



"היי, אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון!"

מנהיגות חינוכית נובעת מזהות חינוכית; זהות חינוכית נובעת ממחויבות למטרה חינוכית; מטרה חינוכית קשה לבחור כי היא אינה נובעת מהמצב - היא נובעת מ"סנטימנט פדגוגי", ואותו יש למצוא ולהמציא. לא קל להיות מנהיג חינוכי בימינו

יורם הרפז

דמו לעצמכם קבוצת פועלים המפלסת את דרכה ביער, מתקרמת לאטה תוך כדי שהיא חותכת את הסכך במצ'טות. אחריהם הולכים מנהלים - מחלקים הוראות, מתגמלים ומענישים, מחפשים דרכים לייצל. על עץ אחד מטפס מנהיג. הוא משקיף סביבו וקורא: "היי, אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון!". בעזרת הסיפור הזה המחיש סטיבן קובי (1996) את ההבחנה (שהפכה לסיסמה) שערך פיטר דרוקר בין מנהל למנהיג: "מנהל עושה את הדבר נכון; מנהיג עושה את הדבר הנכון". מנהיג צופה אל האופק, רואה אפשרויות, מגדיר מטרות "נכונות"; מנהל עסוק בכאן ועכשיו, באמצעים.

זוהי, כמוכך, הבחנה בקירוב ראשון בלבד. מנהיג על פי הגדרה הוא מי שמחולל שינוי במציאות. "מנהיג" שמגדיר מטרה, אך מתעלם מן האמצעים הדרושים להשגתה, לא יחולל שינוי במציאות ולא ייחשב למנהיג. למנהיג יש אפוא יכולת לבצע שיקול דעת אסטרטגי - להגדיר מטרה ולהתאים לה אמצעים; למנהיג חינוכי יש יכולת לבצע שיקול דעת פדגוגי אסטרטגי - להגדיר מטרה חינוכית ולהתאים לה אמצעים חינוכיים על בסיס זהות פדגוגית עמוקה ומנומקת.

גישת הזהות

אפשר לאתר שתי גישות רווחות למנהיגות חינוכית וגישה שלישית רווחת פחות. כל גישה מנסה לענות על השאלה: מהו היסוד המכונן מנהיגות חינוכית.

על פי גישה אחת - נכנה אותה "גישת הידע" - היסוד המכונן מנהיגות חינוכית הוא ידע: מנהיג חינוכי יודע את הדברים הנחוצים להובלת המסגרת החינוכית (מערכת/ארגון/תנועה) שהוא מופקד עליה; יש לו ידע על היבטיה השונים ("ידע ש...") ומיומנויות ("ידע איך...") חיוניות להובלתה - כיצד להניע שותפים, לקבוע סדר עדיפויות, לנהל ישיבות, לקרוא תקציב, לגייס משאבים וכדומה. ידע ומיומנויות אכן חשובים למנהיג חינוכי, אך הם אינם היסוד המכונן מנהיגות חינוכית. ידע "עושה" מנהלים, לא מנהיגים.

על פי גישה שנייה - נכנה אותה "גישת התכונות" - היסוד המכונן מנהיגות חינוכית הוא תכונות אופי. מנהיג חינוכי הוא, למשל, ישר (התנהגותו משקפת את ערכיו), מאוזן (בעל אינטליגנציה רגשית), סמכותי (גורם לאנשים לפעול בהתאם למטרותיו), יום (מניע תהליכים) וכדומה. בהבדל מידע, שהוא כללי וניתן להקניה ולרכישה, תכונות (אם כי גם בהן יש יסוד נרכש) הן אישיות יותר ומייחדות את המנהיג החינוכי. עם זאת תכונות אינן מכוננות מנהיגות חינוכית באופן מובהק. אנחנו זקוקים ליסוד מכונן שהוא התמצית של מנהיגות חינוכית, לכל הפחות סוג של מנהיגות חינוכית שהמאמר הזה מבקש לקדם.

על פי הגישה השלישית - נכנה אותה "גישת הזהות" - היסוד המכונן מנהיגות חינוכית הוא זהות פדגוגית. למנהיג החינוכי יש מטרה חינוכית המעוגנת בהשקפת עולם חינוכית. על בסיס השקפה זו הוא מסוגל לבצע שיקול דעת פדגוגי

ד"ר יורם הרפז הוא עורך הד החינוך ומרצה במכללה האקדמית בית ברל

אסטרטגי. כמוכן, זהות פדגוגית אינה מספיקה; מנהיג חינוכי זקוק גם לידע ולתכונות כלשהם שיעזרו לו ליישם את שיקול הדעת שלו ולשנות דברים במציאות, אך אם יש לו זהות פדגוגית יש לו נקודת מוצא, בסיס לשיקול דעת פדגוגי אסטרטגי, עין שעליו הוא יכול לטפס ולהראות לאחרים את הכיוון "הנכון".

אני מדגיש את הזהות הפדגוגית ואת היכולת לבצע שיקול דעת פדגוגי אסטרטגי משום שהן נדירות בימינו. "המנהיגות החינוכית" הרווחת כיום נוטה יותר לניהול מלמנהיגות. "מנהיגים חינוכיים" יודעים כיצד לתחזק ולפתח את הארגונים שהם עומדים בראשם, אך הם אינם עוסקים בשאלת היסוד הנוגעת למטרת הארגון ולאמצעים המתחייבים ממנה. הם עוסקים מכדי להתפנות לשאלה הפילוסופית על מטרת החינוך ולכודים ב"שכל הישר" שלהם, שאותו הגדיר בורדייה כ"מחשבה שמה שקיים הוא גם מה שהכרחי".

הנה לדוגמה טיוטת מסמך שהתגלגלה לידיי לאחרונה ובה מפקחים באחד המחוזות של משרד החינוך מגדירים מחדש את תפקידם לאור השאיפה להיות מנהיגי חינוך - מובילי בתי הספר שבאזור הפיקוח שלהם. המסמך מחלק את סגולותיו של המפקח-מנהיג לשתי קטגוריות - "ידע" ו"כישורים" (תכונות). ב"ידע" הכוונה ליריעה של נושאים העומדים על הפרק כגון חזונית מנכ"ל, רפורמת "אופק חדש", תכניות הלימודים בקבוצות הגיל השונות, אגפי משרד החינוך, שיטות הוראה והערכה, ניהול תקציב, מבחני מיצ"ב, ארגונים של המגזר השלישי, למידה בסביבה מתקשבת, חינוך סביבתי, זכויות הילד, חינוך מיוחד, חוקת הזכויות לבגרות ועוד. ב"כישורים" הכוונה לתכונות כגון הובלה, דוגמה אישית, כריזמטיות, תקשורת בינאישית, ראייה מערכתית, קבלת החלטות, פתרון בעיות, כושר ביטוי ועוד. מה שחסר ברשימה זו הוא היסוד השלישי - המעורפל משהו, הפילוסופי, אך המכריע - זהות פדגוגית.

מצבים ומטרות

זהות פדגוגית "עשויה" ממחויבות מודעת ומנומקת למטרות חינוכיות. מטרות חינוכיות מנחות את החשיבה והעשייה החינוכית לפני ולפנים. כל מה שקורה בתחום החינוך - סגנון ההוראה, דפוס הלמידה, שיטת ההערכה, תכנית הלימודים, המבנה הארגוני, האקלים החינוכי ועוד - חודר מטרות ומעוצב על ידן. אם אין מטרות - אין חינוך. וכאשר המטרות מנוסחות באופן חגיגי ולא מעשי, והן סותרות זו את זו, כמו למשל מטרות החינוך הממלכתי (ראו תיקון לחוק מטרות החינוך, 2000), הן בלתי רלוונטיות ואינן מסוגלות להוביל את החינוך. במקרה כזה ממלאים את החלל אמצעים שהפכו למטרות. את מערכת החינוך שלנו מנהיגים אמצעים שהפכו למטרות: בית הספר הוא אמצעי שהפך למטרה - כל המאמץ החינוכי מושקע בתחזוק שלו; ובחינות הבגרות הן אמצעי שהפך למטרה - מה שנבדק בהן הוא בעיקר היכולת להצליח בהן.

טוב, נגיד שכן, אז איך מגדירים מטרה לחינוך? תחילה נשתחרר מהאשליה הנפוצה שמטרות חינוך נובעות מהמצב. אחר כך נשתחרר מתובנה ביקורתית נפוצה שמטרות חינוך מנותקות מ"המצב" (הפעם "מצב" במירכאות כפי שיובן בהמשך), ולאחר הברור-שחרור הזה נוכל לענות על השאלה.

מטרות אינן נובעות מהמצב: על פי אמונה נאיבית רווחת יש מצב - מצב כשלעצמו, מצב אובייקטיבי (ארנסט פון גלורספלד הגדיר "אובייקטיביות" כ"אשליה שתצפיות יכולות להיעשות בלי תצפית"), ומהמצב הזה נובעות מטרות חינוך. לפי אמונה זו, **המצב הכללי** - מצב החברה, התרבות, האזור, העולם, הסביבה וכדומה **המצב החינוכי** - עובדות רלוונטיות לתהליך החינוכי שהמחקר מגלה: ממצאים על למידה, חשיבה, התפתחות וכדומה - כוללים באיזשהו אופן מטרות חינוך. המצב האובייקטיבי, לפי תפיסה זו, מנחה אותנו למטרות חינוך נכונות; ממש כופה אותן עלינו.

אבל המצב הוא רק מצב; זה מה יש - זה לא מה שראוי שיהיה. בלשון הפילוסופים, אי אפשר להפיק ראוי (ought, מטרות) ממצוי (is, מצב). לדוגמה, מצב האקלים המתחמם עקב אפקט החממה הגרם בירי בני אדם לא אומר לנו מה ראוי לעשות ולמה ראוי לחנך (אולי כדאי להניח לאקלים להתחמם ולשאת מתוך השלמה סטואית בתוצאות?). גם העובדה שלבני אדם יש, למשל, אינטליגנציות מרובות, ולא אינטליגנציה אחת הנמדדת באמצעות סולם IQ, לא אומרת לנו מה ראוי לעשות ולמה ראוי לחנך (לטפח את האינטליגנציות "החזקות" או את "החלשות"? זו אגב הסיבה לכך שבספרי החינוך של הווארד גרדנר, אבי התיאוריה "אינטליגנציות מרובות", הרעיון הזה תופס מקום שולי בלבד).

נשתחרר אפוא מן האשליה שמטרות חינוך טמונות במצב. המצב אינו נושא בקרבו מטרות חינוך, ואין טעם לדגור עליו עד שיטיל מטרות. מבחינת מטרות החינוך, המצב עקר.

מטרות נובעות מ"המצב": הביקורת הנ"ל התרכזת במה שמכונה "הכשל הנטורליסטי" - ניסיון להפיק מטרות ממצב, ערכים מנתונים, ראוי ממצוי. תוך כדי כך היא לקתה בכשל משלה: היא קיבלה מהעמדה שביקרה את תפיסת המצב כמצב כשלעצמו - כאילו יש מצד אחד מצב אובייקטיבי ומצד אחר מטרות חינוך סובייקטיביות ואין ולא יכול להיות קשר ביניהם. אבל זה לא המצב; אין מצב למצב (אובייקטיבי), מכל מקום לא בשיח החינוכי.

כאשר אנשי חינוך מגדירים את "המצב" הם עושים זאת לאור דימוי אידיאלי של "המצב" שיש להם בראש. כאשר, למשל, הם אומרים שהצעירים סובלים מבורות, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים משכילים"; כאשר הם אומרים שצעירים אדישים למולדת, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים חושבים כראוי, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים חושבים"; כאשר הם אומרים שהצעירים עסוקים רק בעצמם ובהנאות שלהם, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים ערכיים". כלומר, הדימויים

האידיאליים של אנשי חינוך על אודות המצב מנחים את הגדרת "המצב" - האוטופיה שלהם מכוננת את הדיאגנוזה שלהם. הראוי אולי אינו מופק מהמצוי ("הכשל הנטורליסטי"), אך המצוי מופק מהראוי - הגדרת המצב המצוי נעשית לאור דימוי של המצב הרצוי. "המצב", אפוא, אינו מצב כשלעצמו, מצב אובייקטיבי, אלא מצב מנקודת מבט מסוימת, מצב יחסי, מצב במירכאות.

אך אין להיסחף רחוק מדי עם הטענות. אנשי החינוך אינם יוצרים את המצב; הם רק מגדירים אותו לאור מטרותם. אחרי שהגדירו את "המצב" - הציבו גדר סביבו - עליהם להתייחס אליו כאל מצב בלא מירכאות, והמצב הזה חוזר ומשפיע על מטרותם. אם, למשל, אנשי החינוך יגדירו את מצבו של הנוער "לא ציוני" - לאור מטרותם שהיא "חינוך לציונות" - אך סקר שיטתי יראה שהנוער ציוני לעילא, אולי הם ישנו את מטרות החינוך שלהם. "המצב" אמנם "ממוצב" (מוגדר כמצב) בעזרת מטרות פדגוגיות סובייקטיביות, אך לאחר ש"מוצב" הוא נהיה מצב לכל דבר - מערך נתונים כפויים, ניתנים למדידה ובעלי השפעה חוזרת על מטרות החינוך.

"מי שמחזיק בידו פטיש", אומר הפתגם, "רואה הכול כמסמרים". החינוך מחזיק בידו פטיש של דימויים אידיאליים של המצב, של מטרות חינוכיות, ומגדיר את "המצב" באמצעותם. מטרות החינוך הן טמונות ב"מצב", אך הן טמונות בו משום שהטמנו אותן בו. אם נעשה חפירה ארכיאולוגית ב"מצב" נוכל לחשוף אותו. אבל למה לחפור אם אפשר ללכת למקור?

מקור מטרות החינוך

כאשר מורה חוצה את שער בית הספר הוא מתחיל לראות כפול - נעשה מחנך. כאשר הוא פוגש אדם מחוץ לבית הספר הוא פוגש אדם אחד

- את זה שנוכח לפניו; כאשר הוא פוגש תלמיד בבית הספר הוא פוגש שני תלמידים - את התלמיד הקונקרטי ואת התלמיד האידיאלי שאליו הוא רוצה לקרב את התלמיד הקונקרטי. הדימוי של התלמיד האידיאלי מגדיר את מצבו של התלמיד הקונקרטי - "תלמיד טוב", "תלמיד חלש" וכו' - ומנחה את פעולותיו החינוכיות של המורה.

מהו מקור הדימוי של התלמיד האידיאלי? קירן איגן כתב ש"הדימוי של 'האדם המוחנך' [התלמיד האידיאלי] הוא דימוי שלי עצמי בלא החסרונות שלי" (Egan 1999, 79). כלומר, מבוגרים מנצעים אידיאליזציה של עצמם ומשליכים אותה על התלמידים (המסכנים). "לכן", הוא כתב, "החינוך הוא במהותו עסק אוטוביוגרפי".

מבוגרים מייצרים אידיאליזציות עצמיות על בסיס אידיאליים שונים שאותם קלטו מהסביבה החברתית והתרבותית שלהם. את האידיאליים הללו הם מעבדים לדימוי אישי אידיאלי ומשליכים אותו אל העתיד כ"אני אידיאלי"

שאותו הם מבקשים לממש בחייהם (סארטר קרא לכך "השלך יסוד"). הדימוי האישי האידיאלי מושלך אל העתיד וגם, כפי שטען איגן, על הצעירים; הם אמורים לממש את הדימויים העצמיים של המבוגרים.

המבוגרים רוצים לממש את האידיאליים שלהם (ולהפיג את החרדות שלהם) באמצעות חינוך הצעירים (חינוך הוא תשוקה של המחנכים, לא של המתחנכים), אבל האידיאליים שלהם כוללים יותר מ"אני אידיאלי". יש להם עוד כל מיני ישויות אידיאליות שאותן הם מבקשים לממש - אישה אידיאלית, גבר אידיאלי, זוגיות אידיאלית, הורות אידיאלית, אזרחות אידיאלית, חברה אידיאלית, לאומיות אידיאלית, עולם אידיאלי וכדומה - המתכנסות לישות אידיאלית מקיפה של חיים אידיאליים או "החיים הטובים". המפעל החינוכי מתחיל בדימויים כאלה; אם לא מבררים אותם, לא יודעים למה ואיך לחנך (לטובת הבירור הזה הומצא תחום דעת שנרחק לשוליים

מטרות חינוכיות מנחות את החשיבה והעשייה החינוכיות לפני ולפנים. כל מה שקורה בתחום החינוך חודר מטרות ומעוצב בהתאם להן. אם אין מטרות - אין חינוך

- פעם קראו לו "מלכת המדעים" - פילוסופיה. דיואי כתב ש"החינוך הוא השרדה של הפילוסופיה".

כדי להפוך למטרת חינוך, האידיאליים השונים שבני אדם מחזיקים בהם (ומוחזקים על ידם) צריכים לעבור תהליך של פרסונליזציה שבו הם מעוצבים כדמות אנושית של תלמיד אידיאלי או "הבוגר הרצוי" או "האדם המוחנך". הדימוי הזה כולל את הידע, המיומנויות, התכונות והעמדות ש"התוצר" - התלמיד האידיאלי - מצויד בהם. זה לא פשוט: יש הרבה אידיאליים, יש אידיאליים חשוכים יותר וחשוכים פחות, האידיאליים אינם עולים תמיד בקנה אחד, שלא לדבר על סוגיית הזכות לעצב צעירים לאור אידיאליים של מבוגרים (וזכרים את ס' יזהרי? "למדו, אל תחנכו!"). אבל הקשיים העקרוניים הללו וקשיים עקרוניים אחרים אינם מעוררים קושי ממש כי אנשי החינוך מתכחשים לקיומם - לא שואלים מהי מטרת החינוך ומה בעצם אנחנו עושים כאן.

מנהיג חינוכי מתעקש על השאלה הזאת. הוא רוצה

לדעת מהי מטרת כל הפעילות הזאת, האם יש לה צידוק, האם וכיצד היא קשורה למכלול, האם יש לה חלופות טובות יותר. הוא מרים את ראשו מספך הבעיות השוטפות כדי לבדוק - אולי "אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון!".

סנטימנט פדגוגי

המנהיג החינוכי יכול להעריך את הכיוון משום שיש לו תחושת כיוון. ממה נובעת תחושת הכיוון שלו? בחברה הפוסט-מודרנית והפוסט-אידיאולוגית שלנו האידיאות המכוונות את חיינו ואת החינוך אינן ברורות כמו בעבר המסורתי והמודרני. דתות ואידיאולוגיות סיפקו בעבר אידיאות ברורות שמהן הופקו דימויים ברורים של התלמיד

"מי שמחזיק בידו פטיש", אומר הפתגם, "רואה הכול כמסמרים". החינוך מחזיק בידו פטיש של דימויים אידיאליים של המצב, של מטרות חינוכיות, ומגדיר את "המצב" באמצעותם

האידיאלי. בימינו האידיאות כולן מפוקפקות ונתפסות כיחסיות - מותנות במבנה התודעה, בנקודת מבט, בשפה, במקריות, באינטרסים ובגורמים "אנושיים, אנושיים מדי" אחרים. וטוב שכך. אידיאות מוחלטות, אידיאות שבני אדם מחזיקים בהן בקנאות, מניעות בני אדם להרוג ולהיהרג "על קידוש השם" (המאה הקודמת היא בית קברות שחפרו אידיאות מוחלטות). החינוך מתקשה לעבוד עם אידיאות יחסיות ועם דימויים מוטלים בספק של תלמיד אידיאלי, אך הוא יצטרך להתרגל. הוא אינו יכול לעבוד בלא אידיאות כלל, וזה כמעט מצבו כיום.

כאשר נכנסים אל זירת האידיאות החינוכיות (היחסיות) מזהים בה (לפחות) שלוש אידיאות מרכזיות הנאבקות על נפשו של החינוך. צבי לם (1973) קרא להן "הגיונות": הגיון הסוציאליזציה, הגיון האקולטורציה והגיון האנדריווראציה; גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) קראו להן "גישות": גישת ההוצאה אל הפועל, גישת

השחרור והגישה התרפיסטית; קירן איגן קרא להן "רעיונות": רעיון הסוציאליזציה, הרעיון האפלטוני והרעיון הרוסויאני (Egan 1997). יש עוד טיפולוגיות דומות של הוגים אחרים (ראו הרפו 2008). מכל אידיאה חינוכית נובע דימוי אחר של תלמיד אידיאלי, וכל דימוי כזה מגדיר אחרת את מצבם של התלמידים - את החסרונות ואת החוסרים שלהם.

כדי לפשט מעט את הטיפולוגיות הללו (יש דמיון מהותי ביניהן אף שאינן זהות), נכנה את האידיאות החינוכיות "אידיאות הכלים", "אידיאות הערכים" ו"אידיאות היחידים". על פי האידיאה הראשונה, מטרת החינוך היא לספק לתלמידים כלים להשתלבות מוצלחת בחברה; על פי האידיאה השנייה, מטרת החינוך היא לעצב את רוחם של התלמידים לאור ערכים המכוננים תרבות מועדפת; על פי האידיאה השלישית, מטרת החינוך היא לאפשר ליחידים לממש את עצמם, להיות יחידים ייחודיים. שלוש האידיאות החינוכיות הללו מעוגנות בהשקפות עולם לכידות הכרוכות בדימויים אידיאליים שונים של האדם, של החברה, של העולם ושל "החיים הטובים".

מנהיג חינוכי חייב להזדהות עם אידיאה חינוכית כלשהי כדי שתהיה לו זהות פדגוגית ותשתית לשיקול דעת פדגוגי-אסטרטגי, אך התנאים להזדהות אינם פשוטים, שכן המצב (כלי מירכאות) הוא זה: (1) אין חינוך אחד נכון, הכרחי, מתבקש, נובע מהמצב; (2) יש שלושה "חינוכים" (לפחות) הנובעים משלוש אידיאות שונות; (3) איי אפשר לבצע את שלושת ה"חינוכים" הללו במסגרת חינוכית אחת משום שהם מעבירים מסרים סותרים; (4) אין לחינוך אחד עדיפות אובייקטיבית על פני שני ה"חינוכים" האחרים משום שאינם נובעים ממצבים בעולם; (5) בחירה בחינוך אחד מבטלת את היתרונות של שני ה"חינוכים" האחרים (כל חינוך תורם משהו חשוב לחייהם של צעירים). על בסיס מה יוכל מנהיג חינוכי לפתח הזדהות עם אידיאה חינוכית כזאת או אחרת, איזה צידוק יוכל לגייס לטובתה?

"האדם הדוגמטי" מאמין שהמצב (התגלות אלוהית, מהלך ההיסטוריה, טבע האדם, עובדות ונתונים) הוא שכופה עליו מטרות חינוך (ואמונות ככלל); "האדם האירוני" יודע שמטרות חינוך (ואמונות ככלל) אינן נובעות מהמצב אלא מבחירה המושפעת מנסיבות חייו המקריות. אך הבחירה שלו במטרת חינוך (ובאמונות ככלל) אינה קפריזית; היא מעוגנת בהשקפת העולם שהוא מחזיק בה וחי אותה, ב"צורת החיים" שלו. ככלות כל הצידוקים - ויש צידוקים גם אם אין להם "סוף טוב", כלומר עוגן בטוח במצב האובייקטיבי - הבחירה באידיאה חינוכית כזאת או אחרת נובעת מסנטימנט פדגוגי: חוויה בסיסית, נטייה מוסרית, עמדה קיומית, זהות אישית, זהות מקצועית - שמטות אותנו לכיוונה של אידיאה חינוכית מסוימת.

הסנטימנט הפדגוגי של מי שנוטה לאידיאות הכלים הוא תכליתי, מעשי, מפוקח, וגם הומני בדרכו שלו, שכן הוא רוצה לצייד צעירים בכלים שיסייעו להם במלחמת הקיום הצפויה

להם. הסנטימנט הפדגוגי של מי שנוטה לאידיאות הערכים הוא אתי, אסתטי, אינטלקטואלי, חותר למימוש אידיאה כללית, הומניסטית, של "להיות אדם". הסנטימנט הפדגוגי של מי שנוטה לאידיאות היחידים הוא "שלילי" או חתרני - נגד הדיכוי החברתי-תרבותי של יחידים, ו"חיובי" או תומך - בעד מתן תנאים למימוש הייחודי שבכל אדם.

מנהיג חינוכי בימינו חייב למצוא ולהמציא את הסנטימנט הפדגוגי שלו, את גרעין הזהות החינוכית שלו - ובתנאים מורכבים; בלי סנטימנט פדגוגי מודע ומנומק (ואירוני במידה), הוא לא יוכל להנהיג את החינוך בכיוון "הנכון".

מטרות ואמצעים

למערכת החינוך בישראל אין מנהיגות חינוכית, ולכן אין לה כיוון. מי שיעלה על העץ כדי לשחזר את המסלול שמערכת החינוך שלנו עשתה ועושה יראה מסלול מבורבר ומדוּרְדֵשׁ - מערכת חינוך מתברברת בין מטרות שונות (בהתאם למצב רוחו של שר/שרת חינוך נתון/נתונה או לרוח הזמן בעונה נתונה) ובעיקר מדשדשת במקום, מנוטרלת (לשרים אין השפעה רבה על מערכת החינוך). בית הספר המצוי הוא תערובת חסרת תכלית של שלוש האידיאות החינוכיות המנטרלות זו את זו. האידיאה הדומיננטית היא אידיאות הכלים - מה שנלמד בבית הספר מכוון לתעודת הבגרות שהיא הכלי האולטימטיבי; היא אמורה לפתוח לבוגרי בית הספר דלת לקריירה עתידית. אבל אידיאות הערכים היא שמכוונת את תכנית הלימודים: רוב המקצועות הנלמדים בבית הספר נלמדים בשל ערכים הפנימי. בבית הספר לא מלמדים מחשבים, משפטים, רפואה וכו' - מקצועות כלליים, אלא מדע, ספרות, תנ"ך וכו' - מקצועות ערכיים. אך את המקצועות הערכיים מלמדים למטרה כלית - תעודת הבגרות (מבחינה זו בית הספר הוא מוסד ציני). ועל כל זה שורה אידיאות היחידים: הורים, מורים ותלמידים חושבים ומרגישים "התלמיד כמרכז" (בעיקר אם הם כאים משכבות חברתיות חילוניות ומבוססות). אם תעשו משאל תראו שאידיאות היחידים מקבלת הכי הרבה רייטינג.

אחת הסיבות לתופעה משונה זו היא שבית הספר לכוד בשלוש האידיאות החינוכיות ומבקש לרצות את שלושתן - גם לספק כלים, גם להנך לערכים, גם לאפשר מימוש עצמי. התוצאה היא שבית הספר אינו מרצה אף לא אידיאה אחת (אך הוא ערוך טוב "מבחינה משפטית" - יכול להגן על עצמו

בכל פעם שהוא מותקף מנקודת מבטה של אידיאה חינוכית מסוימת).

בני אדם זקוקים להכוונה מצד שלוש האידיאות החינוכיות: לרכוש כלים שיסייעו להם להתקדם בחברה, להפנים ערכים שיעצבו אותם כ"בני תרבות" ולממש את עצמם במהלך חייהם. אך, כפי שטען צבי לם בספרו ההגיונות הפותרים בהוראה, אי אפשר להנך לשלוש האידיאות הללו בעת ובעונה אחת משום שהאמצעים הנגזרים מהן סותרים זה את זה, והפעלת אמצעים סותרים אינה יכולה ליצור השפעה חינוכית מצטברת.

בחינוך יש קשר אינטימי בין מטרות ואמצעים - המטרות חייבות להשתקף באמצעים. אם, למשל, הדימוי של התלמיד האידיאלי הוא "חושב ביקורתי" (ו"מצבן" של התלמיד הקונקרטי הוא כמו כן "חושב לא ביקורתי"), הדימוי הזה, המגלם את מטרת החינוך, חייב להשתקף באמצעים - ברפוס ההוראה, בשיטת ההערכה, בתכנית הלימודים, במבנה הארגוני של בית הספר וכו'. כאשר החינוך מודרך על ידי אידיאות שונות - למשל, "חושב ביקורתי" ו"ציוני" - הוא מיישם אמצעים שונים הנובעים מהן, והאמצעים מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה. לדוגמה, "חושב ביקורתי" ו"ציוני" מחייבים רפוס הוראה שונה: רפוס ההוראה של "חושב ביקורתי" יחזור לערער הנחות יסוד ואמונות מוכנות מאלהן, ורפוס ההוראה של "ציוני" יחזור ליצירת הנחות יסוד ואמונות מוכנות מאלהן.

מנהיג חינוכי חייב להכיר במתה "הטרגי" שבין האידיאות החינוכיות הטובות ובין האמצעים הנובעים מהן. אל לו להתפתות לשירת הטיורנות ההרמונית הקוראת לו להנך ברוח כל האידיאות החינוכיות הטובות. עליו לרבוך (באופן אירוני) באידיאה חינוכית אחת הנובעת מהסנטימנט הפדגוגי שלו ולכונן סביבה מערך אמצעים הולם.

אז מה היה לנו שם? נראה שתמצית המאמר היא זו: המאפיין המכונן של מנהיג חינוכי הוא זהות חינוכית מודעת ומנומקת. זהות כזאת מאפשרת לו להגדיר מטרת חינוך ולהתאים לה אמצעים - לבצע שיקול דעת פדגוגי-אסטרטגי. את זהותו החינוכית עליו לבחור - שהרי היא אינה כפויה עליו על ידי המצב - בתנאים מורכבים. בסופו של דבר, הבחירה נובעת מסנטימנט פדגוגי - מנטייה מוסרית לאידיאה חינוכית מסוימת. לבחירה זו אין בסיס מוחלט אך יש לה כוח - היא מאפשרת למנהיג החינוכי לטפס על עץ, להצביע על הכיוון "הנכון" ולהוביל אליו. ■■■

מקורות

- הרפו, יורם, 2008. **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- "הוראה טובה: הגיונות ברוח לם", **הד החינוך** מ"ב 7 (אוגוסט 2008): 65-60.
- לם, צבי, 1973. **ההגיונות הסותרים בהוראה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- קובי, סטיבן, 1996. **שבעת ההרגלים של אנשים אפקטיביים במיוחד**, תרגמה: אסתר וכול, תל אביב: אור עם.

- Egan, Kieran, 1997. *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago: The University of Chicago Press.
- ---, 1999. 'Letting Our Presuppositions Think for Us', *Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges*, New York: Teachers College Press, pp. 71-84.
- Fenstermacher, Gary, & Jonas Soltis, 1986. *Approaches to Teaching Thinking*, New York: Teachers College Press.