



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 13, תשפ"ה, 2024

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

היוטגוגיה כתפיסת למידה-הוראה המזמנת דיאלוג לימודי אותנטי והדדי בהכשרת מורים

פרופ' אמנון גלסנר
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

תקציר

המאמר מציג את גישת הלמידה-הוראה היוטגוגית - למידה בהכוונה עצמית הכוללת בתוכה דיאלוג אותנטי והדדי מתמשך בין מרצים שהופכים להיות מלווי למידה, לבין לומדים המובילים את עצמם בלמידה ובהערכתה. יתרונות הדיאלוג היוטגוגי משתקפים על רקע שימושים אחרים בדיאלוג לצורך למידת תכנים ומיומנויות טיעון וחשיבה. השימושים האחרים מתמקדים בהפעלת סמכות המרצה על הידע התוכני והארגומנטטיבי, קביעת הכללים להתנהלותו ודרך ההנחיה שלו. במרכז הגישות הפדגוגיות המסורתיות תוכניות לימודים ו/או סילבוסים מובנים המגבילים את האפשרות לקיים דיאלוג לימודי אותנטי והדדי. לעומת זאת, היוטגוניה מניחה במרכזה את הלמידה האוטונומית של התלמידים המונעת מסקרנותם הטבעית, ואת הדיאלוג הלימודי, הנמנע ככל הניתן משימוש בסמכות המרצה על תהליך הלמידה ותוצריו. הדיאלוג היוטגוגי מתנהל סביב הבחירות של הלומדים מה ללמוד במסגרת נושא כללי של קורס, סביב דרכי הלמידה המתאימות להם וכן הקריטריונים להערכת משמעות התהליך ואיכות הידע שהם בנו במהלכו. במאמר מוצגות דוגמאות למאפייני דיאלוגים יוטגוגיים מתוך התנסויות בהכשרת מורים.

1. מבוא

במערכת החינוך ובמסלולי הכשרת מורים, במיוחד במסגרת לימודי הדידקטיקה הדיסציפלינרית, השיח הלימודי בין מרצים/מורים לסטודנטים מתנהל בעיקרו בתבנית של פת"ם (פתוח, תגובה ומשוב), הגרסה העברית של ה-IRF (Alexander, 2020). דיאלוג אמיתי מתאפיין בשיח שהוא אותנטי, פתוח והדדי. ואילו תבנית הפת"ם היא דרך תקשורתית להעברת תכנים מהמרצה לסטודנטים כדי לבחון באמצעותה את רמת הקליטה והעיבוד של התכנים שהועברו. המרצה שואל בדרך כלל שאלה סגורה כשאלת מבחן שמטרתה לבדוק את נכונות הידע שבנה הלומד, ואז להגיב במשוב מחזק או מתקן. מבחינה זו, השאלה של המרצה רטורית כיוון שהוא כבר יודע את התשובה הנכונה. דרך זו אינה מאפשרת הבנייה של דיאלוג שהוא אותנטי, פתוח והדדי בתרומת המשתתפים בו.

הפדגוגיה הדיאלוגית בכללותה נועדה לייצר תהליכי למידה-הוראה באמצעות דיאלוג השונה במהותו מהפת"ם, בהנחה שכך תוגבר רמת ההבנה, ההעמקה וההנעה הפנימית של הלומדים בתהליך הבניית הידע שלהם (Wegerif, 2007). דיאלוג לימודי מיטבי מזמין את המשתתפים בו לחשיבה המייצרת רעיונות לבירור ולהתמודדות עם מושגים, סוגיות, שאלות ותהיות העולות מתוך החיים ומהנלמד. הוא גם מזמין חשיבה ביקורתית, כדי להעריך ולבחון את הרעיונות שעלו במגמה לקבל החלטות, לגבש תפיסות ועמדות ולהגיע למסקנות (Glassner & Schwarz, 2007). ההנחה כאן היא, שהדיאלוג הלימודי המיטבי, מלבד ההיבט הארגומנטטיבי, הוא גם: א. אותנטי בכך שעוסק בסוגיות שהן רלוונטיות לכלל המשתתפים, ולפיכך מגביר את הסיכוי שלהם להתחבר ללמידה ולעורר בהם עניין וסקרנות; ב. פתוח מבחינת אפשרויות ההתפתחות והסיום הבלתי צפוי מראש שלו, במקום שישמש כמניפולציה להגיע למסקנות מסוימות שנקבעו מלכתחילה על ידי המרצים ומעצבי תוכניות הלימודים; ג. מעורר אווירת חופש וסביבה בטוחה להשמעת מגוון קולות ודעות (פוליפוני), אפילו אם מדובר בהצגה של טעויות עובדתיות ומושגיות שבדיאלוג פתוח עשויות לשמש הזדמנות לבירור, הרהור וערעור; ד. מעורר הדדיות שמקדמת יצירת אמון בין המשתתפים הן מבחינת היוזמה לקיים אותו (למשל, מתוך שאלות לחשיבה שמעלים הלומדים) הן בדרך התנהלותו; ה. נמנע ככל הניתן משימוש בסמכות הייררכית שמפרה את הסימטריה והשוויון הנדרשים לקיום דיאלוג הדדי.

במאמר זה מוצגת גישת הלמידה-הוראה היוטגוגית – (Self-determined Learning) למידה בהכוונה או בהובלה עצמית (בק, 2023; גוסקוב, 2023; סופר, 2023; Glassner & Back, 2020; 2023; Hase & Kenyon, 2013; Blaschke, 2018). מוצגים הדיאלוגים שהיא מזמנת המאפשרים יישום מיטבי של למידה-הוראה דיאלוגית, בהתבסס על ההיבטים השונים של הדיאלוג שצוינו למעלה. היוטגוניה אינה עוד שיטת לימוד, אלא תפיסת עולם חינוכית הוליסטית המזמינה את הלומדים ללמידה שהם עצמם מכוונים ומובילים על סמך בחירות מרובות הנובעות מהעניין והסקרנות האישית ו/או הקבוצתית שלהם לגלות, להבין וגם לעשות. היא מעניקה חופש רב ומעודדת יוזמה ובחירה של הלומד היחיד ו/או של קבוצת לומדים קטנה להחליט:

א. מה, עם מי, ממה ואיך ללמוד (גם אם זה במסגרת תחום דעת או תוכן שיש ללמדו או להיחשף אליו);

- ב. מה היא מטרת הלמידה (למשל: להבין טוב יותר נושא כלשהו, לחזק שליטה במיומנות, לבצע פרויקט לקידום עניין כלשהו);
- ג. במה מתוך מה שנלמד ראוי לשתף אחרים;
- ד. איך להעריך את התהליך ואת איכות הידע. לתהליך זה מתלווה מרצה/מורה המשמשת בתפקיד של מלוות למידה. תהליכי הבחירה, הלמידה וההערכה נעשים אגב ניהול מתמשך של דיאלוג אותנטי, פתוח והדדי בין מלווה הלמידה ללומדים, ובינם לבין עצמם. מלווה הלמידה תפקידו לעמוד לרשות הלומדים במשך התהליך. הוא בחזקת שותף לדיאלוגים המתקיימים לרוב ביוזמת הלומדים, על פי מטרותם ובהנחייתם. כדי להכשיר אנשי חינוך להיות מלווי למידה כאלו, יש לאפשר להם תחילה לחוות את התהליך בתור סטודנטים המתנסים בעצמם בדרך למידה זו (Glassner & Back, 2020).

הדיאלוג היוטגווי נמנע ככל הניתן משימוש בסמכות המרצה כאוטוריטה פוסקת ומובילה בענייני תוכן או בדרך התנהלות התהליך. כך גובר הסיכוי להבניית יחסיי אמון, תחושת פתיחות, שימוש ביצירתיות והפעלת חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית, המעניקים ומחזקים תחושות של מסוגלות ואוטונומיה בקרב הלומדים. הדיאלוג היוטגווי גמיש ביחס למטרותיו כיוון שהוא מעורר בירור כל דבר שעולה מצד הסטודנטים, כולל סוגיות אפיסטמיות או אונטולוגיות, וגמיש גם ביחס לתוצאותיו. התוצאה עשויה להיות הגעה לקונצנזוס ולהסכמות, אבל באותה מידה יש מקום ולגיטימציה להכרה בהמשך קיומן של מחלוקות, או כל שינוי אחרת. היוטגויה רואה בדיאלוג לימודי כזה בסיס ללמידה לכל אורך החיים – Lifelong Learning (Blaschke, 2018).

כדי להצביע על ההתרונות התאורטיים והפרקטיים של הדיאלוג היוטגווי לצורך יישום מיטבי של למידה-הוראה דיאלוגית, אציג תחילה מגוון תפיסות וגישות של פדגוגיה דיאלוגית ואתמקד באפיון הדיאלוג המתנהל בהן. מאפייני השימוש בסמכות המרצה לקביעת מטרות הדיאלוג, התכנים ודרך ההתנהלות וההנחיה שלו יהוו אינדיקטורים לרמת האוטנטיות, אווירת החופש, תחושת האמון ורמת ההדריות המתקיימים בדיאלוג.

2. רמת האוטנטיות וההדדיות בדיאלוגים של סוקרטס וחז"ל

1.2 הדיאלוגים של סוקרטס ו'השיטה הסוקרטית'

הדיאלוגים של סוקרטס וחז"ל עוסקים למעשה בלימוד, אם כי לא נועדו במקורם לשמש כפדגוגיה דיאלוגית. ואף על פי כן, הם מהווים מקורות השראה קדומים לדיאלוג לימודי (בניגוד לתבנית הפת"ם). הדיאלוגים של סוקרטס מתנהלים בתבנית של דיון ארגומנטטיבי פתוח המתקיים באמצעות הצגת טיעונים והערכתם. עם זאת, נראה שסוקרטס השתמש בדיאלוג הפתוח באופן מניפולטיבי שנועד לתמרן את בני שיחו להגיע למסקנות ולאמיתות שהוא עצמו מחזיק בהן, ושלא התכוון לשנותן מלכתחילה (ראה למשל ב'מנון' של אפלטון). הוא לא מסר את הידע, אבל גרם לבן שיחו להגיע למסקנות שהיו כביכול פרי מהלך החשיבה שלו. זו המניפולציה. כך הוא תפס את תפקידו כמיילד של ידע, כשהוא יודע מראש מה ייוולד. באמצעות השאלות שהוא שאל, כגון: מהו הטוב? והתשובות שהוא משיב עליהן, הוא יצר תחושה של הדדיות לכאורה בסיכוי לשכנע ולהשתכנע, אבל לקורא הדיאלוגים, די ברור מלכתחילה לצד מי הצדק והאמת. מטרתו של סוקרטס הייתה לחנך את בני אתונה לאפיסטמולוגיה (תורת הידיעה: איך יודעים את מה שיש) דרך חשיבה ביקורתית טיעונית כדי ללמוד את האונטולוגיה (תורת היש והקיים, כמו הטוב והיפה והמידות הטובות), כפי שהוא תפס אותה והאמין בה. בדרך כלל, הוא זה שיזם את הדיאלוגים עם האחרים, אם כי תלמידיו הגיעו אליו גם ביוזמתם הם כדי להתייעץ עימו. בסופו של דבר, הוא זה ששלט בדיאלוג - כיוון, תמרן והוביל אותו למסקנות הסופיות.

בהשראת הדיאלוגים האלו צמחה גישה של פדגוגיה דיאלוגית שכונתה בשם 'השיטה הסוקרטית' שמטרתה קידום וטיפוח מיומנויות חשיבה ביקורתית בקרב הלומדים (Mahoney at al., 2023). מצד אחד, המורה/מרצה בדיאלוג כזה אינו משתמש בסמכות הידע שלו בתחום הדעת שלו, ומבחינה זאת מתאפשרת מידת הדדיות גבוהה יחסית. מצד אחר, בדיאלוג כזה הוא בעל הסמכות לשמירת רמת הארגומנטציה (פעולת הטיעון). הוא זה שמחליט על השאלות או הנושאים לדיון, מנחה את כללי ההערכה של הטיעונים המועלים בדיאלוג ותובע השגה של קונצנזוס בכיתה בנוגע

לשאלת הדיון. הלומדים מובלים על ידו בתור יוזם ומנחה הדיון וכמי שקובע את כלליו. מבחינה זו, בשל מרכזיות המרצה/מורה למעשה נפגעת רמת ההדדיות והשותפות בדיאלוג. הערכה שיפוטית שלו את הטיעונים העולים תוך כדי הדיון עלולה להמעיט מאווירת החופש להציג רעיונות לא שגרתיים. גם רמת האוטנטיות עלולה להיפגע, פחות בגלל התכנים שדווקא עשויים להיות אותנטיים ברלוונטיות שלהם לעולם הלומדים, אלא יותר בשל דרישת המנחה להגיע להסכמה קבוצתית שבמידה מסוימת נכפית על לומדים שאינם שותפים לה, ובכך פוגעת בהתבטאות האוטנטית שלהם.

2.2. הדיאלוגים של חז"ל

הדיונים של חז"ל נשאו אופי של למידה דיאלוגית אותנטית, פתוחה והדדית שנערכה בחברותא של חכמים במטרה לפתור סוגיה העוסקת בשאלה כיצד יש לנהוג במקרה מסוים, ולקבוע הלכה בעניין השנוי במחלוקת (Glassner & Back, 2020). בדיאלוגים אלו לא היה מנחה, או לפחות לא מנחה קבוע ויחיד. מעמדו של כל משתתף היה שווה מלכתחילה לזה של האחרים, ותוצאות הדיאלוג לא היו ידועות מראש. מבחינה זו, הדיאלוג החז"לי התאפיין ברמה גבוהה של פתיחות, שכן למרות הצורך להגיע לפסיקה בסיומו, לא היה ידוע מראש מה תהיה הפסיקה. הוא התאפיין גם ברמה גבוהה של חופש להעלות רעיונות ולהקשיב לקולות שונים בתוך שימוש במקורות מגוונים ובהעלאת אסוציאציות מרובות, גם מחיי היום-יום. התקיימה בו מידה רבה של הדדיות ברמת השותפות והשוויון במערכת היחסים, שברוך כלל ניטל ממנה השימוש בסמכות אישית. אך על אף שהדיאלוג החז"לי עסק בבעיות שהן רלוונטיות למשתתפים בו, ולכן נחשב אותנטי, הרי שהוא צומצם בתוכנו לפסיקת הלכה הנוגעת להתנהלות יום-יומית על פי חוקי התורה ומצוותיה, מתוך שאלה שהעלה אחד החכמים. הוויכוח התנהל סביב מחלוקות על טיבן ואיכותן של הטענות ושל הראיות שהוצגו לשם תמיכה בטענות לאורך שרשרת ההסקה. כשנעשה ניסיון של אחד החכמים לנצל את השימוש בסמכות אישית שלא הייתה רלוונטית לגופו של העניין הנדון, הדבר יצר התנגדות ומחאה. לדוגמה, בשאלת כשרותו של התנור בסוגיית "תנורו של עכנאי" (בבא מציעא, נט, ב), כשרבי אליעזר, שנחשב גדול בדורו, ניסה לכפות את סמכותו בכוח האותות והמופתים שהפגין (עקירת עץ, גרימה למים לזרום במעלה אמת המים) ובכוח בת קול משמיים שתמכה בעמדתו. חבריו לדיאלוג קבעו כי יש לפסוק על פי דעת הרוב ("אחרי רבים להטות"). דוגמה אחרת עוסקת בפלוגתא בין רבי יוחנן מטבריה שאימץ לו כתלמיד את ריש לקיש (ראש לשועלים), שנודע כשודר, והפך אותו לרבי שמעון, תלמיד חכם וכן שיחו. בדיון שעלה ביניהם סביב טומאה בשימוש בכלים שונים, רבי יוחנן השתמש לרעה בסמכותו המעמדית הלא רלוונטית כמורו של ריש לקיש, משלא עלה בידו להציג טיעונים ענייניים אל מול טיעונו של תלמידו. הוא פגע בו בכך שהזכיר לו את מוצאו (כשל אד-הומינם) והציגו כמי שאינו יודע ומבין כי הרי גדל כשודר (ליסטים). בכך, על פי המדרש, הוא הביא למותו של ריש לקיש מעוגמת נפש (תלמוד בבלי, מסכת בבא מציעא, דף פד, עמוד א) ואף למותו שלו עצמו מצער מאוחר יותר על מה שגרם לתלמידו, אולי מתוך קנאה בו, בכישרונו ובפופולריות שלו. מחוץ ללמידה המקובלת בישיבות עד היום, רעיון הלמידה של נושאים ותחומים כלליים בחברותא (בזוג או בקבוצה קטנה) מיושם באופן נקודתי ומצומצם מאוד באקדמיה ובמערכת החינוך הממלכתית, אף שיש בתהליך כזה פוטנציאל רב לקידום העמקה, הבנה וחשיבה מסדר גבוה. ממקורות אלו נעבור לפדגוגיות דיאלוגיות בעת החדשה.

3. פדגוגיות דיאלוגיות עכשוויות

3.1. מטרות שונות לדיאלוג

לגישות שונות של פדגוגיה דיאלוגית עוצבו מטרות שונות והושמו דגשים שונים. בחלקן הודגשו מטרות חברתיות שנועדו לשבור את מעגלי הכוח החברתיים, לדוגמה בפדגוגיה של המדוכאים על פי פריירה (2022). פריירה קיים דיאלוג פדגוגי עם איכרים ברזילאים כדי לקדם את השכלתם ולהעצים את כוחם החברתי. גישות אחרות התמקדו יותר בפיתוח מיומנויות שונות של ארגומנטציה וחשיבה מסדר גבוה (יצירתית, ביקורתית ורפלקטיבית) שנועדו גם ללמידה של תחומי דעת ותוכן שונים (Goldberg, 2013; Schwarz & Baker, 2017). יש גישות שעסקו בנושאים ומושגים הלקוחים מתוכנית הלימודים ואחרות התרכזו בשאלות גדולות מולטיפלוגיות (שאלות המזמנות התבוננות מהגיונות שונים) מהחיים (פול, 1995). פול הציע כדוגמה לחשיבה דיאלוגית, לדון בשאלה מולטיפלוגית כגון: מהי אהבה?

מרבית הגישות עסקו בעיקר בדיאלוג בין מורה/מרצה לכלל הלומדים בכיתה, ואחרות ביקשו להתמקד בדיאלוג פרסונלי ואינטימי יותר בין מנחה או מתווך למידה לבין לומד או קבוצה קטנה של לומדים. הדיאלוג האינטימי נועד לחבר את המנחה לצרכים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים אישיים של הלומדים בהתחשב בשונות ביניהם. דוגמה לדיאלוגים אישיים מסוג זה הוא הדיאלוג האמפתי אני-אתה של בובר (בובר, 2013), והדיאלוג שבהוראה הקשובה על פי שור (2019) הנסמכת גם על ההוראה המתווכת שפיתח פוירשטיין (שם).

מרבית הפדגוגיות המוזכרות משתמשות בדיאלוג כמכשיר המשמש למטרה שהיא מעבר לעצם קיומו (אפילו כדיון מתפור), באופן טבעי וכדרך חיים, כפי שהציע למשל מיכאיל בכטין (Matusov & Marjanovic-Shane, 2017). הפדגוגיות השונות משתמשות בדיאלוגים בין כדי לפתח מיומנויות של חשיבה מסדר גבוה ותקשורת בין אישית ובין כדי ללמוד בעזרתם סוגיות, תכנים, מושגים ופרוצדורות הלקוחים מתוכנית הלימודים. מבחינה זו, הדיאלוגים הללו הם פחות אותנטיים מלכתחילה, כי יש להם כיוון ומטרה מוגדרים מראש, והם משמשים ככלי להשגתם. ובכל זאת, רמות האותנטיות וההדדיות משתנות מפדגוגיה לפדגוגיה.

קיום הדיאלוג מסייע להעמיק את הבנת הנלמד, גם אם הנלמד ידוע ומוגדר מראש. הדיון מאפשר הצפה של שרשרת ההנמקות מתוך העיסוק בשאלה שעלתה לדיון. כך למשל ניתן ללמוד באמצעות דיאלוג על פרשנות ומשמעות של אירועים היסטוריים, פרשיות מן המקרא או יצירות אומנות, על חוקים מתמטיים או לשוניים, על תהליכים מדעיים, ועוד.

יחד עם זאת, כשמשמשים בדיאלוגים כדי ללמוד נושאים שונים, האותנטיות נפגעת אם בסיומו של הדיאלוג ישנה ציפייה שהלומדים יגיעו למסקנה אחת, הנדרשת מצד המרצים או מעצבי תוכניות הלימודים. מידת ההדדיות, אף היא עלולה להיפגע מעצם הפעלת סמכותו של המורה/המרצה כמומחה דעת ותוכן המוביל את השיח, במיוחד כשהוא זה שיוזם את הדיאלוג, מעורר את השאלות, מנהל ומכוון את הדיון לקראת תוצאותיו המוגדרות ומתוכננות על ידו מראש (הלומד יבין ש... יגיע למסקנה כי...).

גם כשהדיאלוג מתנהל סביב נושא מולטילוגי גדול (כמו: מהי אהבה, מהו צדק), אם המרצה היא זו שיוזמת את השאלה לדיון, האותנטיות נפגעת כי זו אינה בהכרח שאלה המעניינת את הלומדים.

גם כשמטרת הדיאלוג היא להתמקד בפיתוח מיומנויות של חשיבה מסדר גבוה ומיומנויות של תקשורת בין אישית, אם המרצים הם אלו שמנווטים את השיח ומעריכים את הטיעונים כמומחים לארגומנטציה, הדיאלוג נותר הייררכי באופיו ואינו מאפשר תחושת שוויון בערך הדברים שאומרים המשתתפים לעומת דברי המרצים. גם במקרים שבהם נעשה ניסיון לייצר שוויון מסוים ברמת ההשתתפות והשותפות, בדרך כלל נשמרים היחסים ההיררכיים, גם אם בצורה סמויה יותר, והדיאלוגים עדיין סובלים מחוסר סימטריה בין מומחים ומרצים שיוצרים ומבינים, לבין לומדים שעדיין אינם יודעים ו/או מבינים.

3.2. דיאלוג עם כיתה ודיאלוג בזוג או בקבוצה קטנה

במרבית הפדגוגיות שהוזכרו, הדיאלוג מתקיים בין מרצה למליאת הכיתה, מה שמונע רמה של אינטימיות הנדרשת למשל ליצירת יחסי אני-אתה על פי בובר (2013). בובר שמדגיש את חשיבות ואיכות השיח האינטימי, הקשוב, האמפתי והאותנטי (ללא מטרה פונקציונלית) בין שני אנשים, טוען שמעבר לאינטימיות, עדיין יחסי מרות בין המשתתפים בשיח מפרים את הסימטריה (מרצה-סטודנט). מכאן, שגם אם מרצה מנהלת דיאלוג לימודי עם סטודנט אחד, רמת הדדיות עלולה להיפגע מראש. הדיאלוג בלמידה המתווכת על פי פוירשטיין (שור, 2019) אף הוא אינו סימטרי ומתקיים בפועל בין מלמד יודע ללומד לא יודע, גם כאשר המנחה מתחשב בצרכיו ויכולותיו של הלומד בכל רגע נתון.

3.3. פדגוגיה מול דיאלוגיות

במבט רטרופקטיבי על הפדגוגיות הדיאלוגיות הקיימות, ניתן לזהות את המתח והדיאלקטיקה שבין פדגוגיה לדיאלוגיות. הילכו השניים יחדיו? פדגוגיה, במקורה האתונאי תיארה את תפקידו של הפדגוג (מלווה הילד) כמשרת שליווה את הילד היווני מבית הוריו לגימנסיה ובחזרה ממנה, בתוך שהוא דואג לצרכיו של הילד ומנהל איתו שיח סביב שאלות וסוגיות שהעלה הילד או הזדמנו בדרך. אפשר להניח שהייתה בדיאלוג ביניהם מידה רבה של אותנטיות והדדיות. כיום,

הפדגוגיה נתפסת בעיקרה כשם כולל למלאכת החינוך, ההוראה והלמידה שבמרכזה ניצבים תוכנית הלימודים והמרצה/ המורה כבעלי הסמכות בנוגע לידע ולדעת. בהנחה שדיאלוג מיטבי ראוי שיהיה אותנטי והדדי, הרי שהשימוש בסמכות המורה ותוכנית הלימודים בנוגע לידע, המופעלת בפדגוגיה, גם אם היא קרויה דיאלוגית, אינה מאפשרת באמת קיומו של דיאלוג באופן מלא. ניתן להתמודד עם חוסר ההלימה בין קיום דיאלוג למידה אותנטי והדדי, לבין הפדגוגיה, באחת משתי דרכים עיקריות: הדרך האחת, להתפשר על רמות האוטנטיות וההדדיות. הדרך האחרת, לראות בקידום דיאלוג למידה אותנטי והדדי הזדמנות לשנות ולקדם תהליך למידה-הוראה שדיאלוג כזה יעמוד במרכזו. תהליך הלמידה שמקדם גישה דיאלוגית אותנטית והדדית מודגם בהמשך כחלק מהפרקטיקה של היוטגוגיה.

4. הכיוון לשינוי בתפיסת הלמידה-הוראה כמבוא לצורך ביוטגוגיה

4.1. הנחות מוצא

הכיוון לשינוי הפדגוגי הנדרש מסתמן מתוך ההבנה ההולכת ומתעצמת במחקר בדבר חשיבותה של המוטיבציה הפנימית ללמידה וההיבטים הרגשיים והחברתיים החיוניים לה. הבנה זו משמשת כאן כהנחה מוצא. הפדגוגיה במוסדות החינוך ובאקדמיה היא יותר טכנית ואינסטרומנטלית באופייה (Matusov & Marjanovic-Shane, 2017) ונעדרת ממנה החוויה של למידה לשם למידה. יש בה יותר למידה לצורך צבירת הישגים (כמו ציונים גבוהים במבחן, קבלת תעודה והסמכה ויצירת אפשרויות לפרנסה טובה) שאינם קשורים בהכרח לרמת ההבנה וההעמקה בהבניית הידע. היא מאופיינת לא מעט בתחושת דיכוי של למידה הנעשית מתוך סקרנות טבעית, יצירתיות ושימוש בדמיון, ובהזנחה של יצירת חדות למידה וגילוי עצמי. לומדים רבים חווים תחושת ניכור וחוסר רלוונטיות של התכנים הנלמדים ודרכי למידתם. הלמידה הפורמלית נעשית לרוב בדרך של העברת מידע (גם אם משתמשים לפעמים בתכנית מסוימת של דיאלוג), מילוי הנחיות, משימות ומטלות טרחניות ואחידות, והערכה בעזרת עבודות ומבחנים סטנדרטיים. המידע (המקורות להבניית הידע) בדרך כלל מוגש כחומר מובנה ומוגדר מראש על פי תוכנית הלימודים או הסילבוס. שינוי בתפיסת הלמידה-הוראה צריך להביא בחשבון גם את תמונת המציאות הזאת, אף על פי שיש להיזהר מהכללה, כי יש גם 'איים ביבשה' שמקדמים התמודדות עם מציאות זו באמצעות מתן חופש בחירה נרחב ללומד או ללומדים בכל הנוגע לנושאי הלימוד ולדרכי הלימוד. זה קורה בחלקו בבתי ספר דמוקרטיים ודומיהם (לדוגמה בית ספר סאדברי בירושלים והחממה העל יסודית בהוד השרון). גם באקדמיה ובמכללות לחינוך התפתחו במהלך השנים האחרונות קורסים של פדגוגיה אחרת. בארצות הברית נוסד פורום בהובלת יוג'ין מאטוסוב ואנה מרג'נוביק-שיין, המכנה את עצמו אוניברסיטה של הסטודנטים (University of Students)¹ אוניברסיטה שמנסה לדמות 'אגורה' אתונאית דיגיטלית המאפשרת חופש מלא לאנשים מכל העולם להצטרף אליה (הלמידה המשותפת והדיאלוגית מתקיימים מרחוק בזום וכל מי שחפצים בכך יכולים ליזום מועדון למידה סביב מוקד עניין משלהם). האוניברסיטה מצהירה בין מטרותיה על מעבר מסטנדרטיזציה לאקטואליזציה אישית, מתחרות לדיאלוג, מלחץ של משימות לחופש למידה ומשינון להתנסויות. בישראל, במכללות לחינוך שונות יש תוכניות או קורסים ברוח חופש הבחירה. לדוגמה, במכללה לחינוך בבית ברל מתקיימת תוכנית החממה המאפשרת לכל סטודנטית לבנות את תוכנית הלימודים שלה; במכללות קיי, לוינסקי-וינגייט, בית ברל וגורדון מתקיימים קורסים ברוח היוטגוגיה.

הנחות מוצא נוספות המעודדות פיתוח פדגוגיה דיאלוגית הן:

- א. בני אדם הם סקרנים מטבעם וחפצים ללמוד ולדעת מה שמעניין אותם (Rogers, 1969);
- ב. אפשר וראוי ליהנות מהלמידה עצמה, גם אם היא כרוכה במאמץ;
- ג. יש טעם וחשיבות לכך שלומדים יוכלו ליהנות מלמידה לשם למידה כדי להעשיר את חייהם ברוח ובדעת. על בסיס ההנחה שבבני האדם קיימת סקרנות טבעית, טוב וראוי לקרב ולחבר יותר בין הלמידה הטבעית והרצונית שלהם, לבין הלמידה הפורמלית במוסדות חינוך ואקדמיה. ובכלל, די מוסכם היום כי יש חשיבות לכך שלומדים ידעו להוביל את עצמם בלמידה, להיות יזמים של הלמידה שלהם במקום רק להתמחות במיומנות של מילוי אחר הנחיות והוראות. זאת ועוד, ההיגיון הפשוט מחייב כי חשוב שהלומדים ילמדו להעריך את עצמם ולזהות את החוזקות ומוקדי העניין שלהם, במקום להזדקק לכך מאחרים.

<https://universityofstudents.org/> 1

חופש הבחירה של הלומדים באשר למה ואיך ללמוד וכיצד להעריך את הלמידה שלהם מצוי בלב גישת הלמידה-הוראה היוטגוגית. נתבונן בהיבטים הפילוסופיים, הפסיכולוגיים והסוציולוגיים התומכים בצורך לפתח את תפיסת היוטגוגיה (Glassner & Back, 2020).

4.2. היבטים פסיכולוגיים, פילוסופיים וסוציולוגיים

מנקודת מבט פסיכולוגית, על פי תיאוריית ההכונה העצמית (Deci & Ryne, 2002) התשתית ללמידה מתוך מוטיבציה פנימית אוטונומית מחייבת מתן מענה מספק ומתמשך לשלושה צרכים פסיכולוגיים רגשיים וחברתיים של בני האנוש: הצורך בתחושת מסוגלות (לחוש שאני מסוגל ללמוד ולהבין), הצורך בתחושת אוטונומיה (לחוש בחופש ובביטחון שאני יכול לסמוך על עצמי ולהוביל את הלמידה שלי, גם ללא תלות באחרים) והצורך בתחושת שייכות וקשר למעגלים החברתיים ולסביבה שבה אני חי (לחוש שיש ערך ותרומה ללמידה או לעשייה שלי עבור אחרים). מנקודת מבט פילוסופית הומנית, יש לבני האדם זכות בסיסית לחופש בחירה במה ואיך ללמוד (Rogers, 1969). יתר על כן, המשמעות של להיות אזרחים בחברה דמוקרטית מחייבת ללמוד להפעיל שיקול דעת וחשיבה ביקורתית ולהיות יותר מובילים (לפחות את עצמם) מאשר להיות מובלים בידי אחרים.

מנקודת מבט סוציולוגית, יש לאפשר ללומדים את ההזדמנויות לפרוץ את מעגלי הכוח ולקדם את מעמדם החברתי דרך מתן ביטוי לכישוריהם, סקרנותם ומוקדי העניין שלהם (Ranciere, 1991). יחד עם זאת, יש להביא בחשבון שישנן מיומנויות בסיסיות כגון קרוא וכתוב וחשבון בסיסי שמצריכות למידה שהיא יותר מובנית ומונחית, נדבך על נדבך. אף על פי כן, גם שם ניתן לאפשר בחירה נרחבת, למשל בכל הנוגע לתכנים שסביבם נלמדות מיומנויות אלו, וגם בבחירה של הדרך כיצד להמשיך להשתמש במיומנויות לצורכי למידה מתוך ייזום ובחירה של שאלות וסוגיות.

יחד עם הצורך בחופש הבחירה מה ללמוד, לא ניתן להתעלם גם מן הצורך להפגיש את הלומדים עם תחומי דעת ועולמות תוכן שלולא נחשפו אליהם, לא הייתה מתעוררת אצלם הסקרנות כלפיהם או הרצון להתעמק בהם. מכאן עולה הצורך לאפשר חשיפה לתחומי דעת ולעולמות תוכן בדרך שתעורר סקרנות ועניין ללמוד אותם. חשיפה, אין משמעה למידה מקיפה ורחבה הכוללת שינון הגדרות ותרגול טרחני, אלא יותר הצגת נושאים מרכזיים, סוגיות ושאלות גדולות שעשויות לעורר עניין גם כשלעצמן, וגם בדרך שבה מציגים אותן ללומדים. למשל, חשיפה למתמטיקה כתחום שעוסק באסתטיקה, לוגיקה ופילוסופיה (בניגוד לתפיסה המקובלת שמדובר בחשבון ובמספרים).

הנקודות וההנחות שצוינו למעלה מכוונות ליצירת גישת למידה-הוראה דיאלוגית המנסה להתמודד עם המגבלות והאתגרים, ובמיוחד עם צורך לבסס אותה על דיאלוג לימודי שהוא אותנטי והדדי. בהמשך תוצג היוטגוגיה, כגישת למידה-הוראה דיאלוגית כזו במהותה.

5. הגישה והתפיסה היוטגוגית

המושג יוטגוגיה נהגה על ידי הייז וקניון (Hase & Kenyon, 2013) מתוך אכזבה מרמת מעורבותם של הסטודנטים שלהם בלמידה, ובמטרה להעביר את האחריות ללמידה אליהם. 'יוטה', פרושו בלטינית עצמי, 'וגוגיה' פירושו ליווי. החיבור ביניהם משמעותו ליווי עצמי. למעשה זו גישה חלופית לפדגוגיה המוכרת בימינו כגישת למידה-הוראה המציבה במרכז את המרצה/המורה ואת תוכנית הלימודים. ביוטגוגיה, הסקרנות והעניין של הלומד, גם אם מדובר במסגרת של נושא למידה/קורס כללי, הם שניצבים במרכז הלמידה. ליוטגוגיה מספר עקרונות מובילים (Glassner & Back, 2020), אף כי מדובר בגישה פתוחה שאינה מן הסוג של "הכול או לא כלום" ושהמיישמים אותה בוחרים בעצמם דרגות שונות של מימושה מבלי לפגוע ברוחה. אציג להלן את בחירתי ליישומה בהתבסס על עקרונות היסוד של השיטה.

בפני כל לומדת/קבוצת לומדים קיימת הבחירה (אוטונומיה ובחירה) - בין אם זה במסגרת נושא כללי ובין אם באופן כללי:

א. "מה" הם ילמדו (שאלה/נושא במסגרת נושא כללי של קורס אקדמי או נושא בית ספרי או באופן חופשי שלא במסגרת נושא כללי של קורס);

ב. לשם מה (להבין משהו לעומק, לקדם עשייה, לסגל מיומנות);
ג. איך הם ילמדו (דרכי וסגנונות הלמידה, למשל דרך חוויות חושיות; מי יהיו השותפים ללמידה - לבר או בקבוצה קטנה; מהם מקורות הידע - שיטות אקראי ברשתות, ביצוע ניסוי מבוקר, התבוננות או קריאה מכוונת); ה. האם, ואם כן, כמה ואיך לשתף אחרים בידע שנבנה, או משהו מתוכו;
ה. על פי מה ואיך יעריכו את עצמם הערכה מעצבת ומסכמת אישית ואוטונומית (הערכת עצמם כלומדים, הערכת משמעות תהליך הלמידה שחוו ואיכות הידע שבנו, על פי קריטריונים שהם עיצבו בעצמם, כולל קידוד מספרי שלהם במידה ונדרש ציון).

המרצה/המורה משנים את תפקידם והופכים ממסרי מידע למלווי למידה, למעט בחלק המקדים לתהליך הלמידה שהלומדים מובילים בעצמם, שבו במקרים מסוימים עולה הצורך בחשיפה לנושא קורס כללי מתוך תוכנית לימודים/סילבוס. מלוות הלמידה אינה דוחפת את הלומדים ללמידה, היא גם אינה מובילה אותם. היא שם לצידם ולרשותם (קצת כמו הפדגוג האתונאי המקורי). בחלק המקדים היא חושפת את הלומדים לתחום דעת או תוכן בדרך שנועדה לעורר את העניין של הלומדים להמשיך ללמוד עליו וממנו; היא מעניקה ומפגינה אמון בלומדים וביכולתם להוביל את עצמם (משחררת שליטה ובקרה ושיפוט ככל הניתן); היא מלווה את הלומדים בתהליך הלמידה העצמית שלהם דרך שיח רפלקטיבי על הלמידה שלהם ומנהלת איתם מדי פעם בפעם דיאלוג שהיא יוזמת, ולרוב על פי בקשתם (כדי לסייע בחשיבה משותפת לצורך התמודדות עם קשיים, חסמים ואתגרים).

6. הדיאלוגים ברוח היטוטוגיה

6.1. מאפיינים

מבחינתו של המרצה (מלווה הלמידה) מאפייני הדיאלוג המתנהל בינו לבין הסטודנטים מתמקדים בהקשבה הדדית, בהעלאת שאלות למחשבה ולחידוד קשיים וחסמים שמעלים הסטודנטים, ולעיתים רחוקות גם בהצעת אפשרויות שונות להתמודדות. הדיאלוג נוטה להיות פחות פולמוסי וזמני יותר בעל אופי של בירור הדדי. הוא פחות מכוון לברר מה נכון או אמיתי, או מה לעשות ומה לא, ויותר מכוון לחשוב ביחד כיצד ניתן לברר את הדברים. כדי לשמור על האופי האותנטי וההדדי של הדיאלוג, מלווה הלמידה נמנע ככל הניתן מלהשתמש בסמכות הידע שלו, משיפוטיות, מהנחיה מה לעשות וממתן עצות. הוא מצמצם את האגו שלו כמי שיודע ומבין אחרי שהשכיל ולמד כל כך הרבה שנים; הוא מגלה ענווה אינטלקטואלית.

6.2. דוגמאות

להלן דוגמאות אחדות להתנהלות של דיאלוגים בקורסי יוטוטוגיה שהתקיימו במכללות לחינוך במסלולי הכשרת מורים ותואר שני. (גוסקוב, 2023). בתקופת הקורונה או מלחמה חלק מהדיאלוגים התנהל מרחוק באמצעות הזום. בהצגת הקורסים היוטוטוגיים לסטודנטים שלי, חלק מהשיח ההתחלתי התמקד בתשובות לשאלות הסטודנטים, כגון: איך תעריך אותנו? מה יהיה התוצר הסופי? וכדומה. סטודנטים שנחשפו לקורס בפעם הראשונה התקשו להתמודד עם מידת החופש והבחירה שנחתה עליהם כרעם ביום בהיר ולכן שאלות כגון אלו נשאלו מכוח ההרגל. הדיאלוגים הלימודיים הראשוניים נועדו לברר עם הסטודנטים אלו שאלות או נושאים עשויים לעניין אותם בהקשר של נושא הקורס הכללי, אחרי שנחשפו אליו. חלק מהנושאים שנבחרו היו חדשים ויצירתיים בעיניי. בדרך זו המרצה הופך גם ללומד.

משנבחרו נושאי הלמידה שלהם, כפרטים או בקבוצות קטנות (בין 2-5 סטודנטים), הדיאלוגים נערכו ביוזמת הסטודנטים או ביוזמת, סביב שאלות, כגון: מה בחרתם ללמוד? מה הניע את בחירתכם? והאם ובמה תרצו לשתף אותי.

בראשית הלמידה, הזמנתי (לא חייבתי) את הסטודנטים לחשוב בעצמם על שאלות הערכה מעצבת עצמית כדי להניע את הלמידה העצמית, אם חשו שנקלעו למבוי סתום. העליתי שאלות למחשבה מעין אלה: מה הן הציפיות

שלכם מעצמכם? כיצד תדעו שעברתם תהליך שהוא משמעותי עבורכם? מה יהיו האינדיקציות שלכם לכך? איך תדעו שבניתם ידע שהוא ראוי עבורכם? מה יהיו האינדיקציות לכך? את הדיאלוג סביב שאלות אלו או אחרות קיים הלומד בינו לבין עצמו אם בחר ללמוד לבד, או עם חברי הקבוצה, אם בחר ללמוד בקבוצה קטנה. מי שרצו הוזמנו לנהל דיאלוג סביב השאלות האלו, ביחד איתי.

בכל משך תהליך הלמידה בהכוונה עצמית, התקיימו חלק מהדיאלוגים ביוזמת הסטודנטים עצמם, וחלקם ביוזמת מרביתם עסקו בשאלות שהסטודנטים העלו לחשיבה משותפת איתי, למשל: מה יכולים להיות מקורות הידע שלנו? בדרך כלל, הסטודנטים שיתפו בגילויים שהיו חדשים או מפתיעים עבורם ובשאלות תהליכיות שעלו, כגון: באלו דרכים חלופיות אפשר ללמוד? העדפתי לכוון את הדיאלוג כהזמנה לחשיבה, לדוגמה: בואו נחשוב ביחד באלו דרכים אפשריות נוספות ניתן ללמוד? או, איך נדע מהם מקורות הידע שנוכל לסמוך עליהם?

לצורך תהליך ההערכה האישי האוטונומית שלהם, הזמנתי אותם לחשוב בעצמם או ביחד איתי על שאלות שהתעוררו בעקבות הלמידה, על תובנות וחיבורים או קישורים לחיים ולעולמות תוכן אחרים. שאלות אלו יכלו להדגים אפשרויות לאינדיקציות שיעידו על רמת ההעמקה ואיכות הידע שהם בנו. נוסף על כך, פתחתי בלוג רפלקטיבי אישי לסטודנטים באתר הקורס. הבלוג היה פרטי, כי רק אני הורשיתי לקרוא דברים שהם העלו בו ולהגיב להם אישית. הסטודנטים הוזמנו (לא חויבו) לכתוב ולשתף במה שבחרו. הזמנתי אותם לחשוב על מה הם למדים על עצמם כלומדים (מוטיבציות, דרכי ותנאי למידה אישיים ועוד). התחייבתי להגיב ולנהל דיאלוג כתוב מתמשך לדברים שהם כתבו בבלוג, אבל כשהגבתי, ניסיתי להימנע משיפוטיות והתמקדתי במה שהדברים עוררו בי: שאלות, תחושות, זיכרונות והגיגים להמשך למידה אפשרית. קורס יוטוגי אחר בנושא פילוסופיה של החינוך בגיל הרך במסגרת תואר שני בגיל הרך, שליווה פרופ' שמה בק, התנהל כולו דרך דיאלוגים כתובים או ורביים שהתנהלו עם הסטודנטיות הגונות סביב השלמת המשפט " הילד בגן הילדים בשבילי הוא...". הקורס התנהל כשרשרת של דיאלוגים שעסקו בכירור, חידוד והעמקה של הדברים שהן כתבו לבד או בקבוצה קטנה (על פי בחירתן), לפני ובעקבות כל דיאלוג כזה. קולגות אחרים (גוסקוב, 2023; סופר, 2023) הדגישו בדיאלוגים של הקורסים היוטוגיים שלהם, שאחד מהם נערך כקורס א-סינכרוני מרחוק (גוסקוב, 2023), בעיקר את הצורך לבנות טיעונים טובים מבוססים ומנומקים לבחירות של הסטודנטים שלהם ולידע שנבנה והתגבש במהלך הלמידה.

7. סיכום

המחקרים על קורסים יוטוגיים שהתקיימו בעשור האחרון בישראל באקדמיה ובמכללות לחינוך (גוסקוב, 2023; סופר; Glassner & Back, 2020) מציינים ממצאים וראיות למכביר על חוויית למידה משמעותית ורלוונטית שסיפקה למרבית הסטודנטים מענה הן לצורך הבסיסי שלהם לחוש מסוגלות, אוטונומיה, קשר ושייכות, הן לרמת הדיאלוג הגבוהה שנוצרה בינם לבין עמיתיהם, אם עבדו בקבוצות, ובינם לבין המרצים שליוו את הלמידה היוטוגית שלהם. למרות הקשיים שנחוו בתחילת הדרך בהתמודדות עם העמימות שבחופש הבחירה והצורך לשנות תפיסה והרגלים, מרבית הלומדים הפגינו עניין, סקרנות וצורך בהעמקה במה שבחרו ללמוד. החלק הבעייתי ביותר היה בהערכה העצמית, שבו הלומדים הוזמנו לבנות קריטריונים אישיים להערכת עצמם ולנמק את ההערכה העצמית שלהם על פי קריטריונים אלו. בדרך זו, הם גם קידמו במידת מה את המיומנות הדיאלוגית שפול (פול, 1995) ביקש לפתח סביב חשיבה ביקורתית במובן החזק (strong sense), שהיא לשיטתו חשיבה ביקורתית של הפרט את התפיסות וההנחות שלו עצמו. הסטודנטים ציינו את תחושת האמון שנבנתה במהלך הדיאלוגים עם המרצים המלווים ואת תרומת הדיאלוגים האלו להנעה ולהנאה בלמידה. המרצים העידו על כך שהתנסו בתהליך מורכב ומשמעותי שבו עברו מפרקטיקה של מסרנות לפרקטיקה של ליווי אגב שחרור הדרגתי מן הצורך בשליטה, בקרה ומדידה, לטובת הגברת ההקשבה וההיענות לצורכי הלומדים כפרטים ייחודיים, ויצירת תנאים לפיתוח הסקרנות וחידוד הלמידה והגילוי שלהם. בסופו של התהליך, המרצים תיארו את עצמם כמי שהפכו ללומדים, ביחד עם תלמידיהם ומהם, בדרך של דיאלוג אותנטי, פתוח והדדי.



רשימת מקורות

- בובה, מ' (2013). אני ואתה. מוסד ביאליק.
בק, ש' (2023). יוטאגוגיה. בתוך י' הרפז וא' כרמון (עורכים) חזונות חינוך בשישה צעדים.
רסלינג.
גוסקוב, ע' (2023). תהייה אודות תעייה: על היתכנותה של למידה מכוונת עצמית במכללות
לחינוך ובבתי ספר. רב-גוונים (24), 190-163.
סופר-ויטל, ש' (2023). מהוראה בכיתה להוראה בזום כמזמנת עיצוב מחדש של סביבות למידה
קונסטרוקטיביסטיות מבוססות יוטגוגיה ורגישות תרבותית: חקר מקרה של התאמה והנגשה אקדמית
לסטודנטיות מהמגזר החרדי בתקופת משבר הקורונה. רב-גוונים (24), 221-191.
פול, ר' (1995). חשיבה דיאלוגית: חשיבה ביקורתית מהותית לרכישת ידע ותשוקות רציונליות.
חינוך החשיבה (4), 13-3.
פריירה, פ' (2022). פדגוגיה של מדוכאים. פרדס.
שור י' (2019). אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה. כליל מופ"ת.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Blaschke L.M. (2018). Self-determined Learning (Heutagogy) and digital media creating integrated educational environments for developing lifelong learning skills. In D. Kergel, B. Heidkamp, P.Tellés, T. Rachwal, S. Nowakowski (Eds.), *The Digital Turn in Higher Education*. Springer VS,Wiesbaden.
- Deci E. L. & Ryan R. M.)2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Glassner, A. & Schwarz, B.B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Journal of Thinking Skills and Creativity* 2,10-18.
- Glassner, A. & Back, S. (2020). *Exploring Heutagogy in Higher Education – Academia Meets the Zeitgeist*. Springer Nature, Singapore.
- Goldberg, T. (2013). "It's in My Veins": Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue. *Theory and Research in Social Education*, 41:1, 33-64.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2013). The nature of learning. In S. Hase & C. Kenyon (Eds.). (2013). *Self-Determined learning: Heutagogy in action*. London & NY: Bloomsbury Publishing. (pp. 19–35).
- Mahoney, B. B., Oostdam, R. R., Nieuwelink, H. H., & Schuitema, J. J. (2023). Learning to think critically through Socratic dialogue: Evaluating a series of lessons designed for secondary vocational education. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101422.
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2017). Promoting students' ownership of their own education through critical dialogue and democratic self-governance (Editorial). *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 5, E1–E29.
- Ranciere, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation* (translated, with an Introduction: Ross, K.). Stanford University Press.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Company. Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.