

## “עמימות ודיאלוג”: על מורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית

בועז צבר, סמדר גלילי

### תקציר

במאמר זה נדונה מורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית במוסדות להכשרת מורים.<sup>1</sup> הטענה המוצגת במאמר היא כי אופייה המיוחד של מלאכת ההדרכה הפדגוגית מזמן טשטוש מובנה של קווי תיחום (בין פורמלי לבלתי פורמלי, בין פרופסיונלי לפרסונלי וכן הלאה); טשטוש זה יוצר אתגרים לא פשוטים אבל גם הזדמנויות פדגוגיות רבות ערך. חלקו הראשון של המאמר עוסק במורכבותה האתית של מלאכת החינוך בכלל ושל עבודת ההדרכה הפדגוגית בבית הספר בפרט. חלקו השני מוקדש לניתוח טבעם המיוחד של מרחב ההדרכה בבית הספר ושל מלאכת ההדרכה הפדגוגית באמצעות בחינת המושגים “עמימות” (פרנקנשטיין, 1981) ו”דיאלוג” (בובר, 1980/1923). המאמר מפרט את ערכם הפילוסופי המיוחד של המושגים האלה ומנסה לבססם כמושגי מפתח תאורטיים במלאכת הכשרת המורים.

מילות מפתח: אתיקה וחינוך, דיאלוג, הדרכה פדגוגית, עמימות וחינוך

### מבוא

במאמר זה נבקש להצביע על מורכבותה האתית של ההדרכה הפדגוגית במוסדות להכשרת מורים. מלאכת ההדרכה הפדגוגית מתאפיינת בעמימות של גבולות פדגוגיים מקצועיים ואישיים; עמימות זו יוצרת אתגרים אתיים ופדגוגיים מורכבים, אבל יש בה גם פוטנציאל להתפתחות וללמידה. בחלקו הראשון של המאמר מוצגת מורכבותה האתית של מלאכת החינוך באמצעות בחינת המושג “עמימות” שטבע הפסיכולוג החינוכי קרל פרנקנשטיין (1981). בחלק זה נדונים שלושה מאפייני עמימות בעבודת ההדרכה הפדגוגית בבית הספר: סמכות, אידאולוגיה וקולגיאיות. בחלקו השני של המאמר מוצגת פרקטיקת ה”דיאלוג” אשר הגה הפילוסוף מרטין בובר, פרקטיקה שבאמצעותה אפשר להבין את עמימותה המובנית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית ולהתמודד עמה באופן קונסטרוקטיבי ומעצים. לאחר מכן נדונה תרומתם הפוטנציאלית של המושגים עמימות ודיאלוג להבנתה, להמשגתה ולשיפורה של הדרכת הסטודנטים במוסדות להכשרת מורים.

1 המאמר מתבסס על מחקר שנערך בתמיכת רשות המחקר הבין-מכללתית במכון מופ”ת (צבר וגלילי, 2019).

הרעיונות המוצגים במאמר עיוני זה מבוססים על התנסותנו המעשית כמדריכים פדגוגיים במסלול להוראה בבית הספר היסודי שבמכללת דוד ילין ובמחלקה להכשרת מורים שבאוניברסיטה העברית בירושלים, כמו גם על עיוננו האקדמי בתחום של מחשבת החינוך. בחינת מורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית (נושא זה, למיטב ידיעתנו, לא נחקר עד כה) והדיון במערכת מושגים תאורטיים-פילוסופיים מסייעים להרחבתו ולהעמקתו של השיח האתי במלאכת הכשרת המורים.

### על עמימותה האתית של מלאכת החינוך

בחינת משמעותו של המונח "אתיקה", מונח שמקורו במילה *ethikos* (מילה ביוונית עתיקה שפירושה *arising from habit*), חושפת את מעמדה המיוחד של הדילמה האתית בחיים האנושיים. דילמה אתית מתקיימת במצב יוצא דופן: האדם נדרש לחרוג מאזור הנוחות של השגרה, להתעמת עם ערכיו ואמונותיו ולהכריע בין שתי חלופות (Cuban, 1992). הגיונה של הדילמה מחביא בתוכו קונפליקט, וההתמודדות עימו מצריכה בירור אינטרוספקטיבי - כזה המשלב בין היבטים רגשיים להיבטים שכליים המשקפים את מכלול אישיותו וערכיו של האדם (Buzzelli & Johnston, 2001). ממד אקזיסטנציאלי זה אינו מוגבל לדיון אנליטי בעקרונות נורמטיביים (*normative principles*) ובתאוריות רציונליסטיות (*rationality oriented theories*), ועניינו הוא האתיקה במובנה הרחב, הקיומי והאנושי (Gert & Gert, 2002/2020). התמודדות עם דילמות אתיות היא מציאות יום-יומית בעבודתם של אנשי חינוך בבית הספר (Colnerud, 1997). לפעולת החינוך יש אופי מוסרי, משום שהיא עוסקת באנשים אחרים ומנסה להשפיע על דמותם (Noddings, 2003) ועל התפתחותם כבני אדם (Carr, 2006; Sckett, 1993). דמותה של המחנכת מהווה מודל מוסרי ואנושי לתלמידיה. לפיכך עליה לגלות אחריות שבדרך כלל איננה נדרשת בתחומי עיסוק אחרים (Fenstermacher, 1990). כל עבודה חינוכית בבית הספר כרוכה במחויבויות לקבוצות, לגורמים למיניהם (תלמידים, הורים, עמיתים למקצוע) ולתביעותיהם הסותרות לעיתים, והדבר מחייב התמודדות עם מגוון שיקולים ודילמות ערכיות ומקצועיות בעלות אופי ממשי ופרקטי (Schjetne et al., 2016). הצורך בהתמודדות כזו מבהיר את החשיבות שבפיתוח מודעותם של אנשי החינוך לממד האתי של עבודתם (Door, 2014; Strom, 1989). הטמעתה של רגישות אתית משכללת ומעמיקה את עבודתם של אנשי החינוך (Husu & Tirri, 2003) ומסייעת להם לנסח "מצפן" מוסרי המאפשר התנהלות נבונה במרחב החינוכי (Carr, 2005).

לנוכח הדברים שלעיל מפתיע לגלות כי דיון אקדמי בממדיה המוסריים של פעולת החינוך איננו נפוץ (Sabbagh, 2009). יש הטוענים כי הסיבה לכך היא הניסיון להגדיר את מקצוע ההוראה באמצעות מונחים פרופסיונליים ואובייקטיביים ככל האפשר ולהימנע מדיון סובייקטיבי, "בלתי מקצועי", שגבולותיו נזילים ועמומים (Fenstermacher, 1990). אלא שמלאכת ההוראה, כפי שציין סוקט, איננה "מערכת מכנית הנמדדת על פי איכות תוצריה" (Sckett, 1993, p. 13);

הדבר נובע ממורכבותה האנושית ומהיותה בעלת ממדים סובייקטיביים מובהקים.<sup>2</sup> הקושי לנסח קוד אתי אובייקטיבי משקף בין השאר את מורכבותה האנושית של הפעולה החינוכית ואת עמימותה המושגית האימננטית (Ball & Wilson, 1996). לפיכך יש ספק אם אפשר לנסח מערכת של חוקים ועקרונות אתיים אפרוריים, קבועים ואובייקטיביים, שידריכו את המחנכת על כל צעד ושעל. הקושי הזה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המראים כי גבולותיה האתיים של ההוראה נמצאים כל הזמן בתהליך של שינוי ועיצוב מחדש (Chang & Bai, 2016; Edling & Frelin, 2016). כפי שציין נאש (Nash, 1996), אתיקה היא תמיד מערכת מורכבת ועמומה של שיקולים והכרעות הנדרשים בעולם הזקוק לפרשנות מתמדת (בניגוד לעולם חד-משמעי ומובהק של עובדות ואידאות). במרחב עמום כזה אין בנמצא פתרון מובהק "נכון" שהוא בבחינת פתרון מקצועי "אחרון" (Buzzelli & Johnston, 2001).

איכותו המיוחדת של מרחב העמימות והפוטנציאל הפדגוגי הגלום בו נדונו בספרו של קרל פרנקנשטיין (1981), **עמימות**. מרחב עמום, טען פרנקנשטיין, אינו מרחב רב-משמעויות או חסר בהירות, אלא "קיום ביחד של מצבים מנוגדים, של תכונות מציאות מנוגדות [...] במושג העמימות מובלעת ניגודיותם של הערכים, העדר האחדות והמתיחות הנובעת מהעדר אחדות זה" (עמ' 8). תכונת העמימות מבטאת את מורכבותה של המציאות ואת מגוון המתחים המהווים חלק בלתי נפרד מפעולתה. לפי פרנקנשטיין, לתכונה זו יש ערך אפיסטמולוגי ואונטולוגי מיוחד. "אשליה זו [אשליית קיומה של האמת המוחלטת]", הוא כותב, "מסלפת את תפישת המציאות ואת התפיסה העצמית, וסילוף זה הוא הניגוד לאמתיות. עמימות היא יסוד האמת. חד משמעויות היא יסוד האשליה, השקר" (שם). היגיון אפיסטמולוגי זה גורס אפוא כי הכמיהה לקיומו של מרחב אנושי חד-משמעי, נטול סתירות וניגודים, היא לא רק חסרת תוחלת, אלא אף חוטאת באופן עמוק לטבעה האמיתי, הרוחש והמתהווה תמיד של המציאות. במרחב פדגוגי שהגיונו עמום, האתגרים החינוכיים אינם נתפסים כבעיות מכניות התובעות פתרון, אלא כ"דילמות הנובעות ללא הרף מעצם טבעה המורכב של המציאות" (Sockett, 1993, p. 13); התרגום הוא שלי, ב"צ). במרחב מעין זה לא ייתכן קיומו של קוד פעולה מקצועי או עקרוני המראה כיצד לנהוג בכל עניין ודבר, וגם לא קיומה של "אבן חכמים" המאפשרת להימנע מן העול הכרוך בהכרעה המוסרית והאישית. ההתנהלות במרחב פדגוגי מעין זה שהגיונו עמום מצריכה ערנות, שיתוף פעולה ומחויבות מתמדת לתנועה.

## מורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית

בסעיפים הבאים נבקש לבחון כמה מביטויי העמימות האתית של עבודת ההדרכה הפדגוגית בבתי ספר מנקודת המבט של מחשבת החינוך. המאמר בוחן דילמות אתיות שמאפיינות הדרכה

2 בהתאם לכך, בניגוד למקצועות מוסדיים (institutionalized professions) אחרים דוגמת רפואה או עבודה סוציאלית, למקצוע ההוראה אין קוד פורמלי, אתי או פרופסיונלי, אף שנעשו כמה ניסיונות להגדיר קוד כזה (ראו למשל אצל Airasian, 2000).

פדגוגית לפי דגם ההדרכה המסורתית, דגם המוכר לנו מעבודתנו המשותפת במכללת דוד ילין במסלול להכשרת מורים לבית הספר היסודי ומעבודתי (הכותב הראשון) באוניברסיטה העברית בירושלים במחלקה להכשרת מורים לבית הספר העל-יסודי.<sup>3</sup> בדגם הדרכה זה הסטודנטים עורכים התנסות מעשית בהוראה בבית הספר המאמן (יסודי או תיכון, בהתאם למסלול שהסטודנטים לומדים בו). במהלך שנות לימודיהם הסטודנטים מתנסים בהוראה בכיתה של מורה מאמנת מנוסה: הם צופים בעבודתה של המורה המאמנת ומתנסים בעבודת ההוראה ובניהול הכיתה. ברוב המקרים על המדריכה הפדגוגית במוסד המכשיר לתאם את ההתנסויות של הסטודנטים שלה בבית הספר המאמן ולשבץ אותם לכיתות האימון. היא מפקדת על הקשר השוטף עם המורות המאמנות, על הכשרתם המעשית של הסטודנטים ועל ליווים במהלך ימי ההכשרה. בחלק מן המוסדות המדריכה הפדגוגית היא גם "אשת הקשר" של הסטודנטים באינטראקציות בינם לבין מסלול ההוראה במוסד המכשיר - היא נציגתו של הסטודנט בישיבות הפדגוגיות המתקיימות אחת לסמסטר, ובמקרים רבים מבקשים לשמוע את דעתה על הסטודנט.

משימותיה של המדריכה הפדגוגית הן רבות: היא מדריכה את הסטודנטים בבניית תוכנית ההוראה ובכתיבת מערכי השיעור, מנחה אותם בגישות לניהול השיעור ומציגה בפניהם את המרחב האקולוגי בבית הספר ואת אתגרי (בהפסקות, בטיולים וכן הלאה). המדריכה משתדלת לאתר הזדמנויות למידה עבור הסטודנטים (באמצעות הפגשתם עם בעלי תפקידים בבית הספר), ובהתאם לצורך מתאמת ומפשרת בכל בעיה בין המורה המאמנת לבין הסטודנטים המתאמנים בכיתה. בדרך כלל למידה מעין זו נעשית במתכונת של שוליאות (apprenticeship): הסטודנט נפגש עם המדריכה הפדגוגית בשיעור דידקטיקה כדי לרכוש את היסודות העיוניים של ההוראה, ובד בבד מתקיימות ביניהם פגישות אישיות וקבוצתיות שמטרתן היא ללוות את הסטודנט בעבודתו החינוכית בבית הספר. המדריכה הפדגוגית מסייעת לסטודנט לתכנן שיעורים בהוראתו, צופה בהם ומקיימת עימו שיחות משוב על השיעורים ועל התנהלותו במסגרת חייה השוטפים של הכיתה. אופייה האישי של ההדרכה בשלב זה והשיחות האישיות הנלוות אליה נועדו לעשות את חוויית ההתנסות בהוראה למשמעותית ופורה ככל האפשר (Jones & Vesilind, 1996).

מהדברים שלעיל עולה כי המדריכה הפדגוגית פועלת בתפר המורכב שבין הפורמלי לבלתי פורמלי, בין הפרטי לציבורי, בין הסובייקטיבי לאובייקטיבי, בין הפרופסיונלי לפרסונלי. היא מלמדת את תורת החינוך בהתבסס על התמחותה האקדמית ומדריכה את הסטודנטים במלאכת ההוראה בכיתות האימון בהתבסס על ניסיונה המקצועי (במקרים רבים היא עצמה מורה ותיקה ומנוסה). המדריכה הפדגוגית פותרת בעיות שמתגלות במהלך השנה, תומכת בהתפתחותם

3 יש לציין כי גם דגמי הכשרה של מורים חדשים המבוססים על שותפויות בין המוסד המכשיר לבין בית הספר (PDS), דגמים המתאפיינים בהדרכה מעשית של מורים המאמנים את הסטודנטים בדרך של צפייה והתנסות (ולא בהדרכה ישירה של מדריכה פדגוגית מן המוסד המכשיר), מעלים דילמות אתיות. אין ספק כי במחקר עתידי יהיה מעניין לבחון את הדילמות האלו.

הרגשית והאינטלקטואלית של הסטודנטים ומעריכה את התאמתם ומוכנותם לעבודה חינוכית בעתיד. במקרים רבים היא עורכת את שיעורי הדידקטיקה באחת הכיתות הפנויות בבית הספר המאמן (בסוף יום ההתנסות או בתחילתו). אופי עבודתה האינטנסיבי והאישי של המדריכה הפדגוגית - בניית מערכי השיעור, הצפייה בשיעור ומתן משוב לאחריו - מוסיף רכיבים רגשיים מובהקים לתהליך ההכשרה (כך למשל לא אחת מדריכות פדגוגיות תומכות בסטודנטיות הפורצות בבכי ומנחמות אותן לאחר שיעור לא מוצלח). במקרים רבים רכיבים מורכבים אלה עושים את המדריכה הפדגוגית לדמות הפורמלית הקרובה ביותר לסטודנט במהלך לימודיו. נוסף על ההיבטים הרגשיים של תפקידה המדריכה הפדגוגית צריכה להעריך את עבודתם של הסטודנטים באופן האובייקטיבי והמקצועי ביותר, ויותר מכל איש צוות אחר במכללה היא זו המופקדת על קביעת התאמתם למקצוע ההוראה. במובן הזה המדריכה הפדגוגית היא החוליה המקשרת בין הגורמים השותפים להכשרה: הסטודנט, המורה המאמן, בית הספר המכשיר והמכללה (Hall et al., 2008).

ריבוי כובעיה ומחויבויותיה של המדריכה הפדגוגית חושף את הפוטנציאל לקונפליקטים הטמון בתפקידה. מלאכת ההדרכה הפדגוגית בבית הספר המאמן מתגלה כפרקטיקה עמומה ונטולת גבולות ברורים אשר מצריכה גמישות מקצועית ורגשית. להלן מתוארים כמה מביטוייה של עמימות זו בתהליך ההכשרה.

### **שלוש עמימויות אתיות בעבודת ההדרכה הפדגוגית בבית הספר**

עמימות ראשונה מתבטאת בסוגיית הסמכות. המדריכה הפדגוגית והסטודנטים מגיעים אל בית הספר המאמן מן החוץ, ומעמדם בו הוא של אורחים. כיתת הלימוד איננה ”של המורה” (המדריכה הפדגוגית), והיא עצמה איננה נציגה של המוסד (בית הספר המאמן). לעיתים קרובות שיעורי הדידקטיקה ופגישות המשוב מתקיימים באחת מכיתות בית הספר המאמן, ללא תנאי ההוראה שהמדריכה והתלמידים מכירים מן המכללה (הכיסאות והשולחנות נמוכים, נשמעים צלצולים המבשרים על יציאה להפסקה, ילדים נכנסים אל הכיתה במהלך שיעור דידיקטיקה וכן הלאה). לעיתים קרובות המשוב לשיעור או למערך שיעור ניתן במהלך ישיבה של הסטודנטים והמדריכה על ספסל באולם הספורט, ברבע השעה שבין השיעורים, או בעת הליכה משותפת במעגלים בחצר בית הספר. אופיו הפיזי של מרחב ההדרכה משפיע על דפוס היחסים שבין המדריכה לבין הסטודנטים. מדריכים פדגוגיים מגלים עד מהרה את השפעתם הרבה של הסדרים ושל ייצוגים פדגוגיים מובנים מאליהם לכאורה שהם מכירים מן המכללה: שעת קבלה, משרד או אפילו שולחן פשוט אשר מפריד בעת השיחה בין המורה לתלמיד. בהיעדרם של אלה המדריכה נותרת חשופה כמעט, ללא הגנות ותמיכות סימבוליות ומוסדיות. היא נדרשת לבסס את יחסיה עם הסטודנטים על הקשר האישי והמקצועי שלה עימם.

בניגוד לאופייה הברור והסטריילי למדי של חוויית ההוראה במוסד האקדמי, חיי בית הספר גם מזמנים מגוון של התרחשויות אנושיות רגשיות שלא אחת מעמידות במבחן את סמכותה

של המדריכה. בתחומו הגועש של בית הספר דפוסים קבועים ומקובלים של התנהגות יכולים להתערער בן רגע. אם למשל לאחר שיעור המדריכה הפדגוגית נתקלת בשני ילדים המתקוטטים בחצר בית הספר, כיצד היא תגיב? ואם למשל מורה כועסת פורקת את תסכולה על קבוצת סטודנטיות אשר שוחחו ביניהן בחדר המורים בשעת ההפסקה, כיצד תנהג המדריכה הפדגוגית שכל העיניים נשואות אליה? בבית הספר המדריכה הפדגוגית חושפת מגוון רחב של פנים ושל רגשות שאינם נגישים לסטודנטים שלה בחדרים הממוזגים של המוסד המכשיר; דמותה וסמכותה המקצועית והאישית נבחנות "בשטח", בזמן אמת, על רקע אירועים ונסיבות יוצאי דופן. כל מדריכה פדגוגית כמעט חווה התרחשויות מעין אלו במהלך השנה, והדבר מעמיד במבחן מתמיד את דמותה ואת סמכותה.

גם סמכותה המקצועית-אקדמית של המדריכה איננה מוגדרת לחלוטין במרחב ההדרכה בבית הספר. בתחומו של המוסד האקדמי המדריכה - מרצה ובעלת תואר דוקטור באחד מתחומי הפדגוגיה - היא בת סמכא בתחומי ההוראה ובעלת מעמד מקצועי גבוה. היא מדרגת ומציינת, בוררת ומסננת, משבחת ומסייגת. התואר האקדמי שלה וניסיונה הפדגוגי מעניקים לסמכותה משנה תוקף. אולם בבית הספר המאמן סמכותה המקצועית של המדריכה איננה בלעדית; בתחומו של בית הספר סמכויות נוספות של ידע וארגון משפיעות באופן ניכר על התפתחותם של הסטודנטים - סמכותה הארגונית של מנהלת בית הספר, סמכותה וקביעותיה הפדגוגיות של המורה המאמנת, אופייה של סביבת ההוראה, אילוצי המערכת ותביעותיה. ריבוי הסמכויות ומורכבותן יוצרים דילמות לא פשוטות עבור המדריכה הפדגוגית. כך למשל עליה להתמודד עם החלטתה של מורה מאמנת ותיקה בכיתה ד' לדחות מערך שיעור שהיא (המדריכה) אישרה לאחר תהליך חניכה ארוך. במקרה אחר במהלך משוב משותף מתגלה חוסר הסכמה בינה לבין המורה המאמנת בעניין מסוים (איך לנהוג בילד שהפריע, איך יש ללמד נושא מסוים בשיעור וכן הלאה). מה עושים? למי הסטודנטית צריכה להקשיב? כיצד על המדריכה להתנהג לנוכח פוטנציאל הערעור על סמכותה (ואולי אף האיום והעלבון ההדדי) אשר גלום בסיטואציה מעין זו? ומה באשר ליחסים בין מעמדה של התאוריה הפדגוגית החדשה והמתקדמת לבין ניסיונה המעשי ארוך השנים של המורה המאמנת? במרחב המעשי של בית הספר מעמדה המקצועי של המדריכה הפדגוגית איננו מובן מאליו, והתאוריה נדרשת להוכחה מתמדת - על הידע העיוני שלה להיות רלוונטי וישים.<sup>4</sup>

עמימות שנייה מתבטאת בסוגיית האידאולוגיה החינוכית. בתחום מחשבת החינוך (אדר, 1975/1942; הרפז, 2010; לם, 2002) נהוג להבדיל בין אידאולוגיות פדגוגיות שהגיוןן אקסטרנינזי (סוציאליזטורי או אקולטוריסטי) לבין אידאולוגיות שהגיוןן אינטרנינזי (אינדיבידואליסטי).

4 הוכחת איכותה של התאוריה הפדגוגית ותקפותה למקצוע אשר נתפס כפרקטי בעיקרו, מהווה, כפי שציין דיוויד לברי (Labaree, 2004), אתגר לא פשוט, ויכולה לפגוע ביוקרתם האקדמית של המוסדות המכשירים (ושל נציגיהם, המרצים והמדריכים הפדגוגיים). עניין זה זוכה להדגשה יתרה בתחומו של בית הספר, זירת הפרקטיקה החינוכית.

פדגוגיה המבוססת על הגיונות אינטרינזיים מעמידה במרכז את פיתוח צרכיו וכישוריו הסובייקטיביים של התלמיד. לעומת זאת, גישות אקסטרניזיות סוציאליזטוריות מתמקדות בצרכים האובייקטיביים של החברה או המוסד שהתהליך החינוכי מתקיים בהם. לכל אחת מן האידאולוגיות יש קריטריונים אחרים להערכת דמותם הראויה של המחנכים, הצלחתם של התלמידים וטיבה של הפרקטיקה החינוכית (מידת ההתאמה של האמצעים הדידקטיים). בדרך כלל גישה אידאולוגית אינדיבידואליסטית מתבססת על דגמי הוראה חופשיים ויצירתיים המעודדים ”אוטונומיה ואוטנטיות אישיותית” (הרפז, 2010, עמ' 8), ואילו גישה סוציאליזטורית מתבססת על דגמים מובנים יותר של חיקוי, תרגול ועיצוב.

אופייה המיוחד של ההדרכה הפדגוגית בבית הספר ותפקידם הכפול של הסטודנטים במסגרת זו - תלמידים בעצמם מזה ומורים לעתיד מזה - גורמים לשילוב בין הגיונות אידאולוגיים אינדיבידואליסטיים לבין הגיונות סוציאליזטוריים באופן המעורר דילמה לא פשוטה. מחד גיסא, אופייה הפרסונלי והבלתי אמצעי של ההדרכה מבטא התכוונות אידאולוגית-פדגוגית אינדיבידואליסטית המבוססת על פעולות מכילות ולא שיפוטיות של עידוד, חניכה, הקשבה, ייעוץ וסיוע ללא תנאי; מאידך גיסא, אופייה הפרופסיונלי של ההדרכה מבטא התכוונות אידאולוגית-פדגוגית סוציאליזטורית המבוססת על קריטריונים חיצוניים ועל תביעה בלתי מתפשרת לעמוד בסטנדרטים אובייקטיביים של איכות פדגוגית. שילובם של הגיונות אידאולוגיים-פדגוגיים במלאכת ההדרכה גורם לקושי בעיקר בתהליכי ההנחיה וההערכה. כך למשל המדריכה הפדגוגית עשויה להתלבט באשר להערכתה את יכולתו של סטודנט: מדדים סובייקטיביים מראים שהוא השתדל והתקדם במהלך השנה, אולם רמתו המקצועית בסוף השנה אינה מספקת - בחשבון אחרון ואובייקטיבי נמצא כי הוא איננו מתאים להוראה. כיצד היא תנהג? במקרה אחר המדריכה נדרשת להתמודד עם כעסו של סטודנט. הלה אינו מצליח להבחין בין תפיסתו האינדיבידואליסטית, הדיפרנציאלית והמכילה של בית הספר את תלמידיו (הילדים) לבין תפיסתה הפרופסיונלית של ההכשרה הפדגוגית אותו (מבוגר המועמד לעסוק במקצוע ההוראה): ”אולי תחליטו!”, הוא קורא בתסכול אל המדריכה לאחר קבלת משוב לא מוצלח, ”אתם מדגישים בכל השיעורים כמה חשוב שהמורה בכיתה יהיה מכיל ולא שיפוטי, אבל את כן שופטת ומבקרת אותי!”

יתרה מזאת, מאפייניה האינדיבידואליסטיים והבלתי פורמליים של ההדרכה בחיי היום-יום בבית הספר מטשטשים את יחסי הכוחות הפדגוגיים הגלומים בה, יחסים המהווים חלק בלתי נפרד מכל תהליך פדגוגי של הוראה (Ball & Wilson, 1996). במצב עניינים כזה יכולה להיווצר תחושה של סימטריה והדדיות: המדריכה תופסת את עצמה ונתפסת בעיני הסטודנט כחברה ואשת סוד, נציגתו הנאמנה ונטולת הפניות של הסטודנט בקשריו עם בית הספר המאמן ועם המוסד המכשיר. אלא שמלאכת ההדרכה הפדגוגית רחוקה מלהיות סימטרית, והיא בעלת יסוד פוליטי מובהק של יחסי כוחות ושל פוטנציאל השפעה (Bullough & Draper, 2004). על כתפיה של המדריכה הפדגוגית מוטלת האחריות לקבוע את מידת התאמתו של הסטודנט

למקצוע ההוראה. נוסף על היותה הדמות הקרובה ביותר לסטודנט במהלך הכשרתו, לעיתים קרובות היא גם הגורם המקצועי המשמעותי ביותר אשר מסוגל לספק הערכה כוללת מהימנה של יכולותיו. בהתאם לכך מבקשים לשמוע את דעתה בישיבות הפדגוגיות ובתהליכי ההערכה העוסקים בשאלת התאמתו של הסטודנט להוראה. מצד אחד, יחסיה הפרסונליים עם הסטודנט מאפשרים למדריכה ליצור קשר בלתי אמצעי ויחסי אמון עימו; מצד שני, הנתונים שנחשפו מתוך קרבה משמשים להערכתו האובייקטיבית של הסטודנט ולקביעת עתידו. טשטוש התחומים שביסודו של מצב זה עלול לגרום לבלבול רגשי ולתחושות קשות של עלבון, אכזבה וטינה. במקרים כאלה הקרבה האישית שבין המדריכה לבין הסטודנט וטשטוש יחסי הכוחות והמרות ביניהם עלולים להיות לסטודנט לרועץ בתהליך הכשרתו ("חשבתי שאת לטובתי והייתי גלוי איתך, עכשיו מתברר שאת נגדי. מה זה היה, משחק כל השנה?").

עמימות שלישית מתבטאת בסוגיית היחסים הקולגיאליים. סוגיית הקולגיאליות (עמימות) מבטאת את חשיבותם של יחסי סולידריות ונאמנות הדדית ובין-אישית בין השותפים למקצוע. בדרך כלל הקולגיאליות מתבססת על שותפות בידע המקצועי ועל תחושות של שייכות ומחויבות בלתי פורמלית המתקיימות בקרב עובדי הארגון והעוסקים במקצוע. כפי שמציינים חוקרים רבים (ראו למשל אצל צבר-בן יהושע וגבתון, 1995; צבר-בן יהושע ואחרים, 2007), בתחום החינוך ערכי הסולידריות שבבסיס העמיתות והאווירה הבין-אישית מהווים תחליף להיעדרם של מאפיינים אובייקטיביים פרופסיונליים ואתיים. בהקשר הזה מעמדה המיוחד של המדריכה הפדגוגית בבית הספר גורם לדילמות אתיות-קולגיאליות לא פשוטות.

המדריכה הפדגוגית נתפסת בבית הספר המאמן כחברת צוות, אולם היא איננה שייכת לסגל בית הספר. לפיכך מקומה החברתי והמקצועי בחדר המורים איננו ברור לגמרי. מתוקף תפקידה היא נדרשת לגלות נאמנות לכמה גורמים: למורות המאמנות, למנהלת בית הספר, לתלמידים בכיתות, לסטודנטים המתנסים בהוראה בבית הספר ולמנהלת המסלול במוסד המכשיר. כפי שמקובל במערכת קולגיאלית, המדריכה הפדגוגית צריכה לקיים עם השותפים למלאכת ההכשרה קשרים אישיים המבוססים על רצון טוב ואמון. מורות מאמנות שמסכימות לקבל סטודנטים לכיתותיהן ולהדריך אותם, מקבלות על עצמן אחריות מקצועית. בדרך כלל קבלת האחריות אינה מגובה בהכשרה ייעודית ואינה זוכה לגמול כספי ראוי (Hall et al., 2008). יתרה מזאת, הסכמתן של המורות לקבל על עצמן את מלאכת האימון חושפת אותן למבט ביקורתי מן החוץ (של המדריכה הפדגוגית ושל הסטודנטים) ועלולה לפגוע באינטימיות שבין לבין תלמידיהן. הדבר מחייב את המדריכה הפדגוגית ליצור קשרי אמון עם המורות המאמנות, לבסס הערכה הדדית בקשרים האלה ולהתחייב לגלות מידה בלתי מבוטלת של סובלנות, נאמנות ודיסקרטיות באשר למתרחש בכיתה. אלא שהמדריכה הפדגוגית מחויבת להתפתחות המקצועית של הסטודנטים, כמו גם לסמכותה של מנהלת בית הספר - זו אשר מאפשרת את מלאכת ההדרכה. יש שיטענו, ובצדק, כי היא מחויבת גם לתלמידים ("קהל היעד העתידי" של הסטודנטים בכיתות). מורכבות זו מזמנת למדריכה דילמות אתיות ומקצועיות מורכבות: כיצד היא תנהג אם תהיה סבורה שרמת ההתנהלות המקצועית של המורה המאמנת בכיתה



אינה נאותה, וכי זו איננה מהווה דגם הוראה טוב לסטודנטים המתאמנים אצלה? כיצד היא תנהג אם המנהלת תבקש לשמוע את דעתה המקצועית על התנהלותה של מורה מאמנת? אם סטודנט צעיר יתלונן בפניה על יחסה של מורה מאמנת בשיעור אל תלמידיה (הילדים), כיצד עליה לנהוג? האם היא יכולה וצריכה לחוות את דעתה? במרחב מקצועי שהגיונו מתבסס על קולגיאליות, קשרי אמון ורצון טוב, מעמדה של המדריכה הפדגוגית הוא מורכב ומהווה מקור לא אכזב לדילמות אתיות.

חלקו הבא של המאמר מבקש לטעון כי איכויותיה של העמימות מתגלמות בהגיונו של ה”דיאלוג”, מושג שעסק בו הפילוסוף היהודי-אוסטרי מרטין בובר (1878-1965).

### ”אתיקה של דיאלוג” במשנתו של מרטין בובר

מרטין בובר הציב במרכז הגותו האקזיסטנציאליסטית והאתית את המושג ”דיאלוג”. הגיונו של הדיאלוג נטוע בהנחה האונטולוגית כי אנושיות אינה מתקיימת בבידוד, אלא כרוכה ביכולתו של האדם להתקשר לבני אדם אחרים (Buber, 1947/1965, p. 203). עובדה זו מרמזת כי תכונתו המהותית של האדם מתגלמת בקיומו של ”יצר ההתקשרות” (בובר, 1980/1923, עמ’ 77-78). בהתבסס על כך הציג בובר מערכת אתית חדשה הכוללת שתי קטגוריות של התקשרות אנושית אפשרית: ”אני-אתה” (I-Thou) ו”אני-הלז” (I-It). במסגרת המונוליתית של היחסים ”אני-הלז” נתפס הזולת כאובייקט לשימוש, להערכה, לקטלוג ולניתוח. בובר הכיר בהכרחיות המסוימת של דפוס בלתי אישי ואינסטרומנטלי זה במצבים מסוימים בחיי האדם והחברה (אם למשל יש צורך בשגרה, בהרגל או במידה של מכניות בירוקרטית); אולם הוא טען שהיחסים ”אני-הלז” הופכים בעייתיים, אם הם משתלטים על דפוס יחסי ההתקשרות ומבטלים את אפשרות קיומו של הדפוס השני - יחסים של דיאלוג (Buber, 1947/1965, p. 19). ביחסים של דיאלוג אנושיותו של האדם מתבטאת באופן המיטבי בהקשר של קיום אנשים אחרים וההתקשרות עימם (בובר, 1980/1925, עמ’ 240-241). ביחסים האלה ה”אני” תופס את ה”אחר” באופן הדדי ורואה בו ”זולת” בעל ערך אנושי, ממש כמוהו. הפנייה אל ה”אחר” מחוללת שינוי מהותי בהגיונו של המרחב האנושי: אופייה האדיש והמכני של המציאות מתפוגג, ומתאפשרת מערכת אתית המתבססת על קשר, כבוד הדדי ושיתוף פעולה. במרחב דיאלוגי כזה היחסים האנושיים מתאפיינים בפתחות לב, בישרות ובאחריות הדדית.<sup>5</sup>

מרחב דיאלוגי של יחסי ”אני-אתה” איננו מתאפיין במערכת אנושית ואתית ”מקצועית”, קפואה וחתומה של עקרונות, שיטות וטכניקות, אלא במערכת פתוחה וחפצה המבטאת התקשרות אנושית הדדית ומכבדת. לפי יוהנסן (Johannesen, 2000), מערכת אתית זו מבוססת על ארבעה יסודות: אותנטיות (authenticity), הכלה (inclusion), אישור (confirmation) ונוכחות (presentness). ”אותנטיות” משמעותה היא יכולתם של השותפים בדיאלוג לבטא

5 כפי שציין ברזילי (2000, עמ’ 228), כל זאת נובע מהכרה רדיקלית כי ”האחר איננו גבול האני אלא נקודת המפגש עם האני”.

בכנות את צורכיהם, להימנע מהסתרה ומהעמדת פנים ולבסס את ההתקשרות ביניהם על מידע ורגשות שרלוונטיים לנושא הנדון. עניינו של יסוד ה"הכלה" הוא יכולתם ההדדית של המשתתפים להציב את עצמם במקומו של זולתם, כלומר לראות ולחוות את העולם מנקודת המבט של הזולת. הכלה איננה ויתור על העצמיות, אלא יכולת לחוש, להבין ולזהות את תפיסתו של הזולת ואת מניעיו. יסוד ה"אישור" עוסק ביכולת לכבד את הזולת מעצם היותו אדם, ללא קשר למאפייניו האישיותיים או לחילוקי הדעות שיש לנו עימו בנושא מסוים. בובר האמין כי התכוונות עמוקה זו מתאפיינת בתקשורת בלתי מילולית - לעיתים קרובות די בשתיקה ובמבט אוהד (Buber, 1947/1965, pp. 3-5). "נוכחות" משמעה הוא כי יחסי ההתקשרות אינם הפשטה אידיאליסטית, אלא הם מתקיימים במציאות מתוך מחויבות ונכונות לפעולה ממשית.

בובר (1980/1925, עמ' 258-259) ציין כי ביחסים של דיאלוג אין חובה אתית להדדיות מלאה. בדפוסי יחסים שמתאפיינים בתפקידים מובחנים ובהיררכיות מובחנות, כמו למשל ביחסים בין הורים לילדים או בין מורים לתלמידים, מתקיימת מידה הכרחית של אי-סימטריה. בתחום החינוך אי-סימטריה זו מבטאת את מחויבותו ואחריותו של המחנך לא רק ל"ממשותו של הילד" בהווה, אלא גם לטיפול ולמימוש של "האפשרות הגנוזה בקרבו" בעתיד. עדיפותו של המחנך ביחסי הכוחות בינו לבין התלמיד מבטאת את מחויבותו המקצועית להתפתחותו של התלמיד. אחריותו של המחנך מתבטאת במחויבותו לתנועה מתמדת בין עמדתו לבין עמדת החניך, וזאת תוך כדי שמירה על כבודם של שני השותפים בשיח. על המחנך להיזהר מפני האפשרות לצמצום יתר על המידה או לביטול של המרחק בינו לבין תלמידו. אם המורה ישכח את נקודת המבט של התלמיד, אם יכבוש את חניכו בכוח אישיותו הכריזמטית, אם יפגע בכבודו, או אם לחלופין יאמץ לגמרי את השקפתו של התלמיד ויוותר על כבודו שלו, על אמירתו הייחודית ועל אישיותו - המתח שהחינוך תלוי עליו עלול להתבטל, ההכלה תתבטל והדיאלוג יתבטל.

בסעיף הבא נבחנת התאמתו של הדיאלוג, בבחינת היגיון ופרקטיקה, למאפייני עמימותה של מציאות ההדרכה הפדגוגית בבתי הספר.

### התאמת הגיונו של הדיאלוג לעבודת ההדרכה הפדגוגית

ראינו לעיל כי מאפייני העמימות של ההדרכה הפדגוגית מקשים על יכולתם של המדריכים לקבוע גבולות מקצועיים ואתיים ברורים לעבודתם. טבעה העמום של ההדרכה בבית הספר מונע את האפשרות להסתמך באופן "נינוח" על היררכיות, קודים מקצועיים ודפוסי התנהגות מוכתבים מראש, והוא תובע גמישות מקצועית ורגשית יוצאת דופן (Berry, 2007). במרחב פדגוגי שהגיונו עמום, האתגרים החינוכיים אינם נתפסים כ"בעיות מכניות התובעות פתרון", אלא כ"דילמות הנובעות מעצם טבעה המורכב של המציאות" (Sockett, 1993, p. 13). התרגום שלי, ב"צ). במרחב כזה מלאכת ההדרכה הפדגוגית מתקיימת תוך כדי תנועה ומתמקדת במצבים שנוצרים ומשתנים - לעיתים בן רגע - במרחב ההתנסות על מגוון זירותיו (חצר המשחקים, חדר המורים, מתן משוב לאחר שיעור וכן הלאה). במרחב פדגוגי ואנושי כזה המדריכים הפדגוגיים

נדרשים לבחון דרך קבע, לעדכן ולנסח מחדש את הערכים והמושגים שבאמצעותם הם פועלים (Gergen, 1999, p. 176).

אופיו העמום והרוחש של מרחב ההדרכה חושף את אנושיותם ואת אישיותם הייחודית של השותפים בו, את כוחם וגם את חולשותיהם: את נטייתה של המדריכה לא להתעמת, את היותה של הסטודנטית נמרצת וחדורת כוונה, את רגישותה וסבלנותה הפדגוגית של המורה המאמנת, את אהבתה ודאגתה של המדריכה הפדגוגית לילדים ("אני זוכר היטב מימי כסטודנט, שמדריכה פדגוגית במיטב שנותיה רכנה ללא היסוס באמצע מסדרון הומה ילדים, על מנת לקשור את שרוכי נעליה הפרומים של תלמידת כיתה א). הרחבתו של מנעד המבע האנושי והפדגוגי והדגשת ממד המעשה בחיי בית הספר משפיעות מאוד על דפוס היחסים שנוקם בין המדריכה הפדגוגית לבין הסטודנטים. מציאות החיים בבית הספר מצריכה היחשפות, וזו משפיעה על אופיים של יחסי ההדרכה ומעצבת אותם באופן בלתי אמצעי. חיי בית הספר מאפשרים למדריכה לגלות מיומנויות ורגישויות שהיא רכשה במהלך השנים בעבודתה כמחנכת, כתלמידה וכמלומדת בעלת תואר אקדמי. בד בבד הם מאפשרים לסטודנטים לעמוד על הפער שבין דיבור למעשה ובין תדמית למציאות.

רקע מורכב זה מסייע להבהיר את איכויות הפדגוגיות-דידקטיות של הדיאלוג. הרציונל הרדיקלי שבבסיס הדיאלוג איננו חתירה לפתרון עקרוני, חד-משמעי וקבוע של דילמות העולות במלאכת ההדרכה, אלא בקשה להכיר בפוטנציאל המניע והמצמיח של דילמות אלו. פרקטיקת הדיאלוג מתגשמת ב"פדגוגיה של אפשרויות", פדגוגיה העוסקת ללא הרף בחלופות, בברירות, בסיכויים להצליח ובשיקולי המעשה. הדיאלוג החינוכי מבקש לבסס את הידע הפדגוגי על התנסות ממשית ועל ידע אינטואיטיבי לא פחות מאשר על פרוטוקולים אקדמיים (Burbules, 1993). במחקרים נמצא כי אנשי חינוך (לרבות סטודנטים בשנת ההתנסות הראשונה שלהם בהוראה) מגלים רגישות אתית ותבונת מעשה יוצאת דופן (Chang & Bai, 2016; Joseph, 2016), ולכן יש לאפשר להם לפתח את האינטואיציות האתיות הטבעיות שלהם באמצעות דיאלוג. הדיאלוג יכול לשמש כזרז להתחדשות החשיבה, להרחבת התודעה ולעידוד שיתוף הפעולה בין הגורמים השותפים בתהליך ההכשרה. הגיונו (האפיסטמולוגי) של הדיאלוג אקטיבי - הוא מכיר בהכרחיותם של הקונפליקטים ומבקש להתמודד עימם ולעבדם, לא לטשטש אותם או לנסות להעלימם. באמצעות הדיאלוג אפשר להגביר את המודעות לדילמות, לחקור אותן, לפתח את הספק הכרוך בהן, להציע וללמוד דרכי התמודדות אפשריות עימן, ובסופו של התהליך גם לקבל אחריות לתוצאות הנובעות מהן.

יישומו של הדיאלוג בתהליך ההכשרה יכול להתאפשר במעגלי השיח המקצועי והאישי שהמדריכה הפדגוגית מקיימת עם שותפיה לתהליך: בעבודתה היום-יומית עם הסטודנטים, בקשר השבועי עם סגל בית הספר המאמן, בשיח הפנימי שמתקיים בין המדריכות הפדגוגיות במוסד המכשיר כמה פעמים בשנה. במעגלי שיח אלה מועלים ונדונים ביטוייה של העמימות בפרקטיקה באופן מסודר, פומבי ומשתף ככל האפשר, וזאת תוך כדי בחינה כנה של האתגרים והמתחים הגלומים בהם. המשגה של הדילמות האלו על סמך התנסותם הממשית של השותפים

במלאכה עושה אותן לאבני הבניין של הדיון הפדגוגי בתהליך ההדרכה. במסגרת דיאלוגית תיבחן מורכבותה של הדילמה: פוטנציאל הסיכון והסיכוי הגלום בה, חלופות הפעולה הקיימות, המשמעות של כל אחת מהן לתהליך הפדגוגי ותרומתה לבנייתה של "התמונה הפדגוגית הגדולה" (זו מתבטאת בטיוב תהליך ההכשרה). בחינה דיאלוגית מעין זו תאפשר לשותפים בתהליך לקחת חלק נכבד ופעיל בתהליך הפדגוגי: באמצעות הדיאלוג הם יוכלו להביע את חששותיהם ואת ציפיותיהם ולהכיר את מורכבות המרחב שהם פועלים בו. חשוב לציין כי נוסף על איכותו ותרומתו המקצועית של הדיאלוג, יש לו גם ערך רגשי ואנושי לא מבוטל. הוא מאפשר לשותפים לחלוק עם אחרים תחושות של קושי ותסכול, לקבל תמיכה והכרה בכך שתחושות ודילמות אלו לגיטימיות ולהבין כי הן אינן יוצאות דופן במציאות החינוכית.

בכל פעם שהמדריכה הפדגוגית נתקלת בביטוייה הפדגוגיים של העמימות (כמו למשל המקרים שהוצגו בחלקו הראשון של המאמר), ובכל פעם שהיא מוצאת את עצמה במצב של התלבטות אתית באשר לעמימות הזו, עליה להיערך לקראת הנכחתם של הקולות הלוקחים חלק בעיצובה של העמימות. מערכת דיאלוגית כזו מחייבת סובלנות, הקשבה הדדית ויכולת הבהרה וניסוח. יכולתה הדיאלוגית של המדריכה לנוע ולהניע אחרים במרחב נעשית למדד מרכזי בהערכת איכות עבודתה הפדגוגית. יכולת זו משמשת בתורה כמודל לחניכיה הסטודנטים, המורים לעתיד, אשר יידרשו בתורם להתנהל בעצמם במרחבים פדגוגיים עמומים ומורכבים. באמצעות הדיאלוג השותפים יכולים להביע את עמדתם, את חששותיהם ואת ציפיותיהם, ומתוך כך להכיר את מורכבותו של המרחב שהם פועלים בו ואת מגוון הנסיבות ושיקולי הדעת המתקיימים בו. לדיאלוג כזה יש ערך קיומי מובהק - הוא מנכיח את קיומם של השותפים במעשה ההכשרה ומעניק תוקף לדילמות שהשותפים מתלבטים בהן. הנחת עבודה בסיסית של הדיאלוג היא כי הכשרתם של המורים לעתיד כאנשים חושבים, עצמאיים וביקורתיים המאמינים ביכולתם להביא לשינוי חברתי, תאפשר רק אם יקשיבו להם ויתחשבו בדעותיהם. הדיאלוג מאפשר מגוון של פרשנויות ועמדות; הוא מכבד את מעמדו של הלומד, והודות לכך נוצרת תחושה של הדדיות ומחויבות אשר נחוצה ביותר בהכשרה למקצוע ההוראה. נטייתה של המדריכה לקיים דיאלוג ויכולתה ליצור מרחבים המאפשרים לסטודנטים להכיר דילמות ולדון במורכבות העולה מהן, ללא חשש ובאופן משתף וקונסטרוקטיבי, הן אידאל פדגוגי חשוב ורב עוצמה שיש לעודד ולפתח.

### סיכום

המושגים "עמימות" ו"דיאלוג" מבטאים את מורכבותה וחיוניותה של מציאות ההדרכה הפדגוגית בבית הספר. הכשרתם של מדריכים להתמודד עם עמימות מובנית זו, עמימות הנושאת בחובה אתגרים לא פשוטים ומספקת הזדמנות לצמיחה אישית ומקצועית, היא יעד פדגוגי ראשון במעלה.<sup>6</sup> נקודת המבט הדיאלוגית מעודדת את המדריכה להסתכן, לחשוף את עצמה, ובדרך

6 כפי שכתבה למפרט: "בנייה של זהות מקצועית הנמצאת במצב של עמימות קונסטרוקטיבית" (Lampert, 1985, p. 178).

זו להכיר במלואם את ממדיה האתיים המורכבים של ההוראה. למרות הקושי שהכרה זו מזמנת (בין השאר היא מצריכה גילוי של רגישות ופגיעות), היא משמשת כשער להתקשרות פדגוגית-דיאלוגית משמעותית ופרודוקטיבית (Lee, 2019). במרחב שהגיונו הפדגוגי עמום, המדריכים הפדגוגיים נדרשים לפעול במידה רבה כאומנים ולא כטכנאים - עליהם ליצור לעצמם דרך אישית מתוך חוויה ודיאלוג מתמיד עם המציאות המורכבת שהם פועלים בה, ועם שותפיהם. יש לזכור כי מרחב מציאות עמום מעלה בעיות ותהיות: הוא מתגלה ללא הרף, אינו מאורגן ומוגדר, אינו צפוי מראש ומתוכנן. פעולה במסגרתו כרוכה בנכונות להתבוננות מתמדת ובפעילות חוקרת ומתחדשת. במרחב כזה המדריכה הפדגוגית נדרשת לשזור עיון במעשה, לגלות ביטחון עצמי ומקצועי וגם ענווה ונכונות ללמוד מן הידע הפרקטי (ידע שלעיתים אינו מומשג) של מורות מנוסות בבית הספר. התנהלות במרחב פדגוגי עמום מצריכה תבונת מעשה ומחשבה יצירתית, אולם גם מוכנות לשיח ולשיתוף פעולה מתמיד עם השותפים האחרים בתהליך ההכשרה. לעמימותה המובנית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית יש אפוא פוטנציאל חינוכי ואנושי לא מבוטל. בתחומה המדריכה יכולה לבטא את אישיותה ואת תפיסת עולמה הפדגוגית (צבר, 2020). פרקטיקת הדיאלוג מבהירה את פוטנציאל העניין, ההשפעה והמשמעות הגלום במלאכת ההדרכה הפדגוגית. דומה כי זהו המקור להצהרתן של מדריכות פדגוגיות רבות במוסדות להכשרת מורים כי למרות האתגר והמאמץ שבמלאכת ההדרכה (ואולי בעצם בזכותם דווקא), הן סבורות כי היא משפיעה וחשובה יותר מכל תפקיד הוראה אשר הן ממלאות במוסד המכשיר.

## מקורות

- אדר, צ' (1975/1942). החינוך מהו? לבירור מטרת החינוך והסמכות המחנכת (מהדורה רביעית). מאגנס.
- בובר, מ"מ (1980/1923). אני ואתה (תרגום: צ' וויסלבסקי). בתוך מ"מ בובר, בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (הדפסה רביעית, עמ' 3-103). מוסד ביאליק.
- בובר, מ"מ (1980/1925). על המעשה החינוכי (תרגום: צ' וויסלבסקי). בתוך מ"מ בובר, בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (הדפסה רביעית, עמ' 237-261). מוסד ביאליק.
- ברזילי, ד' (2000). האדם הדיאלוגי: תרומתו של מרטין בובר לפילוסופיה. מאגנס.
- הרפז, י' (2010). מורה טוב: בין הגיונות לאידאולוגיות. מעוף ומעשה, 13, 1-16.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. מאגנס.
- פרנקנשטיין, ק' (1981). עמימות. ספרית פועלים.
- צבר, ב' (2020). על הקשר שבין אישיות אותנטית להוראה מעוררת השראה. החינוך וסביבתו, מ"ב, 138-127.
- צבר, ב' וגלילי, ס' (2019). גבולותיה האתיים המטושטשים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית. מכון מופ"ת.
- צבר-בן יהושע, נ' וגבתון, ד' (1995). דרושים: מכוונת לידע וקוד אתי - הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה. בתוך א' בן-עמוס ו' תמיר (עורכים), המורה בין שליחות למקצוע (עמ' 123-150). רמות.

- צבר-בן יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים. מאגנס.
- Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach* (2<sup>nd</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Ball, D. L., & Wilson, S. M. (1996). Integrity in teaching: Recognizing the fusion of the moral and intellectual. *American Educational Research Journal*, 33(1), 155-192.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134.
- Buber, M. (1947/1965). *Between man and man* (3<sup>rd</sup> ed., trans. R. G. Smith). Macmillan.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teachers Education*, 17(8), 873-884.
- Carr, D. (2005). Personal and Interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Reviews of Education*, 32(2), 171-183.
- Chang, D., & Bai, H. (2016). Self-with-other in teacher practice: A case study through care, Aristotelian virtue, and Buddhist ethics. *Ethics and Education*, 11(1), 17-28.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Research*, 21(1), 4-11.
- Door, V. M. (2014). Critical pedagogy and reflexivity: The issue of ethical consistency. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 88-99.
- Edling, S., & Frelin, A. (2016). Sensing as an ethical dimension of teacher professionalism. *Journal of Moral Education*, 45(1), 46-58.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations of teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). Jossey-Bass.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage.
- Gert, B., & Gert, J. (2002/2020). *The definition of morality* (2020 ed.). Stanford Encyclopedia of Philosophy website: <https://plato.stanford.edu/entries/morality-definition/>

- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teachers Education*, 19(3), 345-357.
- Johannesen, R. L. (2000). Nel Noddings's uses of Martin Buber's philosophy of dialogue. *Southern Communication Journal*, 65(2-3), 151-160.
- Jones, M. G., & Vesilind, E. M. (1996). Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal*, 33(1), 91-117.
- Joseph, P. B. (2016). Ethical reflections on becoming teachers. *Journal of Moral Education*, 45(1), 31-45.
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with ed schools*. Yale University Press.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194.
- Lee, S. (2019). 'Ethics is an optics': Ethical practicality and the exposure of teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 145-164.
- Nash, R. J. (1996). *"Real world" ethics: Frameworks for educators and human service professionals*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Sabbagh, C. (2009). Ethics and teaching. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 683-694). Springer.
- Schjetne, E., Afdal, H. W., Anker, T., Johannesen, N., & Afdal, G. (2016). Empirical moral philosophy and teacher education. *Ethics and Education*, 11(1), 29-41.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press.
- Strom, S. M. (1989). The ethical dimension of teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teachers* (pp. 267-276). Pergamon Press.

