

הוראה קשובה

ירון שור

מאמר קצר זה מציע גישה חדשה להוראה – "הוראה קשובה" (שור, 2019). גישת ההוראה הקשובה מתרכזת בתהליכים ה"אטומיים" של למידה והבנה של נושא במהלך שיעור או בסדרת שיעורים. "מורה קשוב" נדרש בשלב ראשון להחליט מהי ליבת הנושא שבה הוא מבקש לעסוק. ליבה זו תעמוד במרכז "ההוראה המתווכת" שלו – הוראה המרחיבה את משנתו הידועה של ראובן פוירשטיין (1998) ומכילה אותה גם על תכנים, ולא רק על מיומנויות כלליות. ההוראה הקשובה המתווכת כוללת תוצרי למידה שהתלמידים יוצרים, תוצרים המערבים אותם בלמידה ומשקפים את הבנתם. במהלך ההוראה המורה – זו עיקר אמנותו – מקשיב לתהליכי הלמידה של התלמידים ומפרש אותם בהתאם לתפישת למידה והבנה שיטתיות. ההוראה הקשובה מיועדת לכל מסגרות החינוך – מגן הילדים, דרך בית הספר ועד האקדמיה.

בדרך להבנה

לפי פול בלוס (2000) הבנה היא תוצר של שלושה רכיבים: תיאור והגדרה; ייצוג חזותי בחשיבה; והקשר. **תיאור והגדרה**: כאשר, למשל, ילד מנסה להבין את המושג כלב הוא מתאר את מאפייניו וגם את היותו "לא חתול". התיאור וההגדרה נעשים באמצעות השפה. **ייצוג חזותי**: הבנה כרוכה גם בייצוג חזותי. ייצוג חזותי מבהיר את המושג ומשפך אותו ברשת ייצוגים הנמצאת כבר בתודעתו של הלומד. ציור משקף ואף יוצר את הייצוג החזותי בחשיבה. **הקשר**: מיקום בהקשר מחבר את המושג הנלמד לסביבות רלוונטיות ולעולמו של הלומד. ההקשר יכול להיות קרוב – הכלב של הילד, או רחוק – כלב מתוך סיפור או סרט או מקור אחר. אפשר לצייר ולייצג את מודל ההבנה של בלוס כך:



הוראה לשם הבנה צריכה לכלול את שלושת הרכיבים של בלוס. לרוב מושם דגש על הרכיב הראשון – תיאור והגדרה – אך אין לפסוח על שני הרכיבים האחרים, הם מסייעים בקידום ההבנה – בהעמקתה ובקישורה לעולמו של הלומד. שני הרכיבים – ייצוג והקשר – אף מאפשרים ללומד לחבר התבוננות לדמיון ולצאת ל"מסעות חשיבה". לכך מתלווים גם היבטים רגשיים החיוניים להעמקת ההבנה (שור ונבו, 2018).

מסע חשיבה נועז מוציא את הלומד מאזור הנוחות שלו ומאפשר לו להבין את הנושא באופן מפתיע – לראותו מנקודות מבט שונות, למקם אותו בהקשרים חדשים, לקשר אותו לעולמו שלו. מסע כזה בדרך להבנה דורש השתהות, הוא אינו יכול להיעשות באמצעות "הוראת הגדה" (הרפז, 2019). רמות הבנה גבוהות צריכות התנסות ממושכת (שור, 2019).

לצד הריחוק הנובע מהתיאור וההגדרה, ההוראה הקשובה שואפת ליצירת חוויית למידה הכרוכה במעורבות רגשית גבוהה. שילוב כזה של ריחוק ומעורבות מתקבל כאשר מחברים את נקודות המבט של המורה המתווך ושל התלמיד. לומדים צעירים רואים את העולם באופן שונה מאשר מבוגרים. שיח ישיר בין נקודות המבט השונות של המבוגר ושל הלומדים יכול להעשיר את ההבנה ההדדית הנובעת מקבלת נקודות המבט השונות. מחקר שבדק תהליכי תקשורת בין לומדים למתווכים תוך שימוש בלמידה דינמית (שור ואקסלרוד-טייר, 2014) הראה שהמורים נוטים שלא להתייחס אל נקודת המבט של הלומדים כאל מקור ללמידה ולהבנה שלהם. הלומדים, לעומתם, נוטים להסתמך על נקודת המבט של המורים, ולעתים אף לזנוח את נקודת המבט הייחודית והרעננה שלהם עצמם. בתהליך למידה מבוגר שהסתכל על עץ ראה אותו מנקודת מבט מרוחקת ומכלילה. הוא שם לב למבנה הכולל שלו, ולקשר שבין הגזע לבין הענפים והעלים. זוהי נקודת מבט מדעית על העץ; היא מתייחסת למבנה הכולל שלו מתוך ריחוק ואף ניכור (שור, 2019, עמ' 123). במקביל לציורו של המבוגר. בתו בת השבע ציירה אף היא את אותו העץ – וקשה להבחין שזהו אותו העץ. הילדה שמה דגש על הפרחים ועל הצבעים. היא התחברה אל העץ באופן רגשי, ושמה לב לענף השבור שיוצא מהגזע. היא כאבה את כאבו של העץ.



ציור העץ של הילדה



ציור העץ של המבוגר

השיח בין המבוגר לבין ביתו יכול להתייחס אל משל האילן של מרטינ בובר: אני יכול לראות את האילן בחינת מראה, אני יכול לחוש אותו בחינת תנועה, אני יכול לראות אותו מבעד לחוקי הטבע, או מסֶפֶר. ואולם, יכול גם שיתרחש, מתוך רצון וחסד כאחד, שעם הסתכלותי באילן אהיה משובץ בזיקה אליו והוא שוב אינו לז. הוא לי כשם שאני לו – אלא באופן אחר (בובר, 1980, אצל אפשטיין, 2005, ע' 81).

נקודת המבט המדעית מתייחסת אל האובייקטים השונים בריחוק מלומד, בתור "לז". זוהי נקודת המבט של המבוגר על העץ. לעומת זאת, נקודת המבט של הילדה רואה בעץ חבר, בן שיח. היא לא שואפת לדיוק מדעי אלא לחיבור רגשי. ההוראה הקשובה יכולה לחבר בין נקודות המבט המשלימות של המבוגר והילד. הילד יכול לסייע למבוגר להתחבר באופן אותנטי אל המציאות שסביבו. המבוגר יכול לסייע לילד להבין עקרונות ולראות את הסדר במציאות שסביבו. הוראה קשובה מאפשרת ללומדים לראות את העולם הן מנקודת המבט המדעית והן מזו המתחברת רגשית. השיח ההדדי על הנושא הנלמד שנעשה באמצעות ייצוג חזותי מהווה בסיס להוראה קשובה.

"לומד נראה"

מהי הוראה ומהי למידה? בתפיסה המקובלת, המורה הוא בעל הידע המלמד את התלמיד חסר הידע; המורה מדבר והתלמיד מקשיב; על התלמיד לקלוט את נקודת המבט של המורה. אבל כפי שהראתה הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה, ישנם פערים גדולים מאוד בין מה שנמצא בראש של מורה לבין מה שקורה בראש של התלמיד (יחיאלי, 2008).

הציור הבא (רחלי דייויס, 2019) משקף מצב של הוראה ולמידה. המורה ניצב במקום גבוה, כשהוא מדבר ומדבר... מנסה לחולל שינוי בחשיבה של התלמיד ולהעלות אותו על מסלול שתוכנן על ידו. המסלול שמתוכנן על ידי המורה צבוע בחום. ללומד גם מפה, שאותה נתן לו המורה, אולי היא ספר לימוד או מקור מידע אחר. הלומד הולך בדרכו הייחודית, שמצוירת בכחול. יש לדרכו של הלומד קשר כלשהו לדרכו שאותה תכנן המורה, אך הלומד בסופו של דבר הולך בדרכו שלו. בציור המתואר, הלומד מגיע ליעד קרוב לזה שתיכנן המורה, אך הוא יכול גם להגיע למסלולים שונים, מרוחקים יותר. השאלה היא האם המורה הבחין בכך שהתלמיד צעד במסלול שונה מזה שתיכנן, וכן, האם הוא התאים את הוראתו למקום שבו נמצא הלומד.



מורה ותלמיד בדרכים שונות בתהליך הוראה ולמידה (רחלי דייויס, 2019)

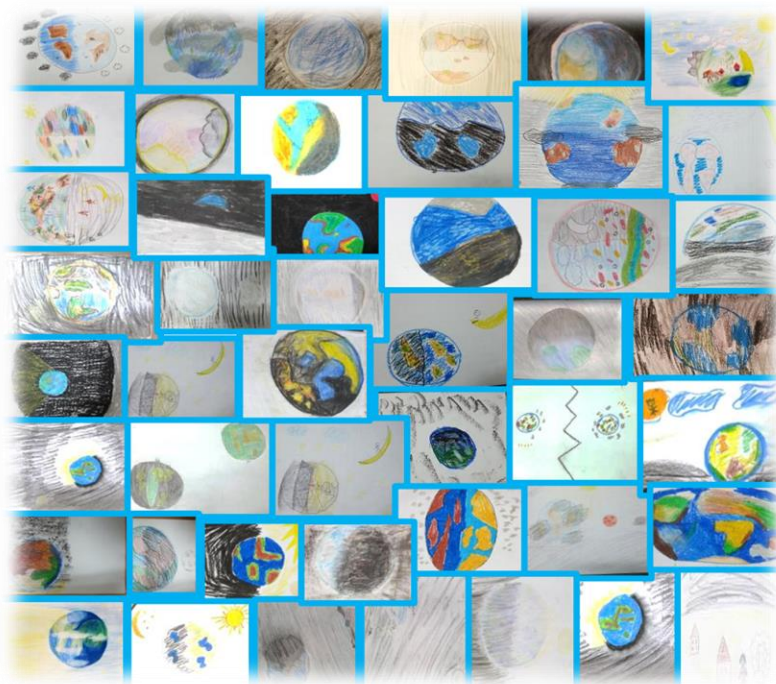
ההוראה הקשובה שואפת להתחבר למסלולי הלמידה המציאותיים של הלומדים. לשם כך היא מתכננת מסלול למידה המאפשר ללומדים לבטא את מצבם ביחס לנלמד. תוצרי למידה הם משקפי למידה נאמנים.

כאשר מאפשרים ללומדים ללכת במסלול הלמידה שלהם, מאפשרים להם להוביל את מהלך הלמידה. ולעתים קרובות הם מובילים למחוזות שהמורה לא חשב עליהם. לעתים קרובות הנושא הנלמד מעורר בלומד התייחסויות אישיות משמעותיות שאינן קשורות ישירות לנושא הנלמד. כל תלמיד מתייחס לנושא בדרכו הייחודית. אם המורה רוצה לסייע ללומדים לבנות את הבנתם עליו להקשיב ללמידה של כל אחד מהם, להפוך אותה ל"למידה נראית".

ההוראה הקשובה מתייחסת אל תנועת הלמידה של כל תלמיד. היא מעוררת שיח שבו המתווכים והלומדים שמים לב לשינויים בהבנה של הלומדים, תוך פתיחות לנקודת מבטם המיוחדת ולמסלול

שבו הם בוחרים לצעוד. הקשבה ללומדים מאפשרת להעריך באופן מותאם ומעצב את מידת ההבנה שלהם.

אוסף הציורים הבא ממחיש ראיית מקומם של הלומדים בכיתה בתחילת תהליך הלמידה של נושא לימודי מסוים. במקרה המתואר, בתחילת תהליך הלמידה של המושג "יום ולילה".



פסיפס של ציורי יום ולילה של כדור הארץ בהתבוננות מהירח (שור ונבו, 2019)

פסיפס זה מורכב מציוריהם של סטודנטים שהתבקשו לצייר את כדור הארץ מנקודת המבט של הירח במסגרת סדרת שיעורים שנקראה "מסע חשיבתי אל הירח". הם התבקשו לצייר את היום והלילה על פני כדור הארץ כפי שהם נראים מן הירח, וכן לכלול בציורים גם את העננים שעל פני כדור הארץ ולצייר את הצבעים שלו. הצורך לצאת מנקודת המבט המוכרת על יום ולילה וליצור התייחסות אל כדור הארץ במלואו, חייבה אותם להתייחס אל הידע שלהם בנושא ואל ייצוג חזותי של כדור הארץ. עבור חלקם היום והלילה של כדור הארץ הם קוסמיים, כלומר כל היקום מושפע מהשינויים החלים על פני כדור הארץ. היו כאלה שקשרו את הלילה שעל פני כדור הארץ עם מיקומו של הירח. במקרים שונים הכניסו הלומדים לציורים שלהם גם את הירח ואת השמש, למרות שבמטלה התבקשו לצייר את רק כדור הארץ מנקודת מבטם על פני הירח. אין שני ציורים זהים, כול אחד מהלומדים ביטא את תפיסתו הראשונית בדרכו הייחודית.

הלומדים הציגו את נקודת המבט שלהם בפני חבריהם לכיתה. ציור זה הוא נקודת מוצא טובה להוראה המתייחסת למצבם של הלומדים ביחס לנלמד. באינטראקציות המתוכננות הבאות של "המסע החשיבתי" חוו הלומדים שינויים בהבנתם את הנלמד. ההתייחסות ליום ולילה על פני כדור הארץ והירח היא צעד ראשון בדרך להבנה של הנושא "יום ולילה", המרחיבה את אופקי הלומדים ומאפשרת להם לצאת מנקודת המבט האגוצנטרית שלהם על היום והלילה כפי שהם חווים אותם על פני כדור הארץ. כיוון שלכול אורך התהליך הלומדים יוצרים תוצרים, הרי שניתן לראות את מקומם בתהליך הלמידה לאורכו. הציורים מדגימים את החשיבות של היציאה מן

ההקשר היום-יומי המוכר, שבו נדמה שכל המבוגרים מכירים את המושגים יום ולילה היטב, כדי לאפשר להגיע לידי הבנה עמוקה יותר.

שינוי בהבנה ניתן להשגה באמצעות שיח בין המורה לתלמיד שבו למידה ריטואלית, כדברי ליבמן (2013), הופכת ללימוד אונטית – למידה שיש בה מעורבות גבוהה של הלומדים והמורים. הוראה קשובה מאפשרת ללומדים לחוות התנסויות בשינוי בהבנה תוך כדי למידה שמתרחשת בעולמות האמיתיים, לא המדומיינים או האידאליים, של הלומדים. ההוראה הקשובה מנכיחה את נקודת המבט של הלומדים המהווה אבן פינה בתהליך הלמידה כולו. נקודת המבט של הלומדים והבנתם באות לידי ביטוי בצירייהם. באופן זה הלומדים הופכים לשותפים פעילים בעיצוב ההוראה; הם אינם חוזרים על דברי המורה ומנסים להעלות על המסלול שתיכנן להם, אלא סוללים את דרכם שלהם בדרך להבנה אישית – הבנה המתייחסת להבנתם של לומדים אחרים ושל המורה. השיח בכיתה אינו תהליך פשוט. הלומדים בכיתה יכולים להיות קרובים או מרוחקים מאוד מתפיסתו של המורה, הן מבחינת הרקע שלהם והן מבחינת הידע שלהם בנושא הנלמד. האפשרות להתייחס אליהם באופן ממוקד מאפשרת, בלשונו של עמנואל לוינס, "לראות את פניהם". לוינס מתייחס אל המורכבות של הדיבור בין אנשים ומדגיש את החשיבות של "ראות פניו של האחר", כהכרה באנושיותו ואחרותו, גם בעת שקשה להגיע איתו לידי שיח. הפנים מבטאים את הצד האנושי של האדם. דניאל אפשטיין (2005), מסכם את גישתו של לוינס אל האחר כך:

זו המשמעות האתית של הדיבור: האחר אינו מזמין אותי רק לחוויה אסתטית או לשותפות חברתית-כלכלית, אלא הוא דורש מן האני היושב תחת גפנו ועל אדמתו להכיר את מי שגורש מביתו ומאדמתו. פני האחר הם פני הגולה, והתגלות הפנים מגלה את גלות הפנים בעולם, שבו רק הדברים נמצאים במקומם. הפנים המגולים מגלים את האגו ממקומו "תחת השמש", וגואלים אותו מבידודותו" (אפשטיין, 2005, ע' 83).

האפשרות לראות כל לומד – לעשותו ל"לומד נראה" – דורשת מהמורה לצאת ממקומו ולנוע לעבר התלמיד. תנועה כזו חיונית להוראה קשובה וללמידת הבנה גם אם היא מסיטה את המורה ממערך השיעור המתוכנן שלו.

לסיכום, השינויים ה"אטומיים" בהוראה ובלמידה הם מנוף ליצירת שינוי מהותי במערכת כולה. היישומים הפדגוגיים של ההוראה הקשובה ניתנים ליישום בכל גיל, בכל אוכלוסיית תלמידים ובכל השיעורים, אך הם מחייבים שינויים במבנה הארגוני של המסגרת החינוכית. האם לא ראוי לשנות את המסגרת החינוכית כדי לאפשר הוראה, למידה והבנה טובות יותר?

מקורות

אפשטיין, ד' (2005). **קרוב ורחוק: על משנתו של עמנואל לוינס**. משרד הביטחון-הוצאה לאור. הרפז, י' (2019). **שתי הערות/הארות על ספרו של ירון שור. (דברים בהשקת הספר "אומנות ההוראה הקשובה")**

חיאלי, ת' (2008) איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית? **הד החינוך**, 40-44(4)82
ליבמן, צ' (2013). **ללמוד, להבין לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (פרק 1: קונסטרוקטיביזם בחינוך, עמ' 13-43). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
פירשטיין, ר. (1998). **האדם כישות משתנה**. האוניברסיטה המשודרת. משרד הביטחון. תל אביב.

שור, י' ואקסלרוד-טייר, נ' (2014). למידה דינמית – ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית.
במעגלי חינוך, 4, 96-127.

שור, י' ונבו, א' (2018). תהליכי אי וודאות בלמידה לצורך הבנה. **דפים, 67, 41-81.**

שור י' (2019). **אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה.** תל אביב, מכון מופ"ת.

שור, י., ונבו, א. (2019). **הוראה קשובה בכיתה.** (בשילוב סיום כתיבה).

Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.