

אם המורה לחינוך גופני מחנך, אם המורה למתמטיקה מחנך, הרי חינוכם הסמוי, המובלע ב"מקצוע", עשוי להיות יעיל יותר, הרבה יותר, מזה של המחנך ב"שעת מחנך". מצדד אני אפוא בכל פה בגישה זו, מברך על העלאת היוזמה ומביע דעה ברורה כי נכון הוא וראוי שמערכת החינוך כולה תחנך.

מקורות לעיון נוסף

גוטל, נ' (2004). בין קבלת אמת "ממי שאמרה" לבין קבלתה מ"מלאך ה' צבאות". בתוך: מ"ל פרנקל וא' דיטשר (עורכים), *הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו (עמ' קכט-קנז)*. ירושלים: מאגנס.

גולדשמידט, י' (תשי"ז). חינוך לערכים. *בשדה חמ"ד, א, 2-5*.
 דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך*. תל-אביב: ספרית פועלים.
 יזהר, ס' (1974). *על חינוך ועל חינוך לערכים*. תל-אביב: עם עובד.
 יזהר, ס' (1988). *פרידה מן החינוך*. תל-אביב: זמורה-ביתן.
 מינקוביץ, א' (תשכ"ז). בעיות פסיכולוגיות בחינוך לערכים. *החינוך, לט(ה-ו), 251-269*.
 עמיטל, י' (2004). *והארץ נתן לבני אדם: פרקי הגות וחינוך (עמ' 76-83, 155-159)*. אלון שבות: הוצאת תבונות.

רון, א' (1970). על הזכות לחנך לערכים דתיים. *מגמות, יז(2), 183-185*.
 ריץ, י' ואילוז, ש' (תשס"ז). חינוך במקום ידע - האומנם? בתוך: ש' רז (עורך), *מאה שנות חינוך ציוני-דתי (עמ' 275-281)*. ירושלים: הסתדרות המזרחי - הפועל המזרחי, המחלקה לחינוך.

להחזיר את הדיאלוג ואת החינוך למרכז | אריה קיזל

התפיסה הסכיזופרנית של פיצול בין המורים בתוך הארגון הבית ספרי למחנכים ולמורים מקצועיים הפכה את המוסדות החינוכיים בישראל למרחבים לא שלמים ולא דיאלוגיים - הן במובן הכיתתי, הן במובן הארגוני. תפיסה זו, כפי שמציינת בצדק ד"ר איריס בקשי-ברוש, צריכה להשתנות מהיסוד בהקדם האפשרי. אבקש להוסיף לדבריה החשובים של בקשי-ברוש עוד כמה גורמים שהביאו להתפתחותה של התפיסה המפצלת בין מורים למחנכים.

- **היסודות הלקויים של הכשרת המורים** - תפיסתם של המורים המחנכים כנפרדים מהמורים המקצועיים זוכה לעידוד סמוי ולעידוד גלוי כבר בעת הכשרת המורים. מערכת ההכשרה מתמקדת בהכשרתו של המורה (בייחוד בחינוך העל-יסודי) להעמיק בהוראת תחום הדעת. תפיסה זו זכתה להכרה מחודשת במתווים החדשים להוראה שהונהגו בשנים האחרונות במערכת הכשרת המורים, והיא זוכה לעידוד יום-יומי של גורמי ההערכה במשרד החינוך. שם התפיסה

הרווחת היא של "מערכת המעריכה את עצמה למוות" - תחילה בעידודו של גף מדידה והערכה, ולאחר מכן בהשפעת מכבש הלחצים של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). גם ההצטרפות הפעילה של ישראל לתעשיית המבחנים הבין-לאומית והתמכרותה לשיח ההישגים הגלובלי תרמו לא מעט לתהליך הזה. שיח זה מחשיב יותר מכול הישגים בתחומי דעת כאלה ואחרים, ורק אחר כך (אם בכלל, ולעתים קרובות רק למראית עין) את המכונה "אקלים כיתה" או "אקלים בית ספרי". תפיסה זו גורמת לכך שמערכת הכשרת המורים בישראל מתמקדת בטיפוח מורים מקצוענים, מורים אשר יתמחו (ככל האפשר) בתחומי הדעת שהם ילמדו בבתי הספר. גם תעודת ההוראה עצמה נושאת עליה את שם תחום הדעת. האמירה ברורה: אתם המורים נושאי הלפיד הדיסציפלינרי, ואם אפשר - גם מחנכים (לחלופין ייתכן שהדבר ברור מאליו, ולכן אין צורך לציין). בשל כך קורסים רבים במכללות להכשרת מורים, לא כל שכן באוניברסיטאות, מוקדשים לתחום הדעת ולהכשרתו של המורה להורות את המקצוע בדרך אקדמית ככל האפשר.

- **שמרנות תרבותית של המורים** - לא זו בלבד שהמורים בישראל היו למשמרים תרבותיים, כפי שכותבת בצדק בקשי-ברוש, הם גם הפכו שמרנים תרבותית. במהלך עשרות השנים האחרונות טיפחו ארגוני המורים בישראל (בייחוד ארגון המורים העל-יסודיים) את התפיסה כי קיים שוני מהותי בין "המורה הכולל" בבית הספר היסודי לבין המורה המקצועי בבית הספר העל-יסודי (לרבות בחטיבת הביניים); זה האחרון נדרש להיות מיומן בהוראת תחום דעת, בהתמודדות עם מטלות מורכבות בתחום הדעת ובהערכה בתחום הדעת (שהרי המורים גם בודקים את בחינות הבגרות, ולכן עליהם להיות "מקצוענים"). ארגון המורים העל-יסודיים עודד את ההבדל הזה גם כחלק מהמיתוג המקצועי של חבריו בהשוואה למורים בבתי הספר היסודיים. נושא זה הועלה במסגרת התביעות של המורים העל-יסודיים למערכת דיפרנציאלית של שכר (ביטויה הוא בתוספות כאלו ואחרות ובתגמולים למיניהם עבור מגוון נושאים, כמו למשל הוראה בכיתות בגרותיות או קיום תהליך הערכה כולל של עבודות חקר ומחקר שונות ומגוונות), כמו גם למבנה ייחודי של שבוע העבודה ושל שנת הלימודים. ארגון המורים העל-יסודיים לא סייע אפוא לראיית המורה כדמות שלמה והוליסטית, אלא תרם רבות דווקא להגברת הפיצול בין מורים - גם אם הדבר נבע מתוך רצון לחזק את המורים באמצעות תפיסתם כבעלי ייחוד מקצועי בתחומי הדעת.

- **החשש הממשלתי מתביעות שכר של המורים** - ממשלות ישראל לדורותיהן, ובפרט הממשלות שכינהו מאז שנות השמונים, לא היו מעוניינות בהאחדת תפקידי המורה המחנך והמורה המקצועי בשל חששן הכבד כי הדבר יביא להעלאת דרישות בתחום השכר. במשך שנים רבות נתפסו המורים כשמרטף הלאומי של הילדים, על כל הנגזרות המגדריות וההשתמעויות של העסקת המורות בישראל ומבנה שבוע העבודה שלהן. לו הייתה דרישה ממשלתית שכל המורים בישראל יהיו מחנכים, הממשלה (לא כל שכן "נערי האוצר" בעלי הראייה החברתית הצרה

והקלוקלת) הייתה מסתכנת בהעלאת דרישות מצד המורים לשינויים במבנה השכר ולחיזוק מעמדם. הרצון הממשלתי היה להחליש את כוחם של המורים כמגזר מאורגן (הדברים אמורים בעיקר בתקופת כהונתן של השרה לימור לבנת והמנכ"לית רונית תירוש), ובייחוד את כוחם של ארגוני המורים (כוחם של אלה רב עדיין במגזר הציבורי).

כעת הזמן לשינוי. התמורות האחרונות בהתייחסות אל מערכת החינוך, תמורות המתבטאות ברפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", מעודדות ותובעות שינוי גם בתפיסת המורה בחברה הישראלית - מנותן שירותים בתחום דיסציפלינרי לבעל תפקיד חברתי חשוב כמחנך.

לדעתי, בתי הספר בישראל צריכים לשנות את שמם לבתי חינוך. בהתאם לכך על כל מורה בישראל להיות מוכשר ראשית כמחנך ואחר כך כמורה בתחום הדעת. הודות לשינוי מתחייב זה בתפיסה יהפכו המורים המקצועיים למחנכים של קבוצה כזו או אחרת של תלמידים, מחנכים המגלים אחריות לחזון מערכת, קהילתי ובית ספרי שבמרכזו יועמד החינוך. בהתאם לכך יש לשנות את מבנה השכר של המורה בישראל. המבנה החדש שאני מבקש להמליץ עליו יכלול שלושה דירוגי שכר: שעות ניהוליות למורה עבור תפקידים בבית הספר (ריכוז שכבה, ריכוז מקצוע או כל תפקיד ניהולי אחר), שעות מחנך או שעות חינוך (בהתאם לאחריות לקבוצת התלמידים ולאופייה) ושעות הוראה של תחום דעת.

הפיכתם של המורים לבעלי זהות מקצועית דומה - בראש ובראשונה מחנכים, ורק לאחר מכן מורים בתחומי הדעת - עשויה לחולל מפנה בשיח הבית ספרי והמערכת: מקהילה פרופסיונלית מפוצלת, קהילה בעלת זהות שונה ואינטרסים שונים (הדבר בא לידי ביטוי בכבוד המוגזם שרוחשים למבחני הבגרות ול"מכונים" אליהם, דהיינו כבוד מוגזם למורים המקצועיים בתחומי הליבה ה"כבדים" וה"נחשבים"), לקהילה חינוכית אשר מבקשת לאמץ זהות חינוכית בית ספרית.

דוגמאות לנועזות תפיסתית בתחום החינוך, כזו אשר מנסה לטפל מן היסוד במעשה החינוכי, נמצאות בפינות רבות של מערכת החינוך. אני מציע להתחקות אחר פעולתם של יורם הרפז וחבריו בנושא הבניית בתי ספר המעודדים לחשיבה - כפי שאלה מתוארים בספרו של הרפז, המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. וכך כותב הרפז: "השיח החינוכי הנלהב של אמצע שנות ה-90 הושתק והוחלף בשיח כלכלי שעיקרו הכפפת החינוך להשקפת עולם תועלתנית ועסקית. תוצאות מאכזבות במבחני ההישגים הבינלאומיים - שהפכו לסטנדרט העליון שעל פיו נשפטת מערכת החינוך - חוללו טראומה לאומית וחיזקו את המגמה הזו" (2008, עמ' 9). דוגמה נוספת היא הקמתה של רשת בתי הספר הדמוקרטיים מיסודו של יעקב הכט והעמדת עקרונות המנוגדים להערכה ולהישגים במרכז עשייתם - כפי שהדבר בא לידי ביטוי בספרו של הכט (2005), החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה.

דגמים אלה של קהילות מחנכות לומדות יכולים לאפשר את פיתוחם של בתי חינוך דיאלוגיים בישראל. בתי ספר אלה יעמידו במרכזם את עקרון הדיאלוג בחינוך, כפי שעשה כבר בשנות

העשרים של המאה שעברה לאונרד נלסון (Nelson). הלה פיתח פילוסופיה חינוכית המתמקדת בלומד בעל הכוונה עצמית. השיטה של נלסון התבססה על תהליך למידה-הוראה אשר במסגרתו הלומדים אוגרים ידע על אודות החוויות הפנימיות שלהם והתובנות ההתפתחותיות שלהם, וזאת באמצעות הצבת שאלה פילוסופית הקשורה במציאות הכיתתית או הבית ספרית/ מערכתית. נלסון כינה את דרך הלמידה הזו 'דיאלוג קבוצתי שיתופי' (co-operative group / dialogue). תהליך הלמידה הונחה על ידי מנחה חיצוני; הלה אפשר את הדיאלוג בלי לפגוע בדיונים של המשתתפים או להטיל מגבלות על תוכן החקירה העצמית שלהם (Saran & Neisser, 2004). ב-1922 שילב נלסון בין תאוריה לפרקטיקה דיאלוגית באמצעות הקמת בית ספר פנימייתי לילדים (Walkenuhle) ואקדמיה לחינוך מבוגרים (PPA: Philosophical Academy). מטרתו של נלסון הייתה לבחון את הרעיונות הדיאלוגיים שלו במצבים המתהווים בחיי היום-יום של הלומדים. המורים בבית הספר ובאקדמיה השתמשו במתודות סוקרטיות דיאלוגיות בעת שניתחו סיטואציות אשר התהוו בחיי היום-יום המקצועיים שלהם. אחרי 1933 נסגרו שני המוסדות האלה בהוראת השלטונות הנאציים, ומרבית הלומדים בהם הפכו מתנגדים של המשטר הנאצי. ב-1949 חזר המוסד למבוגרים (PPA) לפעילות מלאה, אולם פעילותו של המוסד לילדים לא חודשה.

תורתו של נלסון עוסקת בחשיבות הדיאלוג ובכוחו בקבוצה של לומדים. לכל חבר בקבוצה ניתנת ההזדמנות לתפקד כ"מיילד" במהלך התפתחותם של רעיונות החברים בקבוצה. בדיונים שהתבססו על המתודה, מטרת הדיאלוגים הייתה לקדם את הרעיונות משלב ה"לידה" לשלב המעשה החינוכי. תלמידו של נלסון, גוסטב הקמן (Heckmann), הרחיב חלק מהרעיונות של מורו.

בתי חינוך דיאלוגיים בישראל יאפשרו מתן לגיטימציה לרעיון המורה השלם. יהיה עליהם להתבסס על 'דיאלוג בחינוך'. למרות הקשיים שבהגדרת מונח זה, אפשר להצביע על שתי מגמות אפשריות שלו. המגמה האחת מבקשת לנקוט גישה מרחיבה ככל האפשר, והיא נשענת בעיקר על גישות פוסט-מודרניות אנטי-סמכותניות היוצאות נגד היררכיות ודיכטומיות בחינוך. מגמה זו כוללנית וקושרת את הדיאלוג לתחומים דוגמת תקשורת בין-אישית, תקשורת בלתי-אלימה, כבוד בין-אישי, עידוד היצירתיות והרחבת מסגרת השותפות בין בית הספר לקהילתו. המגמה האחרת מצמצמת, והיא מבקשת לנסות להגדיר באופן צר יותר את ההבדל בין דיאלוג לבין גישות סמכותניות. היא אינה מבקשת לשבור את ההיררכיות הבית ספריות, אלא מנסה לבנות קריטריונים שיהפכו את הדיאלוג (הפילוסופי בעיקרו) מהגות תאורטית למתודה אפשרית בפרקטיקה החינוכית. הניסיון הוא להגדיר את אופן הדיאלוג הרצוי בין מורה לתלמיד, את אופן בנייתו של שיעור ואת הפיכתם של תהליכי הוראה-למידה לדיאלוגיים. בד בבד מגמה זו מנסה לפתח ולעודד דיאלוג כדרך עבודה ארגונית ומערכתית המתבססת על קריטריונים מובהקים ומוגדרים מראש. הקריטריונים יכולים להפוך ישימים במהלך הכשרת המורים; כך למשל פיתוח

האמפתיה והגמישות של המורה החדש יכול להיעשות באמצעות הכשרתו להתמקד בפיתוחם של שיעורים בעלי אוריינטציה דיאלוגית. אימוצו של עקרון הדיאלוג בחינוך כעיקרון מרכזי עשוי להגביר את ההיתכנות לאיחוד תפקידי המחנך והמורה המקצועי לכדי יצירת "המורה השלם", כמו גם להפיכת קהילות המורים לכאלו אשר בונות חזון משותף - חזון שיש בו שפה משותפת, לא שפה מפוצלת.

רשימת מקורות

הכט, י' (2005). החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר.
הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני-ברק: ספרית פועלים.
Saran, R. & Neisser, B. (Eds.). (2004). *Enquiring minds: Socratic dialogue in education*. London: Trentham Books.



ספרים על שולחן המערכת

