

על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על "קהילה"?

אדם לפסטיין¹

מסגרת ללמידה ולהוראה שחוברת זו מוקדשת לה. במרכז הדיון עומדות השאלות: איזו מין קהילה אנחנו מבקשים ליצור, וכיצד ניתן ליצור אותה? כדי לענות על כך, אתייחס למספר תת-שאלות:

- (1) למה ראוי ליצור קהילה?
- (2) מה מאפיין את ה"קהילה" שבקהילת חשיבה?
- (3) מהו מצב הקהילה בבתי הספר?
- (4) כיצד ניתן להפוך את בתי הספר הקיימים לקהילות?

(1) למה קהילה?

בטרם אאפיין את מרכיבי הקהילה שבקהילת החשיבה, אבהיר למה משמשת הקהילה. כמובן, האפיון הוא

פועל יוצא של הצרכים שאותם אמורה הקהילה לספק. צרכים אלה ישמשו מעין מצפן שלפיו נבחן בהמשך את מאפייניה השונים של הקהילה שבקהילת חשיבה.

1. **צרכים אנושיים בסיסיים.** חוקרים רבים מתייחסים למצב האנושי כאל מכלול של צרכים בסיסיים, שמימושם מהווה תנאי לחיים אנושיים מלאים.⁴ לפי גישה זו, בין היתר, האדם אינו יכול להיות שלם כשהוא מנותק

או מנוכר מחיי חברה בריאים. החיים בקהילה עשויים לאפשר את סיפוקם של חלק מהצרכים, כגון הצורך בשייכות, הצורך בביטחון רגשי, הצורך בחופש ובהגדרה עצמית והצורך בחברה אנושית.

2. **איזון הנטייה האינדיבידואליסטית של החברה.** החברה המערבית בת-זמננו מדגישה ערכים אינדיבידואליסטים על חשבון ערכים קיבוציים. הפרט מכלכל את צעדיו בהתאם לשיקולים אישיים

ה שימוש במונח "קהילה" הפך לאופנתי מאוד בשני העשורים האחרונים. סוציולוגים רואים בהתפרקות ה"קהילה" מקור למשברים ולבעיות הפוקדים את החברה. הוגי דעות מגייסים את הטיעון של טובת ה"קהילה" בקריאתם להרחיב את סמכויות המשטרה, לאסור פורנוגרפיה או להרתיע אנשים מגירושין. אנשי דת מבכים את אובדן הקהילה בניסיונותיהם להחזיר בתשובה. שומרי איכות הסביבה מדברים על הצורך ליצור "קהילה עולמית". גם בתחום החינוך נשמעות קריאות ליצור בתי ספר "קהילתיים", "קהילות לומדות" של מורים, "קהילות חקר" ואף "קהילות חשיבה".²

השימושים במונח "קהילה" מגוונים ואף סותרים: אחדים מדגישים את הקרבה הגיאוגרפית והרגשית בין חברי הקהילה, ומתארים אינטימיות המזכירה משפחה. אחרים מדגישים את דרך קבלת ההחלטות השיתופית שמאפיינת "קהילה דמוקרטית". יש מי ששם במוקד הקהילה שורשים וזהות. משותפת לכולם תחושת ה"ביחד", התופסת מקום משמעותי בתודעת היחיד.

לרוב, הקריאה לחיזוק הקהילה מלווה בגעגוע נוסטלגי לעבר טוב ופשוט: כשמשפחה הייתה משפחה, כשהשכנים הכירו אחד את השני וכולנו היינו מוסריים יותר.... נראה שהמושג "קהילה" מעורר אסוציאציות חיוביות, מזכיר דברים שחסרים לנו, ולכן הולך וגובר השימוש בו. למרות שאין הגדרה מוסכמת למושג "קהילה", יש הסכמה רבה בין רפורמטורים חינוכיים שמשוהו בשם "קהילה" רצוי.³

במאמר זה אנסה להבהיר מעט את המושג העמום "קהילה", לפחות בהקשר של "קהילות חשיבה" –



איתו בעת פתרון בעיה – ומצליח לפתור בעיות מסוג זה לבדו.⁸

החשיבה בקבוצה עשויה לשפר את חשיבתו של הפרט גם במצבי למידה פחות פורמליים. חשיבתו משתפרת כשהיא "נתקלת" באחרים: היא מתחדדת ומתבהרת כשהם דורשים הסבר, היא מתרחבת כשהם מציעים פרספקטיבות נוספות, היא בודקת את עצמה כשהם מותחים ביקורת. חשיבה, אפוא, מהווה במידה רבה מעין שיח פנימי, המשקף את השיח החיצוני שאליו נחשף הפרט ושבנו הוא משתתף.⁹

קיימת הקבלה מעניינת בין גישה חברתית זו לחשיבה לבין תמונות הלמידה והידע שאותן הציג יורם הרפז במאמר הפתיחה של חוברת זו. אם ידע הוא חפץ שאותו מוסר המורה לתלמיד, נוצר מצב מונולוגי, שבו התלמיד מתבקש להקשיב. אולם, אם הידע הוא סיפור שמובנה, נוצר מצב דיאלוגי, שבו המורה והתלמידים מספרים ומפרשים את הסיפור, יחד, בתהליך של הבִּנְיָה משותפת של משמעות. לפי תפיסה זו, הידע אינו רק מפגש בין הסִּכְמוֹת של הפרט לבין העולם, אלא בעיקר מפגש בין הסִּכְמוֹת של חברי הקהילה, בתיווכו של העולם.

חשוב לסייג את הדיון שלעיל: לא כל התנסות בחשיבה קבוצתית תורמת לפיתוח החשיבה, כשם שלא כל התנסות בעבודת צוות תורמת ליכולת או לנטייה לשתף פעולה. אדרבה, לעתים קרובות מתפתח בקבוצה דפוס הרסני של חשיבה יריבית.¹⁰ תופעה זו מתאפיינת בנטייה של הקבוצה להתחלק לשני מחנות, וכתוצאה מכך, גם לחלק את הסוגייה הנדונה לדילמה עם שתי תשובות אפשריות. במצב עניינים זה, מטרת המתדיינים הופכת להיות כיצד לנצח את היריב ולא כיצד לפתור את הבעיה המהותית. בחשיבה יריבית, הדיון הופך לוויכוח והדימוי העצמי של המתווכחים הוא שמונח על הכף. כשלים לוגיים – כגון התקפת היריב במקום התקפת טיעונו (*ad hominem*), השימוש בכוח (*ad baculum*) ו"הדחליל" (עיוות טיעונו של היריב) – שכיחים מאוד בשיח יריבי. אפלטון מיטיב לתאר את התופעה:

סוקראטס: דומני, גורגיאס, שגם אתה נתנסית בשיחות הרבה, וראית בהן את התופעה הזאת: לא קל להם לבעלי השיחה להגדיר איש לרעהו את העניין שבו התחילו להתווכח, ולהביא את הפגישה לידי גמר כשהם למדים ומלמדים; אלא כשהם נחלקים בכל עניין שהוא, וכל אחד טוען שדבריו של משנהו אינם נכונים או אינם ברורים, הרי כל אחד מהם מתרעם וסובר שמשנהו מדבר מתוך כך שהוא רוחש טינה, וכך שואפים שניהם אל הניצחון ואין פניהם אל העניין הנדון.¹¹

הבלשנית דבורה טאנן (Tannen) טוענת שהשיח היריבי, או "תרבות הוויכוח" כלשונה, דומיננטי

של רווח והפסד, מבלי להתחשב בזולתו; "אדם לאדם זאב" בעולם תחרותי ואגואיסטי. על מערכת החינוך לאזן סביבה אינדיבידואליסטית זאת, ובמקומה, להציע עולם חלופי של ערכים ושל התנסות, שיש בו דאגה לזולת, שיתוף פעולה וכבוד הדדי. כך עשויה מערכת החינוך להשפיע על החברה האינדיבידואליסטית ואף לשפרה.

3. **התנסות בחיים דמוקרטיים.** בלשונו של ג'ון דיואי (Dewey), "דמוקרטיה היא יותר מצורת משטר; היא בעיקר אופן של חיים חברתיים, של התנסות מקושרת ומשותפת".⁵ התרבות הדמוקרטית מתאפיינת בקבלת החלטות משותפת, בשוויון זכויות, בסובלנות, ביישוב לא אלים של מחלוקות וכד'. הדרך הטובה ביותר – אם לא היחידה – לחנך לאזרחות בחברה דמוקרטית, היא התנסות בחיים שיתופיים של קהילה שתרבותה דמוקרטית.

4. **הכנה לעולם התעסוקה.** בעולם התעסוקה של ימינו, הולכת וגוברת הדרישה לעובדים המסוגלים לעבוד בצוות. יותר ויותר חברות מארגנות את עובדיהן בצוותי עבודה, ומצפות מכל עובד לשתף פעולה עם עמיתיו. על-פי דיוויד ג'ונסון (Johnson), "חברות כמו י.ב.מ. אומרות לך שאם אינך יכול לעבוד כחלק מצוות, אינך יכול לעבוד בשבילנו".⁶

5. **פיתוח החשיבה.** למרות שהחשיבה היא לרוב פעולה אישית – שמתרחשת בתוך ראשו של הפרט – היא מתפתחת ומשתפרת הודות לאינטראקציה חברתית. לב ויגוצקי (Vygotsky) מסביר:

פעולה שבמקור מייצגת פעילות חיצונית, מובנית מחדש ומתחילה להתרחש בתוך הראש... תהליך בין-אישי הופך לתהליך תוך-אישי. כל פונקציה בהתפתחות התרבותית של הילד מופיעה פעמיים: ראשית ברמה החברתית, ואחר כך ברמה הפרטנית; ראשית בין אנשים (*interpsychological*), ואז בתוך הילד (*intrapsychological*)... כל הפעולות [המנטליות] המתקדמות מתחילות כיחסים ממשיים בין בני אדם.⁷

כדי להמחיש תהליך זה, דמיינו לומד שמנסה להתמודד עם בעיה מסוג כלשהו. חסרים לו הרקע והגישה הנחוצים לפתרון בעיות מסוג זה; הוא אף אינו יודע איפה להתחיל. לכן, הוא מסתייע בלומד אחר (או מורה) שמוכשר ממנו בתחום זה. בשלב ראשון, הוא מסתכל על הלומד השני בעת פתרון הבעיה, ושואל אותו שאלות. אחר כך, שניהם פותרים יחד מספר בעיות, כשהלומד השני שואל את הראשון שאלות מנחות ומציע דרכי פעולה. לאחר מכן, הראשון מנסה לפתור שאלה לבדו ומבקש מהשני שישגיח עליו ויעמידו על טעויותיו. עם הזמן, הלומד הראשון מפנים את התהליך שאותו עבר עם הלומד השני – ייתכן שאף יציב את חברו בדמיונו ו"ישוחח"

לזה ומדברים כל אחד בתורו – אולם מהות השיח אינה "דיאלוגית"¹³. מהות השיח הדיאלוגי מצויה ברוחו: במצבם המנטלי של השותפים, במניעיהם, באוריינטציה שלהם זה כלפי זה וכלפי הנושא הנדון. אצביע על שלושה היבטים של הרוח הדיאלוגית: חתירה לאמת, כבוד בין שותפי השיח והיעדר סמכות בלעדית על הידע.

1. **חתירה לאמת**.¹⁴ השותפים באים לדיאלוג מתוך מטרה ללמוד ולפתח את הבנותיהם ואת ידיעותיהם. הם מאמינים שהשיח הדיאלוגי עשוי לקדם אותם לעבר מטרה זאת. הם מתאמצים לנטרל מניעים חיצוניים – אינטרסים זרים, האדרת האגו, רצון לנצח וכיו"ב. מניעה אותם הרוח שעליה כותב סוקראטס, בתארו את הפילוסופים (להבדיל מהסופיסטים): אלה שמחים כשיועמדו על טעותם, אם הם אומרים דבר שאיננו אמת, ושמחים להעמיד את האחר על טעותו, אם דבר מדבריו איננו מן האמת. וכשיועמדו על טעותם אין שמחתם פחותה מבשעה שהם מעמידים את האחר על טעותו. שהרי זוהי לדעתי טובה גדולה יותר, בה במידה שייטב לו לאדם הפוטר את עצמו מהגדולה שברעות מאשר לאדם הפוטר את זולתו, כי חושבני שאין רעה גדולה לאדם כדעה מוטעית על אותם העניינים שאנו מדברים בהם עכשיו.¹⁵ בבסיס החתירה לאמת מצויה אמונה ברציונאליות ובכוחו של הדיון הביקורתי לחדד ולבאר את הסוגייה הנדונה.¹⁶ שותפי השיח מציגים רעיונות מתוך רצון להפגיש אותם עם רעיונותיהם של אחרים, וכך לשפרם.

2. **כבוד בין שותפי השיח**. לכבוד את שותפי השיח משמעו להאמין שיש בהם פוטנציאל לתרום להצלחת הדיון, שיש מה ללמוד מהם ושכונותיהם כנות וטהורות (באשר לחתירה לאמת). לעתים, כבוד מתפרש כדבר שניתן לסחור בו: "אם לא תתנו לו כבוד הוא לא ייתן לכם", או "הזכות לכבוד והחובה לכבוד". תפיסה זאת מבלבלת בין "נימוסים" או "גינוני כבוד" לבין כבוד אמיתי. לא "נותנים" כבוד, אלא חשים אותו. "עסקה" שלפיה כל אחד ישתוק בשעה שאחרים מדברים דומה לשביתת נשק; היא אינה מעידה על כבוד, אלא על מצב של חוסר כבוד, המחייב מסגרת שתפצה את השותפים לעסקה על מה שהיו מקבלים באופן טבעי לו היה ביניהם כבוד.¹⁷ חשוב להדגיש כי, לעתים, עסקה כזאת חיונית לניהול כיתה (כשלב מעבר בהתפתחות קהילה); אולם, אסור להסתפק בה.

במיוחד בפוליטיקה, במשפט, בתקשורת ההמונים ובחינוך.¹²

לסיכום, סקרתי חמישה צרכים שאותם ראוי שיספק מרכיב הקהילה שבקהילת חשיבה: צרכים אנושיים בסיסיים, איזון הנטייה האינדיבידואליסטית של החברה, התנסות בחיים דמוקרטיים, הכנה לעולם התעסוקה ופיתוח החשיבה. ביחס לצורך החמישי, הראיתי שלא כל מצב של חשיבה בקבוצה משפר את חשיבתו של הפרט. אדרבה, אם חשיבתו של הפרט משקפת הפנמה של השיח הקבוצתי, אזי השתתפות בשיח יריבי עלולה להזיק לחשיבתו של הפרט. רק חשיבה קבוצתית **איכותית** בכוחה לפתח ולשפר את חשיבתו של הפרט. שאלת התנאים הנחוצים ליצירת חשיבה קבוצתית איכותית מובילה לשאלת הדיון הבאה: מה מאפיין את הקהילה שבקהילת חשיבה?

(2) מה מאפיין את הקהילה שבקהילת החשיבה?

בניתוח הגישות השונות למושג קהילה, אני מאבחן חמישה מאפייני קהילה שהם, להערכתו, רלוונטיים ומשמעותיים לקהילת חשיבה: תקשורת דיאלוגית, מערכות יחסים אינטימיות, קבלת החלטות שיתופית, שיתוף פעולה והזדהות. אין מדובר בקריטריונים, שנוטים להתפרש במונחים של "יש" או "אין". המאפיינים הם יחסיים, וניתן למהול אותם זה בזה במינוחים שונים. למשל, קהילת חשיבה אחת יכולה להצטיין בתקשורת דיאלוגית, ואילו קהילת חשיבה אחרת תדגיש את ביזור הסמכויות. למעשה, כל קבוצה של מנחים ולומדים יוצרת קהילה בעלת תמהיל מאפיינים ייחודי בהתאם למצבם הייחודי.* אתאר להלן מאפיינים אלה, תוך כדי בחינה של תרומתם האפשרית לצרכים כפי שזכרו לעיל. לאחר מכן, אדון במצב בתי הספר ביחס למאפיינים אלו ובדרכים לחיזוקם.

תקשורת דיאלוגית

בדיון על פיתוח החשיבה והשיח היריבי בלטה מרכזיותה של התקשורת בחשיבה הקבוצתית. ככלל, החשיבה בקבוצה מתאפשרת בזכות התקשורת. לכן, בחרתי לפתוח את הדיון על מאפייני קהילת החשיבה באפיון התקשורת שעשויה לקיים אותה – התקשורת הדיאלוגית. כדי להסביר מהי הכוונה בתקשורת דיאלוגית, אבחין בין "רוח הדיאלוג" לבין ביטוייה בשיח. ייתכן שיח הנראה על פניו כדיאלוג – שותפי השיח שואלים זה את זה שאלות, משתפים זה את זה במחשבות, חולקים זה על זה בנימוס, מקשיבים זה

* בקהילות חשיבה, אנו מכנים את המורה "מנחה", את התלמיד "לומד" ואת הכיתה "קהילה". במאמר זה אני מקפיד על מינוחים אלה כשאני כותב על קהילת חשיבה. כשאני מתייחס למערכת החינוך באופן כללי, אני משתמש במונחים המקובלים "מורה", "תלמיד" ו"כיתה".

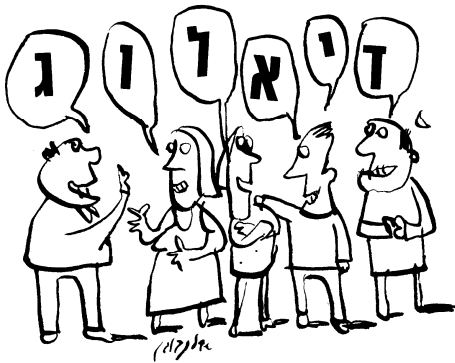
צודקים ופחות טועים מאשר היינו לפני הדיאלוג.²⁰

כיצד באה רוח הדיאלוג לידי ביטוי בקהילות חשיבה?

המבנה הבסיסי של קהילת החשיבה משקף את עקרונות הדיאלוג. קהילת לומדים ניצבת בפני שאלה של איש מהם אין סמכות בלעדית להשיב עליה. הקהילה נחלקת לקבוצות מחקר, שבוחנות היבטים שונים של השאלה; כך נוצר מצב שבו כל חבר או צוות בקהילה מפתח נקודת מבט ייחודית. הלומדים מפגישים את נקודות המבט ואת רעיונותיהם בדיונים במליאה, תוך כדי חתירה ליצירת תמונה שלמה ביחס לשאלה הפורייה.

קהילות חשיבה בנויות על דיונים: דיון בחניכה לתחום הדעת, סביב השאלה הפורייה, בצוותי המחקר, במפגשים בין צוותי המחקר לבין המליאה, בביצוע המסכם הקהילתי. כשדיונים אלה מתנהלים כראוי, רוח הדיאלוג היא רוחה של קהילת החשיבה.

מהן תרומותיה של תקשורת דיאלוגית למטרות הקהילה כפי שהצבתי אותן? ניתן להצביע על שתיים: (א) תקשורת דיאלוגית מאפשרת חשיבה קבוצתית טובה, על ידי שיפור השיח; (ב) תקשורת דיאלוגית היא התקשורת הרצויה בחברה דמוקרטית; היא חיונית להצלחת הדמוקרטיה, שכן הדמוקרטיה היא צורת משטר שבה הדיון הציבורי החופשי הוא הזירה שבה מתקבלות ההחלטות.



מערכות יחסים אינטימיות

מתוך הדיון הקודם משתמע שהצלחת הדיאלוג תלויה לא רק במה שותפי השיח חושבים על הנושא הנדון, אלא גם במה שהם מרגישים זה כלפי זה. תחום זה של רגשות הדדיים יעסיק אותנו בבחינת המאפיינים של מערכות היחסים בקהילה. תומאס סרגיוואני (Sergiovanni) טוען בספרו **בניית קהילה**

3. **היעדר סמכות בלעדית.** אם האמת בה"א הידיעה מצויה רק אצל אחד משותפי השיח, אין טעם בקיום דיאלוג, אלא רצוי לשמוע את דובר האמת מרצה את משנתו. שותפים בדיאלוג מניחים שהמפתח לאמת מצוי דווקא במפגש בין הדוברים, ולכן אין לאיש סמכות בלעדית עליו. פאולו פריירה (Freire) מסביר:

אובייקט הידע אינו בבעלותו הבלעדית של אחד מהסובייקטים היודעים, אחד מהאנשים בדיאלוג. במקרה של חינוך, ידע על האובייקט אינו בבעלותו הבלעדית של המורה שמעניק אותו לתלמידיו במחווה נדיבה. במקום מתנת ידע אדיבה, האובייקט משמש כמתווך בין שני הסובייקטים הקוגניטיביים. במלים אחרות, האובייקט מונח על השולחן בין שני הסובייקטים. הם נפגשים סביבו ודרכו לחקר משותף.¹⁸

אין להבין מכך שקיים מצב של שוויון בין שותפי השיח. ייתכן שאחד מהם מלומד יותר, משכיל יותר ואף חכם יותר משותפיו, ואל לו להסתיר את מחשבותיו כדי ליצור רושם של שוויון והיעדר סמכות. מידה של סמכות יכולה להתקיים בשיח, בתנאי שהיא אינה מבטלת את סמכויותיהם של השותפים האחרים. ניקולאס בורבולס (Burbules) מציע להתמודד עם יתרונו של המורה בדיאלוג על ידי אימוץ תפיסה של "סמכות המערערת את עצמה": המורה (בעל הסמכות) חושף פרספקטיבות מנוגדות לשלו, ועם הזמן סמכותו נדרשת פחות. בכך, המורה גומל את תלמידיו מתלותם בו ובסמכותו.¹⁹

בהקשר זה, חשוב להדגיש שלסמכות יש היבט מהותי (פועל יוצא ממה שאדם יודע וחושב) והיבט פורמלי (פועל יוצא מתפקידו). עד כה התייחסתי להיבט המהותי בלבד. בפועל, אנו נוטים להתבלבל ולבלבל בין השניים. לדוגמא, מורה החש כי מאיימים על סמכותו המהותית – למשל, מתווכחים איתו – מנצל לעתים את סמכותו הפורמלית כדי להיחלץ מהמצב: הוא מזכיר שמחציתיים יהיה בוחן ועובר לקצב הכתבה.

ניתן לסכם את רוח הדיאלוג – חתירה לאמת, כבוד לשותפי השיח והיעדר סמכות בלעדית – באופן הבא: שותפי השיח אינם נמצאים במצב של "או אני צודק ואתה טועה או אני טועה ואתה צודק", אלא במצב של "גם אני צודק וטועה וגם אתה צודק וטועה". הכבוד ההדדי נובע מהבנה זאת ומהחתירה למצב של "אנחנו ביחד יותר

מורה חדש שומע את העצה: "אל תחייך [בכיתה] עד חנוכה", או: "תהיי מקצוענית, אל תתני לאגו שלך להיות מעורב במה שקורה בכיתה". על פי עצות אלה, על המורה להסתגר מאחורי מסכה. פעילויותיו בכיתה צריכות להיות כפעילויותיו של טכנאי, או של פקיד שממלא תפקיד ותו לו. בהקשר זה כותב סטיבן וולק (Wolk), "המורים הטובים ביותר שפגשתי אינם חוששים להפגין את רגשותיהם האמיתיים כלפי תלמידיהם. זה לא פשוט למורים רבים, אבל האם קיימת דרך טובה יותר לגרום לתלמידך להתייחס אליך כבן אדם מאשר להתנהג כבן אדם?"²⁴

סטיבן לוי (Levy) הוא מורה המלמד ללא מסכות, והצעתו הראשונה למי שמבקש ליצור קהילה היא "להתנהג משונה" – להפתיע את התלמידים בהתנהגות שנתפסת כלא הולמת מורים. לטענתו, תלמידיו בבית הספר היסודי חשים את החופש "להיות עצמם" בשל ההתנהגותו הבלתי צפויה והמשונה.²⁵ חוקרים אחרים מציעים למורה לתת לתלמידים להכיר אותו כ"לומד וכבן-אדם", ונותנים דוגמאות של השתתפות מורות בפעולות של היכרות הדדית ושל מכתבים אישיים שמורות כותבות לכיתותיהן.²⁶ בדומה, חילקנו שאלוני ציפיות ללומדים בקהילת חשיבה, שבהם ביקשנו התייחסות לחייהם מחוץ לבית הספר.

מהן תרומותיהן של מערכות יחסים אינטימיות למטרות הקהילה כפי שהצבתי אותן? מערכות יחסים אינטימיות הן (א) תנאי לקיום תקשורת דיאלוגית, (ב) מאפשרות את סיפוקו של הצורך האנושי הבסיסי בביטחון רגשי, ו-(ג) מאזנות את הנטייה האינדיבידואליסטית בחברה, על ידי מיקום הפרט במארג חברתי מורכב והדוק.

קבלת החלטות שיתופית

המאפיין השלישי עוסק בסוגיית השליטה ובסוגיית הסמכות בניהול חיי קהילת החשיבה. השאלה הבסיסית שנשאלת היא: מי שולט בחיי הקהילה? כלומר, מי שותף לתהליך קבלת החלטות ומי מחליט? ככלל, ראוי שקהילות חשיבה יהיו זירות שבהן יש לחברים הזדמנויות רבות להשתתף בתהליך קבלת החלטות, שבהן סמכויות ההכרעה נחלקות בין כל חברי הקהילה ומרחב חופש הבחירה הוא רחב. אתייחס לכל אחד מהיבטים אלה בנפרד:

השתתפות בתהליך קבלת החלטות: בכל כיתה מתקבלות באופן שוטף החלטות רבות בנושאים מגוונים. ישנן החלטות בתחום הפדגוגי: מה ללמוד? איך ללמוד? מי ידבר ומתי? איך מחלקים את רשות הדיבור? ; ובתחום ניהול חיי הכיתה: מי יישב איפה? איך תסודר הכיתה? מי יסדר אותה? מה מותר ואסור לעשות בה? כיצד לציין אירועים חשובים (ימי הולדת, חגים וכו')? בקהילת חשיבה, ראוי שהלומדים והמנחים יהיו שותפים לתהליך שבו מתקבל חלק גדול מהחלטות אלו.²⁷ חשוב להדגיש שהשתתפות אינה מחייבת שליטה. לדוגמה, מנהל יכול לשתף את

בבתי ספר כי מערכות היחסים הן המהות של קהילתיות.²¹ בעקבותיו, אני טוען שבקהילת חשיבה המנחים והלומדים הם בעלי אוריינטציה קיבוצית, הם מתייחסים זה לזה כאל בני אדם שלמים והם מעורבים רגשית בנעשה בקהילה.

אוריינטציה קיבוצית: באיזו מידה מונע הפרט על ידי אינטרס הקבוצה בשונה מהאינטרס האישי שלו? בקהילת חשיבה, לאינטרס הקבוצה תהיה השפעה גדולה. הנה דוגמה מחיי בית ספר אחד שבו עבדתי: בחלוקת הכיתות לקהילות חשיבה, העדיפו המחנכות להתמודד בעצמן עם הלומדים ה"בעייתיים", מאשר להעביר אותם לטיפולן של המורות המקצועיות. בקבוצת מנחים בעלי אוריינטציה עצמית, המנחים היו נוטים "לוותר" על הלומדים הבעייתיים.

שלמות האדם בקהילה: באיזו מידה מתייחסים חברי הקבוצה זה לזה כאל בעלי תפקידים בלבד? בקהילת חשיבה, בסיס מערכות היחסים רחב וכולל למעשה את האדם בשלמותו. המנחה פועל מתוך תפיסותיו ואישיותו, ולא רק מתוך שיקולי התפקיד ה"מקצועיים". הלומד נמדד לא בהתאם להישגיו – "הוא ממוצע 82" – אלא מקובל ומוערך באופן טבעי, כפועל יוצא מהיותו חבר בקהילה. המנחה והלומדים מתעניינים בלומד כאדם שלם, שיש לו תחומי עניין, אהבות, כישורים וחיים גם מחוץ ללימודים. הקהילה מקבלת, מעריכה ומערבת את הלומד החלש, כשם שהיא נוהגת בלומד בעל ההישגים הגבוהים. עקרון זה בולט גם ביחס לטיפול בחריגות מכללי בית הספר: בקהילת חשיבה, המנחה והלומדים מביאים בחשבון את הנסיבות הייחודיות לכל מקרה ומתמודדים עמו באופן ייחודי.

מעורבות רגשית: באיזו מידה מעורבים חברי הקבוצה מבחינה רגשית במתרחש בקבוצה ובקרוב חבריה? סרגיוואני כותב שבבית ספר קהילתי "מורים יתייחסו לתלמידים תמיד כאילו הם מלמדים את ילדיהם שלהם. [בבית ספר שאינו מתנהל כקהילה] מורים רואים את עצמם כטכנאים מיומנים, שמטפלים באובייקטיביות בתלמידים שהם לקוחות".²² ראוי שמערכות היחסים בקהילת חשיבה יהיו מושתתות על עקרון זה, ושתשרור בהן אינטימיות משפחתית.

מתוך הניתוח של דפוסי ההתייחסות בקהילת חשיבה, מצטיירת תמונה של מערכות יחסים אינטימיות ומשפחתיות. הגבולות שמפרידים בין העצמי (self) שבתוך בית הספר לבין העצמי שמחוץ לבית הספר מיטשטשים. מערכות היחסים מתבססות על היכרות רחבה בין בני אדם שלמים, שמתייחסים זה לזה בשלמותם. הלומד או המנחה אינם ציון, תפקיד או בעיית משמעת, אלא אדם שלם שניתן ורצוי לחוש כלפיו חיבה.²³

תמונה זו של בית ספר מנוגדת למספר תפיסות מקובלות באשר לקשרי מורים-תלמידים. למשל, כל

הבחירה של היחיד. דוגמאות של חופש בחירה שניתן להעניק לפרטים הן בשאלות כמו עם מי ללמוד, איזו שאלה לחקור, באיזה ביצוע לנקוט וכד'. על כל קהילת חשיבה לאזן בין כוחה של הקבוצה לבין החופש של היחידים בה.³⁰ דוגמא טובה למתח זה היא בחירה ואישור של שאלות מחקר. בקהילות חשיבה רבות, כל צוות (או פרט) רשאי לבחור לעצמו את שאלת המחקר שלו, שאותה הוא מציג לקהילה על מנת לקבל הערות בונות. היתרון של הסדר זה נעוץ בחופש הבחירה של הצוותים. החסרון הוא בכך שאין תאום בין שאלות המחקר (אני מכיר קהילה שבה מחצית הצוותים חקרו אותה שאלה). אפשרות אחרת היא לתת לכלל הקהילה את הסמכות לאשר את שאלות המחקר הצוותיות, או אפילו להגדיר מספר שאלות מחקר ולחלק אותן בין הצוותים. במצב האחרון נוצר תאום אופטימלי בין השאלות, אולם חופש הבחירה של הצוותים מצטמצם. גם בשאלה זו של חופש הפרט מול סמכות הקהילה ראוי לשתף את הקהילה.

הדיון בקבלת החלטות שיתופית אינו שלם ללא התייחסות לסוגיית ניהול הכיתה. שיתוף משמעותי של הלומדים בניהול הקהילה מחייב גישה אחרת לנושא המכונה "משמעת" בבית הספר. לרוב, העברת סמכויות לתלמידים גוררת בעקבותיה עלייה בטווח הקצר בהפרעות "משמעת", עד שהתלמידים מסתגלים למצב החדש.³¹ גיון דינמי מסביר את ההבדל בין הגישה המסורתית למשמעת לבין גישת הקהילה השיתופית:

איני רוצה להתייחס לבית הספר המסורתי באופן שייצור קריקטורה במקום תמונה. אולם, אני חושב שהוגן לומר שאחת הסיבות לכך שציוויו האישיים של המורה שיחקו תפקיד מרכזי כל כך, ושהסדר שהתקיים היה כל כך עניין של צייתנות לרצונו של המורה, הייתה מפני שהמצב כמעט כפה זאת על המורה. בית הספר לא היה קבוצה או קהילה שמחזקת על ידי השתתפות בפעולות משותפות. לכן נעדרו התנאים הנורמליים וההולמים של שליטה. מעורבותו הישירה של המורה – ש"עשה סדר" – פיצתה על היעדרם של תנאים אלו... המסקנה היא שבבתי הספר המכונים "חדשים", המקור הראשי של השליטה החברתית מצוי באופי העבודה, שנעשית כמאמץ חברתי, שבו יש לכל הפרטים הזדמנות לתרום ולכל אחד יש רגש אחריות כלפיו.³²

לפי תפיסה זו, המורה מוותר על השליטה הבלעדית בכיתה ויוצר תנאים לשליטה עצמית של הקהילה. אלפי כהן מצביע על הסכנה שבהעברת סמכויות לקבוצת תלמידים שאינה בשלה לקבל אותן. הוא מתאר בית ספר "דמוקרטי", שבו התלמידים מחוקקים

המורים בתהליך קבלת החלטות – להזמין אותם להביע את דעותיהם, לתרום את קולותיהם לדיון – ולשמור את סמכות ההכרעה בידי²⁸ (אלא אם כן, אין לו כוונה להקשיב למורים. זוהי מניפולציה לא הוגנת וגם לא יעילה; עד מהרה המורים מבינים את משמעות הטקס ומסרבים לשתף איתו פעולה). כמו כן, מורה יכול לאפשר לתלמידיו להציע פתרונות אפשריים לבעיה ולאחר מכן לבחור בעצמו בפתרון שנראה לו הטוב ביותר. אפשרות השתתפות מינימלית יותר, אם כי חשובה כשלעצמה, היא להזמין חברים בקהילה להציע נושאים לדיון ו/או הצעות לשיפור הקהילה. בקהילת חשיבה שבה לימדתי, ייסדנו נוהל שלפיו, מדי שבוע, מתחו שני לומדים ביקורת על ארועי השבוע הקודם והציעו הצעות לשיפור ניהול הקהילה והלמידה בה. עצם ההשתתפות עשוי לתרום לתחושת הבעלות על ניהול הקהילה ולנכונות להיות חלק ממנה.

סמכות ההכרעה: להיות שותף לתהליך קבלת החלטות, מבלי להיות בין הקובעים, עלול להיות מצב מתסכל ומקור למתח רב. בקהילת חשיבה, חלק גדול מסמכויות ההכרעה מועבר אף הוא לחברי הקהילה, ומחולק ביניהם באופן שוויוני. אלפי כהן (Kohn), בספרו **מעבר למשמעת**, מתאר קהילות כאלה בבתי ספר בארה"ב, שבהן מתקיימות אסיפות תלמידים תקופתיות. באסיפות אלו, התלמידים מעלים נושאים לדיון, שאותו הם מנהלים בעצמם (המורה משתתף כחבר בקהילה), ומקבלים החלטות באופן דמוקרטי. מנחים שמתקשים לוותר על סמכויותיהם יכולים לקבוע בעצמם באילו נושאים הם מעוניינים לתת ללומדים את סמכות ההכרעה. כמו כן, הם יכולים להציע ללומדים מספר חלופות ולאפשר להם להחליט ביניהן. דוגמא לכך היא אותן קהילות חשיבה שבהן המנחים מעמידים מספר שאלות פוריות, תרחישי למידה וביצועים מסכמים להכרעתם של הלומדים. ככל ששליטתם העצמית של חברי הקהילה מתחזקת, כך גוברת גם הזדהותם עם הקהילה. סימור סרסון (Sarason) מדגיש נקודה זו בדרך השלילה:

לעתים קרובות, תחושת חוסר האונים מובילה להפחתה בעניין ובמוטיבציה, במקרה הטוב למין קונפורמיות חסרת תשוקה ובמקרה הרע לדחיית הלמידה. כשאין לאדם קול בקביעת המצב, כשאין פורום לצרכיו או לדעותיו, כשאדם רואה את עצמו כאובייקט של פעולות חד-צדדיות, לא צריך חכמה מיוחדת כדי לשער שהאדם היה מעדיף להיות במקום אחר.²⁹

חופש הבחירה: עד כה עסק הדיון בהשתתפותה של הקהילה בהחלטות הנוגעות לגורלה. ראוי להוסיף שלא כל ההחלטות צריכות להיות קבוצתיות. אדרבה, בקהילת חשיבה רצוי גם לשמור על חופש

לתלמידיה, "עבדו בקבוצות על הדפים... לא, אין לה זמן לענות על שאלות. עשו כמיטב הבנתכם," והלכה. כל אחת מהקבוצות הבינה את בקשתה בצורה אחרת (ובאופן מפתיע, לפי חמשת המבנים העקרוניים של למידה שיתופית):

בקבוצה הראשונה, כל תלמיד לקח דף והתחיל לעבוד לבדו. למעשה, התלמידים התעלמו זה מזה, וכשתלמיד אחד שאל את חבריו, "מה יצא לכם בשאלה הרביעית?", אמרו לו שהוא מפריע ושחוף מזה אסור להעתיק. בסוף השיעור, כל תלמיד חתם את שמו על הדף שלו והגיש אותו למורה, מתוך ציפייה לקבל ציון אישי על עבודתו.

בקבוצה השנייה, כל תלמיד לקח דף והתחיל לעבוד לבדו. תוך כדי העבודה, התלמידים ביקשו עזרה זה מזה. תלמיד ששלט בחומר הנלמד (יחסית לתלמידים האחרים) הסביר לחבריו לקבוצה כיצד כדאי להתמודד עם השאלות הקשות יותר. תלמיד אחר לא הסכים איתו, אולם הקבוצה החליטה שלא לבזבז זמן בדיונים ושכל אחד יענה כפי שהוא חושב. בסוף השיעור, כל תלמיד חתם את שמו על הדף האישי שלו והגיש אותו למורה, מתוך ציפייה לקבל ציון אישי על עבודתו.

בקבוצה השלישית, התלמידים התארגנו לחלוקת עבודה. כל אחד לקח על עצמו לפתור שתי שאלות, ולאחר מכן ריכזו חברי הקבוצה את התשובות בדף אחד. בסוף התהליך – שהיה קצר יותר מאשר בקבוצות האחרות, מאחר שכל תלמיד התמודד עם שתי שאלות בלבד – רשמו התלמידים את שמות חברי הקבוצה על הדף והגישו אותו למורה, מתוך ציפייה לקבל ציון קבוצתי על עבודתם. בזמן שנותר להם, דיברו התלמידים על הפרק האחרון בסדרת הטלוויזיה האהובה עליהם.

גם בקבוצה הרביעית חילקו התלמידים את העבודה ביניהם, כך שכל תלמיד התמודד עם שתי שאלות. אולם, התלמידים לא הסתפקו בריכוז התשובות, אלא ניסו ללמד זה את זה את הדברים שגילו במהלך למידתם הפרטנית. כל תלמיד הציג את השאלות שאיתן התמודד ואת התשובות שאליהן הגיע. התלמידים האחרים שאלו אותו שאלות ווידאו שהם הבינו את החומר. בסוף התהליך, התלמידים רשמו את שמות חברי הקבוצה על הדף והגישו אותו למורה, מתוך ציפייה לקבל ציון קבוצתי על עבודתם.

ואוכפים חוקים נוקשים. הכוח מצוי בידי התלמידים, אולם הם משתמשים בו כמו שליט רודן המדכא את נתיניו. מסקנתו של כהן היא ש"אין די באוטונומיה; אנחנו צריכים גם קהילה"³³. כוונתו ב"קהילה" היא, בין היתר, למקום שבו יש רוח של שיתוף פעולה ומערכות יחסים המבוססות על כבוד ואמון. אם מקבלים את ניתוחו של כהן, הרי שהמאפיין של קבלת החלטות שיתופית מותנה במידה רבה במאפיינים של מערכות יחסים אינטימיות ושיתוף פעולה.

מהן תרומותיה של קבלת החלטות שיתופית למטרות הקהילה כפי שהצבתי אותן? (א) היא מהווה התנסות בחיים דמוקרטיים; (ב) היא מאפשרת את סיפוק הצורך האנושי הבסיסי בחופש ובהגדרה עצמית.

שיתוף פעולה

בקהילת חשיבה, הן המבנה והן רוח הלמידה מאופיינים בשיתוף פעולה. חלק גדול מהלמידה מתבצע בקבוצות – לא רק במחקר ובביצוע הצוותיים, אלא גם בפרקים רבים בחניכה ובביצוע המסכם הקהילתי. רוח הלמידה השיתופית משפיעה על המפגשים בין צוותי המחקר ובמליאת הקהילה.

מגוון רחב של פעילויות חינוכיות מתקיימות תחת הכותרת "למידה שיתופית". אבחין להלן בין חמישה מבנים עקרוניים: (1) **למידה פרטנית**, שבה כל תלמיד עובד על מטלה אישית עם תוצר אישי; (2) **למידה פרטנית עם סיוע הדדי**, שבה תלמידים נעזרים אחד בשני, תוך כדי עבודה על מטלות אישיות זהות; (3) **למידה מתואמת**, שבה כל תלמיד עובד על מרכיב אחר של תוצר קבוצתי; (4) **למידה הדדית**, שבה כל תלמיד מלמד את התלמידים האחרים בקבוצה מרכיב אחד מתוך המטלה הקבוצתית; (5) **למידה**

אינטגרטיבית, שבה התלמידים עובדים יחד על תוצר קבוצתי.³⁴

את ההבדלים בין חמשת המבנים הללו אמחיש באמצעות משל: מורה חילקה את תלמידיה לחמש קבוצות. לכל קבוצה היא נתנה פרק מתוך ספר לימוד ודפים עם שאלות המתייחסות לחומר הקריאה. עוד בטרם הספיקה המורה להסביר לתלמידים כיצד לבצע את המטלה, היא נקראה לישיבה דחופה. בהיותה עם רגל אחת מחוץ לכיתה, אמרה



בקושי קורא תווים). אולם, כמה היינו **לומדים** מהעשייה השיתופית? ספק רב אם לאונרד ברנשטיין עשוי ללמוד ממני הרבה על כתיבת קונצ'רטו, ולי מתאים יותר קורס בסיסי על מוזיקה מאשר להתחיל בהסתכלות על מלחין בכתיבתו. הנקודה היא **שלמידה שונה בהחלט מתפקה "קבוצתית"**.³⁵

מהדיון שלעיל עולה כי עצם מתן מטלה לקבוצה, עם ההוראה "תלמדו את זה ביחד", יכול להוליד כל אחד מסוגי הלמידה שהוזכרו. מה עשוי לגרום לקבוצה לבחור בסוג למידה אפקטיבי ולהצליח בו? עשרה משתנים מרכזיים משפיעים על כך:

אופי המטלה: במסגרת מבנה המטלה ניתן לעצב תלות הדדית (על מנת להוביל ללמידה אינטגרטיבית). דיוויד ורוג'ר ג'ונסון (Johnson & Johnson) מציעים, למשל, לחלק חומרים כך שהלומדים יהיו חייבים להסתכל בהם יחד, או לתת לכל אחד בקבוצה פריט מידע אחד מתוך תצורה שלם, או לתת לכל חבר בקבוצה תפקיד חיוני וכד'.³⁶

הוראות המנחה: מובן שההנחיות שהלומדים מקבלים עשויות להשפיע במידה רבה על פעילותם הלימודית. אולם, אין להסתפק בכך; לא כל הוראות המנחים זוכות לציות מדויק ומלא מצד הלומדים.

רמת האתגר: מטלות מסוימות (למשל, פשוטות או שגרתיות) מתאימות לסוגי למידה מסוימים (למשל, למידה מתואמת או פרטנית עם סיוע הדדי). ככל שהמטלה מאתגרת יותר, כך גוברים הסיכויים שהלומדים יסתייעו זה בזה ויחשבו יחד.

מערכות יחסים: ככל שהקבוצה מלוכדת יותר, כך גוברת המוטיבציה של הלומדים ללמוד בצוותא, גובר רצונם לסייע זה לזה (ולהסתייע זה בזה), גוברות הנאתם מן הלמידה וגאוותם הקבוצתית. מערכת יחסים עכורה עלולה ליצור תחרות סמויה, קונפליקטים ומתח הרסניים, ולהסיט את הלומדים ממשיתם הלימודית.³⁷

גודל הקבוצה: אין מפתח לגודל קבוצה אופטימלי. ככלל, ככל שהקבוצה קטנה יותר, כך גדלות המעורבות והאחריות של כל אחד מחבריה. עם זאת, לקבוצות קטנות יש גם מחיר, הן מבחינת מגוון הפרספקטיבות שעשויות לבוא לידי ביטוי והן מבחינת יכולתו המוגבלת של המנחה הבודד להגיע למספר גדול של קבוצות.

מבנה תמריצים והנעה: ניתן להבחין בין שלושה מבני תמריצים שעשויים להניע (הנעה חיצונית) את הלמידה: מבנה תמריצים אישי (הערכה אישית של כל לומד), קבוצתי (הערכת הלומדים בקבוצה כקבוצה) או משולב (הערכת הלומדים כקבוצה, בתוספת מרכיב של הערכה אישית). ברור שמרכיב של הערכה קבוצתית עשוי להמריץ את הפרטים לעבוד ביחד, אולם לא תמיד. למשל, ניתן למצוא קבוצות שבהן מחלקים את העבודה כך שהלומדים

בקבוצה האחרונה התקהלו התלמידים סביב דף אחד וקראו מתוכו בקול רם. הם השוו את רעיונותיהם לגבי כל אחת מהשאלות ואף התעמתו בחלק מהן. רק לאחר שהגיעו להסכמה רשמו את תשובותיהם על הדף. בסוף השיעור הם ביקשו מהמורה הארכה, מאחר שלא הצליחו לסיים את העבודה בזמן. מאחר שהמורה לא נעתרה לבקשתם, הם רשמו את שמותיהם על הדף והגישו אותו, מתוך ציפייה לקבל ציון קבוצתי.

למשל זה כמה נמשלים: ראשית, להוראה "תלמדו בקבוצה" משמעויות רבות. המצב המתואר במשל דומה למצב בקהילות חשיבה רבות שבהן השתתפתי או צפיתי. הלומדים נחלקים לקבוצות, מציבים שאלת מחקר ומתחילים לחקור בקבוצה. חלק מהצוותים בוחר בלמידה מתואמת, חלק בלמידה הדדית וחלק בלמידה אינטגרטיבית. במקרים רבים, המנחים אף אינם מודעים למבנה הלמידה השיתופית המתקיימת בצוותי המחקר או לאיכותה.

לכל מבנה איכויות שונות. בלמידה פרטנית, כל תלמיד נאלץ לגלות אחריות אישית. לעומת זאת, המסגרת נעדרת שיתוף פעולה ולעתים אף מעודדת תחרות והתבדלות. בלמידה פרטנית עם סיוע הדדי, נשמר עקרון האחריות האישית, אולם מתאפשר שיתוף בהתאם לצורך. אם התלמידים אינם חשים צורך בכך, אין שיתוף פעולה. למידה מתואמת היא יעילה מאוד, אולם כל תלמיד לומד רק את החלק המצומצם שלו. למידה הדדית מאפשרת את חשיפת התלמידים לכלל החומר הנלמד ומאלצת כל תלמיד ללמוד לעומק את הנושא שאותו הוא מלמד, אולם, עדיין, התלמידים לומדים בעיקר את תחום התמחותם, ולבד. למידה אינטגרטיבית מזמנת דיון מעמיק ומאתגר, אך גם דורשת זמן רב.

ככלל, הלמידה הטובה ביותר לפיתוח החשיבה היא הלמידה האינטגרטיבית, מפני שבה המפגש בין רעיונותיהם של הלומדים הוא האינטנסיבי והמעמיק ביותר. אולם, לא בכל מצב נשאף אליה. לדוגמה, בשלבי המחקר הראשוניים, שבהם אוספים הלומדים מידע, למידה פרטנית עם סיוע הדדי מתאימה לסיכום נקודות מרכזיות מתוך טקסטים. מאוחר יותר, כשהלומדים מעבדים את מסקנותיהם, רצוי שלמידתם תהיה אינטגרטיבית יותר. בעניין זה אין נוסחאות מתמטיות – יש למצוא את האיזון הנכון לכל קבוצה בכל שלב של למידה וחקר.

בבחינת למידה שיתופית, חשוב להדגיש שתוצר קבוצתי איכותי אינו מעיד בהכרח על למידה קבוצתית טובה. מטרת הלמידה הקבוצתית היא הלמידה האישית של כל אחד מחברי הקבוצה. בהקשר זה נותן רוברט סלווין (Slavin) את הדוגמא הבאה:

לאונרד ברנשטיין ואני יכולים לכתוב קונצ'רטו מבריק ביחד, בערך טוב פי שתיים מהמומצע שהיינו כותבים כל אחד בנפרד (אני

רוח שיתופית: עד כה התמקד הדיון בעיקר בהיבטים מבניים – המטלה, מערכות היחסים, ארגון העבודה, תמריצים – של שיתוף פעולה. כעת אפנה לרוח שעומדת בבסיס אותם מבנים. סטיבן לוי מספר בנושא זה סיפור מאלף:

חגיגה אחת ייחודית בכיתה שלי מתרחשת בכל פעם שיש לשני ילדים אותה מחשבה. תמיד מפריע לי כשבאמצע דיון אני רואה ילדה אחת משמיטה את ידה וממלמלת באכזבה, "אוף, זה מה שאני עמדתי לומר." בפעם הראשונה שזה קורה בכל שנה אני מפסיק את השיעור.

"סליחה," אני אומר בפליאה. "מה אמרת? ראיתי אותך מורידה את היד ואומרת משהו?" "פאול אמר את הרעיון שלי. זה מה שאני עמדתי לומר."

"וזה גורם לך להיאנח ולמלמל? סליחה, את יכולה להגיד לי כמה מחשבות יכולות להתרוצץ בראשך בכל רגע נתון? את יכולה למנות אותן?"

"לא," היא עונה לי במבוכה. "וכמה מחשבות יכולות להיות לפאול?" "לא יודעת."

"ואת רוצה להגיד לי שמתוך כל המחשבות בעולם, גם לך וגם לפאול הייתה אותה מחשבה בו-זמנית? זה מדהים! ואת מגיבה בגניחות? זאת עת לחגוג. זה לא ייאמן. מעתה, כשמישהו חושב את אותה המחשבה שאת חשבת, את צריכה לקום ולומר "חגיגה!" בהמשך השנה הדיונים שלנו מנוקדים בחגיגות של תלמידים בעלי אותן המחשבות.⁴¹

שיתוף פעולה אינו רק עניין של סיוע הדדי או של עשייה משותפת; הוא במהותו חגיגת הנס של להתכוון ביחד. בסיפורו של לוי בולטת רוח התחרות ששולטת בכיתות לימוד רבות כל כך, וכן הרוח השיתופית שצריכה להחליף אותה. רוח זו יכולה לבוא לידי ביטוי בדיון במליאה, כשם שהיא צריכה להוביל את הלמידה בקבוצה. הרוח השיתופית היא זו שגורמת ללומדים לסייע גם ללומדים שאינם בצוות שלהם, לראות כישלונות והצלחות כשייכים לכל הקבוצה, לתת ביקורת בונה ולפרגן. בסופו של דבר, היא המפתח להצלחת הלמידה השיתופית והיא התוצאה הנדרשת מהמבנים שנבחנו לעיל.⁴² מהן תרומותיו של שיתוף הפעולה למטרות הקהילה כפי שהצבתי אותן? (א) הוא מאזן את הנטייה האינדיבידואליסטית של החברה; (ב) הוא חיוני לפיתוח החשיבה, בכך שהוא מאפשר את המסגרות המתאימות לחשיבה קבוצתית.

החזקים נושאים בנטל (ולומדים) בשעה שהחלשים ממלאים תפקיד שולי. ניתן להתמודד עם תופעות אלה בדרכים יצירתיות: ציון צוותי על המטלה, בתוספת ציון אישי על "הגנה" עליה, או תגמול לקבוצה שכל חבריה מצליחים בנפרד במטלה.³⁸

מיומנויות וכלים: למידה אפקטיבית בקבוצה אינה טבעית לכל הלומדים. ניתן לסייע להם על ידי הקניית מיומנויות של למידה קבוצתית (סיעור מוחות, ניהול דיונים, חלוקת תפקידים, הקשבה וכיו"ב) והיכרות עם כלים מפורטים (קריאה וסיכום, פתרון יצירתי של בעיות, אימון קוגניטיבי וכד').³⁹ אנג'לה אודונל ודונלד דנסרו (O'Donnell & Dansereau) מראים שהשימוש ב"תסריט" (כלל) חיצוני של שיתוף פעולה הוא לרוב אפקטיבי יותר מתסריטים הנוצרים על ידי התלמידים.⁴⁰ אולם, הייתי מסייג ממצא זה: אפקטיביות תלויה במטרות הלמידה. למשל, תסריט חיצוני לאו דווקא יסייע לתלמידים ללמוד כיצד לגבש כלים באופן עצמאי.



הגדרת תפקידים: בקבוצה קיימים תפקידים אפשריים רבים, כגון מנחה, רשם, צופה, מקשר, מדווח. גם ביחס למטלה ניתן להגדיר תפקידים, כגון: אוסף מקורות ראשוניים, מחפש באינטרנט, קובע ראיונות וכד'. הגדרה ברורה של תפקידים עשויה לשפר את איכות הלמידה השיתופית, על ידי יצירת תלות הדדית, הבטחת מעורבותם של כל הלומדים ומניעת סכסוכים.

נורמות למידה: עד כמה רגילים הלומדים לשתף פעולה? מהן ציפיותיהם זה מזה במצב של למידה קבוצתית? מהן ההתנהגויות המקובלות והאסורות בעיני הלומדים? נורמות אלו יכתיבו במידה רבה את תוצאות הלמידה השיתופית. נורמות אינן נוצרות בן-יומ, אלא הן תוצאה של התמדה בתהליך ארוך של התנסות בלמידה קבוצתית ושל משא ומתן של הלומדים והמנחה במהלכה.

על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על "קהילה"?

עם חברי הקהילה האחרים. הוא חש כלפיה שייכות מאחר שיש לו בעלות עליה, כתוצאה מהשתתפותו בקביעת אופיה וגורלה. הוא רואה את עצמו כאדם שלם בתוך הקהילה, מאחר שכך חברי הקהילה מתייחסים אליו.

מאפיין ההזדהות מדגיש את יחסי הגומלין בין המאפיינים השונים. למעשה, כל מאפיין תורם לאחרים ומשלים אותם. מערכות יחסים אינטימיות מהוות את הבסיס לתקשורת דיאלוגית, שהיא הכלי שבאמצעותו רצוי לקבל החלטות ולשתף פעולה. ניתן גם לראות את כיווני ההשפעה בכיוון ההפוך: הדיבור, העשייה והיצירה המשותפים יוצרים את מערכות היחסים וההזדהות.

הזדהות

השאלה האחרונה שצריכה להישאל על מנת להשלים את תמונת קהילת החשיבה היא, במובן מסוים, שאלה מסכמת: עד כמה מזדהה הפרט עם הקבוצה? עד כמה הוא חש שייכות כלפיה? בקהילת חשיבה, הלומד "מזדהה" עם הישות הקולקטיבית, כלומר, זהותו מורכבת מהיותו שייך לקהילה. הגבולות בינו לבין כלל הקהילה מיטשטשים לעתים, והוא חש שמרכיב ה"אנחנו" משמעותי לא פחות ממרכיב ה"אני".

ניתן לראות את ההזדהות כתוצאה של כל שאר המאפיינים. הלומד מזדהה עם הקהילה, שכן הוא בעצמו יצר ויוצר אותה, באמצעות העשייה המשותפת ובאמצעות הדיאלוג שאותו הוא מקיים

בטבלה שלהלן – קהילת חשיבה או כיתה מסורתית? – מופיע סיכום של מאפייני קהילת חשיבה ומולם מאפיינים אנטי-קהילתיים המצויים בבתי ספר רבים. מאפיינים אלו יהוו בסיס לדיון בפרק הבא: "מהו מצב הקהילה בבתי הספר?". קהילת חשיבה או כיתה מסורתית?

התחום	מאפייני קהילת חשיבה	מאפייני הכיתה המסורתית
תקשורת: כיצד משוחחים?	רוח השיח: חתירה לאמת; כבוד לשותפי השיח; היעדר סמכות בלעדית על הידע.	מונולוג של המורה. תקשורת מעטה בין התלמידים (וכשזו מתרחשת, היא עוברת דרך המורה). רוח השיח: חתירה לניצחון; יריבות ותחרותיות; המורה מהווה סמכות בלעדית.
מערכות יחסים: כיצד מתייחסים איש לרעהו?	אינטימיות מתייחסים ללומדים ולמנחה בהתאם למי שהם כבני אדם שלמים; אוריינטציה קיבוצית; מעורבות רגשית.	פורמליות מתייחסים לתלמידים ולמורה בהתאם להישגיהם ולתפקידהם; אוריינטציה פרטנית; נייטרליות רגשית.
קבלת החלטות	שיתופית (ולעתים דמוקרטית); עיסוק בפתרון בעיות ועיצוב משותף של נורמות; הלומדים שותפים לתהליכי קבלת החלטות ואף מקבלים סמכויות.	ריכוזית (המורה מחליט); עיסוק באכיפת חוקים (משמעת) ע"י המורה; המורה אינו משתף את התלמידים בהחלטות.
יחסי גומלין: כיצד פועלים אחד עם השני?	שיתוף פעולה הלמידה והחשיבה מתבצעות בקבוצה; הלומדים מסייעים זה לזה; הצלחות וכישלונות שייכים לקבוצה.	תחרות הלמידה והחשיבה מתבצעות בבדידות; "אדם לאדם זאב"; הצלחות וכישלונות שייכים ליחידים.
זהות	הזדהות עם הקבוצה ותחושת שייכות כלפיה.	תחושת ניכור של היחיד כלפי הקבוצה.

(3) מהו מצב הקהילה בבתי הספר?

תקשורת מונולוגית

המורים מהווים מוקד של כל התקשורת בכיתה. הם מדברים רוב הזמן, והתלמידים מצטרפים לשיח בעיקר כדי לענות להם. ג'ון גודלד (Goodlad) כותב בספרו המקיף **מקום ושמו בית ספר**:

ראינו כי, בממוצע, כ-75% מזמן השיעורים נוצל להוראה וקרוב ל-70% ממנו היה "דיבור" – בדרך כלל של המורה לתלמידים. מורים דיברו יותר מכיתת התלמידים ביחס של שלושה לאחד... בביור, הרוב המכריע של

באיזו מידה מתנהלות כיתות בבתי הספר שלנו כקהילות? כמובן, קיימים הבדלים גדולים בין בתי הספר השונים, ואיני רוצה לצייר קריקטורה. אולם, ניתן להעיר כמה הערות כלליות על מאפיינים ארגוניים ופדגוגיים שכיחים, שאינם מעודדים קהילתיות. הניסיונות הבודדים (והחשובים) להפוך את המצב הם בבחינת היוצאים מן הכלל שמעידים עליו. לרוב, המאפיינים האנטי-קהילתיים מובהקים יותר בחטיבה העליונה מאשר בבתי הספר היסודיים.

תיאודור סייזר (Sizer) טוען כי, בשל מבנה מערכת השעות, התלמיד "מוכר מעט על ידי מספר אנשים, שכל אחד מהם רואה אותו בסיטואציה ייחודית. איש אינו מכיר אותו כ'אדם שלם' – אלא אם כן הוא מהווה בעיה ייחודית או שהוא בעל צרכים ייחודיים."⁴⁷ השילוב של זמני מפגש קצרים ושל מספר תלמידים גדול – יחד עם מסורת של למידה פרונטלית – יוצר מצב שבו המורה מתייחס לכיתה כאל היחידה הבסיסית (ולא לתלמידים הבודדים המצויים בה). לכן, כיתה שבה שני תלמידים מדברים עלולה לזכות בנוזפה מצד המורה, "5ט", אתם מפריעים!"

סמכותו הריכוזית של המורה

המורה הוא המחליט הבלעדי ברובן המכריע של הכיתות. הוא מנהיג משטר רודני, ומכהן כרשות מחוקקת, מבצעת ושופטת. מאבקי כוח מעסיקים מאוד את התלמידים ואת המורים, במיוחד מורים בראשית דרכם. מורים רבים מאמינים שהנהלת בית הספר מעריכה אותם לפי הצלחתם "להחזיק כיתה".⁴⁸



בבתי ספר רבים, ההחלטות החשובות ביותר מתקבלות מוחץ לכיתה: משרד החינוך קובע מה יילמד ומתי, מנהל בית הספר קובע את כללי ההתנהגות של התלמידים (מה מותר ללבוש, כמה פעמים מותר לאחר) ומה קורה למי שעובר על כללים אלו. בתוך הכיתה, המורה מחליט את שאר ההחלטות המרכזיות: איך לומדים, מי יושב איפה, מי מדבר מתי וכד'. אם בכלל ניתנת לתלמידים הזדמנות להשתתף בתהליכי קבלת ההחלטות, היא מתבטאת בדרך כלל בנושאים שוליים: לדוגמה, איזה מוזיקה תושמע במסיבת סוף-השנה (בתנאי שלפחות מחצית השירים יהיו בעברית). ניסיונות של תלמידים להשפיע, מבלי שהוזמנו לכך על ידי המורים או על ידי ההנהלה, נתפסים במקרה הטוב כמטרד, אך לרוב כקריאת תגר או אפילו מרד לנוכח הסדר הקיים

דברי המורים היה בהוראה במונן של הגדה. בקושי 5% מהוראה זאת היו מכוונים ליצירת ציפייה מתלמידים להשיב. אפילו לא 1% מהדיבור דרש סוג כלשהו של תשובה פתוחה המחייבת חשיבה או אולי דעה מצד התלמידים. בדרך כלל, כשתלמיד נדרש להשיב, זה היה במתן תשובה אינפורמטיבית לשאלת המורה.⁴³

גם בכיתות שבהן המורים מנסים לקיים "דיון" ותלמידים מתייחסים אחד לדברי השני, הם מדברים אל המורה והמורה מהווה צינור להעברת רעיונותיהם. אם באמצע דיון תלמיד "שוכח" היכן הוא נמצא ומדבר ישירות עם חברו לכיתה, המורה קורא לסדר ומשתלט חזרה על השיח.

מבחינת רוחה של התקשורת הרווחת בבתי הספר, ניתן לראות כי, לרוב, המורה נתפס כבעל סמכות בלעדית, מצב הסותר את הרוח הדיאלוגית. הלחץ המוטל על תלמידים להיראות חכמים, לנוכח הערכתם של המורה והתלמידים האחרים, מגביר את הנטייה לחתור לניצחון (ולאו דווקא לאמת) בדיונים, כאשר הם מתקיימים.

מסיבות אלו ואחרות, בורבולס מסיק שבית הספר הוא מוסד "אנטי-דיאלוגי". הוא מונה שישה גורמים שמקשים על מי שינסה לשנות מצב זה: לחץ לכסות חומר, שיעורים קצרים, צפיפות אבסורדית בכיתות, הערכת מורים המבוססת על "שליטה ומשמעת", סדירויות המעודדות תחרות וסמכויות מורים שנתפסות כמאוימות על ידי דיאלוג.⁴⁴

מערכות יחסים פורמליות

בדיון על מערכות יחסים אינטימיות כבר הזכרתי את השאיפה של מורים רבים להתייחס לכיתותיהם כמקצוענים, מבלי לערב רגשות. בבתי ספר רבים הם כנראה מצליחים, כפי שמעיד גודלד: "כשבחנו כיצד מורים התייחסו לתלמידים או כיצד תלמידים התייחסו למורים, הרושם המוחץ היה של נייטרליות רגשית – מערכת יחסים לא מחוספסת אך גם לא שמחה".⁴⁵

רוברט דריבן (Dreeben) טוען שהיחס המספרי בין מורים לתלמידים מקשה מאוד על התייחסות אחרת:

מורים אינם יכולים להקדיש תשומת לב לכל ילד ולהפגין כלפיו התחשבות אישית כמו הורים. יתר על כן, התכונות המספריות של כיתות מפחיתות את האפשרות שמורים יוכלו ליצור ולקיים סמכות דרך בניית קשרים רגשיים קרובים עם תלמידים בודדים. במקום זאת, כשמתעורר הצורך, המורה חייב להשתמש באמצעים המיועדים להטיל מרות על כלל חברי הכיתה כקבוצה, כמו על הבודדים בה.⁴⁶

כדי להמחיש את הבעייתיות של תרבות קהילתית – ולבחון דרכים להתמודדות איתה – אציג להלן "תמונה" של קהילת חשיבה בפעולה. בעקבות תמונה זו, אנתח את תרבות הכיתה המתוארת בה, תוך כדי התמקדות בהחלטות המנחים ביצירת אותה תרבות.⁵⁰ הלומדים בקהילת החשיבה בכיתה ח' יושבים בצוותי המחקר שלהם סביב שולחנות מרובעים. כל צוות יציג היום את מסקנותיו הראשוניות מהמחקר. מיכל ויתם – המנחים בקהילת חשיבה זו – נותנים לצוותים עוד כמה דקות להתכונן להצגות...

דוד, דוברו של הצוות הראשון, עובר לקדמת הכיתה ומתחיל להרצות בביטחון: "אני וסיגל ונועה בצוות ביחד. השאלה שלנו היא כיצד השפיע המוצא של העולים החדשים על הטיפול של המדינה בהם?" אספנו הרבה חומרים, וגם ראינו את סבא של סיגל שעלה מטוניסיה ב-1952. המסקנות שלנו –

יותם (מרים את קולו): "סליחה, דוד. זה לא יעבוד כך; כולם יהיו בשקט כשהדוברים מציגים". (פונה לשני לומדים שדיברו): "אריק וחיים, הייתם צריכים לבוא מוכנים לשיעור; עכשיו זה לא הזמן להתכונן".

דוד (ממשיך): "המסקנות שלנו הן שהפלו את העולים החדשים לרעה. מי שהגיע מאפריקה ומאסיה נשלח למקומות נידחים. זלזלו בהם ולא נתנו להם חופש בחירה. גם לקחו ילדים מהמשפחות שלהם ושלחו אותם לקיבוצים. לא כיבדו את זה שהיו דתיים גם –"

יותם: "למה אתה מתכוון? כיצד לא כיבדו אותם?"

(סיגל מנסה לענות **דוד** קוטע אותה): "זה בסדר, אני יודע לענות. הם גזרו להם את הפאות ושלחו את הילדים לבתי ספר חילוניים".

רועי: "טוב מאוד. אחרת היינו לומדים כל היום תנ"ך עם רבקה..."

(הלומדים צוחקים; מהומה בכיתה).

יותם: "כך אי אפשר להמשיך". (קם ועומד ליד דוד): "מי שרוצה להתייחס יצביע ואני אחלק את רשות הדיבור".

(כמה לומדים מצביעים; יותם נותן את רשות הדיבור לגידי). **גידי**: "היו צריכים לתת להם לבחור. הם החליטו בשבילם וזה לא הוגן. הם חשבו –"

יותם: "זה לא מדויק, גידי. אתה כל הזמן אומר 'הם'. למי אתה מתכוון?" (איציק מנופף בידו במרץ) "כן, איציק".

איציק: "צריך לזכור שהגיעו אנשים לא משכילים, שלא היה להם מושג מה קורה פה בישראל, ולא בדיוק יכלו להחליט אם הם רוצים לגור ברחובות או בבאר שבע..."

גידי (בנימה עצבנית): "גם הרוסים והגרואינים שבאים עכשיו אין להם מושג. אבל נותנים להם מה שהם רוצים. במקום לשלוח אותם למעברה נותנים להם מיצובישי ולימודים באוניברסיטה –"

בבית הספר. מצב זה גורם למאבקי כוח מיותרים ולהתנכרות של תלמידים ושל מורים רבים.

תחרות ואינדיבידואליזם

ג'ונסון וג'ונסון מבחינים בין שלוש גישות לארגון הלמידה בשיעור: למידה פרטנית, תחרותית ושיתופית. הקריטריון החשוב ביותר בהבחנה בין שלוש הגישות הוא ההערכה: בלמידה פרטנית, התלמיד מוערך באופן אבסולוטי, ללא קשר להישגי התלמידים האחרים; בלמידה תחרותית, התלמיד מוערך באופן יחסי, והצלחתו של תלמיד אחד באה על חשבון הישגיהם של התלמידים האחרים; בלמידה שיתופית, התלמידים מוערכים כקבוצה.⁴⁹ אולם, לדעתי, ההבחנה בין למידה פרטנית לתחרותית היא מעט מלאכותית. גם בלמידה פרטנית יש מידה רבה של תחרות על תשומת הלב ועל השבחים של המורה, על משאבים ועל המקומות הטובים בחלק העליון של סולם הציונים (למרות שמבחינה תאורטית יכולים כל התלמידים לקבל 100 או 0 באותה מידה, התלמידים מאמינים – להערכתי בצדק – שהמורים קובעים ציונים באופן יחסי והשוואתי, ושמשפר המקומות בין 90 ל-100 מוגבל).

לפי עקרון זה, ניתן לומר שהלמידה בבתי הספר בישראל היא פרטנית עד תחרותית. בחינת הבגרות – "אם כל ההערכות" – מקנה ציון פרטני. אני מכנה אותה כך הן בשל חשיבותה בעיני תלמידים, הורים, מורים ומנהלים, והן בשל השפעתה על כל שאר מאמצי ההערכה בחינוך הישראלי. אפילו בחלק מבתי ספר היסודיים מתחילים להעריך את הילדים בהערכה פרטנית-כמותית, בנימוק שיש להכין אותם לקראת התיכון והבגרות.

(4) כיצד ניתן להפוך את בתי הספר הקיימים לקהילות?

שרטטתי עד כה חמישה מאפיינים תיאורטיים של הקהילה שבקהילת חשיבה ותיארת מצב אנטו-קהילתי בבתי ספר רבים. כיצד ניתן לגשר על הפער בין קהילת החשיבה לבין מה שקיים כיום בבתי הספר? כדי לענות על שאלה זאת, אתייחס לשלושה תחומים: תרבות, תנאים וטקטיקות.

קהילה היא תרבות

קהילה אינה שיטת הוראה או תכנית לימודים, אלא תרבות שמחלחלת לתוך כל פעולה סימבולית שנקטת בכיתה, ואף נוצרת ממכלול הפעולות הללו. לכן, אי אפשר לשרטט מרשם ליצירתה; לכן, מנחים רבים שאימצו רק את ה"מכניקה" של קהילות חשיבה – שאלה פורייה, מחקר וביצוע מסכם – חשים אי נחת מתוצאותיה. תרבות הכיתה שלהם נותרת כפי שהייתה לפני הניסיון ליישם קהילות חשיבה.

לשאר הכיתה), "אולי תוכלו לעזור. מהי המילה המרכזית בהגדרה?"

רעות: "דעה קדומה". הם חשבו שהם פרימיטיביים –

מיכל: "זה גם חשוב, אבל אני מתכוונת למשהו אחר".

גידי: "הבדלה?"

מיכל: "ולמה זה חשוב?"

גידי: "לא יודע, אבל זה מה שנשאר בהגדרה..." (צוחקים).

מיכל: "מה צריך כדי להבדיל?"

סיגל: "אני הבנתי! צריך שניים. כדי להבדיל ביניהם. העולים של אז והעולים של היום..."

ניתן לערוך דיון עם מנחים (ועם לומדים) סביב שאלות שאותן מעוררת התמונה המתוארת: (1) על מה האירוע? מה רואים בתמונה? (2) איזה מין קהילה קיימת בכיתה ח'4? (3) כיצד יכולים היו המנחים להתמודד עם האירוע טוב יותר?

אציג להלן חלק מן ההתלבטויות והתשובות לשאלות אלו, כפי שעלו מתוך דיונים שקיימתי עם מנחים בקהילות חשיבה:

(1) על מה האירוע? מה רואים בתמונה?

- **מאבק על שליטה וסדר** - המנחים נאבקים עם הלומדים על השליטה בשיעור. מדי כמה דקות הם מעירים לכיתה ש"ככה אי אפשר להמשיך" וממשיכים לנסות להשליט סדר. נושאי הסדר והשלטתו תופסים חלק נכבד מזמן השיעור, וקוטעים את רצף הדיון.
- **קושי בויתור על ניהול השיעור** - מחד, יותם ומיכל החליטו לתת לדוד את הבמה, כדי שיציג את מסקנות צוותו. מאידך, הם לא נתנו לו לדבר. אחת לשני משפטים של דוד הוא זוכה להערה מכוונת או מתקנת ממנחיו. לא פלא שדוד אומר, "אין לי עוד מה להוסיף". מצד שלישי, אפשר שלא הייתה בידי המנחים ברירה, שהרי דוד לא הצליח להשתלט על הדיון לבדו.
- **מעורבות רגשית של חלק מהלומדים בנושא הנדון** - ניכר שנושא הדיון טעון וחשוב לחלק מהלומדים, במיוחד לגידי, שכוּעס בשל הטיפול שלו זכו העולים בשנות החמישים, ובשל ההטבות שניתנות לעולים חדשים כיום. גם בעבור אלכס וסבטלנה, עולים מבריה"מ לשעבר, הנושא טעון ביותר והערותיו של גידי ככל הנראה פוגעות בהם. מעורבות זו מוסיפה לעניין בשיעור, אולם גם מקשה על ניהולו, מאחר שהלומדים הנרגשים מתפרצים לדיון.
- **ויכוח בין לומדים** - מתפתח ויכוח על טיב הטיפול בעולים החדשים, שבמרכזו עומדים

(הכיתה שוב רוגשת. אלכס וסבטלנה, שני לומדים עולים מבריה"מ לשעבר, צועקים על גידי. יותם שוב מרים את קולו כדי להשליט סדר. הוא פונה למיכל, המנחה השותפה): "מיכל, מה נעשה עם הכיתה הזאת? כך אי אפשר לקיים דיון" (הלומדים מדברים עדיין זה עם זה, אבל במעט פחות צעקות).

מיכל (קמה ועוברת לקדמת הכיתה): "תקשיבו לי רגע. אני רוצה את תשומת לבכם לרגע..." (הכיתה כמעט משתתקת), "אני רוצה לעשות קצת סדר. היינו בהצגה של הקבוצה של דוד. הם הציגו את מסקנתם, והיא שהפלו לרעה את העולים שבאו בשנות ה-50 בגלל מוצאם. אחר כך התחלנו לדון בשאלה האם זה היה צודק, ואז עברנו לשאלת קליטת העולים שעלו לארץ לאחרונה". (דוד מתחיל לחזור לכיסאו), "רגע, דוד, לא סיימנו עם הקבוצה שלך. אני מבקשת שאתם תמשיכו בהצגה ולאחר מכן נדון בשאלות האחרות שעלן".

דוד: "אבל הם לא נותנים לי לדבר".

יותם: "יתנו לך".

דוד: "בעצם סיימתי להציג. אין לי עוד מה להוסיף".

מיכל: "יש שאלות?"

איציק: "האם בדקתם מה אומרים האנשים שקלטו את העולים אז, או רק דיברתם עם העולים?"

דוד: "לא דיברנו עם אף אחד, אבל קראנו חלק מתוך נאום של בן-גוריון באנציקלופדיה".

גידי: "אולי חשבתם להשוות את מה שעשו אז למה שקורה היום?"

איציק: "מה זה רלוונטי? היה מאוד שונה אז. גם המדינה וגם העולים".

(אלכס ושני לומדים אחרים מנסים להוסיף משהו) **מיכל:** "דווקא בעיניי מאוד חשוב להשוות. בואו נבדוק לרגע את המושג 'אפליה'. מהי המשמעות של 'אפליה'?"

דוד: "בדקנו את זה".

סיגל: "כן. אפליה זה", (מקריאה מהמחברת), "הבדלה מתוך דעה קדומה".

מיכל: "מה זאת אומרת?"

דוד: "מה?"

מיכל: "מה זאת אומרת 'הבדלה מתוך דעה קדומה' לגבי המחקר שלכם?"

דוד: "שאנשים לא אהבו –"

יותם: "לא אהבו?"

דוד: "לא העריכו את העולים, אז לא נתנו להם לבחור איפה לגור ואיפה ללמוד".

מיכל: "אבל בוא נסתכל על ההגדרה. איזה מילה בהגדרה חשובה?", (דוד מושך בכתפיו, מיכל פונה

- **שיתוף פעולה בין שני מנחים - המנחים עובדים**
יחד על פי המודל של זוג מתאבקים מקצועניים: יותם מלמד עד שגובר עליו יריבו, ואז הוא מושיט את ידו לעבר מיכל, שמחליפה אותו בזירה. אין ביניהם דיאלוג במובן מחלוקת בונה, ואף לא במובן של החלפת דברים, אלא רק תיאום חלוקת נטל ההוראה.
- **הזדמנויות ללמידה ולהוראה - בתמונה המתוארת**
היו הזדמנויות רבות ללמידה. מיכל ניצלה אחת מהן, כדי ללמד את משמעויות המושג "אפליה" ואת השלכותיו על המחקר. מעניין כי מהרגע שבו הציבה לעצמה מטרה זאת ("דווקא בעיניי מאוד חשוב להשוות"), עברה מיכל להוראה הקריקטוריסטית של "נחש מה יש לי בראשי" ונטשה את המסגרת של דיון שבו צוות מציג מסקנות ומקבל הצעות.

(2) איזו מין קהילה יש בכיתה ח'?

לא ניתן לאבחן את מצב הקהילה בכיתה כלשהי מתוך הצצה שטחית לתוך עשר דקות מחייה. אולם, לצורך התרגיל, אנסה לעמוד על טיבה של הקהילה המתוארת, מתוך הרמזים שמספק לנו האירוע ובהתאם למאפיינים שהצגתי לעיל.

תקשורת: קיים ניסיון מצד המנחים ליצור תקשורת רוחבית. הלומד (ולא המנחה) עומד במרכז הדיון, ומשתתפים בו גם לומדים אחרים. אולם, רוב ההתייחסויות מופנות למנחים, והשיח מתקדם כמעין סדרה של "דו-שיחים" בין מנחה ללומד. בדו-שיח האחרון על מושג האפליה, שאותו מובילה מיכל, אין דיאלוג במובן של עימות בין עמדות, שאלות הבהרה או חקר הדדי, אלא מצב שבו למיכל יש רעיון ובמקום להגיד אותו היא מובילה את הקהילה אליו באמצעות שאלות מנחות.

רוח השיח היא לעתים קרובות יריבית. הדבר בולט במיוחד אצל יותם, שמתפרץ לתוך דברי הלומדים האחרים בכל פעם שהוא חולק עליהם. שימו לב להבדל בין "למה אתה מתכוון? כיצד לא כיבדו אותם?" לבין, לדוגמה, "לא הבנתי את כוונתך; כיצד לא כיבדו אותם?". מדובר בניואנס, אולם ניואנסים קטנים אלה מצטברים לכדי גישה וכחנית והרסנית. הלומדים, ככל הנראה, הפנימו את גישתו של יותם, שלפיה כל שאלה היא בעצם תיקון:

דוד: "שאנשים לא אהבו –"

יותם: "לא אהבו?"

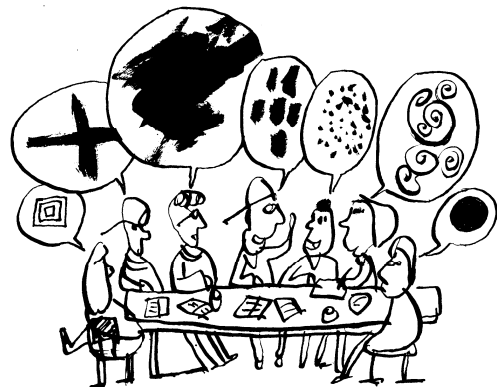
דוד: "לא העריכו את העולים, אז לא נתנו להם לבחור איפה לגור ואיפה ללמוד".

דוגמא זו – כמו הדוגמא שבה מיכל 'מובילה' את הלומדים בלשונם – מעידה על המוסכמה שלפיה המנחים יודעים את ה'אמת', ועל הלומדים לנחש אותה ולהתיישר לפיה. ההתפרצויות והצעקות

איציק וגידי. על אף שחלק מהלומדים מגלים מעורבות רגשית בנושא, אין ניסיון להבין לעומק את עמדותיהם – מדוע הנושא חשוב להם? מה או מי שכנע אותם? מה היו מציעים לעשות אחרת? – אלא לסתור אותן. מתפתחת יריבות בין איציק לגידי, שלהערכתי גולשת אל מעבר למחלוקת הראשונית ביניהם. לכן, כשגידי מציע להשוות בין העולים של אז לאלה של היום, איציק מתנגד: "מה זה רלוונטי?". בשלב זה של הדיון, איציק עסוק בלנצח את גידי, ואין זה חשוב שוב באיזו זירה או סביב איזה טיעון.

- **עבודת צוות (המחקר) - דוד השתלט על צוות**
המחקר שלו ואינו מאפשר לחברותיו לצוות להשתתף בהצגה (כשסיגל מנסה להוסיף דבר מה משלה, דוד קוטע אותה: "זה בסדר, אני יודע לענות"). שימו לב למידה שבה הבנים בכיתה דומיננטיים לעומת הבנות. הנורמה של השתתפות, שהוזכרה לעיל, ממומשת רק ביחס לבנים ולצוות המנחים.

- **סיוע לצוות מחקר - לכאורה, זו מטרת השיעור.**
דוד, סיגל ונועה מציגים את מסקנותיהם על מנת לקבל סיוע (בדמות הערות בונות) מחבריהם לקהילה. חלק מן ההערות עשויות היו להיות להם עזר – שאלות הבהרה של יותם, למשל, והצעותיהם של איציק וגידי לקראת סוף האירוע – אולם רובן היו מנוסחות בצורה של תוכחה ואף תוקפניות. השוו, למשל, את אמירתו של איציק, "האם בדקתם מה אומרים האנשים שקלטו את העולים או שדוברתם רק עם העולים?" לזאת של גידי, "אולי חשבתם להשוות את מה שעשו אז למה שקורה היום?". בראשון, איציק מרמז לכך שהצוות דיבר רק עם צד אחד, ושאלתו היא של מפקח שבדק האם הצוות חקר כראוי. לעומתו, גידי מציע הצעה שעשויה להוסיף למחקר של הצוות, וגם היא מסויגת בהססנות של "אולי".



היפותטי שבו שאר המשתנים זהים (טענה זו נגזרת ממאפיין מערכות היחסים בקהילה. אם המנחה ממלא תפקיד ותו לו, אזי קיימת דרך מקצועית אחת לפתור כל בעיה. אולם, אם המנחה מעורב בקהילה בשלמותו, הרי שאז אופיו, סגנונו וניסיונו האישיים יכתיבו דרך אישית להתמודדות עם אמנות ההוראה). לכן, אבקש מהקורא לעיין ברשימה שלהלן בכיוונים אפשריים לגירוי המחשבות ולא כ"פתרון בית ספר".

סידור הכיתה: באירוע המתואר, הלומדים ישבו סביב שולחנות מרובעים. זהו סידור מצוין ללמידה בקבוצות, אולם הוא לגמרי בלתי מתאים לדיון של כלל הכיתה (אפילו ישיבה בטורים טובה יותר – בישיבה כזו, לכל הפחות, פני כל הלומדים מופנים כלפי הדובר). הייתי מסדר את הכיתה במעגל או בפרסה, על מנת לאפשר תקשורת רוחבית ותקינה.

לתת ללומדים לנהל את עצמם: ככלל, לומד לא ייטול אחריות אם הוא חושב שמישהו אחר ייקח אותה ממנו (שימו לב לאופן שבו דוד החל לשוב לכיסאו כשמיכל השתלטה על הדיון). הייתי מניח ללומדים לנהל את הדיון בעצמם. כלומר, אם מפריעים לדוד, הוא זה שעליו להשליט סדר. סביר להניח שהוא יעשה זאת טוב פחות מהמנחים (אם כי טוב יותר מכפי שנהוג לחשוב), אולם זהו מחיר הלמידה. ניתן לעזור לו בהכנות, לתמוך בו מורלית, ובמידה שהוא נתקע, אף להציע לו סיוע תוך כדי השיעור ("דוד, ברשותך, אולי אפשר לעזור בנקודה זאת...?").⁵¹ ניתן לעזור לו בהתמודדות עם הפרעות מצד שאר הלומדים בדרכים שקטות ואף "מחתרניות": שליחת מבטים כעוסים לעבר מי שמפריע, ישיבה ליד לומדים בעייתיים או מסירת פתק שבו כתוב, "אריק, קשה לי להתרכז כשאתה מדבר. אודה לך אם תהיה בשקט".

בשעה שלומד מנהל את הדיון, המנחה הופך למשתתף ככל משתתף מבין הלומדים. כך, על כל פנים, על פי האשליה, שכן מרבית הלומדים אינם רואים במנחה משתתף מן השורה. לכן, במצבים דומים, אני מנסה לרסן את עצמי ולהיות בין אחרוני המשתתפים בדיון. שהרי, אם אביע את דעתי כבר בתחילת הדיון, היא עלולה לבלום לומדים שחושבים אחרת.

לאפשר טעויות: מטעויות לומדים, אבל לא בבתי הספר. מנחים רבים נוטים "לקפוץ" מיד כשהם שומעים דבר מה מוטעה, כאילו הטעות מזהמת את האוויר. אני מעדיף לתת לטעות לרחף מעט, לתת ללומדים להריח אותה, לנסות לעכל אותה. לא כולם חושבים בקצב שלי, ואם אתן להם קצת זמן, ייתכן שיעלו על הטעות בעצמם. במידה שלא עלו עליה, ישנן דרכים רבות לתקן את הרושם בהמשך. אפשר להפנות את ה"טעות"⁵² ללומדים אחרים: למשל, "גידי טען פה טענה מעניינת וחשובה. אם הבנתי אותו נכון, הוא חושב שהמדינה מעניקה יותר מדי משאבים לעולים החדשים. מה דעתכם?". אפשר

מעידות על היעדר כבוד, וכך גם חלק מהניסיונות להשליט סדר (מעניין שיותר מרשה לעצמו לקטוע את דוד באמצע משפט, כדי להעיר לשני לומדים אחרים שהם מפריעים לדוד).

מערכות יחסים: קשה ללמוד מתוך האירוע על מערכות היחסים בקרב הלומדים. הלומדים בהחלט מרשים לעצמם להיות מעורבים רגשית בדיון, אולם הקהילה אינה נותנת מקום לרגשותיהם.

קבלת החלטות: המנחים החליטו לתת ללומד סמכות לנהל את הדיון, אך, ברגע שבו נוצרו קשיים, הפקיעו ממנו את סמכותו (**יותם**): "אני אחלק את רשות הדיבור". כמו כן, לא ניתן ללומדים חופש בחירה בשאלה כיצד לנצל את זמנם. ייתכן שהיה מקום לתת לאריק ולחיים, שהיו עסוקים במשהו אחר בשעה שדוד הציג את המחקר, להחליט האם הם מעוניינים להיות בדיון או מעדיפים לעבוד במקום אחר. איני אומר שכך **צריך** היה לעשות – אני אך מצביע על סוג של חופש שאפשר לשקול אותו בקהילת חשיבה. ההחלטה אינה פשוטה. מחד, אריק וחיים אינם מרוכזים בדיון ואף מפריעים לו. מאידך, "לשחרר" אותם משמעו להוציאם מחוץ לחיי הקהילה (לפחות באופן זמני) ואף להסתכן בהתפרקות הדיון.

יחסי גומלין: כבר הערתי על כך שבין המנחים התקיים **תיאום**, בשונה מ**שיתוף פעולה**, ובין הלומדים בצוותו של דוד התקיימה ה**שתלטות**, שוב בשונה מ**שיתוף פעולה**. מה באשר לשיתוף פעולה ברמת המליאה? מבנה השיעור, שלפיו צוות אחד מציג ומקבל הערות משאר הצוותים, הוא אכן שיתופי, וחלק מהלומדים ניסו לסייע לדוד ולצוותו. עם זאת, התקשורת הבעייתית בין הלומדים, מספר המשתתפים הגבוה והדומיננטיות של המנחים הפריעו לקיום שיתוף פעולה טוב יותר.

האירוע שהוצג ממחיש את טענתי, שלפיה ניתן לבצע את המהלכים המכניים של קהילת חשיבה – צוות המציג את מסקנותיו לקהילה ומקבל הערות – מבלי שתהיה בכך ערובה לקיום קהילה מהותית. מתוך האירוע עולה בבירור האופן שבו מכלול החלטותיהם והתבטאויותיהם הזעירות של המנחים ושל הלומדים מרכיבות את תמונת התרבות הכיתתית. עוד עולה מהדיון כי המנחים תורמים תרומה משמעותית ליצירת תרבות זאת.

(3) כיצד יכולים היו המנחים להתמודד עם האירוע טוב יותר?

פרק זה נולד מתוך בקשה מפורשת של אחד מקוראי הטיטות של מאמרי. מצדי, חששתי לכתוב אותו; לא מפני שחסרים לי רעיונות כיצד ניתן להתמודד אחרת עם המצבים המתוארים, אלא מפני שזוהי שאלה פתוחה מאוד ואיני רוצה להצר אותה על ידי מתן תשובה תחומה. ישנן דרכים רבות, ואף מנוגדות זו לזו, שבאמצעותן ניתן לטפח קהילה, והדרך הטובה ביותר לכל מנחה היא בהכרח אישית, אפילו במצב

לומד לתת לעצמו ולקבוצה "ציון" לגבי כל אחת מנורמות אלה. לחלופין, הייתי מבקש מהצוות המציג לספר לנו כיצד הרגיש במהלך הצגת המחקר, במה עזרנו לו וכיצד יכולים היינו לעזור לו טוב יותר.

דוגמא אישית: תלמידים לומדים ממוריהם – לא רק ממה שהם אומרים, אלא גם ובעיקר ממה שהם עושים. על המנחה להוות מופת של התנהגות קהילתית רצויה בהשתתפותו בדיון (על אף שהוא אינו מנהל אותו), בשיתוף הפעולה שלו עם המנחה השני, בכבוד שהוא חש כלפי הלומדים ובגישתו החמה כלפי הקהילה כולה.

נטילת סיכונים: חלק מן ההצעות המובאות לעיל דורש נטילת סיכונים: להסתכן בכך שהלומדים יחזיקו לעתים בדעות מוטעות (לפחות זמנית), להסתכן בהתהוות של 'בלגאן' במהלך השיעור (אפילו הרבה), להסתכן בכך שהדיון ילך לכיוונים לא מתוכננים ואף לא מוכרים וכיו"ב. ייתכנו בעיות, קשיים וכישלונות. זה חלק מן המחיר שיש לשלמו בעבור מתן חופש ואחריות ללומדים. לדעתי, אין דרך אחרת.

תנאים ארגוניים המסייעים לקיום קהילת חשיבה

מספר תנאים ארגוניים מסייעים לקיום קהילות חשיבה בבית הספר. אמנם, לא די בנוכחותם, אולם קשה עד בלתי אפשרי לקיים קהילת חשיבה מהותית בהיעדרם.

מסגרות קטנות ומשכי זמן ארוכים - חיוני לקיים מערכת שעות המאפשרת מפגשים בין קבוצות קטנות יחסית של לומדים (8-12) לבין מנחה. כמו כן, רצוי שמנחה יפגוש כמה שפחות לומדים למשך כמה שיותר זמן. דוגמא טובה לבית ספר שהצליח ליצור מסגרות מעין אלה היא בית הספר קולן-הולווייד (Köln-Holweide) שבגרמניה. בבית ספר זה, שישה מורים עובדים כצוות עם כ-90 תלמידים במשך שש שנים. התלמידים נחלקים למסגרות של 27-30 תלמידים בכיתה, וכל כיתה נחלקת לקבוצות למידה של 6-5.⁵⁵ המסגרות הקטנות ומשכי הזמן הארוכים מאפשרים את היווצרותן של מערכות יחסים אינטימיות. רצוי גם שבת הספר עצמו יהיה לא גדול במידותיו. דבורה מאיר (Meier) קבעה מכסה של 450 תלמידים כמכסת גג לבית הספר שאותו היא מנהלת כקהילה, ומציעה לחלק בתי ספר גדולים מזה לשניים.⁵⁶

כיתות לימוד גמישות ונוחות - ניתן להיזוז כסאות וליצור קבוצות או מעגל. ניתן גם לצאת מהכיתה ולצלל חללים נוספים הקיימים בבית הספר. ריהוט נוח (ספה, שטיח) מוסיף לתחושה הביתית של כיתת הלימוד. כמו כן, רצוי שלכל קהילה יהיה מקום

לבנות סביב הטעות פעילות לימודית מפורטת יותר: "עלתה פה תזה שלפיה הייתה אפליה בקליטת העולים בשנות החמישים. עד למפגש הבא, כל צוות יביא הצעה לתכנית מחקר, שבאמצעותה ניתן יהיה לבדוק את התזה הזאת. זכרו את ההגדרה של 'אפליה'..." אפשר, כמובן, גם לציין בפניהם את הטעות ישירות, בעיתוי המתאים.⁵³

כללי דיון ו"תסריט": אלה היו בולטים מאוד בהעדרם בדיון. הייתי מפתח עם הלומדים כללים בסיסיים ותסריט לדיונים שכיחים. דוגמאות של כללים לקיום דיון הן, למשל: הלומד המציג מחלק את רשות הדיבור; כל דובר מסכם את דברי הדובר שקדם לו; ממתניים שלוש שניות בין דוברים וכד'. הנה דוגמא לתסריט שמתאים לדיון כגון זה שהוצג באירוע:

- (1) הצוות המציג מפרט את שאלת המחקר שלו ואת מסקנותיו. בשלב זה, אין הערות או שאלות מהקהל.
- (2) שאלות הבהרה בלבד.
- (3) הערות "חמות" – דברים שמוצאים חן בעיני הקהילה.
- (4) הערות בנות – דברים שטעונים שיפור ודרכים לשיפורם.
- (5) סיכום הצוות המציג – מה הם למדו וכיצד הם מתכוונים להתקדם?⁵⁴

כבוד לרגשות: במהלך הדיון, לומדים שונים התעצבנו וכעסו ולא זכו להתייחסות. הייתי מנסה לכבד את רגשותיהם באופן כלשהו. אפשר היה, למשל, לשאול את גידי: "נראה לי שהנושא הזה מפריע לך מאוד. אולי אתה יכול לשתף אותנו בסיבות לכך...". אפשר שהייתי מסמן לעצמי שכדאי לתפוס אותו לשיחה בלתי פורמלית על הנושא.

"פירוק החבילה": לרוב, הדיון במליאה אפקטיבי פחות מדיונים בקבוצות קטנות, במיוחד אם המטרה היא לחקור ולהבין רגשות. בשלב כלשהו של הדיון (בהנחה שהמנחה מנהל אותו), ניתן לפרק את המליאה לקבוצות קטנות. הייתי אומר, למשל, "נראה לי שהגענו לנקודה מעניינת וחשובה בעבור כל צוותי המחקר. בואו נשקיע את 20 הדקות הקרובות בליבון נקודה זו, בקבוצות של 4-5 לומדים". אפשרות נוספת היא להבנות את השיעור מלכתחילה כלמידה שיתופית: למשל, לחלק את הקהילה לשלוש קבוצות ולאפשר לכל אחת מחברי צוות המחקר המציג (דוד, סיגל ונועה) להנחות קבוצה. ניתן גם לערוך הפסקה 'אד-הוק' של מספר דקות: "אני רואה שהנושא הזה טעון מאוד והרבה מכם רוצים להתייחס אליו. קחו 2 דקות והציגו את עמדותיכם למי שיושב ליצדכם. לאחר מכן, נעמיק בשאלה הזאת בדיון הכללי".

בחינה עצמית: בשלב כלשהו של השיעור, ניתן היה לבדוק – כקהילה – כיצד אנו מתפקדים. למשל, הייתי מחלק מד נורמות על תרבות שיח ומבקש מכל

ניהול עצמי - אני ממליץ למיין את ענייני ניהול הקהילה לשלוש קבוצות: (1) נושאים שניתן להעביר לסמכותם המלאה של הלומדים, הן במישור קבלת ההחלטות והן במישור הביצוע; (2) נושאים שלגביהם רצוי לאפשר ללומדים להשתתף בתהליך קבלת ההחלטות, אולם שסמכות ההכרעה בעניינם שמורה למנחה; (3) נושאים שבהם אין לתת ללומדים דריסת רגל.

רצוי להעביר בהדרגה נושאים כלפי מעלה בהיררכיה זאת, בהתאם לבשלות הקהילה ויכולתה ליטול אחריות (כמובן, ניתן גם להעביר אותם כלפי מטה, אם הקהילה אינה מצליחה להתמודד עם האחריות).

הוראת עמיתים - הוראת עמיתים משלבת בין למידה שיתופית לבין ניהול עצמי. היא מאפשרת ללומדים לנהל את עצמם בנושאים החשובים ביותר – הנושאים הפדגוגיים. הוראת עמיתים עשויה להיות חלק מהביצוע המסכם, חלק מתהליכי החניכה או גישה כללית לכלל הלמידה המתקיימת בקהילה. דוגמא מעניינת לאפשרות האחרונה היא הנוהל "three before me" (שלושה בודקים לפניי), שלפיו לומד מגיש את עבודתו לבדיקתם והערותיהם של שלושה לומדים בטרם הוא מגיש אותה למנחה.

הקניית כלים - אין זה מובן מאליו שלומדים יודעים כיצד להתנהג בקהילת חשיבה. ניתן ורצוי ללמד אותם מיומנויות של עבודת צוות, הקשבה פעילה, ניהול דיון וכו'.

היכרות עמוקה עם הלומדים - על מנת להתייחס ללומד כאל אדם שלם, יש להכיר אותו. דיוויד הגסטרום (Hagstrom), מנהל בית ספר "קהילתי" במלוא מובן המילה, מסביר את

גיאוגרפי (כיתת לימוד, לוח מודעות וכד') השייך לה ושאותו היא יכולה לנכס לצרכיה.

תפיסה בית ספרית - לא ניתן לבדוד את קהילת החשיבה. על מרכיבי הקהילה לחלחל לכל מסגרות בית הספר: כיתות, צוותי מורים, הנהלה והורים. הדבר חשוב במיוחד לגבי צוות המורים. כשמצמצמים את חופש הפעולה של מורה, הוא מצמצם את חופש הפעולה של תלמידיו. יתרה מכך, קהילה טובה של מורים מהווה דגם לחיקוי בעבור התלמידים.⁵⁷ אם קהילת החשיבה היא אי בתוך ים של סדירויות בית ספריות אנטי-קהילתיות, סופה שתבע בהן.⁵⁸

טקטיקות

מתוך שני הפרקים הקודמים – על תרבות ועל תנאים ארגוניים – עולה כי המפתח ליצירת קהילת חשיבה מצוי בארגון בית ספרי ובמכלול הפעולות הסימבוליות של המנחים ושל הלומדים. אלו הן האסטרטגיות העיקריות שבהן יש לנקוט. להלן, מספר טקטיקות שניתן לשלב באסטרטגיות אלה:

בניית זהות קולקטיבית - הזהות הקולקטיבית של הקהילה נובעת, בראש ובראשונה, מהעשייה המשותפת, בניסיון "לפתור" את הבעיה המשותפת (היא השאלה הפורייה). ניתן לבנות על זהות זאת

באמצעות טקסים קהילתיים ורכוש משותף. ראלף פיטרסון (Peterson) מונה סוגים רבים של טקסים וחגיגות בניסיונו ליצור קהילה: טקסים של הישגים (לדוגמא, "כיסא הסופר", שבו תלמידים יושבים ומקריאים את יצירותיהם לקהילה), טקסי שיתוף (לדוגמא, קליטת תלמיד חדש בתהליך מפורט של ראיון תלמידים, הצגה בפני הקהילה ומתן



הטקטיקה שלו:

מתנות), טקסי פתיחת יום וכד'.⁵⁹ דרך נוספת לחזק את הזהות הקולקטיבית היא באמצעות יצירת רכוש משותף (לוח, אתר, פינה בכיתה, תקציב וכיו"ב) וניהול על ידי הקהילה.

למידה שיתופית - לא ארחיב את הדיון על למידה שיתופית הרבה מעבר למה שנכתב לעיל בפרק על שיתוף הפעולה כמאפיין קהילת חשיבה. רק אזכיר שהלמידה השיתופית היא כשלעצמה טקטיקה לחיזוק הקהילה. ראוי ליצור מנגנונים של שיתוף פעולה במבנים של המחקר ושל הביצוע המסכם: לדוגמא, שלב במחקר שבו הצוותים נדרשים לעמת את מסקנותיהם עם מסקנות צוותים אחרים, או ביצוע מסכם משותף לשלושה צוותים שחקרו שאלות משותפות.

החלטתי לעשות מאמץ מודע, כל יום, לגלות אדם אחד בקהילה הבית ספרית. אדם אחד כל יום, חמישה ימים בשבוע, 20 אנשים בחודש למשך 10 חודשים... וזה נמשך למעלה משנה. תיארתי לעצמי שאם אצליח לגלות את תחומי ההתעניינות והאכפתיות הייחודיים של מישהו, ומה הוא רצה לתרום לקהילת בית הספר, ואם אעשה את זה כל יום עם בן-אדם נוסף, אז כל יום יתווסף אדם שנדלק למה שהוא או היא יכולים לתרום לקהילת בית הספר... כך זה היה.⁶⁰

להכיר לומד משמעו לדעת מה מעניין אותו מחוץ לבית הספר, כיצד נראה ביתו, מה מלהיב אותו, מה

על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על "קהילה"?

בחינה מתמדת והערכה - ראוי לבחון יחד עם הלומדים את חיי הקהילה ודרכים לשיפורה. כיצד אנו עובדים יחד? כיצד אנו מתייחסים זה לזה? כיצד אנו משוחחים? שאלות אלה הן חשובות ליצירת ציפיות משותפות וליצירת מודעות לגבי המתרחש בקהילה. באמצעות טבלה "מד נורמות לתרבות שיח" – כלי שפותח לבחינה של תרבות השיח בקהילת חשיבה שבה לימדתי – הלומדים דירגו את עצמם ואת הקהילה והשוו את הערכותיהם. תרגיל זה שימש כבסיס לדיון על תרבות השיח בקהילה.⁶² תרגיל או דיון מסוג זה משדרים מסר עקרוני לגבי הדברים שאותם המנחים (ואולי הלומדים) מעריכים. דרך נוספת לשדר מסר מסוג זה היא לתת ללומדים משוב על "תרומה לקהילה" או על "עבודת צוות" וכד'.⁶¹

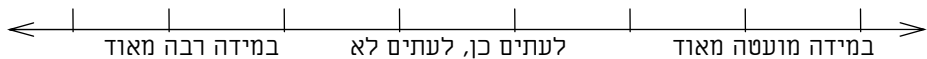
מעצבן אותו ומהן שאיפותיו בחיים. יש לזום פעילויות להעמקת ההיכרות עם חברי הקהילה, ולנצל הזדמנויות כשהן מתעוררות.

יצירת קשרים בין לומדים - כשם שחשוב להעמיק את ההיכרות שבין המנחה לבין הלומדים, כך חשוב גם להדק את הקשרים שבין הלומדים לבין עצמם. ניתן לעשות זאת באמצעות "הנדסה חברתית", כלומר, יצירת קבוצות למידה שמפגישות לומדים שאינם מכירים זה את זה. או, ניתן גם לבצע פעולות חינוכיות, שמיועדות להעמקת ההיכרות בין הלומדים.⁶¹

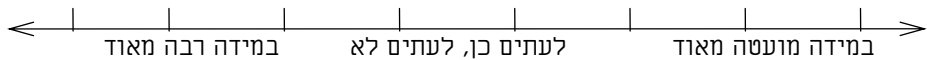
ערכי קהילה בתכני הלימוד - ניתן ורצוי לבחון את משמעות הקהילה וערכיה במסגרת תכני הלימוד, כאשר יש זיקה בין הערכים לבין תכני הלימוד האחרים. כך, לדוגמא, קהילת חשיבה באזרחות יכולה לבחון את סוגיית חירויות הפרט ורצון הכלל, וקהילת חשיבה בספרות יכולה לבחון את מושג הכבוד.

מד נורמות של תרבות שיח

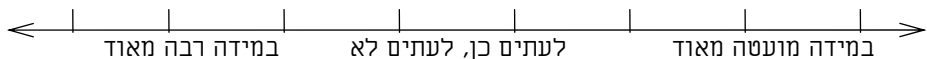
___ **סדר** - רשות הדיבור מחולקת בצורה מסודרת והוגנת.



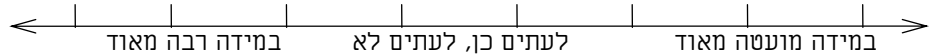
___ **השתתפות** - כל שותפי השיח משתתפים באופן שוויוני; אין השתלטות של מיעוט מבין הדוברים על הדיון.



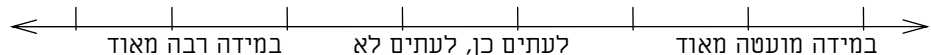
___ **קשב** - שותפי השיח קשובים לדובר (הם מפנים לו את גופם ואת מבטם, הם מעודדים אותו במבע פניהם); המאזינים אינם עוסקים בדבר מלבד ההקשבה – הם אינם מדברים עם אחרים ואינם מפריעים לדובר בדרך כלשהי.



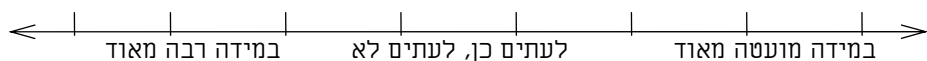
___ **התייחסות** - הדוברים מתייחסים לדברי הדוברים הקודמים; אין התעלמות או התחמקות מנקודות מרכזיות שעלו בדיון.



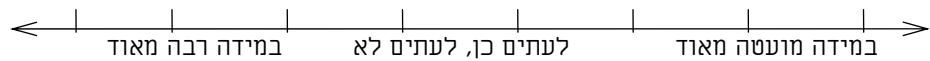
___ **ענייניות** - הדוברים מדברים בקיצור ולעניין; הם אינם מסיטים את הדיון ממטרתו.



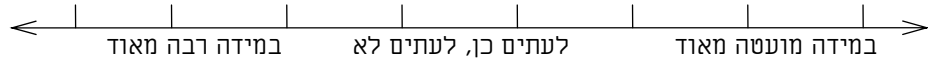
___ **נימה ושפת גוף הולמים** - נימת הדיבור ושפת הגוף של הדוברים הולמות את הנושאים ואת הפרוים.



___ **חופש ביטוי** - השותפים לשיח חשים ביטחון; הם אינם חוששים להשתתף ולהביע את דעתם, גם אם דעה זו אינה פופולרית.



_____ **כבוד** - בדברי הדוברים והמאזינים, ובהתנהגותם הבלתי מילולית, ניכר שהם מכבדים את שותפיהם לשיח; אין השמצות, התנשאות, זלזול, בוז או ביטויים אחרים של חוסר כבוד.



– ועל חמישה מאפיינים של קהילה המספקים אותם: תקשורת דיאלוגית, מערכות יחסים אינטימיות, קבלת החלטות שיתופית, שיתוף פעולה והזדהות. לאחר מכן, הראיתי שמאפיינים אלו נעדרים מבתי ספר רבים. לבסוף, הצעתי ליצור ולחזק קהילות בבתי הספר על ידי יצירת תנאים מתאימים, עיצוב תרבות ויישום טקטיקות הולמות.

חשוב לזכור שקהילה אינה עניין של "להיות שם" או "להיות רחוק משם", אלא של "להיות בדרך לשם". בהקשר זה כותב דיואי כי הפיכתה של קבוצת אנשים לקהילה "לא מתרחשת בבת-אחת וגם לא באופן מוחלט. בכל רגע נתון היא מציבה בעיה במקום לסמן הישג."⁶³

יצירת שפה - השפה משפיעה על התפיסה. לכן, חשוב שהשפה המשמשת אותנו בקהילות החשיבה תשקף את מטרות הקהילה. ראוי שה"קהילה" תחליף את ה"כיתה", לא רק במעשים, אלא גם במילים. את הצמד "מורה-תלמידים", על הקונוטציות ההיררכיות הנלוות לו, יחליף הצמד "מנחה-לומדים". אפשר ליצור מונחים נוספים, שמשקפים את הטקסים והנהלים הייחודיים של כל קהילה.

לסיכום, במאמר זה ביקשתי להבהיר את מושג ה"קהילה" בקהילות החשיבה. הצבעתי על חמישה צרכים – צרכים אנושיים בסיסיים, איזון הנטייה האינדבידואליסטית של החברה, התנסות בחיים דמוקרטיים, הכנה לעולם התעסוקה ופיתוח החשיבה

הערות

¹ ברצוני להודות לעמיתיי שסייעו בגיבוש הרעיונות במאמר זה: לחבריי לצוות קהילות חשיבה – ד"ר ליה אטינגר, אורלי בוכהיים-לינדר, יורם הרפז, ד"ר גייל טלשיר ואמנון כרמון – על הערותיהם והצעותיהם; לקהילת המנחות בקהילות חשיבה בבית ספר "רשיש" – אורנה גולדהגן-רוט, מירי יקותיאל, ענת ליס, קרן מרכוס, שרה פיין ושפרה רייכמן – שלימדו אותי רבות על "קהילה", הן בשיעוריהן והן במפגשי הצוות שבהם דנו על תכני המאמר בהתהוותו; ותודה מיוחדת לד"ר נעמי יוספסברג, שהייתה שותפה לכל תהליך גיבוש הרעיונות והכתיבה, והעירה הערות נוקבות אך בונות.

² קיימות דוגמאות רבות לתופעה זאת. Robert Fowler, *The Dance with Community: The Contemporary*. University of Kansas Press, Lawrence, Kansas, 1991. *Debate in American Political Thought*. Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge University Press, Cambridge, 1982. הפוליטי Robert Bellah et. al., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. University of California Press, Berkeley, California, 1985. הפוליטי Amitai Etzioni, ed., *Rights and the Common Good: The Communitarian Perspective*. St. Martin's Press, New York, 1995. מציג את מגוון ההצעות של תנועת הקומוניטריאנים בארה"ב. בתחום החינוך, Thomas Sergiovanni, *Building Community in Schools*. Josey Bass, San Francisco, 1994. סוקר סוגי קהילות ברפורמה החינוכית.

³ Magolda, P. and Abowitz, B., "Communities and Tribes in Residential Living" in *Teachers College Record*, no. 2, Winter 1997, pg. 267.

⁴ ראו סרגיוואני (Sergiovanni, *ibid.*). בפרק הרביעי בספרו בוחן סרגיוואני את הקשר בין צרכים אנושיים בסיסיים לבין קהילות חינוכיות. ישנן שאלות פתוחות חשובות בנוגע לתאוריית הצרכים: האם יש היררכיה בין הצרכים השונים? מה הם קשרי הגומלין בין צרכים לתרבות? מה הופך צורך ל"בסיסי"? וכיו"ב. הדיון של סרגיוואני מתבסס על:

Abraham Maslow, *Motivation and Personality*. Harper Collins, New York, 1970.
 Johann Galtung, "The Basic Needs Approach", in K. Lederer, ed., *Human Needs: A Contribution to the Current Debate*. Oelgeschlager, Gunn and Hain, Cambridge, Massachusetts, 1980.

על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על "קהילה"?

5 John Dewey, *Democracy and Education*. The Free Press, New York, 1966, pg. 87. ובמקורות האחרים במאמר, אלא אם כן מצוין אחרת). הטקסט במקור: "A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience."

6 Edward Fiske, *Smart Schools, Smart Kids: Why Do Some Schools Work?* Simon and Schuster, New York, 1991, pp. 85-6.

7 Lev Vygotsky, *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1978, pg. 57. ניתן למצוא גישה דומה אצל George Herbert Mead, *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press, Chicago, 1934 וגם אצל Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, (ראו, לדוגמא, את הפרק האחרון בספרו, Ballantine Books, New York, 1954).

8 ההמחשה מתייחסת ללמידה של זוג, על מנת לפשט את התמונה. תהליך דומה מתרחש גם בקבוצות גדולות יותר.

9 בשל מרכזיותה של האינטראקציה החברתית לחשיבתו של הפרט, ממליצים חוקרים להרחיב את תפיסת האינטליגנציה כך שתכלול את יכולתו של היחיד לנצל את מה שאחרים יודעים ו/או חושבים. ראו: Gabriel Salomon, editor, *Distributed Cognitions – Psychological and Educational Considerations*. Cambridge University Press, Cambridge, 1997. שני מאמרים מאוסף זה תורגמו לעברית ופורסמו בחינוך החשיבה 16-17, אביב תשנ"ט 1999: דיוויד פרקינס, "אדם-פלוס: תפיסה מבוזרת של חשיבה ולמידה", ותומס הטש והווארד גרדנר, "קוגניציה בכיתה: תפיסה מורחבת של האינטליגנציה האנושית".

10 קיימים ליקויים נוספים של חשיבה בקבוצה – למשל, סטייה מהעניין, groupthink – שמחזקים את הטענה שלפיה לא כל מצב של חשיבה קבוצתית תורם לפיתוח החשיבה של הפרט. בחרתי להתמקד בחשיבה יריבית בשל שכיחותה ובשל זיקתה לנושא הדיאלוג שיידון בהמשך.

11 אפלטון, גורגיאס. מתוך כתבי אפלטון, כרך א'. תרגם יעקב ליבס. הוצאת שוקן, תל-אביב, 1959, עמ' 292. גם ההמשך מאלף. סוקראטס מציע לגורגיאס שלא ייכנסו לוויכוח, אלא אם כן גורגיאס נמנה עם קבוצת האנשים שעמם מונה את עצמו סוקראטס: אלה החותרים לאמת, שאינם חוששים להעמיד את עמדותיהם בפני ביקורתו של הזולת. ראו את הטקסט בעמוד 27 להלן.

12 Deborah Tannen, *The Argument Culture*. Random House, New York, 1998. ראו גם אדווארד דה בונו, **אני צודק, אתה טועה**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 1994.

13 אני מדגים שיח פסידו-דיאלוגי כזה בהמשך (עמ' 20-18).

14 אין כוונתי ל"האמת" בה"א הידיעה, אלא ל"אמת" במובן של "טענה אמיתית"; דהיינו, טענה נכונה על פניה, אולם נתונה עקרונית לבחינה.

15 אפלטון, גורגיאס, עמ' 293. הקטע המובא הוא המשך של הטקסט שבעמוד 28 לעיל.

16 Matthew Lipman, *Thinking in Education*. Cambridge University Press, New York, 1991.

17 על המרכזיות של כבוד בדיאלוג ראו את Nicholas Burbules, *Dialogue in Teaching*. Teachers College Press, New York, 1993.

18 Paulo Freire and Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation*. MacMillan Education, Ltd., London, 1987, pg. 99.

19 Burbules, *ibid.*

20 מבוסס על רעיון מורכב יותר של ג'ן גלזר:

Either we agree or we disagree.

Neither do we agree nor do we disagree.

[... In the second proposition the] difference between our views focuses our attention on the multiple relations *between* the two alternatives. It invites us to hold the views in juxtaposition and to investigate one in light of what it says about the other. It invites us to see in what way failing to 'agree' is not disagreement, and the 'absence of disagreement' is not the same as agreement.

Jen Glaser, "Socrates, Friendship and the Community of Inquiry," *Inquiry*, Summer 1997, Vol. XVI, No. 4, pg. 28.

21 Thomas Sergiovanni, *Building Community in Schools*. Jossey-Bass, San Francisco, 1994. הלמידה השיתופית מציינים את מרכזיותן של מערכות היחסים להצלחת הלמידה השיתופית. ראו, לדוגמה: Neville Bennett and Elisabeth Dunne, *Managing Classroom Groups*. Simon and Schuster Education, Great Britain, 1992.

22 .Sergiovanni, *ibid*, pg. 23

23 סרגיוואני מתייחס רק לרגשות חיוביים בניתוחו את מרכיבי הקהילה. הוא מניח שמורים אוהבים את תלמידיהם. מה קורה במצב של רגשות שליליים? האם המורה הקהילתי אמור גם להפגין את כעסו וסלידתו? האם ניתן להפריד בין הרגשות החיוביים (שמופגנים כלפי התלמידים) לבין הרגשות השליליים (שמוסותרים מעיניהם)?

24 .Steven Wolk, *A Democratic Classroom*. Heinemann, Portsmouth, NH, 1998, pg. 65

25 .Stephen Levy, *Starting from Scratch*. Heinemann, Portsmouth, NH, 1997

26 Joan Dalton and Marilyn Watson, *Among Friends – Classrooms Where Caring and Learning Prevail*. Developmental Studies Center, Oakland, CA, 1997

27 גם המורים אינם שותפים לחלק גדול מההחלטות המרכזיות המשפיעות על ניהול כיתותיהם. ראו בפרק "סמכותו הריכוזית של המורה", עמ' 35.

28 אין להבין מכך שאין גם לביזור סמכויות חשיבות רבה.

29 Seymour Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform*. Jossey-Bass, San Francisco, 1990, pg. 83

30 במאמר זה אני מבקש לחזק את ההיבטים הקהילתיים, לעתים על חשבון חירויות הפרט, זאת לנוכח הערכתי שברוב קהילות החשיבה קיימת כיום נטייה אינדיבידואליסטית. אילו היו הקהילות "חזקות" יותר במובן של שליטת הכלל, ייתכן שהייתי קורא לצמצום סמכויות הקבוצה ולהרחבת סמכויות הפרט.

31 Alfie Kohn, *Beyond Discipline*. Association for Supervision & Curriculum Development, 1996. אחת הסיבות לכך היא נטייתם של התלמידים לבחון את טוהר כוונותיו של המורה ואת גבולות החופש.

32 .John Dewey, *Experience and Education*. The MacMillan Company, New York, 1938, pp. 60-1

33 .Kohn, *ibid*, pg. 104

34 הטקסונומיה שלי היא עיבוד של טקסונומיות דומות, של רחל הרץ-לזרוויץ ושל נוויל בנט ואלזבת דאן. ראו:

Neville Bennett and Elisabeth Dunne, *ibid*.

Rachel Hertz-Lazarowitz, "Understanding Interactive Behaviors: Looking at Six Mirrors of the Classroom," in Rachel Hertz-Lazarowitz and Norman Miller, editors, *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge University Press, New York, 1992.

35 Robert Slavin, "When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives," in Rachel Hertz-Lazarowitz and Norman Miller, editors, *ibid*, pg. 150

36 David Johnson and Roger Johnson, *Learning Together and Alone – Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon, Boston, 1999

37 מערכות יחסים חיוביות מאוד גם עלולות להסיט את התלמידים מלמידתם בשל עיסוקם הרב זה בזה.

38 לסליון יש תיאור של הסיטואציה האחרונה ב: Robert Slavin, *ibid*.

39 Robin Fogarty and James Bellanca, "The New School : אני ממליץ על: 'Lecture' – Cooperative interactions That Engage Student Thinking" in Neil Davidson and Toni Worsham, editors, *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. Teachers College Press, New

על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על "קהילה"?

York, 1992. Elizabeth Cohen, *Designing Groupwork – Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press, New York, 1994. David Johnson and Roger Johnson, *ibid*.

Angela O'Donnell and Donald Dansereau, "Scripted Cooperation in Student Dyads: A Method for Analyzing and Enhancing Academic Learning and Performance," in Rachel Hertz-Lazarowitz and Norman Miller, editors, *ibid*.

.Levy, *ibid*, pp. 104-5

עוד שאלה חשובה שדורשת חשיבה ומחקר שהם מעבר להיקף מאמר זה: מהן התוצאות של האינטראקציה בין המשתתפים? כיצד משפיעים המשתתפים זה על זה? מהו התמהיל הרצוי ביניהם?

John Goodlad, *A Place Called School*. McGraw-Hill, New York, 1984, pg. 229. אחרים שאני מצטט פה – כותב על בתי הספר בארה"ב. לדעתי, אין הבדל משמעותי בין החינוך (הממלכתי) בישראל לבין מערכת החינוך בארה"ב, בהקשר ההיבטים הנדונים במאמר זה.

.Burbules, *ibid*, pg. 162

.Goodlad, *ibid*, pg. 111

Robert Dreeben, *On What is Learned in School*. Addison Wesley Publishing, Reading, Massachusetts, 1968, pg. 13

Theodore Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Houghton-Mifflin, Boston, 1984, pg. 82

.Sarason, *ibid*

David Johnson and Roger Johnson, "Encouraging Thinking Through Constructive Controversy," in Davidson and Worsham, editors, *ibid*.

התמונה אינה אמיתית, אלא מבוססת על מספר אירועים שקרו בקהילות חשיבה שבהן צפיתי והשתתפתי. כתבתי את התמונה כבסיס לדיון עם מנחים בקהילות חשיבה. במהלך הדיון, המנחים ציינו שהתמונה מציאותית בעיניהם, ומשקפת את השיח בכיתותיהם – חלקם אף היה משוכנע שהתבססתי עליו ביצירת הדמויות של מיכל ויותם.

ניתן וגם רצוי לתת ללומד משוב אחר כך, ובכך לשפר את התמודדותו העצמאית בפעמים עתידיות.

לא ברור שגידי והלומדים האחרים טועים. אני מתייחס לטעויות לכאורה שהמנחים יותם ומיכל ניסו לתקן, וזאת מבלי להביע את עמדתי לגבי אמיתות העמדות המשתמעות מהן.

קשה לומר מהו בדיוק העיתוי המתאים; אפשר לתקן את הטעות בסוף פרק זה של הדיון, בסיכום השיעור או בשיעור נפרד. הדבר הוודאי הוא שתיקון הלומד כשהוא באמצע המשפט אינו עיתוי מתאים.

David Allen, "The Tuning Protocol" in David Allen, editor, *Assessing Student Learning: From Grading to Understanding*. Teachers College Press, New York, 1998, ch. 4.

.Sergiovanni, *ibid*, pp. 43-44

דבורה מאיר מנהלת בית ספר תיכון בניו יורק (Central Park East Secondary School). בית הספר ומנהלתו זכו לפרסום רב בזכות הישגיהם. מאיר מצוטטת ב-52, *Sergiovanni, ibid*.

ניתן למצוא גרסה דומה מאוד לשלושת התנאים אצל Alfie Kohn, *ibid*. בעמ' 110 דן כהן במחקרים הקושרים את חופש הפעולה של המורים עם התייחסותם לתלמידיהם.

ראו מאמרה של ד"ר ליה אטינגר בחוברת זאת.

Ralph Peterson, *Life in a Crowded Place – Making a Learning Community*. Heinemann, Portsmouth, NH, 1992. גם Levy, *ibid*, מדגיש את המרכזיות של טקסים ביצירת קהילה.

Sergiovanni, *ibid*, pg. 164.

ראו את המקורות בהערה מס' 40 לעיל.

⁶² רשימה זו אינה אמורה להיות מקיפה או ממצה. היא מובאת כאן כדי לגרות את חשיבתו של הקורא. לרשימות אחרות של נורמות שיח, שעל בסיסן עיבדתי את הרשימה הזאת, ראו Robert Garmstron and Paul ; Bruce Wellman, "Teacher Talk That Makes a Difference". *Educational Leadership*, April 1998. Grice, "Logic and Conversation" in *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989. גם אצל סרגיוואני (Sergiovanni, *ibid.*) יש כלים לבחינת הקהילה. ניתן גם ליצור את הנורמות עם הלומדים.

⁶³ John Dewey, *The Public and Its Problems*, reprinted in Joseph Ratner, editor, *Intelligence in the Modern World: John Dewey's Philosophy*. New York, Random House, 1939, pg. 389.