

Compromise, שאליו התייחסנו יותר מפעם אחת בפרקים הקודמים. סייזר ורבים אחרים תיעדו את הזמן המועט שאותו יכולים מורים מסורים להקדיש לתכנון שיעור, למתן ציונים על עבודות ולמרכיבים חשובים אחרים במקצוע ההוראה, רק מפני שעליהם ללכות זמן רב כל כך בהרצאות בכיתה או בשמירה במסדרונות.

בהקשר האסיאני, אנו מוצאים דפוס שונה ומשחרר. היחסים מורה/תלמיד דומים למדי לאלה שבארצות הברית. אבל, באופן פרדוקסלי, הכיתות גדולות יותר. באמצעות הוראה בכיתות גדולות יותר, יש למורים זמן רב יותר מחוץ לכיתה במשך יום הלימודים, זאת לשם עמידה במטלות אחרות, כולל הבנייה של עבודתם. בבייג'נג, כפי שסטיגלר וסטיוונסון מדווחים, מורים עובדים בכיתה רק שלוש עד ארבע שעות ביום. אין פירוש הדבר יום עבודה קצר יותר למורים; אדרבה, באופן כללי הם נמצאים בבניין בית-הספר שעות רבות יותר ממורים בארצות הברית. אולם הם משקיעים את זמנם בצורה שונה.

הדפוס האסיאני מזמין התנגדות מיידי: הכיתות הגדולות. האם כיתות גדולות יותר אינן מתכון ללמידה דלה יותר? ההנחה שכיתות גדולות מצמצמות בהכרח את הלמידה היא אחד המיתוסים המושרשים של החינוך, אף שהופרכה על ידי מחקרים והתנסויות מעשיות. מה שחשוב בהקשר הנוכחי הוא הצלחתו המוכחת של המודל האסיאני והעובדה שבמקצועות כמו מתמטיקה הוא מניב תלמידים שמבינים מושגים ופותרים בעיות הרבה יותר טוב מתלמידים באמריקה. ביתר הרחבה, אינספור מחקרים על גודל כיתה ועל למידת תלמידים, מראים כי אין יחס אפקטיבי בין השניים כאשר גודל הכיתה הוא סביב עשרים תלמידים ויותר. בקצרה, השגות בעניין גודל הכיתה הן סיבה דלה לדחיית המודל האסיאני. הקצאת זמן רב יותר לחשיבה במחיר של כיתות גדולות יותר (אולם באותו יחס של מורה/תלמידים, שפירושה אותה תשומת לב לכל תלמיד במשימות ובמבחנים) היא עסקה טובה המשרתת מורים ולומדים גם יחד.

■ **תרבות משותפת של מלאכת ההוראה.** למורים אסיאנים יש זמן לחשוב. אבל על מה הם חושבים? לפי סטיגלר וסטיוונסון, בחלק גדול מהזמן הם חושבים על השיעורים שעליהם ללמד. הם מתכננים שיעורים, משתפים זה את זה בתוכניות, שומעים ביקורות, הולכים לסדנאות, צופים במורים אחרים מלמדים, צופים בסרטי וידאו על דפוסי הוראה.

הדוגמא האסיאנית

רולנד בארתי ומנהלים רבים אחרים מצאו כמה אסטרטגיות שיפלוסו דרך לעבר בית-ספר חכם. אולם אלה הם בעיקר גני ניצחון – חלקות קטנות של התקדמות מועטה על פני מישור שהוא פראי באופן כללי. כיצד תיראה תרבות של עתירות-חשיבה בהוראה בקנה מידה גדול יותר? האם הדבר אפשרי?

דוגמא לכך מגיעה מעברו השני של העולם: דפוסי של הוראה מקצועית בסין וביפן. במאמר שהתפרסם לאחרונה, מציעים הפסיכולוג גיימס סטיגלר (Stigler), איש אוניברסיטת שיקגו, ואיש פיתוח החינוך הרולד סטיוונסון (Stevenson) מאוניברסיטת מישגן, סקירה כוללת של מורים ושל הוראה בסביבה האסיאנית. הם מדגישים עד כמה תומכת ועתירת-חשיבה היא הסביבה הקיימת בסין וביפן בכל האמור בהתפתחות מקצועית של מורים ובקידום דפוסי הוראה בעלי עוצמה.

ודאי, ההשוואות למודל האסיאני הן כה רבות, עד שהציבור באמריקה כבר עשוי לראות בהן מטרד. מבקרים מתלוננים על כך שארצות הברית מגוונת מדי מבחינה תרבותית מכדי שהמודל האסיאני יעבוד בה. אולי. הבה נסתכל קודם כול במודל האסיאני ואז נחזור לשאלה כיצד הוא עשוי לשרת סביבות המתאפיינות בשונות רבה.

■ **זמן לחשוב.** אחת התכונות הבולטות של המודל האסיאני היא הזמן הניתן למורים לחשוב על מלאכתם, בנפרד וביחד. כל מי שמכיר את הנוף החינוכי באמריקה, מכיר גם את קצב המירוץ המטורף שמורים צריכים לעמוד בו. זוהי הנקודה המרכזית בספרו של תאודור סייזר *Horace's*

אצלנו, הגישה המושרשת אומרת שמורים נולדים ולא נעשים. זוהי הגירסה המורית לתיאוריית "מה שהכי נחשב זה היכולת" שפגשנו בפרק 2. בדיוק כשם שאנו חושבים ש"מה שהכי נחשב זה היכולת" לגבי ילדים, ובאופן זה נכשלים לזהות את תרומתו של המאמץ לביצוע, כך גם אנו חושבים ש"מה שהכי נחשב זה היכולת" לגבי מורים, ונמנעים מתמיכה בתרבות של למידה למורים. לעומת זאת, המודל האסיאני מתמקד במאמץ של מורים כמו גם של תלמידים. באמצעות זמן ומחויבות מאורגנים, מורים יכולים ללמוד ללמד הרבה יותר טוב מאשר כישרון מולד לבדו יכול לאפשר.

גישה מושרשת אחרת אומרת שאיננו זהים: מורים צריכים לפתח שיעורים משל עצמם. בניגוד לכך, המודל האסיאני טוען שלמורים יש הרבה מה ללמוד זה מזה. באופן שגרתי הם חולקים תוכניות שיעור. מורים שואפים לחקות מורים אחרים המציגים דפוסי הוראה בעלי עצמה. העדר יצירתיות! לא לפי סטיגלר וסטיוונסון. מורים אסיאנים אינם מעתיקים בצורה עיוורת, אלא מאמצים ומרחיבים. הדבר אנלוגי לביצועים שונים של אותה יצירה מוסיקלית: הם מנגנים את אותה היצירה, אולם כל אחד מותיר בה חותם משלו.

סטיוונסון וסטיוונסון מציינים שהתרבות האסיאנית של התפתחות מקצועית משותפת נתמכת בעצם המבנה הפיסי של המוסדות החינוכיים עצמם. בעוד שאצלנו, מורים נשארים לרוב מבודדים בכיתות שלהם, מורים בבתי-ספר אסיאניים מסבים לשולחנות באולם גדול, שסביבו הם יכולים לקיים יחסי גומלין ולשתף זה את זה במלאכתם. כאשר הם אינם מלמדים ממש, הם עובדים בחלל משותף זה יותר מאשר בכיתות שלהם.

מחל אמן-שוליה של הכשרת מורים. חלק בלתי-נפרד של תרבות זו של מלאכת ההוראה הוא היחס למורים מתחילים. המודל האמריקני הוא פחות או יותר ברוח "תטבע או תשחה". מורים חדשים מקבלים כיתה שבה הם צריכים לעשות כמיטב יכולתם, בעזרת תמיכה קלושה מעמיתים מבוגרים ומנוסים מהם.

המודל האסיאני נוקט גישה שונה. אין הוא מניח שהכשרת מורים לפני הוראה מציידת את המורים בכלים להשתלט על כיתות ולהעביר שיעורים. במשך שנה לפחות, עובדים מורים מתחילים בצמוד למורים

ותיקים. מצפים מהם להכשרה ממושכת תוך כדי הוראה. עשרים יום בשנה למורים מתחילים, כך לפי החוק ביפן – הרבה יותר ממה שמורה אמריקאי זוכה לו. מורים בכידיים מקבלים חופשות בנות שנה על מנת להסתובב בכיתותיהם של מורים אחרים, להפיץ רעיונות ולבקר שיעורים.

אבל מה בדבר שונות תרבותית? זה מחזיר אותנו לתגובה העיונית. סטיגלר וסטיוונסון מדגישים עד כמה נפוצה היא התלונה: "הכול טוב ויפה ליפנים או לסינים עם התרבויות האחידות שלהם, אבל זה לא כל כך קל באמריקה, כור ההיתוך הגדול".

סטיוונסון וסטיוונסון מגלים אהדה מועטה לטענה זו. הם מכירים בכך שהתרבות שלנו (וכמובן, גם תרבויות רבות אחרות בעולם) מגוונת מאוד. אולם מרבית הגיוון הזה, הם טוענים, אינו ניכר בכיתות יחידות אלא בין כיתות ובתי-ספר, כמו למשל בין בתי-ספר בעיר ובפרברים. בכיתות עצמן, שם מתרחשת מרבית ההוראה והלמידה, הגיוון אינו רב יותר מאשר בכיתות אסיאניות.

סטיוונסון וסטיוונסון מגיעים למסקנה – וכמוהם גם אני – שניתן ללמוד הרבה מהמודל האסיאני. אנו עושים עסקה גרועה כאשר אנו מתעקשים על כיתות קטנות ושומרים את המורים שלנו עסוקים כל היום. היינו מיטיבים לעשות אילו היינו מנהיגים כיתות גדולות יותר שיאפשרו למורים זמן לשכלל את מלאכתם. אנו מאמצים חזון מוטעה של טבע האדם כאשר אנו מתייחסים למורים כאל 'נולדים' ולא כאל 'נעשים'. היינו מיטיבים לעשות אילו היינו מתרחקים מהמודל של "מה שנחשב יותר מכול זה היכולת", ומשקיעים בפיתוח של מלאכת ההוראה. אנו עושים שירות גרוע למורים ולתלמידים כאשר אנו זורקים מורים מתחילים לכיתות ומקווים שיצליחו. התקשרות רבה יותר עם מורים מנוסים נראית עניין מהותי. אנו מערערים על מהותה של כל התקדמות תרבותית אנושית – העברת ידע – כאשר בשם היצירתיות אנו מצפים ממורים שימציאו את שיעוריהם במקום להעביר שיעורים מעוצבים כהלכה. תרבות של שיתוף עתיר-חשיבה ושכלול של שיעורים היתה מחזקת את הרפרטואר של כל מורה.

בסיכומי של דבר, אין צורך לשבור את הראש על חזון של תרבות הוראה עתיר-חשיבה. יש לנו דוגמאות מאסיה. בעוד שאיננו יכולים

לשכפל כאן את המודל האסימטרי, נראה שכמה מהעקרונות המבניים
הבסיסיים שלו היו יכולים לשרת היטב תרבות הוראה עתירת-חשיבה
בארצות הברית או בכל מקום אחר. בתי-ספר שיהוו סביבות מודעות
ואנרגטיות של למידה עתירת-חשיבה למורים ולתלמידים כאחד, מצויים
בהישג יד.