

# מורה טוב: בין הגיונות לאידאולוגיות<sup>1</sup>

יורם הרפז

## תקציר

המאמר מנסה להגדיר "מורה טוב" בעזרת הגותו של צבי לם. הוא מראה ש"לם המאוחר" הפך את הגיונות ההוראה של "לם המוקדם" לאידאולוגיות של החינוך, ושינה תוך כדי את הגדרתו של מורה טוב. בשלב ההגיונות, מורה טוב הוא מי שמתאים את הגיון ההוראה למצבם של התלמידים, בעוד שבשלב האידאולוגיות מורה טוב הוא מי מתאים את מצב התלמידים להגיון ההוראה (שהפך לאידאולוגיה). המאמר מצדד במה שמשמע (לדעת כותב המאמר) מ"לם המאוחר": מורה טוב מודע למשמעויות האידאולוגיות של ההוראה ומפתח תכונות הנדרשות על ידי האידאולוגיה שהוא מאמין בה.

## מילות מפתח

הגיונות הוראה, אידאולוגיות-על של החינוך, סוציאליזציה, אקולטורציה, אידיבידואציה, סנטימנט פדגוגי

## Abstract

### Good Teacher: Between Logics and Ideologies

The article seeks to define "good teacher" on the basis of Zvi Lamm's thought. It claims that the "late Lamm" had turned the logics of instruction of the "early Lamm" into super ideology of education, and by doing so changed the definition of good teacher. In the logics` stage, a good teacher is the one who adjusts the logics of instruction to the condition of the students, while in the ideologies` stage, a good teacher is the one who adjusts the condition of the students to the logic of instruction (which was turned into an ideology). The article supports the implications of the "late Lamm" position: a good teacher is aware of the ideological meanings of instruction and develops the traits demanded by the ideology in which he believes.

## Key Terms

Logics of instruction, Super ideologies of education, Socialization, Acculturation, Individuation, Pedagogical sentiment

---

<sup>1</sup> המאמר פורסם במעוף ומעשה, כתב עת לעיון ולמחקר של המכללה האקדמית לחינוך אחוה, גיליון 13, 2010, עמ' 16-1.

מורה טוב הוא מורה שהוראתו טובה; הוראה טובה היא הוראה שמניעה למידה טובה; למידה טובה היא למידה שתורמת להתפתחותו של בוגר טוב ("הבוגר הרצוי" או "האדם המחוונך"); בוגר טוב הוא... טוב, זה כבר תלוי באידאולוגיה הפדגוגית שאדם מחזיק בה (או מוחזק על ידה). הגדרתו של מורה טוב תלויה אפוא בהגדרה של הוראה טובה התלויה בהגדרה של למידה טובה התלויה בהגדרה של בוגר טוב התלויה באידאולוגיה פדגוגית.

אני פונה להגותו של צבי לם כדי לעשות בעזרתה את המהלך הזה – מאידאולוגיה פדגוגית להגדרה של מורה טוב. תוך כדי כך אנסה להראות שסוגיית המורה הטוב, כמו סוגיות ההוראה הטובה, הלמידה הטובה והבוגר הטוב, קיבלו משמעויות חדשות כאשר הגיונות ההוראה הפכו לאידאולוגיות-העל של החינוך.

### מאידאולוגיה פדגוגית לבוגר טוב

בשלב מאוחר בהתפתחות הגותו גילה לם שלהגיונות ההוראה – סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה – יש "מערכת הכרה" של אידאולוגיה, וביצע את "הסינתזה הגדולה" (לם, 2000, עמ' 255) שבה הם הפכו ל"אידאולוגיות-העל" של החינוך.<sup>2</sup> הגילוי הזה לא "עבר חלק" כפי שלם חשב. בין "לם המוקדם" של ההגיונות (1972) ל"לם המאוחר" של האידאולוגיות (1986) יש אמנם רציפות, אך גם פער ומתח. "שדרוג" ההגיונות לאידאולוגיות-על חולל שינוי במשמעותן של כמה סוגיות מרכזיות בהגותו של לם, ובכלל זה של סוגיית המורה הטוב.

וזו תמצית הגילוי: "תיאוריות" פדגוגיות הן אידאולוגיות פדגוגיות; מערכת ההכרה או המבנה האפיסטמי שלהן דומה לזה של אידאולוגיה חברתית ולא לזה של תיאוריה מדעית: "קיצורו של דבר, כל שנאמר בחינוך, בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידקטיקה, השקפה חינוכית או תורת חינוך, ובין שנקרא בכל שם אחר, אינו אלא אידאולוגיה" (לם, 2000/1986, עמ' 231).

המבנה האפיסטמי של אידאולוגיה חברתית עשוי מארבע יסודות: אסכטולוגיה<sup>3</sup> – דימוי של החברה הרצויה; דיאגנוזה – תיאור של החברה המצויה; אסטרטגיה – אמצעים להפיכת החברה

<sup>2</sup> זהו גילוי המצדיק, לדעתי, קריאת "אאוריקה" צנועה, שכן שני קווי המחשבה העיקריים של לם התלכדו כאן. לם יצר קשר פנימי ושיטתי בין אידאולוגיה לפדגוגיה במאמר בשם "אידאולוגיות ומחשבת החינוך" (2000/1986), שאותו פיתח לספר בשם "במערכת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים" (2002). לפני שיצר את הקשר הזה, שני מוקדי העניין העיקריים שלו – פדגוגיה ואידאולוגיה – התפתחו ללא קשר או שנקשרו מדי פעם בקשר חיצוני ומקרי. לם כתב על אידאולוגיה ופדגוגיה בנפרד ועל הקשרים ביניהם – על תורות חינוך של אידאולוגיות חברתיות, על האידאולוגיות החברתיות של תורות חינוך ועל חינוך אידאולוגי לעומת חינוך פוליטי (ראו, לם, "רשימת פרסומים נבחרים", 2000). מדי פעם הוא נגע באפשרות שתאוריות חינוכיות הן למעשה טקסטים אידאולוגיים, ספרותיים או שיווקיים (למשל, 1973, עמ' 67).

ואגב גילוי, הגילוי העיקרי של לם, נקודת המוצא לכל הגותו, היא קיומם של שלושה הגיונות הוראה נבדלים. הגילוי היה אמפירי – על בסיס מחקרו "דימויים של הוראה: מחקר דעות, אידאולוגיות והשקפות של מורים ושל מועמדים להוראה" מ-1969, וגם אנליטי – על בסיס הניתוח העיוני של מקורות (או "אדוני") החינוך: החברה, התרבות והיחיד. אם הגילוי הוא אמפירי הרי שאפשר עקרונית לגלות הגיון נוסף, עורב לבן המפריך את הקביעה שכל העורבים שחורים (למשל, הרפז, 1996), ואם הוא אנליטי, הרי שכל "תיאוריה" חינוכית בעבר ובעתיד שייכות או ישתייכו בהכרח לאחד ההגיונות (ראו, לם, 2000, עמ' 407-408). לם כנראה חשב שהגילוי האמפירי מבסס את הגילוי האנליטי ולהפך והגן על קיומם של שלושת הגיונות – לא יותר ולא פחות (לם, 1996, עמ' 36). ועוד אגב אחד: הביטוי "הסינתזה הגדולה" הוא שלי במסגרת ניסיוני למצות את כל הגותו של לם בכותרת "מאידאולוגיה כחינוך כאידאולוגיה" (לם, 2000, עמ' 255-266).

<sup>3</sup> אני מעדיף את המושג "אוטופיה" שכן "אסכטולוגיה" כרוכה בצפייה פסיבית ל"אחרית הימים", בעוד ש"אוטופיה" – לפחות בהקשר האידאולוגי – מניעה לפעולה.

המצויה לחברה רצויה; קולקטיב – קהל היעד שיעשה את ההפיכה ו/או שההפיכה תעשה לטובתו. לאידאולוגיות פדגוגיות יש מבנה אפיסטמי דומה. אידאולוגיות פדגוגיות מתחזות אמנם לתאוריות מדעיות כדי להעניק לעצמן תשתית רציונלית-אמפירית יציבה ויוקרתית יותר, אך הן בעלות מבנה דומה לזה של אידאולוגיות חברתיות כפי שמראה הטבלה להלן.<sup>4</sup>

#### אידאולוגיה חברתית ואידאולוגיה חינוכית

אידיאולוגיות ←	אידאולוגיה חברתית	אידאולוגיה חינוכית
יסודות ↓		
<b>אוטופיה</b> (חזון)	דימוי של החברה הרצויה: מגלמת אידאלים של צדק ורוחה	<b>דימוי של הבוגר הטוב-</b> <b>הרצוי</b> : מגלם באישיותו ובהתנהגותו את מטרות החינוך המבוקשות
<b>דיאגנוזה</b> (אבחון)	תיאור וניתוח ליקויים וחסרונות של החברה המצויה	תיאור וניתוח ליקויים וחסרונות של התלמידים המצויים
<b>אסטרטגיה</b> (אמצעים)	אמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה	אמצעים – מדיניות עד דידקטיקה – להפיכת התלמידים המצויים לבוגרים טובים-רצויים
<b>קולקטיב</b> (קהל יעד)	הציבור המקופח ו/או הציבור המסוגל לחולל שינוי שאליו פונה האידאולוגיה	מדינה, קהילה, מיעוטים, אנשי חינוך, תלמידים וקהלי יעד נוספים – מדוכאים ו/או משחררים – שאליהם פונה האידאולוגיה

כלל "תיאוריה" פדגוגית יש אפוא מבנה של אידאולוגיה; את כל "התיאוריות" הפדגוגיות, כלומר האידאולוגיות הפדגוגיות, אפשר למיין לפי שלושה הגיונות הוראה או צירופים אקלקטיים שלהם (לם, 2002, עמ' 110-170); ההגיונות הם אפוא אידאולוגיות-על של החינוך, כפי שמראה הטבלה הבאה.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> לם לא הציג הקבלה מסוג זה בין המבנה של אידאולוגיות פוליטיות לאידאולוגיות פדגוגיות וגם לא הקבלה בין מבנה זה למבנה של כל היגיון הוראה כפי שעושה הטבלה הנ"ל. הוא החיל את המבנה של האידאולוגיה על החינוך עצמו והראה שהוא נתפש בשלושת צורות "הגיוניות" או אידאולוגיות (2000/1986; 2002).

<sup>5</sup> בין האידאולוגיות החברתית והחינוכית יש יותר מדמיון מבני; יש ביניהן קשר תכני-רעיוני שכן דימוי הבוגר הרצוי או "האדם המחונוך" נגזר מדימוי של החברה הרצויה, ובחשבון אחרון מדימוי של "החיים הטובים".

## הגיונות ההוראה כאידאולוגיות-על

הגיונות ← יסודות ↓	הגיון/אידאולוגיית-על סוציאליזציה	הגיון/אידאולוגיית-על אקולטורציה	הגיון/אידאולוגיית-על אידיבידואציה
אוטופיה (חזון)	הבוגר הטוב-הרצוי : רכש ידע, מיומנויות והרגלים שיסייעו לו למלא תפקידים שהחברה מייעדת לו	הבוגר הטוב-הרצוי : הפנים אמיתות וערכים המכוננים את התרבות המועדפת ואת אופיו	הבוגר הטוב-הרצוי : יוצר ומממש את עצמו כאישיות אותנטית ואוטונומית
דיאגנוזה (אבחון)	התלמיד המצוי : לא רכש ידע, מיומנויות והרגלים הנחוצים למילוי תפקידים חברתיים ומקצועיים	התלמיד המצוי : לא הפנים את האמיתות והערכים של התרבות המועדפת	התלמיד המצוי : אינו יוצר ומממש את עצמו
אסטרטגיה (אמצעים)	מדיניות חינוך ובתי ספר המעודדים שיטת הוראה המבוססת על הדגמה ותרגול	מדיניות חינוך ובתי ספר המעודדים שיטת הוראה המבוססת על פיתוי מעורר הזדהות והפנמה	מדיניות חינוך ובתי ספר המעודדים שיטת הוראה המבוססת על הנחייה
קולקטיב (קהל יעד)	מבוגרים (בעלי סנטימנט פדגוגי פרקטי)	מבוגרים (בעלי סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי)	מבוגרים (בעלי סנטימנט פדגוגי הומני)

אם "תאוריות" פדגוגיות הן אידאולוגיות, הרי שגם הן, כמו כל האידאולוגיות בעולם, "הכרות מסולפות" (לם, 2000/1986; 2002). אידאולוגיות הן "הכרות מסולפות" משום שהיסודות שלהן נתלשו ממערכות הכרה המקוריות שלהם,<sup>6</sup> הותכו זה בזה וסולפו. כך למשל, כאשר יסוד הדיאגנוזה נתלש מן המדע – שם הוא פועל כראוי<sup>7</sup> – ומועתק לאידאולוגיה, הוא מכפיף עצמו לאוטופיה ומסתלף; וכאשר יסוד האסטרטגיה נתלש מהחשיבה הרציונלית – שם הוא מתאים אמצעים למטרות כראוי – ומועתק לאידאולוגיה, הוא הופך לדוגמה מקודשת שתפקידה לשמר את זהותם של האידאולוגיה וחסידיה.<sup>8</sup>

בהתאם לכך, באידאולוגיות פדגוגיות תיאור "הילד המצוי" (דיאגנוזה) מושפע מהאוטופיה של הבוגר הרצוי (אוטופיה): בהקשר של אידאולוגיות הסוציאליזציה והאקולטורציה, הבוגר הרצוי

<sup>6</sup> לם סבר שהמדע והחשיבה הרציונלית הם מערכות הכרה מקוריות או ראשוניות והאידאולוגיה היא מערכת הכרה "מזויפת" או משנית. אני סבור שהאידאולוגיה היא מערכת הכרה מקורית וראשונית ושהיא משקפת, אם אפשר לומר כך, את מבנה התודעה. האקטיבים הבסיסיים ביותר של התודעה מקשרים בין ראוי למצוי, בין אוטופיה לדיאגנוזה. המדעים הגיעו אחר כך והפרידו באופן "מלאכותי" – ולא עד הסוף – בין דיאגנוזה לאוטופיה.

<sup>7</sup> פילוסופים של המדע מתומס קון (2005/1962) ואילך אמנם הראו שהדיאגנוזה המדעית כפופה לפרדיגמות, לערכים, לכוח, אך בכל זאת במסגרת מדעית היא "ישרה" יותר מאשר במסגרת אידאולוגית. דיאגנוזה של סוציולוגים אודות מצבה של חברה מסוימת, למשל, אמינה יותר מזו של אידאולוגים.

<sup>8</sup> על פי הדיאגנוזה של בעלי אידאולוגיה ציונית, למשל, יש בעולם אנטישמיות המסכנת את חייהם של היהודים; והאסטרטגיה הציונית – התיישבות – הופכת מקודשת. דיאגנוזה מדעית – סוציולוגית וסטטיסטית – תראה שאין אנטישמיות בכל מקום, לבטח לא כזו המסכנת את חיי היהודים (יותר ממה שהם מסוכנים במדינת ישראל), וחשיבה רציונלית תראה שהתיישבות היא אסטרטגיה שהתאימה לנסיבות היסטוריות מסוימות.

הוא מי שחוברת או תורבת (אוטופיה), ולכן הילד המצוי נתפס כרע מנעוריו (דיאגנוזה); ובהקשר של אידאולוגיית האינדיבידואליזם, הבוגר הרצוי הוא מי שמממש את אישיותו הייחודית (אוטופיה), ולכן הילד המצוי נתפס כטוב מנעוריו (דיאגנוזה). גם האסטרטגיות החינוכיות – קווי מדיניות או שיטות דידקטיות – נוטות להתקדש ולהפוך לדוגמות גם כשאין משרתות ביעילות את הפיכת הילד המצוי לבוגר הרצוי (בחינות הבגרות, השפה כמכלול וכדומה).

האידאולוגיה היא לא רק "הכרה מסולפת", היא גם "הכרה שרירותית"<sup>9</sup>, שכן לנקודת המוצא שלה, לאוטופיה,<sup>10</sup> אין בסיס אמפירי הניתן להמשגה מדעית; הדימוי האוטופי של "הבוגר הטוב" אינו מעוגן בעובדות פסיכולוגיות, סוציולוגיות או בעובדות אחרות (אף כי יש לו זיקה אליהן); הוא נובע מהדמיון המוסרי ונטיות הלב של אנשים. אנשים נוטים להיכשל ב"כשל הנטורליסטי" הנפוץ ולהפיק כביכול את הראוי מן המצוי, ובמקרה זה את הדימוי של הבוגר הראוי ממצבו של התלמיד המצוי (למשל, כיוון שלנוער אין ערכים, ראוי להשקיע בחינוך לערכים), אך ההפקה היא הדדית והדימוי של התלמיד המצוי מופק מדימוי של הבוגר הראוי (כיוון שיש לנו דימוי אוטופי של נוער עם ערכים, הנוער נתפס כחסר ערכים; הרפז, 2009).

העובדה שאידאולוגיות נובעות בעיקר מאוטופיות (שיש להן זיקה למציאות; הזיקה בין אוטופיות ודיאגנוזות מאפשרת את שתיהן) ולא רק ממצבים בעולם, אינה עושה אותן לשטחיות או קפריזיות, להפך; אידאולוגיות – פוליטיות ופדגוגיות – נובעות מ"מעמקי הנפש", ממאויים גלויים וכמוסים, והן מכוננות את הזהות של המחזיקים בהן. לכן אידאולוגיות אינן ניתנות להחלפה קלה בהתאם לנסיבות ("אתה לא מסכים עם העקרונות שלי?" שאל גרוצ'ו מרקס, "אז יש לי אחרים..."), אלא להמרה (כמו המרת דת) המתרחשת בתנאים קיצוניים: "הינתקות של אדם מהאידאולוגיה שלו היא בדרך כלל ניסיון קשה ומכאיב מאוד [...] בשביל לא מעט מבין אלה שניתקו את עצמם מאמונותיהם האידאולוגיות היה ניתוק זה כרוך במשבר שלא היה שונה בעצמתו ממה שהתנסו בו בני אדם שאבדו את אמונתם הדתית" (לם, 2000/1986, עמ' 219).

גם בעידן (מערבי) פוסט-אידאולוגי (Bell, 1960), או פוסט-מטא-נרטיבי (ליוטר, 1999), או אירוני (Rorty, 1989), או רפלקטיבי (באומן, 2007), כלומר, בעידן פוסט-מודרני שבו אנשים לא לגמרי מאמינים במה שהם מאמינים, אנשים זקוקים לאידאולוגיות. אידאולוגיות לא רק מאפשרות ומנחות את הפעולות שלהם, כפי שהראה לם (2002, עמ' 62-71),<sup>11</sup> הן גם נותנות להם תחושה של משמעות, של כיוון, של "דע מאין באת ולאן אתה הולך...". ייתכן שבעידן שלנו "הליבידו האידאולוגי" הועתק חלקית מהתחום הפוליטי – שבו קשה להיות אידאולוגי לאחר ההרס שגרמה הדוגמטיות האידאולוגית של המאה העשרים – לתחום שבו האידאולוגיה מסוכנת פחות – לפדגוגיה.

<sup>9</sup> לם לא נקט בביטוי זה אך התכוון לכך כאשר כתב על האידאולוגיה כהכרה לא רציונלית ולא אמפירית.

<sup>10</sup> אני סבור שהאידאולוגיה "מתחילה" באוטופיה ולא בדיאגנוזה, מה שמסביר לא רק את הפרשנות הדיאגנוסטית שלה אלא גם את ההתלהבות שהיא מעוררת בקרב חסידיה. התודעה האנושית מכושפת על ידי דימויים אידאליים של חברה או אומה או זוגיות וכיוצא בזה. לם לא הדגיש נקודה זו. הוא חשב שהממד המוטיבציוני של האידאולוגיה נעוץ ביסוד הרביעי, בקולקטיב, המספק לבני אדם את הצורך בהשתייכות.

<sup>11</sup> לפי לם אנשים נזקקים לאידאולוגיה כאשר במצבים שבהם (1) צריך לקבל החלטה (למשל, לשלוח ילד לבית הספר); (2) יש יותר מאפשרות אחת (כמה בתי ספר שונים וטובים בסביבה); (3) אין אפשרות לקבל החלטה על בסיס רציונלי-אמפירי (אין עדויות שעל פיהן ניתן לקבוע איזה בית ספר טוב יותר – בית ספר לאמנויות, למדעים או דמוקרטי). במקרה כזה אדם מגייס אידאולוגיה לצורך קבלת החלטה (למשל, "לפי השקפתי יש לתת למבוגרים ילדים חופש להחליט על חייהם – נשלח את הילד לבית הספר הדמוקרטי").

כאשר הגיונות ההוראה הפכו לאידאולוגיות-העל של החינוך, הדימוי של הבוגר הטוב קיבל מעמד חדש. מעתה הוא לא רק מגלם את אחד המענים שהחינוך מספק לתביעותיהם "הצודקות" של החברה, התרבות והיחיד, אלא מהווה מוקד אוטופי של אידאולוגיה פדגוגית (הקשורה לאידאולוגיה כללית, להשקפת עולם), שאדם מזוהה עמה ואינו נוטה להחליף אותה בהתאם לדרישות "מבחוץ".

שלושת הגיונות ההוראה מציעים, כזכור, שלוש הגדרות של בוגר טוב או רצוי (ראו הטבלה לעיל). על פי ההגדרה הנובעת מהגיון הסוציאליזציה, בוגר טוב הוא מי שרכש ידע, מיומנויות והרגלים המסייעים לו למלא את התפקידים החברתיים (roles) והמקצועיים (professions) שהחברה "עשויה" מהם; על פי ההגדרה הנובעת מהגיון האקולטורציה, בוגר טוב הוא מי שהפנים את האמיתות והערכים שהתרבות המועדפת "עשויה" מהם; על פי ההגדרה הנובעת מהגיון האינדיבידואליזציה, בוגר טוב הוא מי שיוצר ומממש את ההווה הייחודית שאישיותו "עשויה" ממנה.

בשלב ההגיונות, ההגדרות הללו של הבוגר הטוב הן ברורות החלפה, והמורה אמור לתמרן ביניהן בהתאם לדרישות החברה, התרבות והיחיד ולאיכות התלמידים – לבצע "הוראה דיאלקטית" (ראו להלן). בשלב האידאולוגיות, ההגדרות הללו אינן ברורות החלפה, אלא ברורות המרה (מסוג המרת דת) בלבד, ומורה טוב חותר להתאים את התלמידים אליהן. בשלב ההגיונות, הדימויים של הבוגר הטוב טובים באותה מידה, והם ממדים של דפוסי הוראה ברי החלפה; בשלב האידאולוגיות, הדימויים של הבוגר הטוב הם יסוד מכונן באידאולוגיה, תמצית האוטופיה הפדגוגית, שמורה אינו יכול להחליפם בקלות; הוא מאמין בהם.

הדימויים האוטופיים של הבוגר הטוב נובעים מ"סנטימנט פדגוגי" עמוק (הרפו, <http://www.avneyrosha.org.il>). הדימוי של בוגר טוב כ"בוגר מחוברת" – הדימוי שמניע את אידאולוגיית-העל סוציאליזציה – נובע מסנטימנט פדגוגי פרקטי המרוכז בצרכים המעשיים של היחיד בחברה נתונה; הדימוי של בוגר טוב כ"בוגר מתורבת" – הדימוי שמניע את אידאולוגיית-העל אקולטורציה – נובע מסנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי (וגם אתי ואסתטי) המרוכז בצרכים הרוחניים של היחיד בתרבות נתונה; הדימוי של בוגר טוב כ"בוגר ממומש" – הדימוי שמניע את אידאולוגיית-העל אינדיבידואליזציה – נובע מסנטימנט פדגוגי הומני המרוכז בצרכים הייחודיים של כל תלמיד. הסנטימנטים הפדגוגיים הללו מכוננים ומלכדים את זהותם המקצועית והאנושית של המורים (ואנשי חינוך אחרים) ומנחים כל צעד בעשייה החינוכית שלהם; הם מניעים את הזיקות האידאולוגיות שלהם ואת דפוסי ההוראה הנובעים מהן. בין דפוסי הוראה כאלה – דפוסי הנובעים מסנטימנטים פדגוגיים וזיקות אידאולוגיות – לא ניתן לתמרן כאילו היו טכניקות של הוראה – "טכניקה של סוציאליזציה", "טכניקה של אקולטורציה" או "טכניקה של אינדיבידואליזציה" (לם, 1973).

### **מלמדה טובה להוראה טובה**

הוראה טובה היא הוראה שמניעה למידה טובה. למידה טובה היא "טובה" מבחינת התהליך ומבחינת התוצר, שכן לשניהם – לתהליך ולתוצר – יש השפעה חינוכית על התלמידים. אם, למשל, אדם למד באמצעות תרגול (תהליך) כיצד לגנוב (תוצר), לא נחשיב את הלמידה שלו – אחדים בגלל התהליך וכולם בגלל התוצר – ללמידה טובה. התרחשה למידה, אך לא למידה טובה. הפדגוגיה,

בהבדל מהפסיכולוגיה, מעוניינת בלמידה טובה ולא בלמידה "סתם" (קליינברגר, 1977), ולמידה טובה, נכון, היא עניין של אידאולוגיה.

שלושת הגיונות ההוראה שהפכו לאידאולוגיות-העל של החינוך מניעים שלושה דפוסי הוראה (חיקוי,<sup>12</sup> עיצוב ופיתוח) שמטרתם לחולל למידה טובה, כפי שמראה הטבלה להלן.

הגיון/אידאולוגיית-על	דפוס הוראה	תהליך ותוצר של למידה טובה
סוציאליזציה ←	דפוס ההקניה	חיקוי ותרגול; ידע מועיל ←
אקולטורציה ←	דפוס העיצוב	הזדהות והפנמה; ידע מעצב ←
אינדיבידואציה ←	דפוס הפיתוח	ויסות עצמי; ידע מפתח ←

לפי הגיון/אידאולוגיית-על סוציאליזציה, למידה טובה כרוכה בתהליך של חיקוי ותרגול שהתוצר שלו הוא ידע מועיל (להשתלבות בתפקידים חברתיים ומקצועיים); לפי הגיון/אידאולוגיית-על אקולטורציה, למידה טובה כרוכה בתהליך של הפנמה באמצעות הזדהות (עם מורים ותכנים) שהתוצר שלו הוא זיקה-מעצבת-תכונות "נכסי צאן הברזל" של התרבות; לפי הגיון/אידאולוגיית-על אינדיבידואציה, למידה טובה כרוכה בתהליך של ויסות עצמי שהתוצר שלו הוא אוטונומיה ואותנטיות אישיותיות.

גם סוגיית הלמידה הטובה, כמו סוגיית הבוגר הטוב, קיבלה משמעות שונה במהלך הסבתם של ההגיונות לאידאולוגיות-על; היא הפכה לסוגיה אידאולוגית. כאשר הלמידה נכנסה להקשר אידאולוגי היא נטענה בערכיות ובמחויבות עמוקות יותר מזו שהיו לה במסגרת ההגיונות ונכללה ביסוד האוטופי של האידאולוגיה הפדגוגית; האוטופיה כוללת לא רק דימוי של בוגר טוב אלא גם את הלמידה ש"יוצרת" אותו. כיוון שההגדרות של למידה טובה נטענו במשמעות אידאולוגית, לא ניתן להחליף אותן בקלות כדי להניע פעם למידה כזו ופעם למידה אחרת.

המטען האידאולוגי של הלמידה מקבל משנה תוקף בימינו שבהם הלמידה עצמה הפכה למטרת הלמידה. עקב התפוצצות, התיישנות ונגישות הידע; וכן, עקב התהוותה של חברת ידע לומדת (Bereiter, 2002), הלמידה עצמה, ולא הידע הנרכש/מופנם/נבנה באמצעותה, הפכה למטרה – מטרה המגולמת בתכונה מרכזית של הבוגר הרצוי: לומד לכל החיים (באנגלית זה נשמע יותר טוב: L.L.L. – Life long Learner). כאשר הלמידה התייצבה במרכז, ההכרעה האידאולוגית הנוגעת אליה – איזה תהליך ותוצר של למידה רוצים לקדם – נעשתה קריטית יותר.

להפיכתם של ההגיונות לאידאולוגיות-על יש משמעות "דרמטית" מבחינת הנושא שעומד במרכז הגותו של לם – ההוראה. מהי הוראה טובה לפי "לם המוקדם"? לאחר שבתן את המהלכים הכושלים לענות על שאלה זו (הוראה טובה היא תולדה של שיטה, של אישיות המורה, של חוקיות הלמידה, של מאפייני ההוראה [1973, עמ' 50-88]), לם הציע את המהלך שלו: לא הגדרת ההוראה

<sup>12</sup> "דפוס החיקוי" קראתי "דפוס ההקניה" שכן "חיקוי" מצביע על דפוס למידה ולא על דפוס הוראה.

כפי שהיא צריכה להיות, אלא הגדרת ההוראה כפי שהיא יכולה להיות; והיא יכולה להיות בשלושה דפוסים הנובעים משלושה הגיונות סותרים: "ההוראה לא ניתנת להגדרה אלא כצירוף הגיונות סותרים המתרוצצים בקרבה" (שם, עמ' 63). אלה שהגדירו את ההוראה "כפי שהיא צריכה להיות" העדיפו, מבלי שהיו ערים לכך, היגיון הוראה אחד על פני שני הגיונות ההוראה האחרים ונתנו לו מעמד של "הוראה טובה". לעומת זאת, הוראה טובה לפי לם היא "הוראה דיאלקטית" המכריעה לטובת אחד משלושת דפוסיה ההוראה על בסיס הכרה בקיומם של שלושה הגיונות הוראה ובהתאם להקשר. ההקשר הוא בעיקר טיבם של התלמידים: "[...] **ההכרעה בין דפוסי ההוראה האפשריים אינה עניינה של התיאוריה, אלא של מי שנוקק לה**" (שם, הדגשה במקור). כלומר, המורה (הטוב) מגיע לבית הספר חף מהטיה לטובת אחד מהגיונות ההוראה. הוא מעריך את התלמידים על פי מצבם הנוכחי, ההתפתחותי, החברתי ועוד, ועל בסיס הערכה זו מכריע לטובת אחד משלושת הגיונות-דפוסי ההוראה – מטרותיהם והאמצעים המתחייבים מהן: עיקרה של ההוראה הוא תהליך מתמיד של הכרעות מן הסוג הזה של בחירה במטרות חדשות, של בחירת מטרות התואמות צרכים מיידיים של התלמיד ושל הכרעה בדבר אמצעים על פי זיקתם למטרות השונות. התלמיד אינו גורם סביל שאנו יכולים ליעד לו מטרות לפי ראות עינינו ולהתאים להן אמצעים לפי הערכת יעילותם. התלמיד הוא גורם שמצבו בכל רגע ורגע מן הדין שישפיע על מטרות ההוראה והן על אמצעיה (שם, עמ' 78).

וכן:

**את ההוראה ניתן להגדיר כפעילות המתבצעת על פי הכרעות בין מטרות סותרות ובין אמצעים סותרים, המוכרעות על פי נתוני המצב שבו היא מתחוללת** (שם, עמ' 88, הדגשה במקור)

בלשונו של "לם המאוחר" אפשר לומר שהמורה (הטוב) מגיע לבית הספר ללא אוטופיה, מבצע דיאגנוזה (כמו-מדעית) ובוחר על בסיסה באסטרטגיה (דפוס הוראה, שיטת הערכה, גישה לטיפול בבעיות משמעת וכו') מתאימה. אבל אם לוקחים ברצינות את האידאולוגיזציה של ההגיונות, ההגיונות אינם אסטרטגיות הוראה ניטרליות שהמורה מיישם לפי נתוני המצב, אלא אידאולוגיות – עמדות שהמורה מחויב אליהן. יתר על כן, לא זו בלבד שדיאגנוזה כלשהי אינה יכולה לבטל את אחיזתו של המורה באידאולוגיה שלו – לנטרל את הסנטימנט הפדגוגי שלו – אלא שהיא עצמה נעשית באמצעותה. אין דיאגנוזה ללא אידאולוגיה; אין דימוי של תלמיד מצוי ללא דימוי של תלמיד רצוי. תלמיד מאובחן כ"מחונן", "טעון טיפוח", "מצטיין", "חלש" וכו' באמצעות האידאולוגיה שהמורה מחזיק בה. בהקשרים פדגוגיים שונים, שהם תמיד הקשרים אידאולוגיים, תלמידים יאובחנו באופן שונה.

הוראה טובה היא אפוא הוראה המבקשת להניע למידה טובה, ולמידה טובה מבקשת "לייצר" בוגר טוב, והגדרתו של "בוגר טוב" תלויה בפרספקטיבה אידאולוגית. כאשר הגיונות ההוראה הפכו לאידאולוגיות-העל של החינוך, הגדרת ההוראה הטובה הועמדה על ראשה: מעתה היא אינה התאמה "אדישה" של דפוס הוראה לתלמידים, אלא התאמה "מעורבת" של התלמידים לדפוס הוראה; היא אינה נובעת מדיאגנוזה אלא מאוטופיה; היא אינה מה שהיא יכולה להיות אלא מה שהיא צריכה להיות.



לם של ההגיונות חתר להוראה "מדעית" או "רפואית" – הוראה כטיפול חינוכי בהתאם לדיאגנוזה. אך כאשר ההגיונות הפכו לאידאולוגיות, חתירה זו אבדה את תוקפה האונטולוגי, האפיסטמולוגי והאקזיסטנציאלי. מבחינה אונטולוגית החינוך לפי מהותו מבקש להתאים את מצב התלמידים למטרות שלו ולא להתאים עצמו למצב התלמידים;<sup>13</sup> מבחינה אפיסטמולוגית, אין דיאגנוזה פדגוגית אובייקטיבית, אלא דיאגנוזה אידאולוגית בלבד – דיאגנוזה המוטיית בהכרח על ידי אוטופיה; מבחינה אקזיסטנציאלית, למורים (טובים) יש מחויבות לעמדה חינוכית כלשהי והם מחפשים דרכים להקנות (סוציאליזציה), לעצב (אקולטורציה) או לפתח (אידיבדואציה) בהתאם לעמדה זו. אידאולוגיה פדגוגית היא הארוס החינוכי של המורים (הטובים); בלעדית הוראה (טובה) אינה הוראה.

### מורה טוב

ההגדרה של מורה טוב, כפי שנרמז בדברים עד כה, השתנתה במהלך המעבר מהגיונות לאידאולוגיות. בשלב ההגיונות, מורה טוב הוא זה שמבצע "הוראה דיאלקטית"; בשלב האידאולוגיות, מורה טוב (לדעתי; לא בהכרח לדעתו של לם) הוא זה שנצמד (באופן ביקורתי) לאידאולוגיה אחת ולדפוס ההוראה הנובע ממנה.

אני רוצה לצדד בעמדה הנובעת לדעתי מדבריו של "לם המאוחר", ולא רק משום שאני נוטה אליה מטעמים שנאמרו בדברים עד כאן ויאמרו בהמשך, אלא משום הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים": יש סתירה בין העיקרון הראשון של "ההוראה הדיאלקטית", לפיו "לא ניתן להורות בו-זמנית על פי כל הגיונותיה של ההוראה ואף לא ניתן להורות על פיהם לסירוגין" (שם, עמ' 74, הדגשה במקור), והעיקרון השלישי לפיו "ההכרעה לצד אחד הסגנונות של ההוראה אינה הכרעה חד-פעמית" (שם, עמ' 76, הדגשה במקור). אם לא ניתן להורות בהתאם להגיונות בו זמנית או לסירוגין, שכן "מעשי הוראה הנשלטים על ידי סגנון אחד מבטלים או למצער פוגעים בהשפעתם של האפשרית של מעשים הנשלטים על ידי סגנון אחר" (שם, עמ' 74), הרי שלא ניתן, כלומר לא רצוי, להחליף ביניהם בהתאם לנתוני המצב.

ייתכן שסתירה זו אינה הכרחית בהקשר של ההגיונות. בהקשר זה אפשר אולי להבחין בין "הוראה מנוטרלת" ו"הוראה קפריזית", שבהן מלמדים בשלושת ההגיונות בעת ובעונה אחת ("מנוטרלת") או לסירוגין ("קפריזית"), לבין "הוראה מושכלת" שבה מחליפים הגיונות בהתאם לנתוני המצב. אפשר, למשל, להורות באופן מושכל כאשר מלמדים ילדים לפי הגיון הסוציאליזציה לקראת הטרונומיה (ציות לנורמות), אחר כך מלמדים אותם לפי הגיון האקולטורציה לקראת הטרונומיה מופנמת (הפנמת והבנת הנורמות), ואחר כך – אם הילדים מתפתחים כראוי – לפי הגיון האינדיבדואציה לקראת אוטונומיה (עמדה ביקורתית ביחס לנורמות). אך הסתירה בין העיקרון הראשון לעיקרון השלישי מתהווה כאשר ההגיונות הופכים לאידאולוגיות. שכן, כפי שנאמר שוב ושוב, עמדה אידאולוגית אינה חולפת עקב נתוני מצב חולפים, אלא מכוננת את נתוני המצב כשם שהיא מכוננת את זהותם של המחזיקים בה. מורה המחויב לאידאולוגית האינדיבדואציה לדוגמא, עשוי להחליט בנסיבות מסוימות ללמד בשיטת הסוציאליזציה – למשל לחנך "נוער קשה" להטרונומיה – אך החינוך שלו יהיה שונה מזה של מורה המחויב לאידאולוגית הסוציאליזציה ורואה בה "תחנה סופית".

<sup>13</sup> החינוך חותר לכך גם בגרסת האינדיבדואציה. המימוש העצמי שהוא מאפשר עולה בקנה אחד עם הנורמות המקובלות עליו. יתר על כן, הרעיון של המימוש העצמי הוא אידאולוגי לפני ולפנים.

על בסיס מה שנאמר עד כה אפשר לציין כמה תכונות מכוננות של מורה טוב. נחלק אותן ל"תכונות מטא-אידאולוגיות", כלומר תכונות שיש למורים המחזיקים באידאולוגיה כזו או אחרת, ו"תכונות אידאולוגיות", כלומר תכונות הנובעות ממחויבות של מורה לאידאולוגיה מסוימת.

### **תכונות מטא-אידאולוגיות**

**זהות:** מורה טוב הוא בעל זהות אידאולוגית-פדגוגית – סוציאליזטורית או אקולטוריסטית או אינדיבידואלית או אחרת (אם יש). יש לו עמדה פדגוגית מנומקת המעוגנת בהשקפת עולמו הכללית ובזהותו המקצועית והאנושית.

**ביקורתיות:** מורה טוב אינו מחזיק באידאולוגיה הפדגוגית שלו באופן דוגמטי כאילו היא כפויה עליו מכוון של עובדות כלשהן, אלא באופן ביקורתי – הוא מודע ל"שרירותיות" שלה, לסובייקטיביות שלה, למקור "הסנטימנטלי" שלה.

**גמישות:** מורה טוב בוחן את האידאולוגיה הפדגוגית שלו ואת השקפת העולם שהיא מעוגנת בה. הוא מוכן להמיר אותה באידאולוגיה פדגוגית אחרת – לשנות את הסנטימנט הפדגוגי שלו – בתנאים מסוימים ומתוך ידיעה שזו המרה רצינית, קיומית; לא טקטית.

**יציבות:** מורה טוב הוא בעל זהות פדגוגית יציבה: הוא מודע למחיר שעליו לשלם עבור עמדתו הפדגוגית – לאבדן היתרונות של העמדות האידאולוגיות האחרות – אך מוכן לשלם אותן. היציבות האידאולוגית שלו מחסנת אותו מפני אופנות חינוכיות חולפות ומפני התנהלות בירוקרטית שבית הספר מנסה לכפות עליו.

**עקביות:** מורה טוב מבצע הוראה עקבית המתחייבת מהשקפתו האידאולוגית. הוראה צמודת אידאולוגיה אינה בהכרח הוראה קשוחה ואטומה לנתוני המצב; היא מאפשרת גמישות והיענות לצרכים השונים של התלמידים, אך בתוך גבולות האידאולוגיה החינוכית שהמורה מחויב לה.

**תכליתיות:** מורה טוב מפיק מהאידאולוגיה הפדגוגית שלו דימוי ברור של בוגר טוב ושל למידה טובה. הוא רואה "מעבר" לתלמיד המצוי את הבוגר הרצוי (גם אם הוא מחזיק באידאולוגיית האינדיבידואלית) ומקרב אותו אליו באמצעות טיפוח למידה טובה.

**מעשיות:** מורה טוב מפיק מהאידאולוגיה שלו כללי חינוך והוראה מעשיים. הוא מלמד בהתאם לדפוס הוראה, מעריך בהתאם לשיטת הערכה, פותר בעיות משמעת בהתאם לכללי פתרון בעיות משמעת וכו' כאשר הדפוס/שיטה/כללים וכו' נובעים מהאידאולוגיה החינוכית שלו.

### **תכונות אידאולוגיות**

**אידאולוגיית-על סוציאליזציה:** מורה טוב מנקודת מבט זו יודע "להחזיק כיתה" באמצעות אישיות סמכותית (הסמכות נובעת מהיכולת והנטייה לגייס את מוסד בית הספר במקרה של עימות), והוראה שיטתית ותכליתית המבוססת על ארגון "החומר" למטלות מוגדרות, הדגמה ברורה של התמודדות עמן ותרגול שיטתי שלהן. חשבו על מורה המכין היטב לבחינות בגרות.

**אידאולוגיית-על אקולטורציה:** מורה טוב מנקודת מבט זו יודע "להחזיק כיתה" באמצעות אישיות סמכותית (הסמכות נובעת ממופת – המורה מייצג בהתנהגותו את הערכים והאמיתות של התרבות המועדפת) ומעוררת הזדהות, והוראה המבוססת על ארגון "החומר" סביב "רעיונות

גדולים", הצגתם באופן "מפתה" או "כובש" ויצירת מעורבות אינטלקטואלית, אתית ואסתטית בהם. חשבו על מורה בישיבה תיכונית אליטיסטית.

**אידאולוגיית-על אינדיבידואליזם:** מורה טוב מנקודת מבט זו יודע "להחזיק יחידים" (כאן אין כיתה וה"החזקה" היא שונה) באמצעות אישיות אמפתית התומכת, והוראה ש"הולכת" עם התלמיד ומנסה לגלות תחומים בעלי משמעות עבורו. חשבו על מורה בבית ספר דמוקרטי.

אלה כמובן רק נגיעות קלות בתכונות האידאולוגיות של מורים טובים, אפשר ורצוי להעשיר את תיאור הדיוקן שלהם,<sup>14</sup> אך בהקשר של מאמר זה חשוב להדגיש את העיקרון לפיו אין הגדרה אחת של מורה טוב, אלא שלוש הגדרות שונות בהתאם לשלוש אידאולוגיות שונות המכוננות שלושה "חינוכים" שונים.

יש להדגיש שרשימת תכונות של מורה טוב אינה ממצה את כל מה שעושה מורה למורה טוב. מורים בעלי רשימה דומה של תכונות עשויים להיות שונים מאוד זה מזה ולהשפיע באופן שונה על תלמידיהם. מעבר לתכונות כלליות, קיימת אישיות ייחודית שאינה ניתנת לרדוקציה לרשימה כללית של תכונות.

ועוד הערה: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואליזם הן מטא-אידאולוגיות או אידאולוגיות-על, וכל אחת מכילה אידאולוגיות ספציפיות שונות ולעתים מנוגדות. למשל, האידאולוגיה של החינוך הדתי הלאומי והאידאולוגיה של החינוך ההומניסטי שייכות לאותו אידאולוגיית-על (אקולטורציה), אך הן שונות מבחינת תוכן. גם לאידאולוגיות ספציפיות, ולא רק לאידאולוגיות-על, יש השפעה על הגדרת המורה הטוב.

## סיכום

צבי לם לא הפיק, לדעתי, את המשמעות הנובעת מהפיכת הגיונות ההוראה לאידאולוגיות-העל של החינוך, ובכלל זה את המשמעות החדשות שבהן נטענה סוגיית המורה הטוב.<sup>15</sup> ייתכן שהדבר נבע מרתיעתו מאידאולוגיות באשר הן, נכון יותר – מהקנאות וצרות האופק שהן גורמות לחסידיהן. הוא כתב בזכות חינוך לחשיבה עצמאית וביקורתית בעשורים הראשונים של המדינה שבהם האוויר היה מלא באידאולוגיות ציוניות (הוא, אגב, היה ציוני ביקורתי ולא פוסט-ציוני. ראו למשל, לם, 2000, עמ' 175, 290). הוא הגדיר חשיבה עצמאית-ביקורתית כיכולת לראות סוגיה מכמה נקודות מבט שונות או סותרות (לם, 2000, עמ' 29-30; הרפז 1996, עמ' 19), ואכן שלושת ההגיונות או שלוש אידאולוגיות-העל מהווים/מהוות שלוש נקודות מבט סותרות על החינוך בכלל ועל כל סוגיה בו. לא רק שניתן לראות כל סוגיה בחינוך דרך שלוש עדשות "הגיוניות" או אידאולוגיות, ניתן גם ללמד כל נושא בשלושה דפוסי הוראה הנובעים מהם/מהן.

<sup>14</sup> גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) כתבו ספר המתאר טיפוסים מורים בהתאם לשלוש גישות: גישת המורה המוציא לפועל (The executive approach); גישת המורה המשחרר (The liberationist approach); גישת המורה המטפל (The therapist approach). הגישה הראשונה היא סוציאליזציה; השנייה – אקולטורציה; השלישית – אינדיבידואליזם. מומלץ לפנות לספר זה כדי להעשיר את דיוקנם של טיפוסי המורים הללו.  
<sup>15</sup> אני רוצה להזכיר בהזדמנות זו מאמר נשכח של לם – "המורה וההוראה" (לם, 1973, עמ' 261-302) – המופיע כנספח ל"הגיונות הסותרים בהוראה" ומנסה לאפיין מורה טוב. למורה טוב יש ארבע תכונות מקצועיות (תכונות שההוראה מחייבת; לא תכונות אישיות. מבחינה אישיותית על המורה להיות אותנטי, נאמן לעצמו): מעורבות חיובית בחיי התלמידים ובתכנים הנלמדים; מודעות למטרות ולתכליות ההוראה; גמישות בביצועים; כושר הנהגה תומכת. גם לארבע התכונות הללו יש משמעות "הגיונית" או אידאולוגית, שכן כל הגיון או אידאולוגיה נותן לה משמעות משלו.

מבחינתו של לם, חשיפת המהות האידאולוגית של החינוך באה לשחרר את המורים מאחיזתן של אידאולוגיות. כאשר המורים יתוודעו למהות האידאולוגית של העמדה החינוכית שלהם הם יחזיקו בה מתוך הססנות בריאה, שכן הם יבינו ש-(1) לאידאולוגיה אין ולא יכול להיות בסיס מדעי-אמפירי; (2) אידאולוגיה היא הכרה מסולפת (אך חיונית לעשייה בכלל ולהוראה בפרט); (3) יש שלוש אידאולוגיות-על חינוכיות סותרות שכולן "נכונות" ולכל אחת יתרונות מיוחדים. המודעות המשולשת הזו תחלץ את המורים מהוראה תלוית-אידאולוגיה ותסלול את דרכם להוראה מקצועית תלוית אבחון רציונלי-אמפירי של מצב התלמידים.

בניגוד למגמה זו נטען כאן שחשיפת המהות האידאולוגית של החשיבה והעשייה החינוכיות מהדקת את הזיקה של המורים אל העמדה החינוכית שלהם – עמדה אידאולוגית ולא גישה "מקצועית" או "טכנית". מבחינה זו מורה שונה מרופא או ממהנדס (שגם להם יש אידאולוגיות אך הן מוסכמות וכלליות יותר); הוא מונחה על ידי אידאולוגיה – אידאולוגיה אחת מתוך שלוש אידאולוגיות או יותר.

חשיפת המהות האידאולוגית של החשיבה והעשייה החינוכית מהדקת את הזיקה האידאולוגית של המורים אל העמדה החינוכית שלהם, אך גם מנטרלת את הפוטנציאל הדוגמטי שלה שכן כאידאולוגיה היא "שרירותית" ו"מסולפת". מורה טוב או חזו אפוא באידאולוגיה הפדגוגית שלו מתוך מה שקארל פרנקנשטיין כינה "עמימות"<sup>16</sup> – "קיום יחדיו של מצבים מנוגדים, של תכונות מציאות מנוגדות" (פרנקנשטיין, 1981, עמ' 8). הוא דבק באידאולוגיה הפדגוגית שלו ומפיק ממנה הנחיות לעבודתו החינוכית ומשמעות קיומית ומקצועית, אך הוא מודע לכך שהיא "פרספקטיבית" – נקודת מבט אנושית, אנושית מדי.

---

<sup>16</sup> לם הציע לפרנקנשטיין לתרגם ambiguity ל"עמימות" אך לא היה שלם עם הצעה זו (לם, 2000, עמ' 257).

## רשימת מקורות

- באומן, ז' (2007), *מודרניזם נזילה*, ירושלים: מאגנס.
- הרפז, י' (1996), *חינוך לחשיבה ביקורתית – לקראת "הדפוס הרביעי"*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*. ירושלים: מאגנס, עמ' 217-234.
- הרפז, י' (1996א), *הקדמה*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*. ירושלים: מאגנס, עמ' 11-19.
- הרפז, י' (2009), *היי, אנחנו לא בכיוון הנכון*. בתוך: *הד החינוך*, פ"ג, 4, פברואר, עמ' 82-87.
- הרפז, י' (2010), *הוראה ולמידה – למנהלים ששכחו*. <http://www.avneyrosha.org.il>
- ליוטר, ז"י (1999/1979), *המצב הפוסטמודרני*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד
- לס, צ' (1973), *ההגינות הסותרים בהוראה*. תל אביב: ספרית פועלים.
- לס, צ' (1996), *חשיבה ביקורתית בחינוך – מעין מבוא*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *צבי לס, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות*. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 20-36.
- לס, צ' (2000/1986), *האידיאולוגיות ומחשבת החינוך*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *צבי לס, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות*. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 217-254.
- לס, צ' (2000א), *שיחה: מאידאולוגיה כחינוך לחינוך כאידאולוגיה*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *צבי לס, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות*. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 255-266.
- לס, צ' (2000ב), *רשימת פרסומים נבחרים של צבי לס לשנים 1947-1999*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *צבי לס, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות*. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 412-426.
- לס, צ' (2000ג), *שיחה: סיכום*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *צבי לס, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות*. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 402-411.
- לס, צבי (2000ד), *שיחה: פדגוגיה של ערעור*. בתוך: הרפז, י' (עורך), *צבי לס, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות*. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 23-31.
- לס, צ' (2002), *במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס.
- פרנקשטיין, ק' (1981), *עמימות*, תל אביב: ספרית פועלים
- קון, ת' (2005), *המבנה של מהפכות מדעיות*, תל אביב: ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- קליינברגר, א' (1977), *מושג הלמידה בפסיכולוגיה ובחינוך*. בתוך: נבו, ד' (עורך), *המעשה החינוכי עיון ומחקר*. תל אביב: יחדיו, עמ' 143-172.

Bell, D (1960), *The End of Ideology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bereiter, C. (2002), *Education and Mind in the Knowledge Age*, London: Lawrence Erlbaum.

Fenstermacher G, & Soltis, J. (1986), *Approaches to Teaching*, New York: Teachers College Press

Rorty, R (1989), *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press



