

פדגוגיה לא תקינה: קישור מחדש של הוראה ביקורתית עם ההיבט הדיאלוגי של למידה טרנספורמטיבית¹

יצחק ברקוביץ²

תקציר

פרשנות זו היא ביקורת על הגישה הטכנית הדומיננטית להוראה ביקורתית (critical teaching), שהמחבר רואה כקשורה באופן אינהרנטי לקידום של מה שכינה ג'ק מזירו (Jack Mezirow) למידה טרנספורמטיבית (transformative learning). המחבר מציע שגם אוריינטציה קוגניטיבית וגם אוריינטציה דיאלוגית הן הכרחיות לקידום שינוי אותנטי באמצעות הוראה ביקורתית. המחבר דן בבעיות הנובעות ממיקוד יתר בהיבט הטכני-קוגניטיבי בהוראה ביקורתית, ומציע לקדם מיקוד דיאלוגי בהוראה ביקורתית כדרך לטפח למידה טרנספורמטיבית בקרב תלמידים.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I. (2016). Pedagogy out of order: Relinking critical teaching with the dialogical aspect of transformative learning [Commentary]. *Teachers College Record*. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=19453>

² תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל יצחק ברקוביץ, האוניברסיטה הפתוחה- izhakber@gmail.com

העניין בהוראה ביקורתית בקרב קהילת המורים גדל בשנים האחרונות. מגמה זו מתרחשת בין השאר הודות לעובדה שהוראה ביקורתית שווקה למורים באופן המזכיר ירידי מכירות. "מוכרים" מבטיחים למורים שהוראה ביקורתית היא פדגוגיה מופלאה ופשוטה שיכולה לעורר ולהניע תלמידים באופן משמעותי ובעל השפעה ארוכת טווח. אך בדומה למוכרי אשליות אחרים, גם במקרה זה ההבטחות הן טובות מדי מכדי להיות אמתיות. הבעיה נעוצה בכך שהשיווק של הוראה ביקורתית כפדגוגיה "מוכנה להגשה" מוביל לשימוש לא נכון בהוראה ביקורתית ולעליה בניצול לרעה המתבצע בשם ההוראה הביקורתית. בקצרה, הדגש על ההיבט הטכני של הוראה ביקורתית מספק פרספקטיבה צרה על תהליך הלמידה מפני שהמורכבויות הבינאישיות והקונטקסטואליות בהן חקירה ביקורתית מתקיימת מוזנחות.

הוראה ביקורתית מוגדרת כ-"הרגלים של מחשבה, קריאה, כתיבה ודיבור שחודרים מתחת לשכבת המשמעות, הרושם הראשוני, מיתוסים דומיננטיים, ההצהרות הרשמיות, הקלישאות המסורתיות, התבונה המקובלת והדעה הפשטנית" במטרה "להבין את המשמעות העמוקה, השורש הסיבתי, ההקשר החברתי, האידיאולוגיה וההשלכות האישיות של כל פעולה, אירוע, אובייקט, תהליך, ארגון, חוויה, טקסט, נושא סובייקטיבי, מדיניות, מדיה המונית או שיח" (Shor, 1992, p. 129).

השיח המרכזי במחקר ובפרקטיקה ניגש להוראה ביקורתית מנקודת מבט אינסטרומנטלית צרה הממקדת את תשומת הלב בחומרי לימוד, בפרקטיקות לימוד, בנושאים אפשריים, ובכישורים הקוגניטיביים הרלוונטיים של תלמידים. השימוש של מורים בהטלת ספק ביקורתית היא רכיב יסודי, אם לא אבן הפינה של התהליך (Morrell, 2008). בקשה מהתלמידים לענות על שאלות ביקורתיות לכאורה משפרת את הלמידה שלהם ומפתחת אצלם חשיבה מסדר גבוה יותר (Paul et al., 1995). יש הטוענים כי הסממן המרכזי להוראה ביקורתית מופיע כאשר חשיבת התלמידים הופכת למונחית על ידי מודעות ביקורתית, כשהם מפנימים את ההתדיינות הוורבלית החיצונית לתוך תהליכי החשיבה הפנימיים שלהם (Allen & Alexander, 2014). אולם, אני מציע שהמטרה הסופית של הוראה ביקורתית היא יותר מפיתוח יכולות קוגניטיביות ודיוניות הניתנות ליישום, וזו מערבת קידום של למידה טרנספורמטיבית של תלמידים.

למידה טרנספורמטיבית היא תהליך רפלקסיבי הכולל שינוי עמוק בסכמות של משמעות המעצבות את אמונותיו, עמדותיו, דעותיו ותגובותיו הרגשיות של הפרט (Mezirow, 2009). שינוי יסודי זה בהשקפת העולם קשור לעיצוב של מסגרות קונספטואליות וחוויות רגשיות חדשות של הסביבה (Yorks & Kasl, 2006). בהגדרה, למידה טרנספורמטיבית נוגעת לקידום של שינוי דרמטי ומתמשך באופן שבו פרטים תופסים את עצמם ואת העולם סביבם (Stevens-Long, Schapiro, & McClintock, 2012). שינוי משמעותי כזה בסכמות של משמעות (כלומר, בעמדות ובאמונות מושרשות) מקושר לרפלקציה הביקורתית של הלומד על הידע והחוויות שלו.

יתר על כן, למרות שחקירה ביקורתית מתוארת כתהליך למידה אישי, חשוב להבין שבביצוע החקירה מעורבים היבטים בינאישיים, ולפיכך לא ניתן להתעלם מאלמנטים יחסיים. חקירה ביקורתית מתרחשת במה שכינה לב ויגוצקי (Vygotsky, 1978) "אזור ההתפתחות הקרובה" (zone of proximal development), מאחר והפרט לומד כישורים ביקורתיים בנוכחותו של אדם אחר, לרוב מורה, ולעתים חבר לספסל הלימודים המנוסה בשיטה זו. אך ההיבטים הדיאלוגיים המעורבים בהוראה ביקורתית לעתים קרובות מוזנחים כשחקירה ביקורתית נתפסת כפעולה קוגניטיבית בעיקרה. שימוש בהוראה ביקורתית כאסטרטגיה טכנית מעצב מחדש את הלמידה כתהליך טרנספורמטיבי צר בהרבה מאשר התהליך הנוגע לזהות עצמית כפי שתואר למעלה. עם זאת, הבעיה הגדולה יותר היא שאותו שימוש שגוי מגדיל משמעותית את הניצול לרעה הנעשה בשם ההוראה הביקורתית. אני מזהה שלושה שימושים לרעה המתרחשים לעתים קרובות בתהליך הלמידה עקב הפוקוס הניתן להיבט הטכני בהוראה ביקורתית: (א) אינדוקטרינציה (השימוש לרעה ב-"אמת, והאמת בלבד"), (ב) רלטיביזם מוסרי (השימוש לרעה ב-"הכל יחסי"), ו-(ג) אשליית השינוי (השימוש לרעה ב-"כוחן של מילים").

ראשית, הדגש הטכני הצר בהוראה ביקורתית יכול להוביל לאינדוקטרינציה (McCowan, 2011). כשטכניקה הופכת לנקודה המרכזית בתהליך הלמידה, פושטת בקרב מורים התפיסה השגויה לפיה התמקצעות בטכניקה בהכרח מובילה את התלמידים להגיע לסט תשובות הדומה לזה אליו הגיעו המורים בעצמם (Burbules & Burk, 1999). בכך, עידוד וורבלי של תלמידים לחשוב עבור עצמם באופן חופשי הוא בחזקת העמדת פנים, ולעתים

המורים אף אינם מודעים להעמדת פנים שלהם. הסאבטקסט בהרבה סביבות לימודיות הוא שהוראה ביקורתית חייבת להוביל למסקנות מאד מסוימות, כך שבפועל התלמידים מונחים לחשוב באותה צורה בה חושב המורה.

שנית, הדגש על ההיבט המכני בהוראה ביקורתית יכול להוביל גם לרלטיביזם מוסרי (McCowan, 2011). המיקוד הביקורתי על חשיפת הנחות מוקדמות ויחסי כוח מתגלגל מהר מאוד למציאת טעויות ופגמים בטענות. כך, הטלת ספק במציאות ובידע המקובלים מוביל לכאוס אינטלקטואלי ולסובייקטיביזם פוליטי (Cunliffe, 2009). ניתן לראות את הפרדוקס הקיצוני הזה במחשבה המרחפת במוחם של תלמידים בכיתות הלימוד: "אם אפשר לבקר את הטענות שלי, מדוע עלי לטרוח לנסח אותן מלכתחילה או להתחייב אליהן?"

שלישית, הדגש הטכני בהוראה ביקורתית יכול להוביל מורים לאשליה שהם מעורבים בתהליך של שינוי משמעותי (McCowan, 2011). התמקדות זו גורמת למורים לאמץ את האמונה שניסוח ההצהרות ה-"נכונות" והעברת טיעונים ה-"נכונים" בכיתה יכולים להיות בעלי השפעה משנה עמוקה וארוכת טווח על תלמידים. כתוצאה מכך, מורים עשויים לנטוש שלא ביודעין את מחויבותם המקצועית לעזור לתלמידים לחוות למידה משמעותית. יתר על כן, אמונה זו בטכניקה יכולה להניע מורים לעסוק רק בהלך הרוח הקוגניטיבי של התלמידים (Cook-Sather, 2002), ולא להתייחס לאלמנטים הקונטקסטואליים הסמויים הממסגרים את תהליך הלמידה.

כדי לאזן את השימושים לרעה הללו, אני מציע לאמץ פרספקטיבה דיאלוגית על הוראה ביקורתית. אני מאמין שהתמקדות בדיאלוג יכולה לרסן את שלושת ההטיות בהן דנו. דגש על דיאלוג בהוראה ביקורתית מסדיר את תמיכת המורים ביצירת המשמעות של תלמידים במסגרת בינאישית וקונטקסטואלית, תוך הטענת הטכניקה הביקורתית האינסטרומנטלית ב- (א) מוסריות דיאלוגית, (ב) טנטטיביות דיאלוגית, ו- (ג) התבססות דיאלוגית.

ראשית, הגישה הדיאלוגית מציעה כי המוסר והאתיקה הם יחסיים מיסודם, ובכך משנה את מרכז הכובד בדיון על מוסר מעקרונות מוסריים אבסטרקטיים ונורמות פוליטיות לעבר מחויבות חברתית כלפי אנשים אחרים (Levinas, 1981). בתהליך כזה, המטרה של חקירה ביקורתית משתנה מהערכה של טענות לבחינה של שיפוטו של האדם וכיצד הוא משפיע על אחרים. בכך,

באופן מטאפורי, גישה דיאלוגית היא העוגן המחזיק את העפיפון שהוא הוראה ביקורתית, דרך מיקוד תהליך הלימוד הטרנספורמטיבי במתרחש בכיתה באמפתיה ובהומניזם (Berkovich, 2014).

שנית, בניגוד לגישה האינסטרומנטלית לחינוך, המגבירה את הסיכויים לאינדוקטרינציה מצדם של מורים, הגישה הדיאלוגית מציעה תהליך התפתחותי שיתופי יותר (Buber, 1961). זה מתאפשר כיוון שהגישה הדיאלוגית רואה בפרטים ככאלו הנמצאים בתהליך מתמשך של התהוות. במקום לראות בעצמי של אדם מסוים כמוחלט, פילוסופיה דיאלוגית מאמצת תפיסה של עצמי דינאמי, הלוקח חלק במסע חיים של חקירה (Berkovich, 2014). יתר על כן, הגישה הדיאלוגית תופסת אנשים כלא-אחידים, ולעתים ככאלה המכילים היבטים מנוגדים. השקפה זו עוזרת לפתח שיח פתוח בין מורה לתלמיד.

שלישית, הגישה הדיאלוגית להוראה ביקורתית מציעה ששינוי הוא משמעותי ומתמשך כשהוא מתרחש במערך הדדי אמתי ובתרבות ארגונית התומכת באינטראקציות של דיאלוג. בכך, שינוי עמוק מקושר ליותר מרק מילים, מאחר והוא מערב שינויים בסמכות המעצבת את יחסי המורה-תלמיד (Cook-Sather, 2002), בפתחה של תכנית הלימודים (Lefstein, 2010), ובהתאמות הקשריות אחרות בכיתת הלימוד ובסביבה הבית ספרית. הכרה בכך ששינויים מעין אלה במבני הכוח ובסדירויות הם הכרחיים, ופעולה למען קידום שינויים אלה מגבירות את הסיכוי שלמידה תגרום לשינוי משמעותי.

לסיכום, משיכתם של מחנכים לפדגוגיה ביקורתית ניתנת להבנה, אך מאחר והיא שווקה כפתרון קסם "מוכן להגשה", נעשה שימוש בהוראה ביקורתית בכיתות הלימוד באופן צר ואינסטרומנטלי. אותו שימוש טכני שגוי מזרז שימושים לרעה הנעשים בשם ההוראה הביקורתית. כדי לקדם היבטים זהותיים משמעותיים הקשורים ללמידה טרנספורמטיבית, מורים חייבים לשים לב להיבטים הדיאלוגיים המעורבים בתהליך החקירה הביקורתית. אני מקווה שקוראים יתייחסו לטקסט זה כהזמנה עבור מורים להמציא מחדש את ההוראה הביקורתית כתהליך טרנספורמטיבי מוסרי, הומניסטי ומשמעותי.

רשימת מקורות

- Allen, J., & Alexander, L. (2014). *A critical inquiry framework for K-12 teachers*. Teachers College Press.
- Berkovich, I. (2014). Between person and person: Dialogical pedagogy in authentic leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 245-264.
- Buber, M. (1961). *Between man and man*. London and Glasgow: Collins.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45-65). London: Routledge.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cunliffe, A. L. (2009). The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity—A critical perspective to teaching leadership. *Management Learning*, 40(1), 87-101.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as a problem than a solution. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 170-191). Taylor and Francis.
- Levinas, E. (1981). *Otherwise than being or beyond essence*. A. Lingis (Trans.). The Hague: Martinus-Nijhoff.
- McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. A&C Black.
- Mezirow (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 90-105). London: Routledge.

-
- Morrell, E. (2008). *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York: Routledge.
- Paul, R., Binker, A. Martin, D, & Adamson, K. (1995). *Critical thinking handbook: High school*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Stevens-Long, J., Schapiro, S. A., & McClintock, C. (2012). Passionate scholars: Transformative learning in doctoral education. *Adult Education Quarterly*, 62(2), 180-198.
- Yorks, L., & Kasl, E. (2006). I know more than I can say a taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(1), 43-64.