלוגית שאני מציע, לא תתאים לאקדמיה. חששתי בעיקר מכך שהסטודנטים רגילים להוראה פרונטלית, ולכן יתקשו לקבל את הגישה החדשה אשר אני מציע. בתחילת כל קורס הסטודנטים אכן הכינו את המחברות, העטים והמחשבים כדי לכתוב את דבריי ו... גילו חוסר הבנה וספקנות כשאמרתי להם כי אינם צריכים לכתוב. עם הזמן הספקות נעלמו והתחלפו בציפייה ובסקרנות. הופתעתי מהתשוקה העזה ומהרצון של הסטודנטים לדבר, לשוחח ולנהל דיאלוג. למדתי שהסטודנטים יכולים להיות שותפים מלאים ביצירת הידע - כל ידע - רק אם נאמין בהם וביכולותיהם, אם נאמין באמת ובתמים שהידע לא נמצא רק אצלנו.

אחד החששות הגדולים שלי בפיתוח הגישה היה מפני מימוש אחד מיסודותיה - הבעת עמדתי כמרצה. הסיבה העיקרית לחשש הזה הייתה שבחלק גדול של השיעורים נדונים נושאים אקטואליים ונושאים שעניינם הוא הסכסוך בין יהודים לערבים. בפועל למדתי משיעורים אלה כי הסטודנטים יכבדו אותנו המרצים, אם נדבר איתם "בגובה העיניים" ונודיע להם בתחילת כל קורס שנשתף אותם בעמדותינו תוך כדי גילוי כבוד והגינות (כדי שיתאפשר להם לדון יחד איתנו בעמדות האלו). פעמים רבות היו סטודנטים שהתקשו מאוד לקבל את העמדות אשר הצגתי, אבל כיבדו אותי - בדיוק כפי שאני כיבדתי אותם. מעטים מהסטודנטים היהודים סירבו לקבל את הגישה, כיוון שראו בדבריי התרסה נגד המדינה. מצבים כאלה אינם פשוטים, אך התוצאה מצדיקה את המחיר.

במהלך הוראת הקורסים האלה גם רכשתי ידע חדש, ידע שנוצר בדיאלוג ביני לבין הסטודנטים. למדתי על יכולות ההבלגה והקבלה שיש בי, למדתי על היכולות הגלומות בכל סטודנט - גם החלש ביותר, זה שלכאורה אין לו מה לתרום. למדתי עד כמה נכונה אמירתו של פריירה כי ידע הוא תוצר של שילוב בין התנסויות אישיות לתאוריה. עוד למדתי עד כמה אנחנו באקדמיה מפארים את הידע התאורטי ומייחסים לו חשיבות, ולעומת זאת מזלזלים בערך הידע הנובע מניסיון החיים. ייתכן כי הדבר נובע מרצון לשמור על כוחנו ולהמעיט בכוחם של הסטודנטים ולדכאם, כי הרי ידע הוא כוח.

ולבסוף למדתי עד כמה השתיקה שלנו (או יכולתנו כמורים וכמרצים לשתוק) היא הכלי ההכרחי לדיאלוג, ועד כמה אנו מחסלים כל אפשרות לדיאלוג בכך שאנחנו "ממלאים כל חלל" ושתיקה בכיתה בדיבורינו. אני מניח כי רובנו עושים זאת, כיוון שהשתיקה מאיימת עלינו ועל מעמדנו כמרצים. הסיבה אינה משנה, התוצאה היא אותה התוצאה.

## מקורות

- אלוני, נ' (2008). מבוא: דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 16-47). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- גור זיו, ח' (2013). **פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סיגל, ע' ופולק, א' (2015). בין ידע רציונלי לדיון ערכי: שיעור בנושא החרם. בתוך א' פולק, ע' סיגל וא' לפסטיין (עורכים), **פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (בחינוך היסודי הממלכתי-עברי)** (עמ' 66-79). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לחינוך, המעבדה לחקר הפדגוגיה.
- פולק, א', ישראלי, מ' ונגר-תורג'מן, ה' (2015). שיח ופעילות בחינוך היסודי בישראל: תיאור כמותי. בתוך א' פולק, ע' סיגל וא' לפסטיין (עורכים), **פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (בחינוך היסודי הממלכתי-עברי)** (עמ' 22-41). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לחינוך, המעבדה לחקר הפדגוגיה.
- פריירה, פ' (1981/1968). **פדגוגיה של מדוכאים** (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.
- צלרמאיר, מ' (2008). מחקר פעולה: מרחב להתפתחות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 38-44.
- קוזמינסקי, ל' (2007). אבני דרך בהתפתחות המחקר העצמי. **שבילי מחקר**, 14, 13-17.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (תרגום: נ' גובר). תל-אביב: מפרש.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York and London: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (3rd ed.). New York and Abingdon, UK: Routledge.
- Bartolomé, L. I., & Macedo, D. (1999). (Mis)Educating Mexican Americans through language. In T. Huebner & K. A. Davis (Eds.), *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA* (pp. 223-241). Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. Albany, NY: SUNY Press.
- Freire, A. M. A., & Macedo, D. (Eds.). (1998). *The Paulo Freire reader*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1967/1976). *Education: The practice of freedom* (trans. M. Bergman Ramos). London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P., & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-403.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1991). Series introduction: Rethinking the pedagogy of voice, difference, and cultural struggle. In C. E. Walsh (Ed.), *Pedagogy and the struggle for voice: Issues of language, power, and schooling for Puerto Ricans* (pp. xv-xxvii). New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture*. New York: St. Martin's Press.
- Halabi, R. (2016). Arab students in a Hebrew university – existing but unnoticed. *Intercultural Education*, 27(6), 560-576.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education*, 68(2), 243-262.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Manzer, R. A. (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of the children's thinking: A sociocultural approach*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Potowski, K., & Carreira, M. (2004). Teacher development and national standards for Spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427-437.
- Quiroz, P. A. (2001). The silencing of Latino student "voice": Puerto Rican and Mexican narratives in eighth grade and high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 326-349.
- Simmons, M., & Sefa Dei, G. J. (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67-99.
- Soslau, E. (2015). Development of a post-lesson observation conferencing protocol: Situated in theory, research, and practice. *Teaching and Teacher Education*, 49, 22-35.
- Subedi, B., & Daza, S. L. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education. *Race Ethnicity and Education*, 11(1), 1-10.
- Vella, J. (1994). *Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*, 15(4), 379-394.
- Whitehead, J. (2009). How do I influence the generation of living educational theories for personal and social accountability in improving practice? Using a living theory methodology in improving educational practice. In D. L. Tidwell, M. L. Heston, & L. M. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 173-194). Dordrecht, the Netherlands: Springer.