

## לקראת פדגוגיה דיאלוגית<sup>1</sup>

האם באמת צריך עוד ספר על דיאלוג בחינוך? עשרות ספרים על פדגוגיה דיאלוגית או תיאוריות דומות פורסמו בעשור האחרון, ביניהם *Towards Dialogic Teaching* של רובין אלכסנדר, *Educational Dialogue* של קארן ליטלטון וקריסטין האו, *Journey into Dialogic Pedagogy* של יוג'ין מטוסוב, *Dialogue and the Development of Children's Thinking* של ניל מרסר וקארן ליטלטון, וכן ספרם של דברה מייהיל ועמיתים בשם *Talking, Listening, Learning: Effective Talk in the Primary Classroom* and Rupert Wegerif's *Dialogic Education and Technology*.<sup>2</sup> 'דיאלוגית', וקהילה של חוקרים בינלאומיים יזמה לאחרונה את כתב העת *Dialogic Pedagogy Journal*.<sup>3</sup> האם באמת צריך עוד כרך על פדגוגיה דיאלוגית? מה עוד אפשר לומר בתחום כה צפוף? אנו ממליצים על כתב העת ועל הספרים הללו, כמו גם על הספר הזה; כל אחד מהם מציע פרספקטיבה חשובה ושימושית. התרומה הייחודית שלנו בספר זה היא גישה לפדגוגיה דיאלוגית אשר:

- (א) שואבת מהפרקטיקה בפועל ומבוססת על תנאי הכיתה הקיימים. במקום להתחיל עם תמונה אידיאלית של איך אנחנו מאמינים שהדיאלוג צריך להיראות ואז לבקר את המורים והתלמידים על כך שהם לא עומדים בסטנדרט הרם הזה, נקודת המוצא שלנו היא הפעילויות בשטח ופרקטיקות התקשורת שפגשנו בכיתות באנגליה, ואנו משתדלים להבין אותן בתנאים שלהם. כלומר, אנו מבקשים תחילה להבין את כללי המשחק בכיתה ואת התנאים המגבילים את פרקטיקת ההוראה, ולצאת מתוכם לפיתוח אפשרויות דיאלוגיות;
- (ב) הינה רב מימדית, כלומר אנו בוחנים מגוון היבטים שונים של תקשורת ואינטראקציה בכיתה. אלה כוללים צורות תקשורת, יחסים בין אישיים, החלפה ופיתוח של רעיונות, כוח, זהויות ואסתטיקה של תלמידים ומורים. ניתוח רב מימדי זה ממקם את התקשורת בכיתה בתוך הקשרים רחבים יותר של פעילות פדגוגית ורעיונות חינוכיים וחברתיים. משכך, הגישה שלנו לפדגוגיה דיאלוגית מסתכלת מעבר לשיח בכיתה כדי לשקול גורמים נוספים כגון שימוש במרחב, ארגון תכנית הלימודים, עיצוב משימות הלמידה וההערכה;
- (ג) רואה בדיאלוג בעיה ולא פתרון. אנו טוענים שההתייחסות המועילה ביותר לפדגוגיה הדיאלוגית היא ביותר כמערכת של דילמות שיש לקחת בחשבון, מושגים שצריך לחשוב איתם, מחויבות שיש לרצות להשיג ולאזן, ופרקטיקות שיש להוסיף לרפרטואר שלנו. היא פחות מועילה כפתרון צר של שיטות עבודה מומלצות לכל מצב בכיתה.

שלוש התרומות הללו כנראה נראות מופשטות למדי בשלב זה. שאר הפרק, ובעצם הספר כולו, מוקדשים כדי להפיח בהן חיים. ראשית, אנו סוקרים גישות מפתח לדיאלוג המתייחסות לממדים מרובים של תקשורת. שנית, אנו חוקרים מדוע בעת הנוכחית מחנכים נמשכים לדיאלוג כסוג של פדגוגיה. שלישית, אנו בוחנים תרגומים שונים של פילוסופיות דיאלוגיות למודלים של הוראה ולמידה בכיתות. רביעית, אנו בוחנים באופן ביקורתי את 'הפרקטיקה המומלצת' של הוראה דיאלוגית, ומצדיקים את הגישה לפדגוגיה דיאלוגית שמפותחת בספר זה. קוראים שנרתעים מהדין המעט פילוסופי הזה עשויים לרצות לדלג לחלק הבא או אפילו לפרק הבא, ולחזור אל הרקע התיאורטי מאוחר יותר, אם בכלל. הבנת הגישה שלנו לפדגוגיה דיאלוגית אינה חיונית להבנת האירועים בחלק 2 או להבנת הגישה לפיתוח מקצועי בחלק 3.

## מה זה דיאלוג?

לפני שנדון בפירוט במושג 'דיאלוג', כדאי להסתכל על המצבים שבהם משתמשים בו לרוב. אנו הולכים בעקבותיו של הסוציולוג זיגמונט באומן, שמציין שלמרות שלכל המילים יש משמעויות, לחלקן יש גם 'תחושה'.<sup>4</sup> כמו המילה 'קהילה', שהיא מוקד המחקר של באומן, גם המילה 'דיאלוג' נותנת תחושה טובה. אפילו לפני ההסכמה לגבי המשמעות - או אולי בגלל שעדיין לא נעשה ניסיון להשיג הסכמה כזו - יש הסכמה כללית ש'דיאלוג' הוא מועיל, אידיאל שכדאי לשאוף אליו, ושהוא לא קורה לעתים קרובות כפי שהיה ראוי.

אז מה זה דיאלוג? איך הוא נראה? ברמה הבסיסית ביותר, דיאלוג הוא תהליך של דיבור או חשיבה לעומק על סוגיה (הגדרה זו היא תרגום מילולי של המילה היוונית: *dia* פירושו 'מעבר למשהו' או 'דרך' והמילה *logos* שמשמעה 'דיבור', 'מילה' או 'היגיון'). תומכי הדיאלוג מעמיסים על המונח משמעות נוספת: לא כל פעילות של 'דיון' נחשבת לדיאלוג; במקום זאת, דיאלוג הוא צורה מסוימת של דיון בנושא המשרת מטרות מסוימות. בהמשך נסקור בקצרה שש גישות לדיאלוג, כל אחת מדגישה ממדים שונים של תקשורת ומכוונת למימוש מטרות שונות. סקירה זו היא בהכרח סלקטיבית וחלקית.<sup>5</sup> היא נועדה, בראש ובראשונה, להציג לקוראים את הרעיונות העיקריים שעיצבו את החשיבה שלנו ושל אחרים על פדגוגיה דיאלוגית. הערכת הרבדים השונים והמשמעויות המרובות של הדיאלוג חיונית להבנת הדרכים שבהן משתמשים במושג זה. שנית, כל גישה מתייחסת למטרות חינוכיות חשובות, מפנה תשומת לב לממדים מרכזיים של תקשורת אנושית ומעלה שאלות חשובות לניתוח פעילות כגון פדגוגיה בכיתה (סיכום בטבלה 2.1).

## דיאלוג כצורת אינטראקציה<sup>6</sup>

על פניו, ובשימושים הכי נפוצים שלו לפי ההיגיון הפשוט, 'דיאלוג' הוא סוג של אינטראקציה, הכוללת בדרך כלל שני בני שיח או יותר המחליפים בחופשיות רעיונות, מקשיבים זה לזה, מעניקים זה לזה הזדמנויות שוות להשתתף, מתייחסים זה לדאגותיו של זה, ומתבססים האחד על תרומותיו של השני. מבנה כזה עומד לעתים קרובות בניגוד למצבים 'מונולוגים' שבהם רק אדם אחד מדבר, או למצבי עימות בולט שבהם המשתתפים נכנסים האחד לדברי השני או האחד 'מעל הראש' של השני. בחינוך, הדיאלוג מתקיים לעתים קרובות כאלטרנטיבה לצורות רווחות של שיח פדגוגי, שבו המורה מדבר רוב הזמן, שולט בנושא ובהקצאת רשות הדיבור, מתווך בכל תקשורת בין תלמיד לתלמיד, ובעיקר מכיר ברעיונות של התלמידים אשר מקדמים את סדר היום של המורה עצמו.

טבלה 2.1 שש גישות לדיאלוג, עם שאלות מפתח, ערכים ומטרות

| דיאלוג כ...                       | שאלות מפתח                                                                                   | ערכים דיאלוגיים                   | מטרות חינוכיות                           | הוגה אינדיקטיבי |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------|-----------------|
| צורה הידודית (שמעודדת אינטראקציה) | מי מדבר, באיזו תדירות, על מה, למי ובמשך כמה זמן? אילו נורמות שיח נקבעות?                     | אינטראקטיביות<br>השתתפות הדדיות   | הבטחת הזדמנות שוויונית להשתתף            | —               |
| משחק גומלין של קולות              | אילו קולות נשמעים ומותר להם להישמע? איך הם מקיימים אינטראקציה?                               | קול                               | פיתוח ומימוש קול                         | מיכאיל בחטין    |
| ביקורת                            | אילו עמדות ננקטות כלפי ידע? אילו רעיונות נתונים לבחינה ביקורתית ואילו לא?                    | הבעת ספק<br>ספק עמוה              | הבעת ספק בדוקטרינות מקובלות התקרבות לאמת | סוקרטס          |
| חשיבה משותפת                      | מהי איכות החשיבה הבאה לידי ביטוי?                                                            | היגיון חקר                        | פיתוח תפקודים מנטליים גבוהים יותר        | לב ויגוצקי      |
| מערכת יחסים                       | איך המשתתפים מתייחסים זה לזה? אילו זהויות וחששות הם הופכים לרלוונטיים?                       | אכפתיות כבוד<br>הכללה קהילה       | מימוש האנושיות טיפוח קהילה מכילה ואכפתית | מרטין בובר      |
| העצמה                             | כיצד מתממשים יחסי הכוח? האם כל אחד חופשי להגיד מה שהוא רוצה? מי מרוויח? כיצד מנהלים ההבדלים? | אוטונומיה חופש<br>שוויון דמוקרטיה | העצמה אמנציפציה                          | פאולו פריירה    |

היתרון העיקרי בהתייחסות לדיאלוג כאל צורה הידודית הוא שניתן לתרגם מבנים דיאלוגיים בקלות לאינדיקטורים, מדדים, נורמות וכללים. אנו יכולים לשאול בכל אירוע שיח מי מדבר אל מי, על מה, באיזו תדירות ובמשך כמה זמן, ועל סמך התשובות לשאלות אלו, לשפוט עד כמה האירוע דיאלוגי ובאילו דרכים. כך, למשל, אנו עשויים לספור ו/או לתזמן את משכי התורות בזמן שיחה ולראות עד כמה הם מחולקים באופן שוויוני. או לחילופין, אנו עשויים לבחון האם וכיצד המשתתפים מתייחסים זה לרעיונות של זה: האם חילופי דברים "משורשרים בקווי חקר קוהרנטיים" או "נותרים תקועים ומנותקים"?<sup>7</sup> ומה קורה כאשר המשתתפים פועלים בצורה לא דיאלוגית - למשל על ידי שליטה בשיחה, או על ידי הדרה, התעלמות או השתקה אקטיבית של אחרים? בחינה של הדרך בה חברים אחרים מגיבים להפרות כאלו של ציפיות דיאלוגיות יכולה לספר לנו הרבה על הנורמות המובלעות הפועלות בתוך קבוצה. לבסוף, ניתן לתרגם מבנים דיאלוגיים לכללים מפורשים. לדוגמה, 'חוקי דיבור' של כיתה אחת שתועדו על ידי ניל מרסר כוללים: 'אנחנו משתפים ברעיונות שלנו ומקשיבים אחד לשני', 'רק אדם אחד מדבר בתורו', 'אנחנו מספקים סיבות כדי להסביר את הרעיונות שלנו' ו'אנחנו מנסים להסכים בסוף'.<sup>8</sup>

החיסרון העיקרי של התמקדות בממד המבני של הדיאלוג הוא שצורה דיאלוגית אינה תמיד אינדיקטור טוב לתוכן, לתפקוד או לרוח הדיאלוגים.<sup>9</sup> לדוגמה, בני שיח עשויים להחליף דעות בעניין הנוגע לעניין משותף, אך, בשל לחץ חברתי, כולם מביעים את הדעה שהם חושבים שהאחרים רוצים לשמוע; רק פרספקטיבה אחת מושמעת. או חלוקה שווה של זמן ותורות יכולה לגרום לכך שדעת הרוב תטביע את קולות המיעוט. באופן דומה, שאלה יכולה להיות מונעת על ידי סקרנות – על ידי רצון ללמוד מהאדם שאליו היא מופנית, או על ידי התנשאות ותחרותיות וניסיון לבייש או להשתיק את אותו אדם. מגבלות אלו מובילות אותנו לשקול ממדים נוספים של הדיאלוג: תוכן השיחה, יחסים בין אישיים וניהול חוסר איזון ביחסי הכוח.

### דיאלוג כמשחק גומלין של קולות

גישה זו לדיאלוג נעוצה בעבודתו של מיכאיל בחטין (1895-1975), אינטלקטואל רוסי שעבודתו התפרשה על פני ביקורת ספרות, בלשנות ופילוסופיה.<sup>10</sup> בחטין טען כי השפה היא דיאלוגית במהותה: כל אמירה, כל קול, כל מחשבה קשורים דיאלוגית לאמירות, לקולות ולמחשבות שאליהם הם מגיבים ואליהם הם מכוונים. 'הדיבור שלנו מלא עד גדותיו במילים של אנשים אחרים', הוא כותב.<sup>11</sup> בכל פעם שאנו מדברים או כותבים אנו מזכירים את

אותם אנשים ואת הדרכים שבהן הם השתמשו במילים אלה: 'לכל מילה יש טעם מההקשר ומההקשרים שבהם היא חיה את חייה הטעונים מבחינה חברתית'<sup>12</sup>.

התודעה האנושית גם היא דיאלוגית. בחטין מתאר את התפתחות הנפש האינדיבידואלית כאתר של 'מאבק אינטנסיבי' בין קולות של אחרים לבין הקול שלנו, בין 'שיח סמכות' (כמו זה של הכנסייה, המדינה או בית הספר) שנכפה עלינו מבחוץ, לבין 'שיח שכנוע פנימי' שאנו מקבלים בחופשיות ומטענים בו את הכוונות, המשמעויות וההקשרים הייחודיים שלנו. תהליך ההבחנה של הקול שלך עצמך מקולותיהם של אחרים - תהליך פיתוח קול אינדיבידואלי - אינו פשוט כלל וכלל.<sup>13</sup>

החשיבה של בחטין מעלה שאלות קריטיות לחינוך: אילו קולות נשמעים ומותרים בשיח בכיתה? לא מי הדובר בפועל, אלא הקול של מי בא לידי ביטוי, שכן תלמיד המנסה לספק למורה את מה שהיא רוצה לשמוע, משחזר שיח סמכותי ולא משתף את החשיבה העצמית שלו.

### דיאלוג כביקורת

הנציג המפורסם ביותר של דיאלוג חינוכי הוא ללא ספק הפילוסוף היווני העתיק סוקרטס או ליתר דיוק, דמות 'סוקרטס' המופיעה בדיאלוגים שכתב אפלטון, תלמידו.<sup>14</sup> ומה עושה סוקרטס? הוא מחפש שותפי שיחה וחוקר את רעיונותיהם. הוא שואל אותם ארוכות, מעמיד את רעיונותיהם ותורותיהם הנפוצות לבחינה ביקורתית אינטנסיבית. הוא מונע לדיאלוג על ידי תשוקה לידע יחד עם מודעות לבורות שלו עצמו. הוא לא תמיד מדביק את בני שיחו בתשוקה הזו, אבל הוא תמיד מעורר חשיבה.

סוקרטס משקף את המטרות והטבע של הדיאלוג בקטע מפתח מתוך *Gorgias* של אפלטון. לפני קטע זה, סוקרטס חקר את גורגיאס, מורה אורח לרטוריקה, על אופי האמנות שלו. סוקרטס לוקח הפסקה בבדיקתו על מנת לבדוק עם גורגיאס האם להמשיך בשיחה. סוקרטס מסביר שהוא מהסס לסתור את גורגיאס מכיוון שלעתים קרובות מהלכים כאלה מובילים למריבות שבהן מתלהטות הרוחות, כל צד פוגע בשני, ואפילו עוברי אורח מצטערים על כך שזכו לדיון מכוער שכזה. סוקרטס ממשיך:

מדוע אני מזכיר זאת? כי נראה שהדברים שאתה אומר עכשיו לא עולים בקנה אחד עם מה שאמרת בהתחלה על רטוריקה, ואני חושש להמשיך לשאול אותך למקרה שתחשוב שאני מתחרה בך, לא כדי להבהיר את הנושא אלא כדי להביס אותך. ולכן, אם אתה אותו סוג של אדם כמוני, אמשיך לשאול אותך שאלות ברצון; אחרת אפסיק. ואיזה סוג של אדם אני? אני אחד מאותם אנשים ששמחים שמצביעים על הטעויות שלהם ושמחים להצביע על טעויות של אחרים, אבל שיקבלו תיקון באותה מידה כפי שיתקנו אדם אחר; למעשה, לטעמי טוב שיפריכו את דבריי שכן עדיף להיפטר מדבר רע בעצמך מאשר לפטור מכך אדם אחר. לדעתי לא יכול לפקוד אדם רוע גרוע יותר מאשר אמונה כוזבת לגבי הנושאים שאנו דנים בהם כעת. אז אם אתה מחזיק באותה דעה, הבה נמשיך בשיחה; אבל אם אתה מעדיף להפסיק, הבהב נפסיק מיד ונסיים את הוויכוח.<sup>15</sup>

סוקרטס מבהיר כאן את מטרתו בדיאלוג: לבקר רעיונות - כלומר לנסות להפריך אותם - כדי להתקדם מעבר לאמונה הכוזבת כדי לברר אמת. ביקורת זו מתבצעת באמצעות שיחה: דרך הלך ושוב של שאלה ותשובה, שעוזר להבהיר עמדות ולבחון טענות, ובאמצעות האתגר של טענה וטענת נגד. עם זאת, לא כל השיחות הן פרודוקטיביות או מהנות; לעתים קרובות הן מסתימות בטון צורם כאשר כל צד מתפרץ על השני בניסיון להגן על עמדתו. מחויבות לאמת כחשובה יותר מאשר להיות צודק, להיגיון כבורר האמת, להעמדת רעיונות לפני רגשותיהם של אנשים, כולל רגשותיו של הדובר עצמו, ואולי הכי חשוב - הטלת ספק ופתיחות הדעת, הנובעים מפקפוק באמונות של האדם עצמו, כל אלה חיוניים להצלחת הדיאלוג.

ראיית הדיאלוג כביקורת מעלה שאלות לגבי מצב הידע והחוכמה המקובלת: אילו עמדות כלפי ידע מאמצים המשתתפים? אילו רעיונות פתוחים לבחינה ביקורתית ואילו לא?

### הדיאלוג כחשיבה משותפת

גישה זו לדיאלוג צומחת מתוך עבודתו של לב ויגוצקי (1896-1934), פסיכולוג רוסי שחקר, בין השאר, את הקשר בין שפה, אינטראקציה, חשיבה והתפתחות. בקטע מפורסם, ויגוצקי הכריז על העליונות של אינטראקציה חברתית בהתפתחות האנושית:

כל פונקציה בהתפתחות התרבותית של הילד מופיעה פעמיים: ראשית, במישור החברתי, ובהמשך, במישור האישי; ראשית, בין אנשים (אינטר-פסיכולוגית) ולאחר מכן בתוך הילד (אינטר-פסיכולוגית)... כל התפקודים המנטליים הגבוהים מקורם ביחסים ממשיים בין אנשים.<sup>16</sup>

ויגוצקי טוען שמקור החשיבה באינטראקציה חברתית – ששיח בין אנשים מופנם כהכרה אינדיבידואלית. אנו יכולים לראות תהליך זה מתרחש כאשר אנו צופים בילדים צעירים באינטראקציה עם הוריהם. לדוגמה, ג'יימס ורטש נתן לילדים ולאמותיהם את המשימה לפתור פאזלים יחד. בהתחלה האמהות הדריכו את ילדיהן בשאלות 'איזה צבע לדעתך אנחנו צריכים כאן? אתה יכול למצוא חתיכה צהובה שיכולה להתאים?' מאוחר יותר הילדים התחילו לשאול את עצמם את אותן השאלות כשפתרו את הבעיות ללא עזרת ההורים. הם הפנימו את קולן של אמהותיהם ואיתם את תהליכי החשיבה של פתרון בעיות של אמהותיהם.<sup>17</sup>

על ידי חשיפה והשתתפות בדרכים מסוימות של שימוש בשפה, אדם הופך לדובר שוטף של אותה שפה, המסוגל להשתמש בה ולהבין את המושגים והביטויים המרכזיים שלה. באופן דומה, דפואי אינטראקציה רגילים – למשל, מתן אפשרות לכל המשתתפים להשמיע את דעותיהם, דרישה ומתן הצדקה לטיעונים, הטלת ספק בהנחות, הבהרת מושגים וכן הלאה – מופנמים כדרכי חשיבה רגילות.<sup>18</sup> אכן, אנה ספרד טענה כי קווי הדמיון בין תקשורת בין-אישית לבין קוגניציה אינדיבידואלית הם כאלה שניתן לחשוב עליהם כעל ביטויים שונים של אותם תהליכים.<sup>19</sup> בקצרה, דרכי הדיבור שבתוכן אנו מוטמעים חברתית מעצבות הן את הכלים הקוגניטיביים העומדים לרשותנו והן את הרגלי החשיבה שלפיהם אנו משתמשים בכלים הללו. תפיסה זו של דיאלוג כחשיבה משותפת מעלה שאלות חשובות לגבי השיח בכיתה: מהי איכות החשיבה שמביעים המשתתפים? למשל, עד כמה הטיעונים תקפים, ברורים ורלוונטיים? באיזו מידה חקר והצגת ראיות תואמים אמות מידה דיסיפלינריות?

### הדיאלוג כמערכת יחסים

דיאלוג יכול להיות מאיים. בניגוד לדעתו של סוקרטס, מעטים מאיתנו שמחים כאשר הרעיונות שלנו מופרכים, ורובינו מעדיפים ניצחון על פני הפסד בוויכוח. מסיבה זו, באופן חלקי, השיח הוא רק לעתים רחוקות הרומן השיתופי, המסודר והקשוב שמעוררת בדרך כלל המילה 'דיאלוג'. ואכן, תשומת לב לגורמים רגשיים ויחסיים חשובה במיוחד משום שהדיאלוג מעורב גם בתחרות, ויכוח, מאבק להישמע, שכנוע, 'אגו' ויחסי כוח. מכאן שניקולס בורבולס הצביע על כך שהעניין הקוגניטיבי אינו כל מה שמושך אותנו למפגש הדיאלוגי, או משאיר אותנו בו כאשר הוא הופך להיות קשה או שנוי במחלוקת. זו אחת הסיבות שעבור ברבולס, דיאלוג הוא בעיקר מערכת יחסים, המשגשגת על רגשות כמו 'דאגה, אמון, כבוד, הערכה, חיבה ותקווה' – [שהם] חיוניים לקשר המקיים קשר דיאלוגי. לאורך זמן.<sup>20</sup>

ההוגה המזוהה אולי הכי הרבה עם תפיסת הדיאלוג כמערכת יחסים הוא מרטין בובר (1878-1965), פילוסוף ותיאולוג יליד אוסטריה, שחי ופעל בגרמניה עד שברח מהנאצים בשנת 1938, והיגר למה שהיה אז פלשתינה (כיום ישראל). בובר טען שלאנשים יש שתי אוריינטציות בסיסיות כלפי אחרים וכלפי העולם: אינסטרומנטלית או דיאלוגית.<sup>21</sup> לפנות אל אחר באופן אינסטרומנטלי פירושו להתייחס לאותו אדם כאל אובייקט, כאמצעי לקידום האינטרסים של האדם עצמו. לגשת אל האחר בצורה דיאלוגית משמעו להיכנס למערכת יחסים של כבוד, דאגה הדדית וסולידריות. כאשר אנו מאמצים גישה אינסטרומנטלית, אנו מתייחסים לזולת באופן חלקי – תוך מעורבות רק באותם חלקים של עצמינו ושללהם הרלוונטיים לעסקה (לדוגמה, תפקידים מוסדיים ו/או אינטרסים כלכליים). הדאגה ההדדית ביחסים דיאלוגיים היא חובקת כל, ומתייחסת ליישות שלנו וליישות של האחר בכללותה. דיאלוג, לפי בובר, אינו מתוכנן ובעצם בלתי ניתן לתכנון, עניין של חסד ולא של חישוב. לבסוף, בובר טוען שאיננו יכולים לחיות ללא יחסים אינסטרומנטליים, אך איננו לגמרי אנושיים מבלי להיות מעורבים בדיאלוג.<sup>22</sup> ראיית הדיאלוג כמערכת יחסים מעלה שאלות לגבי איכות היחסים בין המשתתפים. למשל, איזה חלק מהאני שלהם (או כולו) הם מביאים למפגש? מה המניעים שלהם? באיזו מידה הם מקבלים זה את זה ודואגים זה לזה?

### דיאלוג כהעצמה

בבסיס הגישות לדיאלוג שנסקרו לעיל עומדת הנחה בסיסית לפיה המשתתפים נכנסים מרצונם החופשי לדיאלוג ונהנים משוויון זכויות והזדמנויות במסגרת המפגש הדיאלוגי. עם זאת, אנו חיים בחברה לא שוויונית, שלעיתים קרובות מגבילה את ההשתתפות והביטוי שלנו. לא ניתן לבדוד את הדיאלוג לחלוטין מההקשרים החברתיים והמוסדיים הרחבים יותר שמהם יוצאים המשתתפים ואלהים הם חוזרים. מכאן שיחסי כוח הם ממד קריטי ולמעשה בלתי נמנע של דיאלוג.

הוגה דעות מרכזי אחד שהתחבט בנושא הממדים הפוליטיים של הדיאלוג היה הפעיל והמחנך המהפכני הברזילאי פאולו פריירה (1921-1997).<sup>23</sup> החשיבה והעשייה החינוכיות של פריירה היו מתוך מחויבות לשחרור מעמדות חברתיות מדוכאים וליצירת חברה צודקת יותר. פריירה זיהה שלושה מקורות דיכוי: (א) כלכלי - היעדר קרקע או שליטה באמצעי ייצור אחרים הופכים את העניים לפגיעים לניצול כלכלי; (ב) אזרחי - חוסר השכלה - כתוצאה, במיוחד, מחוסר יכולת לקרוא ולכתוב - מנע השתתפות אזרחית, שכן ידיעת קרוא וכתוב הייתה תנאי מוקדם להצבעה בברזיל (עד 1985); ו-(ג) סובייקטיבי - המדוכאים מוכפפים על ידי הפנמתם של אידיאולוגיה קפיטליסטית דומיננטית המעמידה את מצבם החברתי כטבעי, בלתי נמנע ואפילו צודק.

המשחרר-מחנך, לפי פריירה, חייב להתייחס לכל היבטי הדיכוי. רכישת אוריינות הייתה המפתח להשתתפות דמוקרטית ובכך לשינוי הסדר החברתי והכלכלי. מבחינה סובייקטיבית, על המחנכים להקל על פיתוחה של תודעה ביקורתית המכירה במצב של דיכוי. מכאן שעבודתו של פריירה בהקניית אוריינות למבוגרים כללה דיונים פוליטיים לצד פיתוח מיומנויות אוריינות: הן 'קריאת העולם' (מחשבות הגות על החוויה האישית, על החברה והדיכוי) והן 'קריאת המילה' (למידת אוריינות). דיאלוג, בו המורה והתלמידים חוקרים במשותף את מושא הלימוד, הוא קריטי לתהליך זה של פיתוח תודעה ביקורתית. בעוד שהמורה בדרך כלל משכיל יותר (השכלה פורמלית) מהתלמידים, האחרונים מביאים למפגש הדיאלוגי את הידע והניסיון שלהם לגבי מצבם החברתי. הידע הזה הוא חיוני - הוא חלק מהאמת שבדבר - וגם מפתח להעצמת התלמידים. אם מחנך מנסה לדבר בשם המדוכאים, הוא 'גוזל' מהם את דבריהם'.<sup>24</sup>

עם זאת, הפנייה של פריירה לדיאלוג יכולה להיחווה גם כמדכאת. 'למה זה לא מרגיש מעצים?' שואלת אליזבת אלסוורת' במאמר שמראה כיצד הקריאה לדיאלוג יכולה להיות גם הפעלת כוח, בכך שהיא נותנת לגיטימציה לדרכי דיבור מסוימות ומצנזרת אחרות.<sup>25</sup> השקפתנו שלנו היא ש'דיאלוג' אינו יכול לפתור את סוגיית יחסי הכוח על ידי יצירת מרחב נטול כוח בדרך כלשהי, אולם תשומת לב לממד הפוליטי של דיאלוג יכולה לגרום לנו להיות ערניים יותר לדרכים שבהן המשתתפים יכולים להיות מועצמים או מדוכאים, כלולים או מודרים. היא מעלה שאלות מרכזיות לגבי מימוש והתנהלות של יחסי כוח: מי משתתף בהנחיית האינטראקציה? איך הנחייה זו מתבצעת? מי מרוויח מנורמות האינטראקציה? עד כמה המשתתפים חופשיים להביע את עצמם? כיצד מנוהלים חילוקי דעות?

### מסקנת ביניים: מה לעשות עם שש הגישות הללו לדיאלוג?

אנו מקווים שהסקירה המסחררת הזו של שש דרכים שונות לחשיבה והצדקת דיאלוג לא הותירה אתכם סוחרחים. מה אנחנו יכולים ללמוד מהן? האם אנחנו באמת צריכים את כל שש הדרכים? ולמה להתעסק בכל הפילוסופיה הזו? אחרי הכל, הבטחנו גישה מבוססת, שפועלת מלמטה למעלה מהתנאים והפרקטיקות הנוכחיים בכיתה, במקום מלמעלה למטה מתוך רשימת 'מי זה מ' של פילוסופים של תחילת עד אמצע המאה העשרים. כל ששת הרעיונות על דיאלוג חשובים והכרחיים. כל אחד מהם מדגיש ממד קריטי של דיאלוג - ובאופן כללי יותר, של תקשורת - אשר פועל בכל האינטראקציות החברתיות. בכל תור שלנו בשיחה אנו מתייחסים בו-זמנית למספר ממדים, מתקשרים על עצמנו, על בני שיחנו, על היחסים בינינו, על הרעיונות שלנו ועל השיחה עצמה.

קחו למשל את נאומו של סוקרטס שסופר לעיל. הוא תקשר על צורה הידודית - האם וכיצד להמשיך את השיחה. הוא דיבר על הזהות שלו ושל גורגיאס - איזה סוג של אדם הוא כל אחד: אחד שמתווכח בשביל לנצח או אחד שחותר לאמת. הוא העיר על רעיונותיו של גורגיאס, במיוחד על חוסר עקביות שהוא זיהה. הוא העיר על מערכת היחסים המתהווה ביניהם, ושאל אם היא יכולה לשרוד מחלוקת פומבית. ולבסוף, למרות שהוא לא התייחס ישירות ליחסי כוח, אנחנו יכולים לראות את כל הנאום שלו כמשחק כוח, ניסיון לבייש את גורגיאס כדי שימשיך בשיחה.<sup>26</sup> מכיוון שרוב הממדים הללו, או כולם, רלוונטיים בכל מפגש חברתי, החשיבה שלנו על דיאלוג לא תהיה שלמה אם לא ניקח את כולם בחשבון.

שנית, המטרות, הערכים והדאגות הדיאלוגיים השונים מתנגשים לעתים קרובות האחד עם השני ומציבים דרישות מתחרות מהמורים ומהמשתתפים האחרים בדיאלוג. לדוגמה, אכפתיות כלפי המשתתפים נמצאת לעתים קרובות במתח עם ביקורת על רעיונותיהם; הגעה להסכמה הדדית יכולה להתנגש עם פיתוח קול עצמאי; והעמדת החשיבה בסטנדרטים דיספלינריים יכולה להיות במתח עם אוטונומיה אינדיבידואלית והשתתפות שוויונית.<sup>27</sup> לפיכך, במקום לבחור בגישה אחת לדיאלוג ולהתעלם מהממדים התקשורתיים האחרים ומהדאגות הדיאלוגיות האחרות או לקוות שייעלמו, אנו ממליצים לקחת בחשבון את כל שש הגישות או לפחות את רובן, כאשר אנו מנסים לגשר על המתחים ביניהן.

לגבי השאלה האחרונה, לגבי תפקידם של אידיאלים פילוסופיים בגישה מבוססת לפדגוגיה דיאלוגית, תגובתנו כפולה: ראשית, עיקר הספר מתקדם מלמטה למעלה, מהאירועים בכיתה ועד לבחינת דיאלוג, רק בפרק זה אנו חוקרים תיאוריות לא מבוססות של דיאלוג. שנית, אנו מתייחסים לשש הגישות, ובמיוחד לשאלות שהן מעלות, ככלים לחשיבה על האירועים, ולא כקריטריונים להערכת המידה שבה הן עשויות להיחשב דיאלוגיות.

## למה דיאלוג, כפדגוגיה, עכשיו?

מדוע התחזק כל כך העניין בפדגוגיה דיאלוגית בעשורים האחרונים? תיאורטיקנים ופרקטיקנים של חינוך נמשכים לדיאלוג ממגוון סיבות, שחלקן הודגשו בסעיף הקודם (ראו טבלה 2.1). כאן אנו מסכמים את הנימוקים העיקריים שעולים בדיונים חינוכיים עכשוויים, במיוחד בבריטניה:

- **כישורי דיבור והקשבה. אסטרטגיית האוריינות הלאומית של הממלכה המאוחדת לשנת 1998** שמה דגש חזק על קריאה וכתיבה, על פי המבקרים, על חשבון 'המיומנות הרטרורית' או 'מיומנויות הדיבור וההקשבה' של התלמידים. הוראה ולמידה דיאלוגיות נתפסות ככלי שימושי לתיקון חוסר איזון זה, שיסייע לתלמידים לפתח את כישורי השפה שלהם בעל פה.<sup>28</sup>
- **זכויות ילדים וקולם.** מחנכים, הציבור הרחב והילדים עצמם דוגלים באופן הולך וגובר בזכויות ילדים, ולכל הפחות במתן הזדמנות לצעירים להשמיע את קולם. הדיאלוג נתפס כדרך ראויה, מכבדת ומעצימה להתייחס לתלמידים.<sup>29</sup>
- **חינוך לדמוקרטיה.** בדמוקרטיה בריאה, האזרחים משתתפים באופן פעיל בדיונים ציבוריים על טובת הכלל וכיצד ניתן להשיגה בצורה הטובה ביותר. פדגוגיה דיאלוגית יכולה לעזור להכיר לתלמידים-אזרחים את מהלך ההשתתפות הדמוקרטית על ידי טיפוח נורמות ודרכים של חשיבה רציונלית, ועל ידי כך שמאפשרים לתלמידים לרכוש מיומנויות טיעון (ארגומנטציה) ודיבור בפני קהל.<sup>30</sup>
- **תחושת אי נוחות מול סמכות המורה.** שלל שינויים תרבותיים - בכל הנוגע למבנה המשפחה, המוסדות החברתיים, תקשורת ההמונים ומעמד הידע הרשמי - גרמו למורים (ולחורים) רבים לחוש אי-נוחות לגבי הטלת סמכותם. פדגוגיה דיאלוגית נתפסת בעיני רבים כדרך תרבותית ורגישה יותר בה מורים אמורים לנהל את חיי הכיתה באמצעות משא ומתן עם תלמידים.<sup>31</sup>
- **אמצעי למידה והתפתחות יעילים.** גוף מחקר הולך וגדל - שמבוסס ברובו על רעיונותיו של ויגוצקי על הקשר בין דיאלוג וחשיבה המסוכמים לעיל - מראה שהשתתפות בשיח אקדמי מובנה היטב היא אמצעי יעיל לקידום למידה והתפתחות קוגניטיבית של התלמידים.<sup>32</sup>
- **חוסר שביעות רצון משיטות השיח הנוכחיות בכיתה.** אינספור מחקרים מצאו כי השיח ברוב הכיתות היסודיות דבק במסגרת בעלת שלושה חלקים בשם 'יוזמה-תגובה-הערכה' (IRE): המורים 'יוזמים' את השיח על ידי שאלות שאלות שהן בעיקרן סגורות וצפויות, שנועדו בדרך כלל לבחון את יכולת ההיזכרות של התלמידים בידע שהועבר בעבר ו/או להעניש חוסר תשומת לב; התלמידים מגיבים בתשובות של מילה אחת או שתיים; והמורים מעריכים את תגובות התלמידים, משבחים את התשובות הנכונות ומביעים מורת רוח משגיאות. המורים שולטים בשיח בכך שהם שולטים בנושא ובחלוקת התורות, על ידי כך שהם מדברים לעתים קרובות יותר מהתלמידים ולמשך פרקי זמן ארוכים יותר, ובעקיפין, על ידי מתן שבחים לתרומות התלמידים שהן בעצם השמעה חוזרת של התבטאויות קודמות של המורים. דפוס IRE זה זכה לביקורת נרחבת כמזיק לחשיבה וללמידה העצמאיים של התלמידים. המבנה מציב את המורים (ואת ספרי הלימוד) כמקורות הידע הלגיטימיים היחידים: משימתם העיקרית של התלמידים היא להיזכר ולדקלם לצורך הערכה את מה שקראו או נאמר להם בעבר. המבנה נוטה לייצר שיעורים מפוזרים למדי באופן כללי, כאשר המורים עוברים מנושא לנושא מבלי להבהיר תמיד את קו ההיגיון שלהם בפני התלמידים. לבסוף, במידה שהמשתתפים אכן עוסקים בפעילויות קוגניטיביות תובעניות יותר (כגון הסבר מושגים, היחס בין רעיונות שונים, ערעור על עמדות ו/או הצדקתן), עיקר העבודה מבוצעת על ידי המורה. הדיאלוג נתפס כאלטרנטיבה מבטיחה לדפוס זה.<sup>33</sup>

אנו נמשכים לפדגוגיה דיאלוגית עקב רבות מהסיבות שנסקרו כאן: בפרט, אנו רואים בדיאלוג אמצעי חשוב לחינוך תלמידים להשתתפות דמוקרטית, ורואים בו דרך יעילה ללימוד חומרי תוכן ולפיתוח החשיבה של התלמידים. אבל עבורנו הפדגוגיה הדיאלוגית חשובה לא רק כאמצעי; היא גם מטרה בפני עצמה - דרך טובה לחיות. אנחנו מנהלים דיאלוג כי אנחנו מתעניינים במה שיש לבני שיחנו - כולל ילדים ותלמידים - לומר. אנחנו מנהלים דיאלוג כי אנחנו רוצים לכלל אחד תהיה הזדמנות להתפתח ולהביע את הקול הייחודי שלו. אנחנו

מנהלים דיאלוג כי אנחנו לא יודעים הכל. ואנחנו מנהלים דיאלוג כי אנחנו חיות חברתיות, שמוקירות את חברתם של אחרים ונהנות ממנה.

### כיצד מתורגמות פילוסופיות דיאלוגיות לתרגול בכיתה?

המעבר מפילוסופיות כלליות של דיאלוג - כצורה הידודית, כמשחק גומלין של קולות, כביקורת, כמערכת יחסים, כחשיבה משותפת וכהעצמה - למודלים ספציפיים של תרגול בכיתה רחוק מלהיות פשוט. ראשית, התנאים המבניים של הכיתות הנוכחיות נוגדים מאפיינים קריטיים רבים של דיאלוג. השיעורים מתקיימים בדרך כלל בחדרים קטנים המאוכלסים על ידי קבוצות גדולות. בכיתות צפופות, יצירת מקום לכולם מחייבת לעתים קרובות ישיבה של תלמידים בשורות או בגושים, ישיבה שמגבילה את ההזדמנויות של היושבים בחדר לתקשר ישירות זה עם זה בדיון בכיתה שלמה. יתרה מכך, גודל הקבוצה - בין 24-30 תלמידים בכיתות הנחקרות בספר זה - גורם להשתתפות רחבה ב כל דיון לכמעט בלתי אפשרית. שנית, מוסד החינוך מקצה למורים ולתלמידים תפקידים ואחריות מוגדרים בברור, וקובע יחסי כוח לא שוויוניים מטבעם. המורים מוסמכים להגביל את התנועה והדיבור של התלמידים, להטיל על התלמידים משימות ולהעריך את איכות עבודתם של התלמידים. התלמידים מחויבים על פי חוק ללמוד בבית הספר, ועל פי בית הספר לעמוד בדרישות המורה. שלישית, קיומן של תכניות לימודים ובחניות מצמצם את היקף הנושאים וקווי החקר הלגיטימיים, והללו לעתים קרובות מאוד כופות מדדי הערכה ברורים של ידע מאושר שעל כולם להכיר.

אחת התגובה לאילוצים אלו היא קריאה לשינויים קיצוניים במבני בתי הספר, בתנאים ובמטרות כתנאי מוקדם לפיתוח פדגוגיה דיאלוגית.<sup>34</sup> למרות שישנם היבטים רבים של מערכת החינוך שהיינו רוצים לשנות, ולא רק בגלל שזה יהפוך את הכיתות ליותר מועילות לקיום דיאלוג, השתתת מודל הפדגוגיה הדיאלוגית שלנו על שינויים כאלה תדחה את קיומו של הדיאלוג למועד בלתי ידוע. במקום זאת, הגישה שלנו היא פרגמטית: אנו מעדיפים מודלים של פדגוגיה דיאלוגית המותאמים להקשרים בית ספריים עכשוויים. בהמשך נסקור בקצרה ארבעה דגמים כאלה. כאמור, הסקירה שלנו היא חלקית וסלקטיבית; בכל מקרה אנו מדגישים תכונות ואסטרטגיות שנראה לנו מעניינות ומועילות במיוחד.

### הוראה מאורגנת דיאלוגית

מרטין נייסטרנד ועמיתיו חקרו את הוראת הספרות בלמעלה מ-100 כיתות בבתי ספר על-יסודיים בארה"ב. הם אפיינו את הרוב המכריע של השיעורים שהם צפו כ'הוראה מאורגנת מבחינה מונולוגית', שהוגדרה כהעברת ידע נתון מהמורים לתלמידים באמצעות חילופי דקלומים בסגנון<sup>35</sup> IRE. במספר הזדמנויות, הם גם מצאו מקרים של 'הוראה מאורגנת דיאלוגית' עוד יותר, שבהם השיעורים התנהלו כדיונים בין מורה לתלמיד על פרשנות ספרותית והתנסות אישית רלוונטית במאמץ לפתח הבנה משותפת. נייסטרנד ועמיתיו גילו שהוראה מאורגנת דיאלוגית קשורה לתוצאות למידה טובות יותר, וגם שהיא נפוצה הרבה יותר במסלולי יכולת גבוהה לעומת נמוכה. נייסטרנד מדגיש שלושה מהלכי שיח מרכזיים של מורים התורמים ללמידה דיאלוגית:

- הצגת שאלות אותנטיות: 'שאלות שעבורן אין לשואל תשובה מוגדרת מראש';
- קליטה: 'שילוב של תשובות קודמות בשאלות עוקבות';
- הערכה ברמה גבוהה: הערכת מורים המאשרת את תגובת התלמיד ומפתחת אותה.

למרות שנייסטרנד מציג מהלכים אלה כשיטות שבאמצעותן מורים יכולים לעצב את השיח בכיתה, הוא מדגיש ששאלות והערכות של מורים אינן כשלעצמן הליבה של הוראה מאורגנת דיאלוגית. במקום זאת, פרקטיקות אלו ואחרות מטפחות תרבות כיתתית דיאלוגית, אשר בתורה מעצבת את האופן שבו התלמידים תופסים את שאלות המורים, את הידע ואת מטרת הדיון.

### שיחה חקרית

ניל מרסר ועמיתיו זיהו שלוש צורות של דיבור באינטראקציות של תלמידים בקבוצות קטנות:

- שיחת מחלוקת: 'מתאפיינת בחוסר הסכמה ובקבלת החלטות אינדיבידואלית... חילופי דברים קצרים המורכבים מקביעות ומערכורים על קביעות או קביעות נגד ('כן', 'זה כן'. 'לא זה לא!').'
- שיח מצטבר: 'דוברים נבנים בצורה חיובית אך ללא ביקורת על מה שהאחרים אמרו.'

- **שיח חקרני:** "שותפים שעוסקים באופן ביקורתי אך בונה זה ברעיונותיו של זה... בהשוואה לשני הסוגים האחרים, בשיח חקרני, יש יותר אחריות פומבית על הידע, והנימוקים בולטים יותר בשיח.<sup>36</sup>

בסדרה של ניסויים גאוניים, מרסר ועמיתיו הראו ששיח חקרני קשור לשיפור תוצאות למידה והתפתחות קוגניטיבית, ושניתן ללמד את התלמידים להשתמש בשיח חקרני. האסטרטגיות העיקריות המשמשות בפיתוח שיח חקרני כוללות דוגמא מהמורים, קביעת כללי יסוד לשיחה ועיצוב משימות משותפות שמהוות אתגר ראוי.

### שיח אחראי

'שיח אחראי' הוא מונח המשמש בו השתמשו שרה מייקלס, קתרין אוקונור ולורן רזניק כדי לתאר שיח כיתתי ממצה ופרודוקטיבי מבחינה אקדמית. שיח אחראי הוא שיח בין מורה לתלמידים שמגלה אחריות כלפי:

- **הקהילה הלומדת:** 'שיח שמתייחס ברצינות לרעיונות של אחרים ומושתת על רעיונותיהם; המשתתפים מקשיבים בתשומת לב זה לזה, מתבססים זה על רעיונותיו של זה, ושואלים זה את זה שאלות שמטרתן להבהיר או להרחיב רעיון שעלה.'
- **סטנדרטים של חשיבה:** 'שיח המדגיש קשרים לוגיים והסקת מסקנות הגיוניות. זהו שיח שכרוך בהסבר ותיקון עצמי. לרוב הוא כרוך בחיפוש אחר הנחות יסוד, במקום פשוט לתמוך במסקנות או לתקוף אותן.'
- **ידע:** שיח 'שמבוסס במפורש על עובדות, טקסטים כתובים או על מידע נגיש לציבור, שכל האנשים יכולים לגשת אליו. הדוברים עושים מאמץ לוודא את העובדות שלהם ולהביא ראיות חותכות כדי לתמוך בטענות או בהסברים שלהם. הם מתעמתים זה עם זה כשהראיות חסרות או לא זמינות.<sup>37</sup>

המורים מבהירים מפורשות את הקריטריונים הללו בפני התלמידים, ומשתמשים בהם כדי לבנות נורמות של שיח אקדמי דייקני, קפדני ואחראי בכיתותיהם. מורי שיח אחראי משתמשים גם במגוון מהלכים כדי לעזור לתלמידים לבטא ולהעמיק את החשיבה שלהם, להתמצא ולהקשיב זה לזה, ולהגיב להנמקות האחד של השני. דוגמאות ל"מהלכי שיח" אלה כוללים השמעה חוזרת של תרומות תלמידים ובדיקת ההבנה, בקשה מתלמידים לחזור על נימוקיו של מישו אחר, בקשה מתלמידים ליישם את תהליכי ההנמקה שלהם על הנמקה של מישו אחר, עידוד התלמידים להגביר את השתתפותם, בקשה מהתלמידים להבהיר את תהליכי ההנמקה שלהם, ומתן לתלמידים זמן מחשבה ('זמן המתנה').<sup>38</sup>

### הוראה דיאלוגית

המודל של דיאלוג בכיתה שהינו אולי הידוע ביותר בממלכה המאוחדת הוא ה'הוראה הדיאלוגית' של רובין אלכסנדר. הוראה דיאלוגית היא:

- **קולקטיבית:** מורים וילדים מתמודדים יחד עם משימות למידה, בין אם כקבוצה או ככיתה;
- **הדדית:** מורים וילדים מקשיבים זה לזה, חולקים רעיונות ושוקלים נקודות מבט אלטרנטיביות;
- **תומכת:** ילדים מבטאים את רעיונותיהם בחופשיות, ללא חשש ממבוכה מפני תשובות 'שגויות'; והם עוזרים זה לזה להגיע להבנות משותפות;
- **מצטברת:** מורים וילדים מסתמכים על הרעיונות שלהם עצמם ועל אלו של אחרים והופכים אותם לשרשת של קווי חשיבה וחקירה קוהרנטיים;
- **תכליתית:** המורים מתכננים ומנווטים את השיחה בכיתה עם מטרות חינוכיות ספציפיות בעיני רוחם.<sup>39</sup>

בנוסף לעקרונות אלו, אלכסנדר מפתח רשימה של 'רפרטוארים' של שיח למידה (לדוגמה, ניתוח, העלאת השערות, הסבר, ויכוח וכו'), שיח הוראה (חזרתיות, דקלום, דיון, הדרכה, אקספוזיציה, דיון ודיאלוג 'פיגומים'), והקשרים ארגוניים (כיתה שלמה, עבודה קבוצתית בהנחיית מורה או תלמיד, צמד מורה-תלמיד ותלמיד-תלמיד). הוא גם מפתח ומפרט על למעלה מ-60 אינדיקטורים של הוראה דיאלוגית, המושכים את תשומת הלב לאופן

שבו כל ההיבטים של הפדגוגיה בכיתה - ארגון המרחב והזמן, תוכנית הלימודים, המשימות, ההערכה והפעילות, בנוסף ללמידה ולשיח ההוראה - מעורבים בהוראה דיאלוגית. מורים ויועצי רשויות מקומיות משתמשים ברפרטוארים, בעקרונות ובאינדיקטורים ככלים להרהר בפרקטיקה שלהם וכיצד לשפר אותה. אנו נסמכים ישירות על מספר רעיונות של אלכסנדר: חשיבותו של רפרטואר הוראה רחב (ולא שיטה אחת שהיא הטובה ביותר עבור כל ההקשרים), ראיית השיח הדיאלוגי כחלק ממערכת רחבה יותר של פדגוגיה ותרבות, וחשיבה על בעיות בהפעלת הוראה דיאלוגית כעל 'דילמות', לא מגרעות'.<sup>40</sup>

### מסקנת ביניים: מה לעשות עם המודלים המעשיים האלה של דיאלוג בכיתה?

הקוראים הבחינו בוודאי בקשרים בין מודלים אלה לבין פילוסופיות הדיאלוג שנסקרו בסעיף הקודם. בפרט, רעיונותיו של בחטין על כך שיש לתת מקום לקולות שונים ולקרב ביניהם, מזינים את ההוראה הדיאלוגית ואת ההוראה המאורגנת דיאלוגית, ורעיונותיו של ויגוצקי לגבי הדיאלוג כחשיבה משותפת עומדים בבסיסם של השיח האחראי והשיח החקרני. עקרונות ההוראה הדיאלוגית של אלכסנדר מתייחסים לדאגות מרכזיות במספר גישות פילוסופיות: קולקטיביות והדדיות עוסקות בצורה הידודית; העיקרון המצטבר הוא דרך לתאר (באופן חלקי) את הדיאלוג כמשחק גומלין בין קולות; והעיקרון התומך מתייחס לנושאים הבולטים בדיאלוג כמערכת יחסים.<sup>41</sup> באופן זה, הפילוסופיות המופשטות של הדיאלוג הופכות קונקרטיות, רלוונטיות ליישום בכיתה ונגישות לכל. הקוראים עשויים לרצות להשתמש במודלים אלה לצד (או במקום) המטרות, הערכים והשאלות שהוצגו בסעיף הקודם - ככלים לחקור את האירועים בספר זה ו/או את הפרקטיקה שלהם.

מעצבי ארבעת הדגמים נוקטים במספר אסטרטגיות פרודוקטיביות לפיתוח פדגוגיה דיאלוגית בכיתות, כולל האסטרטגיות להלן:

- הכשרה מפורשת של מורים על דיאלוג, איך הוא נראה, מדוע הוא חשוב וכיצד לנהל אותו;
- רפלקציה של מורים על פרקטיקה, מונחית בדרך כלל על ידי עקרונות או אינדיקטורים של פדגוגיה דיאלוגית;
- תיאורים ומודלים של מהלכי שיח של מורים, כגון שאלות אותנטיות או השמעה חוזרת של רעיון;
- כללי בסיס לתקשורת בכיתה; וכן
- תשומת לב לתכנון תוכנית הלימודים, המשימות והיבטים אחרים של הפדגוגיה המעצבים את הדיאלוג.

אנו רואים בכל אחת מהאסטרטגיות הללו שימושית וחשובה. הספר הנוכחי מוקדש לפיתוח פדגוגיה דיאלוגית באמצעות רפלקציה ביקורתית על הפרקטיקה, אך - כפי שאנו דנים ב פרק 12 - איננו ממליצים למורים ולאחרים הבאים לבצע רפורמציה בבית הספר להסתמך על רפלקציה כזו בלבד. חשוב לערוך רפלקציה על הפרקטיקה, אבל רפלקציה לכשעצמה לא יכולה לשנות את הפרקטיקה בכיתה. תוכנית מקיפה לשיפור ההוראה תכלול ככל הנראה חלק מהאסטרטגיות האחרות המפורטות לעיל או את כולן. בפרט, היות והפדגוגיה היא מערכת מורכבת המשלבת תכנית לימודים, הערכה, משימות למידה, לוח זמנים, ארגון מרחבי, ספרי לימוד, תנאי עבודה של מורים ועוד, שינוי של הפדגוגיה מחייב התייחסות לרוב הממדים הללו, אם לא לכולם.

הבדל אחד בין הגישה שלנו לזו של ארבעת המודלים המוצגים כאן הוא שאיננו מציעים רשימה של קריטריונים או עקרונות לפיהם יש לשפוט האם פרקטיקה היא יותר דיאלוגית או פחות דיאלוגית. אנחנו בהחלט יכולים לראות את היתרונות של מסגרת כזו למיקוד תשומת הלב של המורים וליצירת שפה משותפת. ואנחנו מתפעלים מהפשטות האלגנטית והשפה הפשוטה של, למשל, 'שיח אחראי'. אנו מהססים ליצור צ'ק-ליסט כזה, בין השאר, משום שלא התקבענו על תפיסה מוחלטת של פדגוגיה דיאלוגית שלדעתנו מתאימה או רצויה בכל מצב ולכל מטרה פדגוגית. אנו גם מהססים בשל דאגה לגבי האופן שבו תרבות ההוראה הרווחת של 'הפרקטיקה המומלצת', אשר נידונה בפרק הקודם, משפיעה על האופן שבו עשויה לשמש מסגרת כזו. נפנה לנושא זה בסעיף הבא.

### מה רע בפרקטיקה המומלצת של הוראה דיאלוגית?

הפופולריות ההולכת וגוברת של 'דיאלוג' הובילה לקידומו על ידי הממשלות כפרקטיקה הטובה ביותר. אלכסנדר מתח ביקורת קשה על הניכוס הרשמי הזה של הדיאלוג, והזהיר מפני הסכנה 'שרעיון רב עוצמה ייכנס ל'ארגון לפני שבכלל מבינים אותו, שלא לדבר על מיישמים אותו, ושהפרקטיקה הטוענת להיות "דיאלוגית" תהיה לא יותר מאשר גיר ממותג מחדש ושיח או דיון לא ממוקד'.<sup>42</sup> אנו שותפים לדאגותיו של אלכסנדר, ומציינים במיוחד כיצד מצמצמים ומעוותים את ההוראה הדיאלוגית בהמלצות הרשמיות עליה כטכניקת הפרקטיקה המומלצת.

להלן אנו מתארים כמה מהנושאים העיקריים שנתקלנו בהם - הן בהדרכה רשמית, הן בהדגמות של פרקטיקה דיאלוגית,<sup>43</sup> והן בדרכים שבהן מורים שממוקדים בשיטות עבודה מומלצות פירשו והפעילו את הרעיונות שלנו.

1. הצגת הדיאלוג כטכניקה לפיתוח מיומנויות דיבור והקשבה בעיקרה, ללא התייחסות למטרות דיאלוגיות רחבות יותר ובמנותק מכל התחשבות בתוכן ובהקשר של תכנית הלימודים. פיתוח 'דוברים ומאזינים בעלי ביטחון' הוא מטרה חינוכית לגיטימית, ויעד ראוי של פדגוגיה דיאלוגית. עם זאת, הצבתו כמטרה הדיאלוגית היחידה או אפילו העיקרית מתעלמת מההקשרים החברתיים והקוגניטיביים שבמסגרתם דיבור בביטחון והקשבה משמעותית מהווים פעילויות בעלות ערך - כלומר, ההקשרים שבהם יש לתלמידים משהו ראוי לומר ולהיות מעורבים בפעילות שבה הדברים שאומרים הם בעלי חשיבות. יצירת הקשרים כאלה חיונית גם לפיתוח מוצלח של מיומנויות: תרגול מיומנויות דיבור והקשבה מחוץ לדיון משמעותי הוא כמו תרגול שחייה מחוץ למים.

2. התייחסות לדיאלוג כאל צורה הידודית, לרוב על חשבון תשומת לב לממדים אחרים. גישות של שיטות עבודה מומלצות לפדגוגיה דיאלוגית מתמקדות לעתים קרובות במאפיינים השטחיים של צורה הידודית, כגון שאלות פתוחות מצד המורים, תגובות תלמידים מורחבות וחלוקה מעט יותר שוויונית של זמן הדיבור בין מורים לתלמידים. עם זאת, כפי שנדון לעיל, מאפיינים אלה מוערכים בעיקר כאינדיקטורים לנושאים דיאלוגיים מהותיים יותר כמו קול, עמדה כלפי ידע ויחסי כוח.

3. אפיון הפרקטיקה כמונולוגית או דיאלוגית, כאילו תהום מפרידה בין שתי הצורות. גיליון שרוב שיעורי הכיתה (או חלקים מהם) הם במובנים מסוימים דיאלוגיים ומבחינות אחרות הרבה פחות. לדוגמה, שיעור עשוי להפגין טיעונים ביקורתיים ורציניים, אך יחד עם זאת היחסים בין התלמידים נראים תחרותיים למדי, והמורה שולט בשיחה באופן סמכותי. הניסון לקבוע האם שיעור כזה הוא יותר 'דיאלוגי' או פחות 'דיאלוגי', יוביל לדיון עקר למדי בדעות הקדומות הפדגוגיות שלנו (כלומר, איזה ממד דיאלוגי אנחנו מעריכים יותר מכל - טיעון, מערכות יחסים או העצמה?). במקום זאת, לדעתנו מועיל הרבה יותר - לפיתוח רגישות ויכולת שיפוט של מורים - לחקור כיצד הממדים השונים של הדיאלוג משתלבים יחד במקרה זה, וכיצד המורה והתלמידים מנהלים את המתחים בין הדרישות המרובות המופעלות על ידי קולות, ביקורת, חשיבה משותפת, יחסים ויחסי כוח.<sup>44</sup>

4. בידוד הפדגוגיה הדיאלוגית מהמציאות הבית ספרית. דיאלוג, כמו כל הפרקטיקות הפדגוגיות, מוגבל בהכרח על ידי ההקשרים שבהם הוא מתנהל. לדוגמה, מספר אירועים בספר זה מתרחשים בצל ההכנות למבחנים. ניתוח אירועים כאלה מבלי להתייחס לנסיבות אלו, או - גרוע מכך - לשפוט אותם כמי שאינם דיאלוגיים דיים מכיוון שאינם עומדות בתדמית אידיאליסטית כלשהי, מתעלם מהשאלה המעניינת והחשובה יותר, שהיא כיצד מורים ותלמידים מנהלים את המתחים בין הרצון שלהם בקיום דיאלוג לבין הצורך שלהם לעמוד בציפיות המוסדיות כמו מבחן בעל חשיבות גבוהה.

שני הנושאים האחרונים הללו מצביעים על מה שהוא עבורנו עיקר העניין - ואחת מנקודות המפתח של הספר. במקום לראות בפדגוגיה דיאלוגית פתרון פשוט וישיר למערכת של בעיות נתונות בהוראה (לדוגמה, כיצד להטמיע מיומנויות דיבור והקשבה), אנו מוצאים שהדיאלוג עוצמתי ביותר כמערכת של רעיונות שמציבים בעיות פרודוקטיביות למורים:

- (א) כיצד ליישב או לפחות לנהל מתחים בין קולות מתחרים, בין אכפתיות לביקורת, בין ערעור על טיעונים של תלמידים לבין הגנה על זהותם;
- (ב) כיצד ליישב או לפחות לנהל את המתחים בין מטרות דיאלוגיות אידיאליסטיות כמו ביקורת על חשיבה שמרנית, חשיבה משותפת ודמוקרטיזציה של יחסי הכוח עם המציאות של תוכניות הלימודים בבית הספר, הערכה ותפקידים מוסדיים; וכן
- (ג) כיצד להמשיך ולהתפתח מבחינה מקצועית - על ידי חידוד הרגישות האישית לממדים ולנושאים שיש לתת על ידם את הדעת, על ידי הוספת פרקטיקות חדשות לרפרטואר ההוראה האישית, ועל ידי חידוד שיקול הדעת לגבי אילו נושאים צריכים לקבל עדיפות בכל מצב נתון.

בחלק 2 של הספר אנו ממחישים גישה זו באמצעות ניתוח של סדרה של אירועים בכיתה. אנו מזמינים את הקוראים לשחק עם מגוון המטרות, הממדים, הערכים, העקרונות והשאלות שנדונו בפרק זה, תוך שהם שוקלים את האפשרויות והאתגרים הדיאלוגיים שמציב כל אירוע. ראשית, בפרק המבוא הבא והאחרון, אנו מציגים בפנים את הדמויות הראשיות באירועים ואת המסגרת הבית ספרית שבה התרחשו.

## הערות

- 1 חלקים מפרק זה הופיעו בעבר ב- Lefstein (2010) וב- Lefstein and Snel (2011a).
- 2 ההפניות לספרים אלו הם (בסדר המוצג): Mercer (2009), Matusov (2009), Littleton and Howe (2010), Alexander (2008b), בשני העשורים האחרונים (אך לא בשבע השנים האחרונות) כוללים את *Dialogue in teaching: theory and practice* מאת Wegerif (2007) and Myhill, Jones and Hopper (2006), *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* מאת נייטרנד ועמיתים (1997), ואת *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education* מאת וולס (1999).