

דבר המערכת

מה פירוש "להיות מורה"? כאשר המילה מופיעה כשם עצם התמונה נראית ברורה. יש מורה, ישנה מורה, וישנם מורים ומורות. בהופעתה בסמיכות התמונה קצת מתערפלת: יש לנו מורה דרך, מורה נבוכים ואף מורה שעות. או שמא זה בכלל תואר כבוד, בבחינת מורי ורבי, מוריני ורבותינו, או בפתיחה שגרתית להרצאה: "מוריי ורבותיי"?

אך הפועל של השורש המורכב יר"ה מעורר מחשבה נוספת בשאלה מה פירוש להיות מורה. האם מורה משמעותו להורות בבחינת ללמד? להורות בבחינת לתת הוראה? האם מורה משמעותו להראות, להצביע, לציין או לרמוז על משהו? ואולי לירות (חצים)? אך מורה הוא גם מורד, ממרה, אינו מציית, או אולי פורק עול, כנאמר: "בן סורר ומורה" (דברים כ"א, י"ח).

המעניין הוא שבית הספר הקלסי מושתת על עקרון ההוראה (איך טוב יותר ללמד) ולא על עקרון הלמידה (אין נכון יותר ללמוד). החלוקה לכיתות גיל נשענת על רעיון הממוצע שעל פיו מלמדים, כלומר מתכוונים אל התלמיד הממוצע מתוך תקווה שהשונות בכיתה חד-גילית תאפשר זאת. אורך השיעורים ואחידות הזמן שלהם אינם נגזרת של טווח הקשב וטווח הריכוז, אלא של נוחיות ארגון ההוראה. בהכללה ניתן להעז ולומר שארגון ההוראה הוא יותר פונקציה של שליטה, תקציב ועוצמת ארגוני המורים מאשר נגזרת של תהליכי הלמידה של הלומדים והלומדות.

אך המקום הדומיננטי של המורה אינו נתון למחלוקת, והחוברת המיוחדת הזאת מנסה לשפוך קצת אור על המורכבות של מקום המורה בחינוך, על דילמות וקונפליקטים ועל הדיאלקטיקה התפקידית של המורה.

העורך

"בין המקצועי והאישי, האובייקטיבי והסובייקטיבי": על מורכבותו של הדין ב"דמות המורה"

בוטז צבר

גיליון מיוחד זה של דפים מוקדש להיבטים שונים של דמות המורה. ככותרת לגיליון נבחר השם "המורה - אדם ותפקיד". בבחירה זו ביקשנו להדגיש את קיומם של שני יסודות מהותיים בהוויית המורה: יסוד פרופסיונלי ויסוד פרסונלי. היסוד הפרופסיונלי עוסק בהיבטיו ה"אובייקטיביים" של תפקיד המורה; הוא נתפס כיסוד בסיסי בכל הגדרה של "מקצוע מכובד", וכולל מגוון

מאפיינים: ידע ייחודי ושיטתי, הכרה ציבורית, קוד (אתי, התנהגותי) ומיומנות ספציפית, אשר מגדירים את איכותו ואת ייחודיותו של המורה כ"בעל מקצוע". ביטויים הפדגוגי של מאפיינים אלו מתגלם במיומנויות כגון: כישורי הוראה, שליטה בתחום הדעת ובדיקטיקה הייחודית לו, יכולת ניהול כיתה, היכרות עיונית עם עולמם של בני נוער וילדים (פסיכולוגיה, סוציולוגיה) וכן הלאה. מרכיבים אלו מתבססים על פי רוב על מחקר אקדמי, וניתן לתת בהם סימנים ולקבוע להם מדדים. **היסוד הפרסונלי** עוסק בהיבטיו ה"סובייקטיביים" של תפקיד המורה ומתבטא בשלל איכויות פרסונליות - דינמיות, חמקמקות ומורכבות - אשר באות לידי ביטוי פדגוגי במגוון גילויים: מוטיבציה, אחריות, רגישות, נדיבות, כריזמה, יצירתיות, חיוניות, אנושיות וכך הלאה. מרכיבים אלו, שהם קשים להמשגה (אך קלים לזיהוי), מתבטאים בתכונות ובנטיות ייחודיות שקשה לכמת אותן וקשה עוד יותר להכשיר אליהן.

טבעו המיוחד של מקצוע ההוראה מקיים תמהיל ייחודי ויוצא דופן בין שני היסודות. קיומו של תמהיל זה איננו מובן מאליו, משום שבעולם העבודה המודרני היסוד הפרופסיונלי והיסוד הפרסונלי נתפסים כמנוגדים ולעתים אף כסותרים (בדרך כלל במקצוע "נחשב", כמו הנדסה, אין קשר בין הפרופסיה לבין מאפייניו האישיים של העוסק בו). לעומת זאת בעבודת המורה אי-אפשר להפריד בין השניים. מורה אמנם איננו יכול להיחשב בעל מקצוע טוב אם אינו מיומן במתודות הוראה כלליות, אינו מכיר את שלבי ההתפתחות הקוגניטיביים והרגשיים של התלמידים, אם אינו יודע כיצד לנהל דיון מושכל בכיתתו, להעריך את תלמידיו באופן תקף ומהימן, לאתר קשיים ולעודד אותם למשלבי הבנה גבוהים ומורכבים יותר בשיעוריו. אלא שלא די במיומנויותיו המקצועיות של המורה בתחום ההוראה, והן אינן מגלמות את מכלול מורכבותו של המקצוע. איכותו של מקצוע ההוראה תלויה גם בנטיותיו ובאיכויותיו הפרסונליות של המורה, ביכולתו להיקשר לתלמידיו ולתקשר עמם ובעוצמת נוכחותו הפדגוגית כמבוגר משמעותי המשפיע על חיי הכיתה. הממד הפרסונלי בהוויית המורה אינו "ערך מוסף" לתפקידו אלא חלק מהותי ובלתי-נפרד ממנו.

לעתים נדמה כי השיח החינוכי נע במעין תנועת מטוטלת בין שני הממדים של דמות המורה - המקצועי (פרופסיונלי) והאישי (פרסונלי). בקצה האחד של תנועת המטוטלת השיח החינוכי מבקש למקם את עצמו כדיסציפלינה מקצועית מובחנת המתבססת על מחקר מדעי "קרי" באופיו. בקצה הזה השיח הפדגוגי דן בתפקיד המורה כ"מומחה בהוראה", קרי בשלל מיומנויות ומאפיינים מדידים של הוראה "טובה", "יעילה" ו"משמעותית" (שמוגדרים על פי רוב באמצעות מדדים אופרציונליים). שיח זה עוסק באופן ארגונו של הידע לצורך הוראה, במאפייניו של כל תחום דעת, באיתור הבנות ואי-הבנות של תלמידים, בשיטות הוראה ובאופני יישומן, במשלבי חשיבה ומטה-קוגניציה וכן הלאה. בקצה האחר של המטוטלת השיח החינוכי עוסק בממדיו הפרסונליים של המורה כ"מחנך". שיח זה נושא אופי "חם" יותר מטבעו; הוא מבוסס על מחקר איכותני, ולעתים אף פילוסופי וספרותי, המבקש לעמוד על מאפייניו המהותיים של מקצוע ההוראה - היסודות האנושיים, הרגשיים, הקיומיים, האתיים והאמפתיים שמתבטאים בעבודתו

של המורה. שיח "חמקמק" זה מבקש לאבחן, לאפיין ולנתח את תכונותיו המיוחדות של המורה כ"מחנך" וכמבוגר משפיע בעולמם של התלמידים.

בשנים האחרונות נראה כי המטוטלת נוטה אל הדגשת היבטיו המקצועיים של המורה כ"מומחה הוראה". ברוח זאת המורה נתפס באספקלריה אקדמית "מבוססת מחקר" המבקשת לתת סימנים ברורים ומוסכמים בדמותו של המורה כמומחה וכבעל מקצוע. לשיח עשיר זה ערך רב בהכשרת מורים, משום שהוא ממקד את עבודתו של המורה, מאפשר לו לבחון את איכות הוראתו במדדים אובייקטיביים ובסופו של דבר תורם להתפתחותו המקצועית. חקירת הקשר בין מאפייניו המבניים של הידע, כפי שנעשתה בכתביו של ג'ון דיואי (Dewey, 2011[1929]) ומאוחר יותר במחקריו של ג'וזף שוואב (Schwab, 1978), ובין דרכי הוראתו, כפי שנוסחו במחקריהם של ג'רום ברונר ולי שולמן (Bruner, 1996; Shulman, 1986), סייעה למורים לשכלל את הוראתם ואת הבנתם הפדגוגית ולעשותן בהירות, מעמיקות ותקפות יותר. החוקרים חידדו את הקשר בין למידה להוראה וסייעו למורים להבין טוב יותר ולהתמודד עם הוראת תכנים מורכבים ועם תפיסות קוגניטיביות מוטעות של תלמידים. כמו כן מחקרים אלו סייעו לקביעתם של קריטריונים ומדדים ברורים להערכת מקצועיותם של מורים (בקיאותם בידע פדגוגי וקוריקולרי) ולתהליכי הכשרתם (ראו למשל Darling-Hammond, 2007). עיגונה של פרופסיית ההוראה במחקר הגדיר מחדש את המורים כמומחי דעת והוראה, ובכך תרם לתהליכי הכשרתם ולשיפור מעמדה המקצועי של ההוראה.

אלא שחתירתו של השיח החינוכי להקנות להוראה נופך מקצועי-מדעי ולזכות בקרדיטציה אקדמית אינה ערובה לשיפורו של המרחב החינוכי. יתרה מכך, לעתים כאשר היא נעשית באופן לא נכון, היא אף עלולה לרדד את עושרו הפוטנציאלי של המפגש הפדגוגי. היבט מרכזי של סכנה זו מתגלם בהיגיון המדעי הקובע כי אפשר לזהות, להגדיר ולפרט כל היבט פדגוגי בעל ערך, ולכן מה שאיננו ניתן לבחינה אמפירית איננו ראוי לפיתוח ולהתייחסות. הנחה זו עלולה להשאיר מחוץ לשיח החינוכי תחומים פדגוגיים מכריעים בעבודתו של המורה, כגון ידע על זהותם של התלמידים, הכרת תפיסותיהם הפילוסופיות והאידיאולוגיות של מורים, הבנת מורכבותה של מלאכת ניהול הכיתה ודילמות אתיות. כמו כן השיח המדעי מדיר אספקלריות ורזולוציות בלתי-אמפיריות (כמו פילוסופיה וספרות), שבאמצעותן ניתן לתפוס ביתר דיוק ורגישות את מהותו ואת איכותו הבלתי-ניתנת לכימות של המפגש הפדגוגי - האנושי, הרגשי והדיאלוגי - בין המורה לתלמידיו. בעייתיות נוספת נובעת מנטייתו של השיח המקצועי-אקדמי לנסח את מושגיו בשפה מדעית, שכן זו עלולה להתברר כבלתי-נגישה ולפיכך גם בלתי-רלוונטית לעבודתם של מורים. כאשר מסקנות המחקרים מגיעות בכל זאת אל כיתות ההוראה בבית הספר, הן מתקבלות במקרים רבים כסט חיזור של "המלצות לפעולה", מבלי שהמורים יכולים או מעוניינים לעמוד על יסודותיהן הרעיוניים והמעשיים. במקרים אלו המורים מתעלמים מהפרקטיקות החדשניות, או גרוע מכך, מיישמים אותן בכיתות באופן רדוד וחסר השראה (לא אחת צפיתי בשיעורים

שבהם תלמידים מותשים ניסו לזהות "מבני חשיבה מטה-קוגניטיביים" מבלי להבין כלל את מורכבותו וממילא גם את יופיו של הטקסט שקראו). מחנכים בעלי ניסיון, שבמהלך לימודיהם לתארים מתקדמים נחשפו לתאוריות חדשניות בתחום הפדגוגיה והדידקטיקה, מעידים לא פעם על פער עצום בין יומרותיה של התאוריה המדעית בחינוך לבין איכות השפעתה בפועל.¹ בסופו של דבר התמקצעותו של השיח החינוכי עלולה לרדד את הפרקטיקה החינוכית לכדי "טכנולוגיה" ואת המורה ל"טכנוקרטי" הפועל בשירותה. נטייה זו זוכה לרוח גבית מצד מגמות ושיקולים כלכליים המבקשים להחיל על החינוך קריטריונים של יעילות כלכלית (עלות לעומת תועלת, רווח והפסד). מהלך זה מעתיק את הדגש מאיכות המורה וההוראה אל "יעילותם" האינסטרומנטלית של אמצעי החינוך. אחד מגילויי המובהקים של תהליך זה מתבטא בהשתלטותו של "שיח המדדים" על החינוך; החתירה להתמקצעות המתגלמת במונחים כלכליים קידשה את המדד ואת הרדיפה אחריו. בהתאם למגמה זו המערכת מתישה את עצמה בניסיון מתמיד להתאים את עצמה למערכות תקנון לוקליות ואוניברסליות של בחינות (בגרות, מיצ"ב, פיז"ה), שמתיימרות לשמש מדד אובייקטיבי ל"מקצועיותה" (קרי ליעילותה). לעתים קרובות מהלך זה גובה מחיר המתבטא בהזנחת עושרה הפוטנציאלי של ההווה החינוכית הבלתי-מדידה ובפגיעה באיכותה האנושית, האמפתית והמוסרית של החוויה החינוכית בבית הספר (Noddings, 2002).

ברוח זו המערכת החינוכית מרכזת את מאמציה בתגבור מקצועות לימוד המקושרים ישירות ובאופן מובהק לקריטריונים מחברתיים (סוציאליזטוריים) של הצלחה מדידה, המוגדרת על פי רוב במונחים כלכליים. ואמנם, בשנים האחרונות אנו עדים למגמת תגבורם של שיעורים בעלי אופי אינסטרומנטלי: מתמטיקה, מחשבים ומיומנויות חשיבה למיניהן, "על חשבון" שיעורי חינוך, טיולים, סמינרים רעיוניים, אמנות, חקלאות ומלאכת יד. באקלים שכזה תפקידו של המורה מצטמצם למשימות פיקוח, מיון והשלטת משמעת או לתפקיד "קבלן דעת" המכין את תלמידיו לקראת בחינות. במרחב טכנולוגי וגנרי כזה אין משמעות אמיתית לתכונות אופי ייחודיות באישיותו של המורה (היותו סקרן, מצחיק, מיושב דעת, בעל יכולת תיאטרלית, יצירתית וכך הלאה). במרחב אינסטרומנטלי כזה יחסי ההוראה הופכים מנוכרים ותועלתניים, ואין בהם מקום וזמן לעושרו הבלתי-מדיד של המפגש האנושי והדיאלוגי שבין ילד למבוגר משמעותי ומיטיב. בסופו של יום מרחב שכזה עלול לתמוך בהתהוותה של דמות מורה כללית ונטולת ייחוד המתגלמת בדמותם של מורים משעממים, טכנוקרטים ונטולי השפעה ממשית על עולמם המתהווה והמורכב של הילדים, מורים שבמהרה נשכחים מן הזיכרון.

בצדה האחר של המטוטלת מודגשים ממדיה הפרסונליים והסובייקטיביים של דמות המורה. עמדה זו מבקשת להעמיד את המורה על איכותו האנושית ועל איכותה של התכוונותו החינוכית. על פי תפיסה זו, תכונתו המהותית של המחנך מתגלמת בתשוקתו להשפיע על

1 ואמנם, מחקרים אינם מצליחים להוכיח קשר מובהק בין רמת השכלתו הפדגוגית של המורה לבין יעילות ההוראה שלו (ראו בעניין זה: Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005).

תלמידיו ולהוות דמות משמעותית בעולמם. שאיפה פדגוגית מעין זו אינה תאורטית אלא מתגשמת בנכונות לפעולה ולנוכחות ממשית בחייהם של הילדים (צבר, 2013). חשיבותו המכוננת של הממד הפרסונלי בדמות המורה הודגשה בעוצמות שונות בתפיסותיהם הפדגוגיות של הוגים בעלי נטייה אקזיסטנציאלית, דוגמת פרדריך ניטשה, מרטין בובר, יאנוש קורצ'ק ופאולו פריירה. עוצמתו המחנכת של המורה, קבעו הוגים אלו, נובעת מתוקף איכותה וייחודה של אישיותו ומתוקף איכותו של המפגש האנושי בינו ובין תלמידיו. כשניטשה מבקש לאפיין את דמות המחנך-פילוסוף, הוא מתאר בעיקר את איכותו האנושית ופחות את תוכן דבריו או את מיומנותיו הדידקטיות. מחנכים בעלי איכות יוצאת דופן, כתב ניטשה (1988[1874]):

30-31), מורים "באמצעות ארשת הפנים, יציבת הגוף, הלבוש, המזון ומנהגי חייהם יותר מאשר בדיבור או אפילו בכתיבה". לדעת ניטשה, מורים בעלי השפעה אינם מחנכים מתוקף התוכן או הבהירות של טיעוניהם אלא מתוקף אישיותם המיוחדת; ככל שזו אמינה יותר, כך טיעוניהם מחנכים ומשפיעים יותר. גם בובר (תשמ"ד) הדגיש כי "על שלמותו של החניך משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא במתכוון. המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי; אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לזולת: חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על לבו הרצון להשפיע עליהם". תפיסה פדגוגית מעין זו איננה מדגישה את היבטיו המקצועיים והמדידים של יחסי ההוראה אלא את יחסי הזיקה והאחריות שבאמצעותם המחנך מכיר את חניכיו ומאפשר את צמיחת הטוב שבהם (בובר, 1973[1925]: 239-240). מלאכה עצומה מעין זו אין לה גבולות והלכות עיוניים קבועים, אלא היא מחייבת גמישות מחשבה וערנות לנסיבות ולתנאים המשתנים ללא הרף. לא פעולה, שיטה או עמדה אידאולוגית כזו או אחרת מגלמות את מהותו של ה"מחנך", אלא אישיותו, נוכחותו והיענותו (שם: 249); מכאן גוזר בובר כי לא ההוראה מחנכת, כי אם המורה.

אלא שגם הדגשתו היתרה של המרכיב הפרסונלי ה"חם" בדמותו של המורה מתבררת כבעייתית. הנטייה הרומנטית להעמיד את מלאכת החינוך על היבטים סובייקטיביים כמו אינטואיציות ונטיות טבעיות (מישהו אמר "אימהיות ונשיות"?), מרדדת את מעמד המקצועי של המורים כבעלי מומחיות וידע נרכשים. בעולם הציני, הקפיטליסטי והשוביניסטי שבו אנו חיים, מגמה זו מתבטאת בשכר ובסטטוס חברתי נמוכים. הדגשת היסוד האישיותי בחינוך פוגעת גם ביכולת לפתח ולבסס את מלאכת החינוך על ניסיון אקדמי (מדעי ופדגוגי) מצטבר, וממילא שגם במוכנות המדינה לתמוך במחקר שכזה. בנוסף לכך, הדגשתו היתרה של היסוד הסובייקטיבי מפחיתה את מחויבותם של המתקשרים להוראה לתהליכי הכשרתם והתפתחותם המקצועית במסגרת הכשרת המורים; הגיונה הבינרי של טענה רומנטית זו גורס כי "או שיש את זה או שאין את זה", ולכן אין באמת צורך או ערך ללמוד וללמד "את זה" ברצינות ולאורך זמן (היגיון זה פועם בלבן של תכניות הכשרת המורים המקוצרות הרווחות במחוזותינו בשנים האחרונות). מעבר לכך, קיומם של "ארוס פדגוגי" וכוונה עזה אינם ערובה לקיומה של הוראה

ערכית ויעילה. הם אינם מבטיחים כי המורה הנלהב והמחויב יהיה מיומן באסטרטגיות ובמתודות מגוונות ויעילות של הוראה - את אלו עליו ללמוד ולתרגל. ולבסוף, העמדתו של החינוך על אישיותו של המורה טומנת בחובה פוטנציאל לא מבוטל לאינדוקטרינציה, כיוון שלמרות כל הכוונות הטובות (ואולי דווקא בגללן) המפגש בין אישיותו המגובשת והמוחצנת של המחנך לבין אישיותו הצעירה והנוחה להשפעה של החניך הוא בלתי-שוויוני בעליל.² אם כן, דמותו של המורה נושאת בחובה מרכיבים סובייקטיביים ואובייקטיביים, "חמים וקרים", מקצועיים ואישיותיים, אשר הכרחיים במידה שווה לכינונה של פעולה חינוכית מעצימה ומשמעותית. ואמנם, מחקרים המבוססים על ראיונות עם תלמידים וסטודנטים להוראה מלמדים עד כמה חשוב בעיניהם שילובם של המרכיבים הפרסונליים והפרופסיונליים בהגדרתו של "המורה הטוב" (קובובי, 1992; קסלר וטטר, 2002). באופן דומה, ההערכות בנוגע לדמותו של המורה בוחנות הן את מקצועיותו בהוראה הן את תכונותיו ואת הציפיות כלפיו כאדם משמעותי, רלוונטי ובעל ערך בעולמם של התלמידים. בצד העיסוק באיכויותיו הפרופסיונליות של המורה כ"מלמד", היינו כמומחה בתחום הדעת, כמקור ידע מהימן, כמעודד לחשיבה, כמעורר מוטיבציה לימודית, כמזמן התנסויות למידה וכך הלאה, התלמידים מדגישים את חשיבותו של המורה כאדם וכגורם מניע ומעורר השראה בחייהם: "דוחף" להצלחה, מעורר אמון, מכבד, נוכח ומגלה עניין בתקופה משמעותית בחייהם. המורים עצמם אמנם מבקשים להיתפס כעוסקים במקצוע אקדמי בעל יוקרה, המעיד על מומחיות מובהקת, אולם את הכרעתם לעסוק בחינוך הם מנסחים על פי רוב במונחים רגשיים וקיומיים דוגמת ייעוד, אהבה, נטיית נפש ותשוקה (תדמור, 2007). אל מקצוע ההוראה הם פונים משום שברצונם להיחשב משמעותיים, להיזכר כבעלי ערך וכמשפיעים לטובה על עולמם של תלמידיהם (צבר, 2014).

אחיותם המשותפת של המאפיינים הפרופסיונליים והפרסונליים בהווייתו של המורה מדגישה את מורכבותו יוצאת הדופן של המקצוע. המורה חובש מספר רב של כובעים, ובעבודתו הוא נדרש לגלות גמישות של אקרויבט. ביחסיו עם תלמידיו הוא לעתים פסיכולוג ולעתים עובד סוציאלי, עתים חבר ואיש סוד ועתים קובע גבולות וחורף גורלות. הוא מומחה בתחום הדעת ובניהול הכיתה, אבל בד בבד חייב לגלות רגישות לצרכים ייחודיים ובלתי-מקוטלגים של תלמידים בכיתתו (וכמספר התלמידים מספר הצרכים). המורה מתנהל בבית הספר במגוון עצום של זירות ואינטראקציות חברתיות מורכבות: רגע אחד הוא מוביל כיתה וברגע אחר הוא מורה זוטר בצוות, ארשת אחת הוא לובש מול ההורה ואחרת מול התלמיד. מקצועיותו של המחנך איננה מתקיימת בעולם של אידאות אפלטוניות קבועות אלא בנהר שוצף ומפותל. הוא מתמרן בתחומן של אין-ספור מורכבויות: קוגניטיביות, פסיכולוגיות, אתיות ופוליטיות. כל

2 זאת בניגוד לימרותיה האינסטרומנטליות, הצנועות יותר, של פעולת ההוראה. בהקשר זה הזהיר ס' יזהר מפני יומרתו של החינוך כשכתב: "האם לא הגיעה השעה לראות שמכל עסקי החינוך רק הלימוד הוא אמת? ונותן לאדם מכשיר שימושי עם הוראות תפעול, ואם ישתמש בו או לא, זו חירותו של המשתמש. לימוד שנותן כלי בידי האדם ולא נדחק לנשמתו, שמציע לאדם יכולת ומסייע לו - רק כשמתבקש..." (סמילנסקי, 2005[1991]: 101).

מורה המלמד את אותו שיעור בשלוש כיתות באותה שכבה בבית הספר (מציאות מוכרת ולא פשוטה בפני עצמה) יודע עד כמה שונים השיעורים בכיתות בשל אופייה והרכבה של כל כיתה (רמתה הלימודית והתנהלותה החברתית), מידת שיתוף הפעולה בינו לבין מחנך הכיתה ורכזת השכבה, עומס העבודה המוטל עליו באותה תקופה ומצב רוחם של התלמידים באותו היום. מורכבותו של הפרקסיס החינוכי משפיעה גם על ערכן של מתודות ותכונות אשר נחשבות לבעלות ערך פדגוגי מובהק: תכונות סובייקטיביות מסוימות של המחנך עשויות להתברר כיעילות בעבודה עם תלמידים בעלי מאפיינים מסוימים וכלא יעילות (ואף בעייתיות) בעבודה עם תלמידים בעלי מאפיינים אחרים. בהקשר זה ציין יונתן קוזול (Kozol, 1972) כי פדגוגיה טובה היא לעולם תלויה קונטקסט, ולכן על המתודות הפדגוגיות להיות מותאמות לצרכים ולמאפיינים המיוחדים של התלמידים. בשכונות המבוססות, כתב קוזול, מפתחים את הספק, את השאלה ואת ההססנות כתכונות נשגבות, ואילו בשכונות המצוקה בתי הספר צריכים להקנות לתלמידים מיומנויות ולספק להם תשובות על מנת לחזק את ביטחונם העצמי. צורכיהם של המתחנכים הם הקובעים את עדיפותן של תכונות ומתודות מסוימות על פני אחרות בהקשר מורכב של צורך, דינמיקה, זמן ומקום.

מורכבותו של הדואליזם המתקיים בדמות המורה זוכה למשנה תוקף בהתייחס לסוגיית יעדיו ומאפייניו של החינוך הראוי במאה ה-21. אלה שמבקשים להדגיש את היסודות המקצועיים של תפקיד ההוראה טוענים, כי בעידן המהפכה בנגישות המידע על מערכת החינוך המסורתית להתאים את עצמה ואת דרכי הוראתה למאפייניה האפיסטמולוגיים של המציאות הטכנולוגית החדשה (זוהר, 2013). מוביליו של שיח זה טוענים כי בעידן החדש השתנה מהותית תפקידו של המורה: הוא איננו נתפס עוד כמנחיל דעת וכבעל הידע, אלא כמלמד את התלמידים מיומנויות (skills) הנתפסות כהכרחיות לחיים פרודוקטיביים בעידן החדש. תפקידה של מערכת החינוך הוא להנחיל לתלמידים שיטות חשיבה ועבודה (פתרון בעיות, מטה-קוגניציה, חשיבה ביקורתית וכדומה) ולפתח את מיומנויותיהם בתחומים שונים (מידע, טכנולוגיה, פיננסים). מיומנויות ואוריינויות אלו יאפשרו לילדים, אזרחי המחר, להתמודד עם קצב הצמיחה המהיר והבלתי-נתפס של המדע והטכנולוגיה בימינו. את השיח הפדגוגי הזה מובילים בעוצמה כוחות כלכליים ופוליטיים המדגישים את אחריותה של מערכת החינוך הציבורית להכשיר כוח עבודה מיומן ומתקדם. פדגוגיה המבוססת על העשרתם של "כישורי החשיבה" נעשית אז תנאי לשגשוג בשוק, אשר הולך ונעשה גלובלי ומבוסס התמחויות.³ תפיסתה של המערכת החינוכית במונחים אינסטרומנטליים של יעילות ומדדים תומכת כמובן בהדגשתם של ההיבטים המקצועיים

3 כפי שציין אנדרס שליכר, המזכיר הכללי של ארגון ה-OECD ויועצו החינוכי של הארגון: "הדרישות מאוריינות השתנו, וכיום הן כרוכות בקריאה לשם למידה של היכולת לזהות, להבין, לפרש, ליצור ולתקשר ידע, וזאת תוך כדי שימוש בחומרים כתובים הקשורים במגוון מצבים בהקשרים משתנים. מיומנויות אלו נעשו כיום דרישה כמעט אוניברסלית להצלחה בעולם המתועש" (Schleicher, 2010).

בדמותו של המורה, שעליו מוטלת האחריות להכין את התלמידים למאבק ההישרדות הצפוי להם בעתיד (כיחידים וכחברה).

על בסיס אותה אבחנה יש המבקשים להדגיש דווקא את חשיבותם של הממדים ה"חמים", ה"הומניסטיים" בדמותו של המורה. חשיבותו המכוננת של יסוד ההתקשרות הודגשה בהגותם של חוקרי חינוך רבים וחשובים (דוגמת פאולו פריירה, מרטין בובר, יאנוש קורצ'ק, ג'רום ברונר, קארל רוג'רס ואחרים). ממשיכיהם של חוקרים אלה גורסים כי במרחב הטכנולוגי החדש מתקיימים יסודות של ניכור ותחרות, שיש להם השפעות חברתיות ואתיות שליליות ניכרות על איכות חייהם של ילדים ובני נוער. קצב צמיחתו המסחרר של האינטרנט והשימוש האינטנסיבי ברשתות חברתיות (דוגמת פייסבוק, וואטסאפ) משנים מן היסוד את המרחבים האנושיים והחברתיים שילדים בימינו פועלים בהם; הם יוצרים מסגרות השתייכות ומרחבים וירטואליים מרגשים אך גם מסוכנים, ובני הנוער פועלים בהם ללא פיקוח וללא הגנה. אופיים המסחרי, האנונימי והווירטואלי של המרחבים הללו תומך בקיומן של תופעות אנושיות וחברתיות מסוכנות, כגון בריונות, ניצול ובידוד חברתי. במציאות כלכלית ותרבותית שבה נשחקת נוכחותם (הפיזית והסימבולית) של ההורים בחיי ילדם, שבה ומודגשת חשיבות אישיותו של המורה כמבוגר משפיע ושוחר טוב הנוכח באופן קונקרטי בעולמו של הילד. לנוכח תנאיה של המציאות הטכנולוגית, יכולתו של המורה להיקשר ולהתקשר עם תלמידיו באופן כן ומיטיב הופכת לחשובה מאין כמוה. יכולת זו איננה עוד "מיומנות" שעל המורה לרכוש במטרה לייעל את עבודתו, אלא היא ביטוי עמוק ומכונן לזהותו המקצועית. טיפוחו ועידודו של יסוד ההתקשרות האנושית בחיי בית הספר נעשה אז ליעד ראשון במעלה; חינוכם של התלמידים לחיי חברה דמוקרטית המבוססים על כבוד הדדי, על אמפתיה ועל הכרה בערכו של הזולת אינו יכול להתקיים במרחב שאינו מבוסס על מפגש, על הזדהות ועל אמון. אז נדרש הדיון הפדגוגי לשאלות: כיצד המורה יכול לכונן קשרים דיאלוגיים המבוססים על אמון ועל נוכחות במרחב הווירטואלי והאנונימי שיצרה הטכנולוגיה? כיצד הוא יכול להגן על תלמידיו במרחב שאינו מכיר בסמכות ובהיררכיה? מהם הכישורים והרגישויות הנדרשים ממחנכים הפועלים בסביבות עתירות טכנולוגיה מעין אלו? ועד לאן משתרעת אחריותו של המחנך במרחב וירטואלי שכזה (Alger & Kopcha, 2009)?

מורכבותה הרוחשת של ההוויה החינוכית (הפוליטית, התרבותית, הפסיכולוגית, החברתית, הטכנולוגית והפדגוגית) מבהירה מדוע השיח החינוכי מתקשה לנסח את מושגיו במונחים פרופסיונליים מחד גיסא, ומדוע אין די בכינונו על בסיס מרכיבים פרסונליים מאידך גיסא. כך אנו חוזרים פעם נוספת לאותה תחושת מבוכה שמקורה בפער שבין הבנתנו האינטואיטיבית החזקה כי "איכותה של מערכת החינוך לא יכולה לעלות על איכות מוריה" (כפי שנוסחה בדוח מקינזי, ראו ברבר ומורשד, 2007) ובין חמקמקותה המחקרית-אופרציונלית של אותה "איכות". למלאכת החינוך קשה למצוא מידה - לכל אחד דעה בהתאם לאמונותיו האידאולוגיות (לם, 2002). גם במחקר אין הסכמה בנוגע למרכיבי איכותו האובייקטיביים של המורה הטוב (ראו למשל לוי-פלדמן, 2010; Darling-Hammond, 2007). קושי זה מודגש בתהליך

הכשרת המורים, שבו אנו מבקשים לעסוק בהעצמת מכלול הווייתם השלמה - הפרופסיונלית והפרסונלית - של הסטודנטים להוראה.

מדי שנה המוסדות להכשרת מורים מקבלים אל שורותיהם מאות סטודנטים צעירים ממגוון רחב של רקעים חברתיים ותרבותיים. המוסדות להכשרת מורים אינם יכולים להרשות לעצמם להתמקד רק בהכשרה פרופסיונלית גנרית המעניקה מומחיות מקצועית כללית וכלים לעבודה. הכשרת מורים טובה חייבת להידרש גם להעצמת איכויותיהם הפרסונליות של המתכשרים להוראה: טיפוח סקרנותם האינטלקטואלית ורוחב אופקיהם, עידון רגישותם החברתית והבין-אישית, העצמת זיקתם למעשה החינוכי, זיהוי נקודות החוזק והחולשה באישיותם המתפתחת, טיפוח בגרותם הנפשית ותחושת הערך העצמי שלהם כבני אדם וכמחנכים לעתיד. הכשרת מורים טובה מודעת למורכבותה של "פרופסיית ההוראה" - היא מבינה כי מורים טובים מאמצים אסטרטגיות טובות (טכנולוגיות) שמתאימות לתכונותיהם הפרסונליות הייחודיות ולאמונותיהם הפדגוגיות (האידאולוגיות) המיוחדות. הכשרת מורים טובה צריכה לתת את דעתה להעצמת מכלול הווייתו של המורה לעתיד.

סקירת המאמרים בגיליון

בגיליון מיוחד זה של כתב העת דפים ביקשנו לאגד מאמרים אחדים שיציגו נקודות מבט ייחודיות ומעוררות מחשבה על אודות מורכבותה של דמות המורה. הגיליון מבקש להאיר את המתחים הפנימיים המתקיימים בדמותו ובתפקידו של המורה מפרספקטיבות מעמיקות ובלתי-שגרתיות. מאמרה של פרופ' רחל אליאור, "מי היו המורים הראשונים? ממי למדו ומה לימדו?", עומד על מקורותיה ההיסטוריים והתרבותיים של המחויבות בת אלפי השנים של הקהילה היהודית ללימוד ציבורי פתוח ולהקניית ידיעת הקריאה ואהבת הלימוד לבניה. במאמרה סוקרת אליאור את הגישה היהודית ללימוד, לקריאה ולכתיבה החל מן העת העתיקה, והיא מתארת את ביטוייה הפדגוגיים המגוונים. מתוך עיון במבחר מקורות ראשונים וכתובים הכותבת סוקרת את מופעיה השונים של תפיסת הלמדנות היהודית, את רגישותה האינטלקטואלית ואת מחויבותה לתפיסת עולם רחבה ומעמיקה. המאמר שופך אור על מקומם ההיסטורי של המורה, של הלימוד ושל ההוראה בתרבות היהודית במהלך הדורות.

מאמרו של פרופ' שלמה בק, "לא למדתי דבר ללא שעזבת" - חוויית השוטטות והפדגוג במאה ה-21, מבקש להציע חלופה פדגוגית שתאפשר להתמודד עם מצוקותיו של המורה בעידן הפוסט-מודרני ועם אתגריה של המציאות הטכנולוגית המתקדמת בת-זמננו. מתוך ביקורת על התפיסות המסורתיות של דמות המורה ועל טיפוס "המחנכים האידאליים" המוכרים, בק מציג חלופה פדגוגית המבוססת על משנתו של הפילוסוף הצרפתי מישל סר. חלופה פדגוגית זו מבקשת להתבסס על חוויה חדשה של "שוטטות", שבה הלומד נע בין שלל מקורות ידע, ומתוכם הוא בורר ואוסף דעת וחוכמה. שיטוט מעין זה אינו מתבסס על היגיון מסורתי של למידה הנעשית באופן היררכי ולוגי, כי אם על תפיסה "ריזומית" שהגיונה מפוזר, רב-ברירתי ואסוציאטיבי. תפקידו של המורה הוא ללוות את התלמיד בשיטוטיו, להדריך אותו ולסייע לו

להעמיק את התנסויותיו. בק דן במאמר גם באיכויות הנדרשות מהמורה בתפיסה הפדגוגית המיוחדת הזאת.

מאמרו של פרופ' סידיני שטראוס, "כמה נמוך אפשר לרדת? פעוטות (כמעט) מלמדים", מציג טענה מפתיעה: פעוטות מלמדים מבלי שלמדו ללמד. תופעה זו מעידה כי היכולת להורות היא סגולה אנושית טבעית (בדומה לפוטנציאל הלמידה האנושי). הכותב טוען כי ניתן לאתר ביטויים מוקדמים ליכולת ההוראה כבר אצל תינוקות בני שנה עד שנה וחצי. במאמרו הוא מבקש להראות כיצד יכולת זו מתפתחת בקרב ילדים, ולטעון כי היכולת להורות (לצד היכולת ללמוד) מאפשרת לצבור את הידע הנחוץ לכינונה של תרבות. המאמר מצביע על קיומם של מבשרים מוקדמים למעשה ההוראה, שנתפס בהתאם כצורה בסיסית של תקשורת חברתית דו-כיוונית וא-סימטרית, המבוססת על העברה הדדית של מידע בין מקור לבין מקבל. לקראת סופו של המאמר דן שטראוס בהשתמעויות של תופעה מיוחדת זו על תהליכי הכשרת המורים. מאמרה של ד"ר שילה שיינברג, "קאנט ופוקו על גבולות החופש של המורה", מבקש להשתמש בפרשייה הידועה של המורה אדם ורטה כמקרה פרדיגמטי שעל בסיסו נבחנים גבולות חופש ההבעה וההשפעה של מורים במציאות הישראלית. הכותבת בוחנת את סיפור השעייתו של המורה מקריית טבעון על בסיס פרשנות לאידאל החופש של תפיסת הנאורות. לצורך כך נדרשת שיינברג לתפיסותיהם הפילוסופיות והאתיות של שני הוגים - עמנואל קאנט, ההוגה המרכזי של הנאורות במאה ה-18, ומישל פוקו, מבקרה המפורסם ביותר של הנאורות במאה ה-20. באמצעות עיון במשנתם של הוגים אלו נבחנת סוגיית גבולות החופש של המחנך בחינוך הציבורי באופן מורכב ומעניין. מן הדיון עולות סוגיות חשובות בנוגע למתחים המאפיינים את חייו המקצועיים של מחנך הפועל בחברה דמוקרטית.

מאמרו של ד"ר אורן אָרְגָז, "לחשוב 'חינוך' מחדש ולחנך ל'כאן ועכשיו' מן המבט הקונטמפלטיבי", מציג השקפה רדיקלית על החינוך ועל תפקידו של המורה בו. באמצעות הצגת רעיונותיו של זרם "החינוך הקונטמפלטיבי", ארגז מבקש להאיר מחדש כמה מושגי יסוד, כגון מודעות, מרחב זמן, שמשפיעים לדעתו על האופן שבו אנו תופסים את החינוך ופועלים בו. על בסיס רעיונותיו של החינוך הקונטמפלטיבי ארגז מבקר את החינוך הציבורי. חינוך זה, לדעתו, מושתת על הפניית תשומת לבו של התלמיד החוצה, ובכך מבטל את עולמו הפנימי של הילד ומרחיק אותו מהוויית חייו הנוכחת, החיונית והממשית. על מנת להתמודד עם נטייה בעייתית זו של החינוך הציבורי הכותב מציע לשלב פרקטיקות פדגוגיות, דוגמת התבוננות, כתיבת יומן ומיינדפולנס, המבוססות על הפניית תשומת הלב פנימה - ל"כאן ועכשיו". בהתאם לרוחו של הגיליון ארגז עוסק במאמרו גם בהשלכות של תפיסה פדגוגית כזו על עבודתו ועל תפקידו של המורה בכיתה.

במאמרה "אמני שיקול הדעת" מבקשת ד"ר אורית שורץ-פרנקו לטעון בזכות מעמדו המכונן של המורה כדמות מובילה המופקדת על תהליך החינוך המתרחש בבית הספר. על יסוד הגותו של שוואב הכותבת מבקשת להגדיר את מלאכת החינוך כ"אמנות מעשית" המשלבת בין

יצירתיות וחדשנות לבין התכוונת פרקטית, התובעת הכרעה ופעולה מעשית במציאות. הגדרתו של החינוך כתחום עיסוק מעשי, טוענת שורץ-פרנקו, מציגה את המורים, שהם בעלי הידע והניסיון בכיתותיהם, כמועמדים הטבעיים ביותר להובלת החינוך. בחלקו השני של המאמר היא סוקרת את יסודותיה הרעיוניים של תפיסת החינוך כאמנות מעשית (באמצעות עיון בהגותם של שוואב ושל דיואי), ולאחר מכן, ברוח גישתו הפרקטית של המאמר, היא דנה בהיבטיה היישומיים של תפיסת ההוראה כאמנות: השלכותיה על מעמדם של המורים כבעלי מקצוע ועל אופי הכשרתם הראויה.

מקורות

- בובר, מרטין (תשמ"ד). **תעודה וייעוד** (כרך ב). ירושלים: הספרייה הציונית.
- בובר, מרטין (1973[1925]). על המעשה החינוכי (תרגום: צ' וויסלבסקי). בתוך **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה** (מהדורה שלישית, 237-261). ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברבר, מייקל ומורשד, מונה (2007). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות **בעולם** (תרגום: י' פרקש). נדלה מהאתר של מכון אבני ראשה: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcedocs>
- זוהר, ענת (2013). **ציונים זה לא הכול - לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. בני ברק: ספרית פועלים.
- לוי-פלדמן, אירית (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. **החינוך וסביבו**, ל"ב, 87-104.
- לם, צבי (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- ניטשה, פרידריך (1988[1874]). שופנהאור כמחנך. מתוך **מסות על חינוך לתרבות** (תרגום: י' גולומב). ירושלים: מאגנס.
- סמילנסקי, יזהר (2005[1991]). להיפרד מהחינוך: החינוך כיומרה ריקה וכפייה לא אנושית. בתוך **נ' אלוני (עורך), כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית** (102-104). בני ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צבר, בועז (2013). "עמל של אהבה": על הגיונה המיוחד של "השנייה השש-עשרה" במלאכת חינוך הכיתה. **גילוי דעת - כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות**, 4, 77-96.
- צבר, בועז (2014). על מקומו של "ארוס" הפועל במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס "משל המערה" ו"המשתה" לאפלטון. **גילוי דעת - כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות**, 6, 15-40.
- קובובי, דבורה (1992). **בין מורה לתלמיד - המורה הטוב בעיני תלמידו**. ירושלים: אקדמון.
- קסלר, עינת וטטר, משה (2002). תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר. **הייעוץ החינוכי**, 14, 76-104.
- תדמור, ישעיהו (2007). **חינוך כחוויה קיומית**. תל-אביב: מכון מופ"ת; הוצאה אקדמית יזרעאל.
- Alger, C., & Kopcha, T. J. (2009). eSupervision: A technology framework for the 21st century field experience in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 31-46.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. (2007). The Story of Gloria as a future vision of the new teacher. *Journal of Staff Development*, 28(3), 25-26.

- Dewey, J. (2011[1929]). *The sources of a science of education*. Eastford: Martino Fine Books.
- Kozol, J. (1972). *Free Schools*. Boston, MA: Houghton, Mifflin.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, G. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Schleicher, A. (2010). Assessing literacy across a changing world. *Science Magazine*, 328, 433-434.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 3-36). New York: Macmillan.
- Watt, M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.