

הנידונים לחופש: על הכרחיותה של אוטונומיה למורים

אורית שורץ־פרנקו

תקציר

חופש למורים הוא הכרחי. במאמר זה מוצגים שני המובנים של הכרח זה – המצוי והרצוי. החופש כמאפיין של עבודת המורים, והחופש כשאיפה, כתנאי הנדרש כדי שההוראה תהיה מיטבית. הפילוסוף האקזיסטנציאליסטי ז'אן פול סארטר, שניתח את אופי הקיום האנושי, קבע שהאדם נידון לחופש ודרש לכבד את החופש כערך מחייב. פילוסוף החינוך ג'וזף שוואב, שניתח את האופי המעשי של עבודת ההוראה, הגיע למסקנה שמורים מבצעים בחירות בכל רגע בכיתה, ודרש להרחיב את מידת האוטונומיה הנתונה להם בעבודתם. ברצוני להציע התבוננות על ההקבלה שבין שני המהלכים הללו, וכך להשלים נדבכים החסרים בכל אחד מהם. הפילוסופיה של סארטר מעניקה לדיון של שוואב עומק פילוסופי קיומי, ומנגד, הדיון של שוואב על מורים מעניק לעמדתו של סארטר ביסוס מחודש והצעה ליישום קונקרטי. החיבור בין שניהם יכול לבסס את האוטונומיה למורים, כמענה חלקי למשבר החינוך בעידן הפוסטמודרני.

חופש למורים הוא הכרחי. שוב: חופש למורים הוא הכרחי. אני חוזרת על המשפט כדי לבטא בו שתי טענות – על המצוי ועל הרצוי. הטענה הראשונה היא שחופש המורה¹ הוא בלתי נמנע. זוהי טענה המתארת מציאות, קובעת עובדה; החופש נתון, וכל המנהלים, המפקחים והוועדות שבעולם לא יצליחו למנוע אותו. הטענה השנייה היא שחופש המורה הוא חיוני. זוהי טענה ערכית, הנוקטת עמדה והמבקשת להמליץ על מצב או לחוקק מציאות: ראוי וכדאי לתת חופש למורים, לשמור עליו

1 רוב ההתייחסויות למורה בלשון יחיד ינוסחו לאורך המאמר בלשון נקבה, מכיוון שרוב המורים הם מורות, והכוונה למורות ולמורים כאחד. לעומת זאת, ההתייחסויות למורים בלשון רבים ינוסחו בזכר, מפאת ההרגל של השפה העברית.

ולהרחיב אותו.² ממבט ראשון נראה שהטענה הראשונה מייתרת את השנייה: אם החופש נתון בהכרח, מדוע צריך להעניק אותו? הפילוסוף הצרפתי ז'אן פול סארטר (1905–1980) מאפיין את משמעות החיים והקיום האנושי כך: האדם נתון בחופש מוחלט, מעצם היותו סובייקט בעל תודעה. בהרצאתו "האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם" (סארטר, 1988) הוא אף קורא להכרה בחירות כערך מחייב וממליץ לכבד את החירות של עצמנו ושל הזולת. ג'וזף שוואב (1909–1988) פרופסור אמריקאי להוראת מדעים ולחינוך, חקר ואפיין את תחום הקוריקולום (תכניות לימודים). בסדרת המאמרים המכונה "המעשי" (The practical) (Schwab, 1969; 1971; 1973; 1983) הוא טוען שלמורים יש חופש פעולה רב, הנגזר ממהות ההוראה כאמנות מעשית. כמו כן הוא ממליץ להעניק למורים אוטונומיה בעבודתם ולערבם בקבלת החלטות הקשורות לתכנית הלימודים. ניתן אפוא לראות שאצל שני ההוגים מופיעה הכפילות שהצגתי: החופש כנתון והחופש כערך. בהמשך המאמר אנסה ליישב את המתח העולה מכפילות זו ולכאורה מייתר את האמירה הערכית, ואראה מדוע שתי הטענות הללו מעשירות זו את זו.

במאמר זה ברצוני להציע התבוננות על ההקבלה שבין שני המהלכים של ההוגים הללו. לדעתי, חקירת הקבלה זו תוכל להשלים נדבכים חסרים בכל אחד מהמהלכים. ההגות של סארטר מעניקה לדיון של שוואב עומק פילוסופי קיומי, ומנגד, הדיון של שוואב על מורים מעניק למשנתו של סארטר ביסוס מחודש והצעה ליישום קונקרטי. השילוב בין ההוגים מבהיר שעבודתו של המורה במסגרת בית הספר היא מקרה פרטי של משימתו הכללית של האדם במסגרת הקיום האנושי. מעבר לכך, אופיו המיוחד של התפקיד מעצים את ממדי החופש של המורה ואת גודל האחריות שלה, ולכן מקצין את האתגר שבהתמודדות המורה עם החירות ועם האחריות. כמו כן, החיבור בין ההגות של שניהם יכול לבסס את ההצדקה לאוטונומיה של מורים כמענה חלקי למשבר החינוך בעידן הפוסטמודרני.

2 מושג החופש ניתן כמובן לפירוש באופנים שונים. סארטר עצמו התייחס להבחנה המוכרת בין הגדרת החופש על דרך השלילה, כהיעדר מגבלות, לבין המובן החיובי, המחייב את קיומן של חלופות ואת האפשרות הממשית של האדם לבחור ביניהן. בשלב זה אעדיף להשאיר את המושג רב-משמעי. בהמשך המאמר יסייעו לי הניתוחים של סארטר ושל שוואב למקד את השימוש במושג למשמעות מדויקת יותר.

במאמר ארבעה חלקים. בשלושת החלקים הראשונים אבצע קריאה צמודה בכתביהם של סארטר ושל שוואב, כך שכל חלק מתמקד ברעיון אחד ובוחר אותו אצל שני ההוגים. בחלק הראשון אעסוק בטענה שהחופש הוא בגדר נתון, כגורל של אנשים ושל מורים. בחלק השני אבסס את הטענה שחופש הוא ערך שיש לכבדו ולהרחיבו, עבור האדם והמורה כאחד. בחלק זה אתייחס גם לשאלת הנחיצות של הטענה השנייה לאור הראשונה, כשאסביר בעזרת דבריהם של שני ההוגים מדוע החופש הוא אתגר, קרי מדוע מימושו אינו מובן מאליו אף על פי שהוא נתון. בחלק השלישי אבקש לעמוד על הבשורה של שני ההוגים מבחינת המענה שהם מציעים למשבר הערכי והחינוכי של תקופתנו. בחלק הרביעי אחרוג מהדיון בהוגים ואציע כמה תובנות בנוגע להשלכות המעשיות של המהלך המוצג על הכיתה ועל בית הספר.

חלק ראשון: חופש כגורל

סארטר: האדם נידון לחופש

הבשורה של ניטשה על מות האלוהים מתורגמת בהגותו של סארטר לאפיון הקיום האנושי. סארטר מנסח את התוצאה הישירה של היעדר האל: "האקזיסטנציאליזם האתאיסטי, שאני מייצגו, מצהיר בעקביות שאם אין אלוהים, הרי לפחות מצויה ישות אחת אשר קיומה מקדים את מהותה. [...] ישות כזו היא האדם" (סארטר, 1988, עמ' 13). בהיעדר בורא המתכנן את דמות האדם וקובע מראש את מהותו, נותר האדם חסר מהות, בלתי מוגדר, עד שהוא קיים, חי ופועל, ומגדיר את עצמו באמצעות פעולותיו.

ההגדרה היחידה החלה על האדם מראש היא היותו חירות. כבעל תודעה, האדם אינו אובייקט המופעל על ידי כוחות חיצוניים הבוחרים עבורו, אלא סובייקט הבוחר את פעולותיו בכל רגע, ובחירתו מעצבת אותו. מתוקף זאת, האדם גם אחראי אחריות מוחלטת למה שיעשה ולמי שיהיה. סארטר אינו מקבל כל תירוץ או התחמקות מאחריות; כל הנסיבות והתנאים המשפיעים על בחירותיו של האדם אינם קובעים אותו. האדם עצמו יבחר כיצד לפרש את התנאים ואיך להתמודד עם הנסיבות; אם לפעול בהתאם להשפעות החלות עליו או לקום כנגדן. גם ניסיונותיהם של אנשים למסור את חירותם לגורמי סמכות – לציית לחוק, לכומר, או למפקד – אינם משחררים אותם מהחירות. האדם המתייעץ מחליט למי לפנות, ובכך בוחר

מראש את אופי העצה שיקבל. גם האדם המציית מפרש את הפקודה שקיבל, ובוחר אם לקיים אותה. סארטר מראה שאפילו אברהם, כאשר ציית לאלוהים שציווה עליו להביא את בנו לעקידה, נאלץ לבחור כיצד לפרש את הציווי ואם לפעול על פיו (שם).³

בניתוח זה של הבחירה מובלטת בדידותו של האדם בבחירתו. סארטר מדבר על הבדידות כאחד המאפיינים של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית הנתונים לביקורת. כמו כן, הוא מתאר חוויית "הינטשות" המלווה בחרדה הכרוכה בהכרה בחופש (שם, עמ' 16, 19). הבדידות וההינטשות נובעות מהיעדרו של האל,⁴ וכפי שהסברנו, אין גורם מנחה אחר היכול להחליף את האל כמלווה או מדריך של האדם. כך נותר האדם לבדו בבחירתו.

ההכרח לבחור מובנה בתוך אחד משלושת התנאים היחידים החלים על כל אחד מאתנו בלי שנבחר בהם, ולכן הם מהווים לדברי סארטר את "המצב האנושי": לידה, מוות ופעולה. מבין שלושתם, הפעולה היא בחירה (שם, עמ' 35). שני התנאים הראשונים הם רק המסגרת של קיומנו; האילוץ השלישי הוא עיקר עניינינו כאן. מרגע שאדם פוקח את עיניו בראשית החיים, ובכל בוקר מחדש, אין לו ברירה אלא לפעול מתוך בחירה. גם הבחירה שלא לפעול, להישאר בבוקר במיטה ו"לא לעשות דבר", היא בחירה של פעולה, והיא עשויה להיות בחירה משמעותית, למשל כשאנו בוחרים להתעלם ממעשה עוול המתבצע לידנו. האחריות של האדם לחוסר פעולה אינה פחותה מאחריותו לפעולותיו.

מלבד האחריות האישית המוחלטת מטיל סארטר על האדם אחריות כללית: "אחריותנו גדולה משחשבנו, כי היא מערבת את האנושות כולה" (שם, עמ' 15). בהיעדר אל משגיח, המעניק תוקף אובייקטיבי לערכים ולהבחנה בין טוב לרע,

3 מהלך טיעוני זה של סארטר כולל את המעבר בין שני המובנים של מושג החופש. הדיון מתחיל מהחופש המוגדר על דרך השלילה, כך שהיעדר האל מאפשר לאדם להיות חסר כל תכתיבים חיצוניים ואילווצים. אולם, הדגש על מושגי הבחירה והאחריות מטה את הדיון למובן השני של החירות, והוא המובן של בחירה פעילה וממשית בין אפשרויות.

4 מעניין לשים לב לקונוטציה הנוצרית של מושג ההינטשות, המזכיר את אמירתו של ישו "אלי אלי למה עזבתני" (הבשורה על פי מתי, פרק 27, פסוק 46). בשימוש במושג זה יש רמיזה לכך שהאל הנעדר היה נוכח בעבר. בהקשר זה מעניין להשוות בין גישתו של סארטר לזו של ניטשה, שלא הצהיר ש"אין אלוהים" אלא ש"אלוהים מת". כמו כן מעניין לציין, ששני ההוגים חוו אובדן של אב בגיל צעיר, וייתכן שניתן לזהות כאן שורש ביוגרפי לרעיון מרכזי בהגות של שניהם.

נותרת רק בחירתו של האדם כמעניקה ערך כללי לכל פעולה שלו. הבחירה שלי היא הקובעת מהו הטוב, וזאת תמיד, מעצם ההגדרה, בחירה בעלת אופי כללי. מעצם בחירתי אני נוקטת עמדה, ובנקיטת עמדה יש מעין הצהרה: "כך ראוי לפעול". אמנם ניתן לסייג את ההכללה ולהחילה רק על מקרים הדומים למקרה שלי במובנים רלוונטיים, אבל תמיד נוכל לחלץ מההצהרה גם קטגוריות כלליות שלגביהן אני נוקטת עמדה. אם למשל אני בוחרת במזון בכריך דל קלוריות, אני כנראה הייתי ממליצה לחברות בעלות משקל דומה לשלי לבחור כמוני. אם, לעומת זאת, אני מתעלמת מהנורמה החברתית של אידאל היופי והרזון ובוחרת בכריך הטעים ביותר, אני אומרת בכך אמירה שהיא רלוונטית לכל הנשים, ואולי גם לגברים. במקרה הזה בחירתי וההצהרות המסתתרות בה לא יהיו רלוונטיות לאדם ללא נטיות השמנה. במקרה אחר, כשאני בוחרת בכריך טבעוני מסיבות מוסריות, אני מצהירה לעולם כולו שראוי להימנע ככל האפשר מפגיעה בבעלי חיים, ואם אני בוחרת באותו הכריך כדי לשמור על בריאותי, אני מצהירה שראוי לוותר על הנאות בהווה כדי לשמור על הבריאות. כפי שראינו, בכל בחירה, ובעיקר במניעים שלה, מסתתרת הצהרה כללית.

כמו כן, בהיעדר טבע אנושי כללי אין פנים לאנושות כולה, מלבד הצטברות הדמויות השונות שמעניקים אנשים לעצמם. אין לאנושות חזון, "סיפור גדול" שאליו מובטח שתגיע. הסיפור של האנושות נכתב בכל רגע על ידי הבחירות של האנשים המרכיבים אותה. "האדם הוא סכום מעשיו" (שם, עמ' 30) והאנושות היא סכום מעשי האנשים.

בדבריו על הספרות הבהיר סארטר (1979) שגם המילים הנאמרות או הנכתבות הן בגדר פעולות, המעצבות את העולם האנושי. האמת היחידה, הנגישה לנו כסובייקטים, היא פרשנות פרטית של המציאות, ולכן האמת של כולנו היא סך הפרשנויות שאנו נותנים למציאות. כאשר אדם מדבר, עליו לקבל אחריות כאילו הוא יורה באקדח, כלומר להיות מודע להשלכות האפשריות של דבריו ולהביאן בחשבון. אדם הכותב פרוזה ומפרסם אותה בקרב הציבור צריך לקבל עליו אחריות כפולה ולהניח שכל האנושות תקרא את דבריו. כמו במקרה פעולה ואי־פעולה, כך גם הבחירה שלא לדבר על משהו, "לעבור בשתיקה", היא בחירה הרת משמעות, שיש לקבל עליה אחריות.

לסיכום, האדם חופשי בכל רגע של חייו, כשהוא פועל או נמנע מפעולה, כשהוא מדבר או שותק. האדם חופשי ולכן אחראי, ואין כל מפלט מכך: "האדם נידון להיות חופשי" (1988, עמ' 21).

שוואב: המורה נידונה לחופש

הטענה שהחופש של מורים הוא בלתי נמנע יכולה להתקיים כמקרה פרטי של ההכללה של סארטר על בני האדם. מלבד זאת ניתן לטעון שכשם שעל סופר חלה אחריות מיוחדת בגלל ההשפעה האפשרית שלו על קוראיו, כך על מורה חלה אחריות מורחבת עקב השפעתה הישירה על תלמידיה. אולם, שוואב אינו מסתפק בגזירה כזאת מן הכלל אל הפרט, אלא טוען טענה ייחודית על החופש של מורים, הנובע מאופי עבודתם: "אי-אפשר פשוט לומר למורים מה לעשות. מורים אינם פועלי פס ייצור, והם לא ינהגו ככאלה" (Schwab, 1983, p. 245).⁵ הניסוח הישיר מעיד ששוואב אינו מבטא כאן המלצה או משאלת לב – הוא מציג תיאור של המציאות. כשם שסארטר גוזר את הכרחיות הבחירה של האדם מן התיאור של אופי הקיום האנושי, כך מציג שוואב תיאור של מקצוע ההוראה, המסייע להסביר ולבסס את הקביעה שחופש של מורים הוא בלתי נמנע. הוא עושה זאת באפיינו את עבודת ההוראה כ"אמנות מעשית".

נתעכב ראשית על המילה "מעשית". במאמר הראשון בסדרה "המעשי" (Schwab, 1969) מבקש שוואב להתמודד עם המשבר שהוא מזהה בתחום הקוריקולום. לטענתו, הסיבה למשבר נעוצה בכך שתכנון לימודים הוא תחום מעשי מובהק, והנטייה השגויה של הגופים העוסקים בכך היא לגשת לתחום הזה בגישה תאורטית ולנסות לחולל תיקונים ושינויים בו בהסתמך על תאוריה זו או אחרת. כדי לבסס ולהסביר רעיון זה הקדיש שוואב חלק ניכר מהמאמר לחקר ההבחנה בין תאוריה למעשה. הוא בוחן תאוריות מדעיות מתחומים שונים, ומראה שבין המעשה לתאוריה מתקיים פער מהותי ובלתי ניתן לגישור, שאינו נובע מליקוי כלשהו בתאוריה ספציפית, אלא ממאפייניה המהותיים של תאוריה ככזאת ושל מעשה ככזה. מחד גיסא, התאוריה היא צרה: היא עוסקת בפלח מסוים מהמציאות ומתבוננת בו מנקודת מבט מסוימת. מאידך גיסא, התאוריה היא מופשטת וכללית: כדי לזהות חוקיות כללית היא מתעלמת בכוונה מרוב הפרטים הקונקרטיים של המקרה הנחקר. המעשה הממשי, לעומת זאת, הוא מורכב, נמצא תמיד בתוך הקשר, ומשלב בתוכו פרטים רבים שאין להתעלם מהם בזמן העשייה.

מעבר למאפיין זה, שחל על תאוריות בכל התחומים, שוואב מזהה רמה נוספת של מוגבלות, הייחודית לתאוריות של מדעי החברה, שהן המשפיעות בתכנון

5 כל הציטוטים הישירים מהגותו של שוואב תורגמו בידי כותבת המאמר.

לימודים. הבעיה בהתאמתן למעשה היא שהן עוסקות במושא החקירה המורכב ביותר, והוא האדם. שוואב טוען שכל אחד מהמדעים הללו מסתכל על התופעה המורכבת של האדם רק מהיבט אחד, ושכל תאוריה ספציפית בוחנת את מושא המחקר שלה רק מנקודת מבט אחת. לכן, התבססות על תאוריה אחת בלבד מובילה לטענתו להחמצה של נקודות מבט אפשריות רבות, ולהתעלמות מהיבטים נוספים של תופעת האדם. שוואב מסכם: "יכולת האדם בבניית ידע תאורטי, לעת עתה לא מתאימה לניסיון להקיף את מורכבות הנושא של חקר האדם" (שם, עמ' 108).

כך אנו מבינים שתחום תכנון הלימודים אינו יכול להיות מוכל בתאוריה, שהרי אין למוֹרָה בכיתה אפשרות להתמקד בהיבט יחיד של עבודתה ולבחון אותו מנקודת מבט אחת בלבד. מעשה ההוראה מתייחס תמיד למצבים קונקרטיים⁶ וכל מצב חינוכי הוא פקעת מורכבת של היבטים שאין להפריד ביניהם: תודעת האדם, גופו, הסביבה החברתית שלו והיבטים נוספים תמיד פועלים בו בערבוביה, וכל אחד מהם הוא חלק בלתי נפרד מן המורכבות שלו. ההגדרה הארוכה (והמפוסקת באופן יוצא דופן) שמציע שוואב למושג הקוריקולום מעידה על המורכבות ועל הקונקרטיות של המושג: "קוריקולום הוא מה שמועבר באופן מוצלח לתלמידים. על ידי מורים מחויבים. המשתמשים בחומרים ובשיטות הולמים. להעברת נושאים בעלי לגיטימציה. שנבחרים באמצעות חשיבה על חלופות. שנעשית בידי אלה המעורבים בהוראה של קבוצה ספציפית וידועה של תלמידים, המשתנים ממקום למקום ומזמן לזמן" (Schwab, 1983, p. 240).

שוואב מדגיש שפעולה חינוכית היא תמיד ממשית. כל שיעור ספרות עוסק בטקסט מסוים, ומועבר בידי מורה מסוימת ל-35 תלמידים מסוימים. יש מאפיינים הייחודיים ליצירת הספרות, למורה ולתלמידים, וכך גם פרטים נסיבתיים של הזמן, המקום והמסגרת שבהם מתקיים השיעור. רובם המכריע של הפרטים יימחקו מכל תאוריה העוסקת בהוראת ספרות, אך הם יהיו מכריעים למעשה ההוראה. בהמשך נדגים כיצד ישפיעו פרטים אלה על ההחלטות ברגעי ההוראה, אבל לפני כן נפנה למונח הראשון בצמד "אמנות מעשית" ונבין מדוע הוראה מאופיינת כאמנות. שוואב מסביר שהפער שבין כל תאוריה לבין מעשה ההוראה הקונקרטי הופך את ההוראה לפעילות המחייבת יצירתיות מתמדת, שאינה יכולה להיות כפופה

6 שוואב מושפע כאן מגישתו הפרגמטיסטית של ג'ון דיואי (1916|1960) ושואב ממנו את המושג "המצב" בהקשר שבו נעשית כל פעולת חשיבה או למידה.

לעקרונות כלליים או להיות מכוונת על ידי כללי פעולה מוקדמים. פעילות כזאת, לטענתו, היא אמנות. מעניין לשאול אם בהגדרת ההוראה כאמנות מכוון שוואב לאמנות יצירה – הלחנה, ציור או פיסול, או לאחת מאמנויות המופע – נגינה, שירה או ריקוד, שבהן חשיפת קהל ליצירה מתרחשת בכל פעם מחדש בביצוע חי, דינמי וחד-פעמי בייחודיותו. לכאורה, ניתן לחשוב שבאמנויות המופע רוב תהליך היצירה התרחש במקום אחר ובזמן אחר, כשהיצירה חוברת בידי המלחין או הכוריאוגרף, אך למעשה ברור שגם בביצוע מעורבת מידה רבה של יצירתיות, ובעיקר בביצועים הכוללים אינטראקציה כלשהי עם הקהל. שוואב עצמו אינו מתייחס להבחנה זו, אך היא יכולה לשפוך אור נוסף על אופי החופש היצירתי והפרשני הנתון בידי המורה. לדעתי, הוראה יכולה להיות מאופיינת כאמנות מסוג אמנויות המופע מההיבט של הדינמיות והחד-פעמיות של התרחשותה. ככזו, היא דורשת יצירתיות כפולה ומכופלת, משתי סיבות: האחת, המורה היא בדרך כלל זו ש"חיברה את היצירה" מראש בזמן הכנת השיעור, והאחרת, בביצוע השיעור מתקיימת אינטראקציה שוטפת עם קהל התלמידים, שהיא תנאי הכרחי ומהותי לפעולת ההוראה. רקדן יכול לרקוד גם אם הקהל נותר אדיש, ואפילו כשאין קהל באולם כלל. לעומת זאת, מורה אינה יכולה ללמד אם התלמידים אינם שותפים פעילים לשיעור. אפילו המבנה הלשוני של הפועל היוצא "ללמד", מבהיר שללא פעולת הלמידה על ידי הצד השני, פעולת ההוראה היא חסרת משמעות.

בהמשך לשימוש במושג הכללי של אמנות מעשית, מפרט שוואב כמה אמנויות ספציפיות הנדרשות כדי לגשר על הפער שבין תאוריה למעשה בעבודת ההוראה: "אמנות המעשה" היא היכולת להתאים תאוריה למקרה פרטי, ו"אמנות האקלקטיקה" מאפשרת לשלב כמה תאוריות ולעבוד אתן במקביל, מתוך מודעות למוגבלות של כל אחת מהן. הפער האמור בין תאוריה למעשה פוער מרווח הכרחי בין כל תכנית לימודים או מסמך הנחיות למורים לבין החלטות קונקרטיות של מורה מסוימת ברגע מסוים:

מורים מבצעים אמנות. רגעי בחירה של מה לעשות, איך לעשות, עם מי ובאיזה קצב מתעוררים מאות פעמים ביום לימודים. שום פקודה או הנחיה אינן יכולות להיות מנוסחות כך שיוכלו לשלוט בסוג כזה של שיפוט אמנותי, הדורש בחירות מיידיות, תכופות, כדי לתת מענה למצב המשתנה תדיר (עמ' 245, 1983).

מדברים אלה עולה מובן אחד של הטענה שהמורים חופשיים בכיתה, ושחופש זה הוא בלתי נמנע, פשוט בגלל הריבוי של החלטות שיש לקבל. שוואב ממשיך ומסביר: "גם אין להם צורך, מלבד במקרים חריגים, לנקוט התנגדות מתריסה כדי להימנע מצייות. קיימות אלף דרכים יצירתיות שבהן פקודות על איך ומה ללמד יכולות לעבור שינוי והתאמה ברגעי ההוראה הממשיים" (1983, עמ' 246). אם כן, חשוב להבין שבטענה שהמורה חופשייה, אין מדובר במורה מיוחדת, מרדנית או חתרנית, שהחליטה במודע להתנגד להנחיות שקיבלה ממשרד החינוך; חופשיות היא מאפיין הכרחי שלה, הנובע מאופייה של עבודת ההוראה. פועלי פס ייצור המבצעים פעולה פשוטה וחזרתית שנעשית בחומר דומם יכולים כנראה לקבל פרוטוקול הנחיות מפורט שיכתיב את פעולותיהם בעבודה, ורק אם יחליטו לשבות או למרוד ינהגו אחרת. מורים, גם אם ירצו, אינם יכולים לקבל הנחיות כאלה, מפני שהם עובדים עם החומר המורכב והבלתי צפוי ביותר – האדם.

אִי־אפשר לנסח מסמך שיכלול הנחיות מדויקות לכל מצב ומצב שיתעורר בכיתה. אפשר לתת למורים "פקודות", אבל פקודות אלה מקבלות פירוש, והפירוש כולל תמיד גם שינוי והתאמה. למשל, אפשר לכתוב תכנית לימודים בספרות לכיתות י"א, אבל בשיעור מסוים מלמדת המורה נעמה את השיר "בובה ממוכנת" של דליה רביקוביץ' בכיתה י"א 2. ברגע כלשהו מצביעה התלמידה רוני ושואלת: "תגידו המורה, השיר הזה קצת מלחיץ, זה נשמע כאילו היא עברה אונס או איזו התעללות, הבובה הזאת, לא?" ברגע זה תבחר המורה כיצד להגיב: האם לתת תשובה ישירה על השאלה? האם להפנות את השאלה בניסוח אחר בחזרה לרוני? או לתלמיד אחר? האם להזכיר שאלה שתלמיד אחר שאל בשיעור קודם, הקשורה לנושא המיניות בשיר? אולי להפנות את כל הכיתה לשורות המדויקות בשיר, או למאמר פרשני על השיר, כדי שיחפשו בעצמם את התשובה? אולי לדחות את הדיון בשאלה לשלב מאוחר יותר בלימוד? להזמין את רוני לשיחה אישית? להתעלם מהשאלה? אולי לדווח ליועצת? החלטתה של נעמה תהיה מבוססת על המוני פרטים הידועים לה – על השיר, על רוני, על הילדים האחרים, על השיעור הקודם ועל השיעור הבא. תגובתה הקונקרטית לעולם לא תוכל להיות כתובה בתכנית הלימודים. נעמה לבדה בכיתה, ועליה לקבל החלטות בעצמה. חדר הכיתה אמנם מלא וגדוש בתלמידים, אבל כשם שלדידו של סארטר האדם בודד בבחירתו ובאחריותו, כך גם המורה בודדה בתפקידה כמבוגרת האחראית בחדר הכיתה. כפי שאצל סארטר גם האדם המתיעץ עם אחר או המציית לו מקבל החלטה עצמאית, כך גם המורה, אפילו אם

היא עובדת על פי תכנית לימודים סדורה, בוחרת בעצמה – כשהיא נדרשת להגיב לסיטואציה המתרחשת בכיתה במהלך ההוראה – כיצד לפרש את הנחיות התכנית, ובאילו אופנים לבצען.

נדגים רעיון זה גם בקשר להנחיות שהמורה מקבלת מהנהלת בית הספר. נניח שהנהלת בית הספר החליטה לנהוג בקפדנות לגבי איחורים, והפיצה בתחילת הרבעון מסמך המבקש מכל המורים לשלוח לרכוז השכבה כל תלמיד המאחר לשיעור ללא סיבה מוצדקת. כעת השעה היא שמונה ושבע דקות, נעמה רק התחילה ללמד, והנה נפתחת דלת הכיתה ורוני עומדת בפתח. נעמה חייבת להחליט איך להגיב: לשאול על סיבת האיחור מול כל הכיתה? לשלוח את רוני לרכוז, ושהיא כבר תברר את הסיבה? להכניס את רוני לשיעור בליווי נזיפה, ולומר לה לגשת אליה בסוף השיעור כדי להסביר? להכניס אותה בחיוך עם אותה הערה? או בלי הערה? החלטתה של נעמה צריכה להתבצע במהירות, ובדרך כלל תגובתה תהיה ספונטנית ובלתי מחושבת, ובכל זאת יהיה בתגובתה ביטוי לכל מה שהיא יודעת על רוני, על מיקום ביתה ועל הרכב המשפחה שלה, על מי מעיר אותה בבוקר וכיצד היא מגיעה לבית הספר, על התרופות שהיא נוטלת המשפיעות על התיאבון ועל הרגלי השינה שלה, ועל האחות הקטנה שהיא מלווה לגן לפני ההגעה לבית הספר. כמו כן תתחשב נעמה בתגובתה המהירה בנתונים הידועים לה מהיכרותה עם שאר הכיתה, במידת השכיחות של איחורים בכיתה זו, באירועי המשמעת האחרונים שהתרחשו בה, ועוד. ברקע החלטתה של נעמה יעמדו גם הרקע האישי שלה עצמה, תכונות האופי שלה, סדרי העדיפויות החינוכיים שלה, והערכים שלהם היא מחויבת בעבודתה: האם היא גדלה בחינוך מתייני או נוקשה, ומה היא חושבת כיום על החינוך שקיבלה? האם היא עצמה דייקנית או נוטה לאחר? האם יחס אישי ואמפתי הוא גישה חינוכית ראויה לטעמה? האם הצבת גבולות לתלמידים היא לדעתה התפקיד העיקרי של החינוך? כמה שנים היא כבר מורה? ואילו חוויות קודמות היו לה עם תלמידים?

הפירוט הרב בדבריי אינו בחירה סגנונית גרידא; אני מבקשת להמחיש את המורכבות והגיוון הרב של שיקולים וגורמים המתערבים בהחלטתה של מורה בכל רגע נתון, ובכך להצדיק את האפיון של שוואב: הוראה היא אמנות מעשית, ולכן היא מסרבת להתאים לכל מסגרת של כללים או הנחיות. המורה בוחרת, ואין מכך מפלט. המורה נידונה להיות חופשייה.

ההקבלה בין סארטר לשוואב בהקשר זה מאפשרת שתי תוכנות לגבי עבודת

המורה. האחת, ראיית המורה כמקרה פרטי של אדם; המורה הוא חופשי, בודד ואחראי בכיתה כשם שהאדם חופשי, בודד ואחראי במשפחה, בעבודה, בשדה הקרב ובכל מקום. השנייה, ראיית מצב המורה כמצב מוקצן ומועצם לעומת מצבו של כל אדם. מידת המורכבות של חופש הבחירה והיקף האחריות הנלוות לבחירה בכיתה מתבררות כמוכפלות פי כמה בגלל הסיטואציה הכיתתית ולנוכח אופייה של העבודה.

חלק שני: חופש כערך וכאתגר

סארטר: חירות האדם כערך וכאתגר

בהרצאה "האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם" פורש סארטר גם משנה ערכית, המבוססת על ההשלכות הנובעות מאפיון האדם שהציג. כהמשך לרעיון שהאדם הוא חירות הוא קובע את החירות כערך, וממליץ לכבד את החירות של עצמנו ושל אחרים: "אם אני מכיר באותנטיות מוחלטת בעובדה שקיום האדם קודם למהותו, ושהוא יצור חופשי החייב לשאוף לחופש שלו בכל תנאי שהוא, אני מכיר יחד עם זאת שאיני יכול שלא לשאוף גם לחופש הזולת" (סארטר, 1988, עמ' 43).

הדרישה לכבד את החופש של עצמנו ושל הזולת מזכירה את הנוסח השלישי של הציווי הקטגורי של קאנט, המצווה עלינו לראות כל אדם לעולם גם כתכלית והאוסרת עלינו להתייחס אליו כאל אמצעי בלבד,⁷ וגם הנימוק דומה: היות האדם בעל תודעה יוצרת הבחנה בינו לבין אובייקטים ומבטלת את התוקף של התייחסות אליו כאל חפץ (קאנט, 1998).⁸

כפי שראינו לעיל, סארטר מציין שמבחינה פילוסופית החופש של עצמנו ושל הזולת ממילא לא יכול להילקח מאתנו, מפני שהחופש נתון לנו בהכרח. גם אם נאזוק אדם ונשליכהו לצינוק לא נוכל למנוע ממנו את חופש המחשבה, המאפשר

7 קאנט משתמש במילים "גם" ו"בלבד" כדי להבהיר שאין בעיה מוסרית בכך שביחסים בין אנשים יש גם היבטים של אינטרסים הדדיים, לצד כבוד הדדי. אך החובה המוסרית לדידו היא לא להידרדר ליחסים שהם אינסטרומנטליים גרידא.

8 בהרצאה זו של סארטר ניתן לראות שאם כי הוא מבקר את קאנט בכמה נקודות (למשל בדוגמת הסטודנט הממחשה את אוזלת היר של תורת המוסר של קאנט בפתרון רילמות ממשיות), בה בעת הוא גם "מתפייס" אתו בנוגע לכמה סוגיות משמעותיות. בין אלו, הדרישה לבחינה כללית של כל מעשה, המקבילה לנוסח הראשון של הציווי המוחלט של קאנט, והחזרה להומניזם, למרות שמיטת הקרקע מתורת מוסר אובייקטיבית ומחייבת, כפי שאפרט בהמשך.

לו לתת למצב שבו הוא נתון פירוש ומשמעות לפי בחירתו, והמחייב אותו לבחור כיצד להגיב. אולם, מבחינה מעשית, חברתית ופוליטית, מימוש החופש של כל אחד מאתנו תלוי במידת החופש שאנו נותנים לזולתנו. אם אנו חיים בחברה שבה שלילת חירויות מבני אדם היא שגרה, בסופו של דבר יישללו גם זכויותינו, ואם לעומת זאת אנו מקפידים על חירותם של אנשים אחרים, אזי נכון חברה שבה גם החופש שלנו יכובד.

ההכרה בחופש ובאחריות היא בלשוננו של סארטר ה"אותנטיות", המובילה למתן כבוד לחירות של עצמי ושל האחרים כערך מחייב. סארטר מציג את האותנטיות כתובנה הנכפית עלינו מתוך ההכרה באופי הקיום האנושי. קרי, הכרה זו מובילה בהכרח לוגי למסקנה המחייבת אותנו להעריך את החירות, והיא מבוססת על מה שנתון לנו כסובייקטים אנושיים, כלומר על הסובייקטיביות של הפרט הנתון לעצמו כתודעה באופן בלתי אמצעי:

נקודת המוצא שלנו היא אפוא סובייקטיביות היחיד, וזאת עקב סיבות פילוסופיות גרידא [...] משום רצוננו לבסס את תורתנו על האמת. [...] האמת היחידה הקיימת בנקודת המוצא היא: אני חושב לכן אני קיים, שהיא האמת המוחלטת של ההכרה העצמית. כל תורה המתעלמת מן האמת [...] סופה להתפורר ולהתבטל. כדי להגדיר את האפשרי יש להחזיק באמת (1988, עמ' 33).

מעניין לשים לב שבפסקה קצרה זו משתמש סארטר חמש פעמים במילה "אמת", שימוש מפתיע לאור הנחות היסוד שלו, השוללות אפשרות של אמת אובייקטיבית. נשוב לנקודה זו בהמשך. מכל מקום, ברור מהדברים שהאותנטיות היא העמדה האנושית העדיפה או הראויה לדעתו של סארטר, בעוד שהיפוכה, הכחש העצמי, כלומר התכחשות לחופש של עצמנו ושל זולתנו, נשפטת על ידו כמגונה. סארטר טוען שזוהי עמדה בלתי כנה, פחדנית ובלתי ראויה, והוא מבטא זאת בפירוש, כעמדתו האישית, אחרי שהויתור על האפשרות לערכים כלליים תקפים אינו מאפשר לו לקבוע שזוהי עמדה אסורה באופן אובייקטיבי:

אם מישוהו אומר לי: ומה במקרה שאני בוחר בכחש עצמי? אני משיב: אין כל סיבה שלא תעשה כן, אולם אני מכריז שאתה עושה כן, ושרק עקביות חמורה היא גישה של תום לב [...]. בשמה של אותה שאיפה לחופש אני יכול

לחרוץ משפט על אלה המתכחשים לחופש מלא זה במסווה של קדושה ובתירוצים של דטרמיניזם: בעיני הם מוגי־לב [...] הם בעיני חלאה. אולם אי אפשר לזהות את המוגי־לב או החלאה אלא על מישור של אותנטיות חמורה (1988, עמ' 43).

כדאי לשים לב לכך שמושג האותנטיות נותן מענה למתח שהצגנו בראשית המאמר בין הטענה התיאורית ("האדם חופשי") לבין ההמלצה הערכית ("ראוי לכבד את החופש"). כזכור, שאלנו מדוע צריך להמליץ על החופש אם קיומו נתון ממילא. ובכן, סארטר מבהיר לנו שאמנם זוהי עובדה שהאדם חופשי בכל מקרה, אבל אנשים רבים בוחרים להכחיש את החופש ולפגוע בחירות של עצמם ושל הזולת. החופש נתון, אך מימושו אינו מובן מאליו. השיפוט של אנשים בעזרת קריטריון האותנטיות מאפשר לנו להבחין בין אלה המתמודדים באומץ עם החופש שלהם לבין אלה המתחמקים ממנו מתוך פחדנות.

סארטר גם מציע הסבר לבחירה של רבים להכחיש את החופש, והוא החרדה (1988, עמ' 16), או בשמה האחר, ה"בחילה" (סארטר, 1978), שהיא התחושה הקשה המתעוררת אל מול מלוא המשמעות של היותנו סובייקטים. הוגים נוספים, ובהם אריך פרום (1958), זיהו את הפחד האנושי מהתמודדות עם החופש ואת הרצון להתחמק מהתמודדות זו. לפי סארטר (1988), המנוס מהחופש אל הכחש העצמי יכול להתבצע בשני אופנים: הכחשת החירות או הכחשת האחריות. מכחישי החירות הם אלה הטוענים לכוחות דטרמיניסטיים הפועלים עליהם, והמסבירים את בחירותיהם כנובעות באופן הכרחי מאילוצים חברתיים, פסיכולוגיים או ביולוגיים. מכחישי האחריות הם המייחסים לבחירתם אינדיבידואליות מוחלטת והטוענים שאין לבחירתם כל משמעות כללית או כל השפעה על אחרים.

מלבד הכחש העצמי מצד אנשים פרטיים, אנו פוגשים את הכחשת החירות כתופעה חברתית ופוליטית: נורמות חברתיות ואף משטרים מתעלמים מזכותם של פרטים או קבוצות לחופש ומגבילים את האפשרויות לביטוי ולמימוש מלא של חופש זה. ההמלצה להכיר בחירות ולכבדה כערך נחוצה אם כן כדי שפרטים ייקחו את החופש הנתון להם "בשתי ידיים" ויפעלו מתוך ידיעה ברורה שהם חופשיים. כמו כן, ההכרזה על החירות כערך נחוצה כדי שהחברה האנושית תאפשר מימוש מלא של אותה חירות ותקיים חיים חברתיים הנמצאים בהלימה עם אופיו של הקיום האנושי. האדם והחברה האנושית נקראים להתמודד עם האתגר של החירות.

שוואב: אוטונומיה למורים כיעד וכאתגר

כשם שסארטר עובר מהמצוי לרצוי בדיון על חירות, כך מבצע שוואב מהלך דומה בעוברו מהטענה שהצגנו, שמורים חופשיים בהכרח, לקריאה להעניק למורים חופש ואוטונומיה בעבודתם ולשתף אותם בתהליכי קבלת ההחלטות בתכנון הלימודים:

מורים חייבים להיות מעורבים בדיון, כשיקולי הדעת ובהחלטות לגבי מה ואיך ללמד. מעורבות כזאת יוצרת את השפה היחידה היכולה להניב ידע המתאים לאמנות. ללא מעורבות כזאת מורים לא רק חווים את ההחלטות ככפייה, הם גם מרגישים שלא ניתן לגשר על הפער בין ההכללות של ההנחיות לבין הפרטים הייחודיים של רגעי ההוראה (1983, עמ' 245).

כאן הדברים מנוסחים כהמלצה על מה ראוי שיקרה בחינוך, ויש גם נימוק כפול לדרישה להעניק אוטונומיה למורים.

ראשית, בהתבסס על אפיון ההוראה כאמנות מעשית שוואב קובע שהידע הנחוץ לצורך קבלת ההחלטות הוא ידע מעשי, המצוי אצל מי שעוסקים בפעילות המעשית של ההוראה, כלומר המורים. בהמשך הדיון הוא משווה בין החינוך לבין תחומים מעשיים אחרים העוסקים בבני אדם, כגון ממשל, כלכלה, רפואה, פסיכולוגיה ומשפט. הוא מציין שבתחומים הללו כבר הופנמה התובנה שהידע התאורטי הוא מקור בעייתי וחלקי, ולכן נוטים להתבסס יותר על ידע מעשי מצטבר של העוסקים בתחום, כגון תקדימים בבית המשפט וניסיון קליני של מטפלים (שוואב, 1969).

שנית, שוואב טוען כאן שהמורים עצמם חשים באי־הלימה שבין אופי עבודתם לבין הניסיון של גופים שונים לכפות עליהם הנחיות ולהתערב בעבודתם. כפי שהסברנו, המורה יודעת שגם אם תרצה לציית להוראות הממונים עליה, היא תיאלץ בכל זאת להעניק להוראות פרשנות אישית, כך שבסופו של דבר היא זו שתקבל החלטות ותהיה אחראית להן. משום כך, כשאין מערכים אותה בקבלת ההחלטות ובעיצוב הוראות אלה, נוצר מתח פנימי. מתח זה אני מציעה לזהות עם מצב הכחש העצמי שאפיין סארטר, אלא שהוא נכפה על המורה מכוח תנאי עבודתה, ואיננו בגדר בחירה שלה מתוך פחדנות. לעומת זאת את ההכרה בחירות ובאחריות של המורה אפשר להקביל למצב האותנטי של סארטר.

הנקודה המעניינת היא שבניגוד לסארטר, שכפי שראינו התקשה לנמק באופן מחייב את העדיפות של המצב האותנטי על פני הכחש העצמי, שוואב מצליח לדעת לבסס את העדיפות הזאת ביסוס פרגמטי. כאמור, בעבודתה היומיומית של המורה

עולים אין־ספור מצבים של בחירה ואחריות, ובציטוט האחרון שלעיל הבנו שכאשר המערכות מנסות להגביל חירות זו ולכפות את ההחלטות, הן מביאות לאי־הלימה או לחיכוך מתמיד בין דרישתן לבין האופי ההכרחי של העיסוק. בהמשך לכך, ובגישה מעשית האופיינית לו, טוען שוואב שהיה אפשר להפחית את המתח, אילו הייתה המורה מראש שותפה בתהליכי קבלת ההחלטות, שבסופו של דבר היא־היא המיישמת אותן. במצב כזה המורה עובדת בתחושת הלימה בין ההכרח לבחור לבין האפשרות להשפיע. כמו כן, במצב של שיתוף ייתקלו מורים בפחות ניגודים בין תוכן ההנחיות הכלליות לבין ההחלטות הקונקרטיות שהם מקבלים ברגעי ההוראה. ההקבלה לסארטר שוב מעוררת כאן תובנה מעניינת. ניתן לראות את עבודת המורה כמפגש בעייתי בין קיום אנושי, המאופיין כחופשי בהכרח, לבין עולם חברתי ומקצועי שאינו מקבל את האפיון האקזיסטנציאליסטי של חי האדם והמבקש לכפות את האדם למסגרות נוקשות, אובייקטיביות לכאורה. הקריאה להרחיב את האוטונומיה של מורים בעבודתם מבקשת להתאים את בית הספר לאופי האמיתי של הקיום האנושי בכלל, ולעבודת המורה בפרט. אמשיך לפתח נקודה זו בחלק השלישי של המאמר.

כעת יש לשאול כיצד מגשימים את המלצתו של שוואב להרחבת החופש של מורים. מחד גיסא, שוואב אינו תומך בהענקת חופש אקדמי לכל מורה בכיתה, מפני שהוא מבקש שהחלטות על תכנון לימודים יתקבלו מתוך ראייה רחבה של חלקים שונים בחייו של הילד ובתהליכי הלמידה שלו. ליתר דיוק הוא מגדיר ארבעה מרכיבי יסוד (commonplaces) שיש להביא בחשבון בכל דיון על תכנון לימודים: התלמיד, המורה, תחום הדעת, והסביבה (1973). מאידך גיסא, הוא מסתייג מהריכוזיות של מוקדי קבלת ההחלטות, וכדי שההחלטות על חינוך יהיו מותאמות לתנאים המקומיים הקונקרטיים של התלמידים, המורים והקהילה, הוא ממליץ על דרך שלישית, והיא ביזור תהליכי קבלת ההחלטות לרמת בית הספר. ביתר פירוט, הוא מציג הצעה להקמתן של מועצות קוריקולום בית ספריות, ומתעכב על הרכב האנשים שיש להציב במועצות אלה, כדי שכל מרכיבי היסוד שהזכרנו יקבלו ייצוג נאות, וכדי שיתבצע שילוב אמיתי ומוצלח ביניהם.⁹

9 במאמר אחר הרחבתי את הדיבור על השלכות אפשריות של הרחבת האוטונומיה למורים על פי שוואב (שורץ־פרנקו, 2016). אחזור לכך בהרחבה בסעיף האחרון במאמר זה.

כשהוא בוחן מיהם המועמדים המתאימים לכהן במועצה זו, הראשונים ברשימה הם כמובן המורים: "התשובה הראשונה לשאלה מי צריך להשתתף בצוות היא המורה. שוב, ובקול רם: המורה" (1983, עמ' 245). עולה השאלה, מדוע שוואב חש צורך לחזור פעמיים ובהדגשה על האמירה שהמורים הם המועמדים המתאימים להשתתפות במועצת הקוריקולום, שהרי על פניו נראה שהם המועמדים הטבעיים ביותר. לדעתי, הכפילות וההדגשה בדבריו מעידה שוב על אותו המתח בין התובנה שחופש המורים הוא הכרחי, לבין ההבנה שחופש זה אינו זוכה בהכרה מספקת על ידי המורים עצמם ועל ידי המערכות שבהן הם עובדים. שוואב מזהה שמבין ארבעת מרכיבי היסוד, המורים הם המרכיב המזונוח ביותר, ושבוועדות ובגופים מקבלי ההחלטות על תכנון לימודים אין להם ייצוג מספיק, אם בכלל.¹⁰ כך ממוקם חופש המורים כערך וכאתגר עבור המוסדות המחליטים, כפי שסארטר הציב את האתגר של חופש הפרט לחברות ולמשטרים.

בהמשך מציע שוואב ניסוח נוסף לדרישה לשתף מורים בתהליכי קבלת החלטות על עבודתם: "השתתפות בדיון – שיקול דעת והחלטה – נדרשים כדי ללמוד מה נחוץ לעשות, וגם כדי שתהיה נכונות לעשות זאת" (1983, עמ' 246). הנימוק כאן הוא כפול: ראשית, המורים, בעלי הידע המעשי הם כאמור המומחים הרלוונטיים, ושנית, מוזכרת כאן השלכה חיובית נוספת של שיתוף המורים, והיא הנכונות של מורים לבצע בפועל את ההחלטות, ובמילים אחרות – המוטיבציה של המורים בעבודתם. אני מבקשת להצטרף לטענתו של שוואב שהרחבת האוטונומיה מגבירה את המוטיבציה – אצל אנשים בכלל ואצל מורים בפרט. יש גם עדות מחקרית לקשר זה באופן כללי (פינק, 2012), ולפי מיטב ניסיוני, כשמורים מעורבים בתהליכי קבלת ההחלטות הנוגעות לעבודתם הם עובדים מתוך תחושת שייכות והזדהות עם המטרות והתהליכים שנבחרו. מבנה עבודה כזה הופך את ההוראה ל"שלהם", ומגייס מהם משאבים פנימיים שונים מאלה של העובדים עבור גמול חיצוני בלבד או מתוך כפייה. לעומת זאת, יש עדויות לכך שכאשר חופש הפעולה של מורים הולך ומצטמצם, והאוטונומיה שלהם נשללת, הם מאבדים עניין בעבודה ואף נוטים את התחום (Gates, 2013; Strauss, 2013).

10 ועדת דברת, למשל, ספגה בזמנה ביקורת על מספרם המועט של המורים בה.

חלק שלישי: החופש כמענה למשבר

סארטר: חירות הפרט כמענה למשבר המוסרי

ברבריו על החופש כנתון, כערך וכאתגר, מבסס סארטר את הזיהוי בין אקזיסטנציאליזם להומניזם, ומצטרף למסורת ההומניסטית המעניקה לאדם מעמד מוסרי בזכות היותו סובייקט חופשי, והמקדשת את חירות האדם כערך עליון. סארטר מצטרף כאן להוגים של הנאורות, ובעיקר לקאנט, שביסס אתיקה הומניסטית על זיהוי האדם כבעל תבונה.

כדי להבין את המשמעות המלאה של אמירות אלה חשוב להדגיש את ההקשר ההיסטורי והתרבותי שבו הן נאמרו. "האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם" שהוזכר לעיל הוא הרצאה שהרצה סארטר בפריז ב־1946, כלומר זמן קצר לאחר סיום מלחמת העולם השנייה. למותר לציין שבתקופה זו היו צרפת, והעולם כולו, בשלבים ראשונים של המשבר המוסרי האדיר שחוללו המלחמה והשואה. התרבות האירופית, תנועת הנאורות, המוסר ההומניסטי והאמונה האופטימית בקדמה בקרב המין האנושי – כל אלה ספגו מכה כה קשה, שניתן לייחס לה הרס בלתי הפיך של רעיונות אלה. מכה זו הביאה לסיומו של העידן המודרני ולתחילתו של העידן הפוסטמודרני.

המאפיין הפילוסופי המובהק ביותר של הפוסטמודרניזם הוא הרלטיביזם, כלומר הגישה המערערת על קיומה של אמת אובייקטיבית והמציגה במקומה מגוון עמדות שתוקפן יחסי לנקודת המבט שממנה הן נבחנות. למשל, הרלטיביזם המוסרי מבטל את האפשרות להצגת ערכים מחייבים או לביצוע שיפוטיות מוסריים בעלי תוקף מוחלט. הרלטיביזם אינו גישה חדשה בפילוסופיה, אך בעידן הפוסטמודרני הוא הפך לעמדה נפוצה בציבור הרחב (אבירם, 1999).

סארטר אינו רלטיביסט, ובהרצאה הוא מגיב לתחילתו של המשבר המוסרי הזה, וגם עונה ישירות למבקרי הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית, שהטילו עליה חלק מהאחריות לאובדן הדרך החברתית והמוסרית בשואה. לנוכח משבר זה הוא מסביר מחדש חלק מהרעיונות שלו, וגוזר מהם מסקנות והשלכות ערכיות, כפי שראינו. בקריאה המחודשת להומניזם, ובהדגשת חירות האדם כערך מחייב בעת הזאת, דומה סארטר למי שמבקש להצמיח שתיל רך על קרקע אפורה עשנה אחרי שריפה גדולה.

האם סארטר מצליח בכך? הנושא שנוי במחלוקת. יש פרשנים הרואים בהרצאה

זו "נסיגה" פילוסופית ומוצאים בה חוסר עקביות לעומת הגותו הקודמת (גולומב, 1988). המבקרים מדגישים שלנוכח הערעור של האקזיסטנציאליזם על היכולת לבסס ערכים בעלי תוקף אובייקטיבי, ובעקבות ההסתייגות של סארטר בהגותו המוקדמת מכל אידאולוגיה באשר היא, אין לקבל את החזרה שלו להומניזם או לכל אתיקה מחייבת שהיא (לוריא, 2002).

אחרים (ואני בהם) רואים בהרצאה זו הישג פילוסופי מעורר השראה, דווקא בזכות הנכונות של ההוגה לפתח את רעיונותיו ואף לשנות את דעתו, מתוך אחריות למציאות האנושית והפוליטית של תקופתו. מבחינה זו, סארטר מבטא עקביות שבין תוכן דבריו לבין המעשה שהוא עושה בעצם כתיבת הדברים, כשהוא מדבר על הפרט האנושי המקבל אחריות על האנושות כולה, ופועל כך בכתיבתו. סארטר נוקט כאן גם עמדה לגבי תפקידה של הפילוסופיה כמוכילה מוסרית בחברה ולגבי סדרי העדיפויות התאורטיים הנובעים מתפקיד זה.

המסר החשוב ביותר של סארטר כאן לטעמי הוא, שלמרות הספקנות, לנו כבני אדם בעלי תודעה אין ברירה אלא לנקוט עמדה בכל רגע ורגע. גם אם אין לשיפוט שלנו תוקף כללי ומחייב מבחינה אובייקטיבית, הרי כפי שראינו, ההחלטות שלנו הן בעלות אופי כללי מנקודת מבט סובייקטיבית, ולכן יש חשיבות לתכנים ולערכים המנחים את השיפוט, ועלינו לקבל במודע אחריות לבחירות הערכיות שלנו ולהשלכותיהן. מנגד, עובדת היותנו סובייקטים – בעלי תודעה ובחרים – היא המעניקה לנו ערך גבוה יותר משל אובייקטים, וכך מחדשת את התוקף של ערך אחד מחייב – האדם. כך שב ההומניזם ומקבל תוקף ומשמעות.

שוואב: אוטונומיה למורים כמענה למשבר החינוכי

בסעיף זה אצביע על ממד נוסף שיש בו הקבלה בין אפיוני החופש של סארטר לבין האוטונומיה של מורים לפי שוואב. כפי שראינו, מושג החירות של סארטר נשען על תשתית פילוסופית של הכרה בסובייקטיביות התודעה האנושית ושל ביטול האפשרות לאמת אובייקטיבית או לערכים מוחלטים. על רקע זה עולה דמותו של האדם כסובייקט חופשי, המפרש ומגדיר את המציאות ואת עצמו, ושופכת אור חדש על ההומניזם.

בדומה לכך, שוואב, שעסק כאמור במדע ובהוראת המדעים, מחזיק בתפיסת ידע מורכבת, גם אם לא רלטיביסטית לחלוטין. רעיון זה בא לידי ביטוי למשל בהעלותו הצעה לתכנית הלימודים במוסדות להכשרת מורים ובהציגו שיטת הוראה

הפורשת לפני הסטודנטים להוראה מערך רב־מוקדי (polyfocal), כלומר, מערכת של ריבוי נקודות מבט על חומר הלימודים, שבמקרה הנדון הוא תאוריות במדעי החברה. במסגרת הדיון שהזכרנו על אמונות האקלקטיקה, שוואב מדגיש שחיוני שהסטודנטים ילמדו כמה וכמה תאוריות, ולא יסתפקו באחת המצמצמת בהכרח את נקודת מבטם. כמו כן, הלימוד צריך להיות מלווה כל הזמן בפיתוח המודעות הרפלקטיבית של הלומדים לאופי הידע הנלמד. התפקיד העיקרי של מערך ההוראה המוצע הוא לעבור עם הסטודנטים את התהליך שבו "ידע הופך לעמדה" (Schwab, 1971, p. 534), כלומר, תהליך שבו הלומדים רוכשים את התובנה שכל תאוריה נלמדת אינה אלא ביטוי לנקודת מבט מסוימת, חלקית ולא הכרחית, המושפעת מהנחות היסוד, מהערכים ומן האינטרסים של החוקרים.

כאן חוזר שוואב למאפיינים של תאוריות מדעיות שהצגנו קודם לכן ומפיק מהם תובנות לגבי סוג הידע וסוג האמת שניתן למצוא בהן. כפי שראינו, סדרת המאמרים של שוואב שבהם אנו עוסקים נכתבה בשנות השבעים, כ־30 שנה אחרי ההרצאה של סארטר ואחרי שכבר תוארו המאפיינים הפוליטיים וההיסטוריים של תאוריות מדעיות (קון, 1977[1962]), כאשר ההכרה בסובייקטיביות של הידע הפכה לתפיסה מוכרת ונפוצה ביותר בתרבות המערבית הכללית ולא רק בקרב פילוסופים. בהמשך לתובנות אלה אומר שוואב, שאופי המחקר במדעי החברה ובחינוך צריך להשתנות לכיוון של מחקר קונקרטי, מעורב ומעשי של תחומים אלה (Schwab, 1969). בדברים אלה רומז שוואב לתפנית שאכן מתרחשת בחקר החינוך בעשורים האחרונים בכיוון של מחקר איכותני, המבקש לתאר את מושא המחקר מנקודת המבט הנוכחת והסובייקטיבית של החוקר. גישה מחקרית זו מסתייגת מהניסיון ומהיומרה לזהות חוקיות כללית ולנסח תאוריות רחבות היקף הנחשבות לאובייקטיביות (שקדי, 2003). מלבד זאת יש כאן התלכדות מסוימת בין תפקידו של המורה לזה של החוקר.

לתמורות אלה בתפיסת הידע המדעי יש השלכות ישירות על מעמדו של החינוך. רבים כבר חשפו את המשבר העמוק שאליו נקלע החינוך בעידן הפוסטמודרני (בלום, 1989; Giroux, 1993). רוני אבירם היה בין הראשונים בחקר החינוך בישראל שהציע ניתוח מפורט של משבר זה והראה כיצד נשמטה הקרקע מתחת להצדקה האובייקטיבית של מטרות החינוך, של הידע הנלמד, של הערכים המוקנים, ושל הסמכות החינוכית כשלעצמה (אבירם, 1999). לעניות דעתי, ניתן למצוא באפיון של שוואב בעניין עבודת ההוראה כיוון מחשבה המציע מענה למשבר זה.

אם נקבל את האופי החקרני, הפרשני והאוטונומי של תפקיד המורה, נוכל להניח בסיס מחודש להצדקת עבודתו של המורה גם בעידן של היעדר ודאויות. כשם שאצל סארטר הבנו שגם אם אין לערכים שלנו תוקף מוחלט, עדיין אנו נאלצים לפרש את המציאות ולנקוט עמדה לגביה, ושעלינו לעשות זאת באומץ ובכנות, כך בעזרת שוואב אנו מבינים שגם אם לתוכני הלימוד או לערכים המוקנים בכיתה אין תוקף של אמת אובייקטיבית, כמחנכים אין לנו ברירה אלא לקבל באומץ החלטות פרשניות, ולנקוט עמדה בכל רגע ורגע של עבודה בכיתה. כשם שסארטר הצליח להצמיח מסר הומניסטי ואופטימי מתוך המשבר העמוק של התרבות והפילוסופיה, כך שוואב מצליח להפיח רוח חיובית ואופטימית בתפיסת דמותו של המורה ועבודתו.

שני ההוגים חיו וכתבו במאה ה-20, ושניהם הגיבו לתהפוכות הפוליטיות והמוסריות של תקופתם. הגותם רלוונטית ושיימה גם היום,¹¹ בעידן שבו תוצאותיהן של תהפוכות אלה טרם מוצו, ומכל מקום לא קיבלו מענה מספק. בעידן הפוסטמודרני כנראה אין הצדקה לתכניות לימודים כוללניות המתיימרות לכפות אמת אובייקטיבית על המוני מורים ותלמידים בדרכים קבועות ואחידות. אבל גם בעידן זה יש בהחלט הצדקה לעבודתה של המורה בכיתה, אם אנו תופסים את המורה כאמנית, כחוקרת, כפרשנית סובייקטיבית ויצירתית של המציאות ושל תכנית הלימודים.¹² תפקידה של המורה מוצדק וחיוני כמי שמקבלת החלטות אמיצות מתוך התחשבות בצרכים ובנטיות הייחודיים של תלמידיה, וכמי שמתמודדת באומץ עם האתגר ההכרחי והבלתי פוסק של החירות והאחריות.

חלק רביעי: השלכות מעשיות על הכיתה ועל בית הספר

התובנות הצומחות מהמהלך של סארטר ושל שוואב מובילות להשלכות מעשיות הנוגעות למערכת החינוך כולה, ולאופי עבודת המורה בכיתה ובבית הספר. בחלק

11 על מידת השפעתו של שוואב ועל הרלוונטיות שלו היום ראו מאמרו של תומאס רובי (Roby, 2008).

12 בעוד חוקר החינוך רוני אבירם (1999) מציע פתרון של התמקדות בהענקת אוטונומיה לתלמיד, אני מציעה נוסף על כך הענקת אוטונומיה למורה. ניתן לשאול בהקשר זה מה מצדיק שהמונה תכפה על תלמידיה את הפרשנות שלה. על כך אשיב, שאין למורה ברירה אלא לנקוט עמדה, וכל עוד היא עושה זאת מתוך מודעות לכך שזו עמדה ולא אמת מחייבת, יישמר מקום גם לאוטונומיה של התלמיד.

זה אבקש להתבונן בכמה היבטים מעשיים של עבודה חינוכית לאור רעיונותיהם של שני ההוגים.

כדי להתמודד עם האתגר ולממש באופן אחראי ומיטבי את החופש שנגזר עליה נחוצים למורה תנאים הולמים, אך לפני הכול עליה לגשת לעבודתה בגישה הולמת. אציין כאן בקצרה כמה תנאים מערכתיים ובית ספריים המרחיבים את האוטונומיה של מורים, ואסיים בשתיים מהתכונות המרכזיות למורה, החיוניות לה לשם מימוש החופש שניתן לה הלכה למעשה.

התנאים המערכתיים להוראה אוטונומית

כפי שראינו, שוואב הציע ביזור מוחלט של הסמכויות בתחום החינוך דרך המבנה של מועצות קוריקולום בית ספריות. הרעיון של מועצת קוריקולום בית ספרית הוא לדעתי רעיון מעניין, אך שנוי במחלוקת. קצרה היריעה מלדון בהצעה זו לעומק ולבחון את התאמתה למערכת החינוך בישראל, אך חשוב להדגיש שגם אם לא נקבל את ההצעה על פרטיה, יש בה תזכורת לכך שהמודל הריכוזי המוכר לנו או החלופה הקיצונית של חופש מלא לכל מורה בכיתה אינם היחידים האפשריים. כאן אבקש להצביע על שני מובנים אפשריים של הרחבת אוטונומיה למורים במערכת החינוך הישראלית כפי שהיא בנויה כיום: הרחבה חלקית של הריבונות של כל מורה בכיתה, והצבת מורים במוקדי קבלת החלטות של מערכת החינוך. הרחבה חלקית של הריבונות של המורה בכיתה יכולה להתבטא למשל בכך שתכניות הלימודים הנקבעות באופן ריכוזי יגדירו רק מסגרות כלליות, ובתוכן תוכל כל מורה לבחור באופן חלקי או מלא אילו תכנים ללמד ואילו שיטות הוראה לנקוט. כמו כן, הרחבת האוטונומיה יכולה להתבטא בכך שהמורה תקבע ותבצע את תהליכי ההערכה של תלמידה.¹³

הצבת מורים במוקדי קבלת החלטות יכולה להתבטא בשיתוף של יותר מורים בוועדות המקצוע של משרד החינוך, הקובעות את תכניות הלימודים, או בגופים ארציים הדנים בשינויים כלליים בתפקיד המורה ובתנאי עבודתו. כביסוס נוסף למגמה כזאת זה ניתן להביא את דבריו של חוקר החינוך צבי לם בספרו ההגינות

13 תכניות מסגרת המעניקות חופש בחירה למורים קיימות כיום בישראל במגמות לימוד כגון תאטרון ופילוסופיה. התקדמות בכיוון של אוטונומיה בהערכה ניתן לראות בהחלטתו של שר החינוך לשעבר, שי פירון, להעביר 30 אחוז מציון הבגרות להערכה חלופית.

הסותרים בהוראה (לם, 1973). במסגרת הטענה שבתי הספר אינם משתנים כבר מאות שנים, הסביר לם שרפורמות חינוכיות אינן מצליחות לחולל שינויים ממשיים בבתי הספר משום שמי שחולל אותן מאז ומעולם לא היו מורים: "מעולם לא קם גוף פרופסיונאלי של מורים שלקח על עצמו את האחריות לחינוך. [...] את המחשבה החינוכית פיתחו בדרך כלל אנשים מחוץ לבית-הספר" (שם, עמ' 21). ברוח דבריו של לם אטען שהבעיה היא שברוב המקרים תהליכי עיצוב הרפורמות וקבלת ההחלטות לגבי השינויים עצמם התקבלו על ידי גופים ללא מורים, וכך מתקיימת בתהליכים אלה סתירה בין צורה לתוכן, וכמו כן אין בהחלטות שמתקבלות ביטוי לידע ולניסיון של מורים.¹⁴ כאן חשוב לציין, שגם אם רפורמות מסוימות מתיימרות להרחיב את החופש למורים, וכך אכן נראה מהכותרות על השינויים המוכרזים, מתברר שבפרטי הרפורמות יש דווקא ביטוי לחוסר הערכה למורים, חוסר כבוד כלפי מקצועיותם, ופגיעה מעשית באוטונומיה שלהם (Milner, 2013).

גם כיום יותר מ-30 שנה אחרי פרסום המאמר הרביעי של שוואב, עולה מדי פעם סוגיית האוטונומיה של מורים לדיון הציבורי בישראל ובמדינות אחרות, ובעיקר בתקופות שבהן שביתות מורים משיבות למודעות את תהליכי הפחיתות המצטברת במעמד המורים ובהערכה כלפי מקצועיותם, ואת הכרסום המתמיד בחופש הפעולה שלהם. בספרם של נוניו ועמיתיה מוצג ניתוח אקדמי הקושר בין לקחים ותוכנות שהופקו משביתת מורים שהתקיימה בשיקגו לבין היבטים פדגוגיים ופילוסופיים של יעדי החינוך, והדרכים המיטביות להגשמתם (Nuñez et al., 2015).

מעבר לכך, כדי שהאוטונומיה של מורים תוכל להתממש הלכה למעשה בחיי היום-יום של בית הספר, נחוץ שיתוף פעולה בין המורים לבין כמה גורמים. ראשית, חשוב לקדם מסגרות לשיתוף פעולה, שיתוף ידע ותמיכה הדדית בין המורים לבין עמיתיהם – מורים אחרים המלמדים באותו בית הספר או באותו המקצוע. שיתוף העמיתים חיוני כדי להקל בעומס המשימות הנובע מהרחבת האוטונומיה של המורה ולהעניק תמיכה רגשית בהתמודדות עם החירות ועם האחריות.

שנית, מורה הפועלת באופן אוטונומי חייבת לקבל גיבוי מהנהלת בית הספר, כך שתוכל לממש את החלטותיה וכדי שתוכל לבקש ולקבל את שיתוף הפעולה של התלמידים במימושן. לדוגמה, אם מורה מחליטה על שיטת הערכה מסוימת ולכן מבקשת מהתלמידים לבצע משימות או לעמוד בדרישות כלשהן כדי להצליח,

14 כך קרה למשל ברפורמה שעסקה בהערכה חלופית, שהוזכרה לעיל.

חייבת ההנהלה לכבד את דרכי ההערכה האלה ולא לכפות על המורה שינויי ציונים או היענות להיבטים אחרים שאינם מתאימים לשיטתה.¹⁵ גורם נוסף השותף לתהליך החינוכי של התלמידים הוא כמובן ההורים. רבות נאמר ונכתב על הצורך בשיתוף ההורים ובהפיכתם לבעלי ברית של המורים (עומר, 2008). עם זאת, במקרים שהמעורבות הופכת להתערבות ושוללת מהמורה את החופש האקדמי והחינוכי הנחוץ לעבודתו המיטבית, יש להגביל את מעורבות ההורים.

גישת המורה האוטונומית: מסירות ואומץ

המורה האוטונומית חייבת להיות נכונה לעבוד קשה, להתמסר לעבודת ההוראה ולהשקיע בה זמן ומאמץ, וכמו כן עליה לאזור אומץ כדי להתמודד עם החופש ועם האחריות הכרוכים בתפקיד. שתי התכונות הללו – מסירות ואומץ – מאפיינות מורות ומורים רבים, אך למרבה הצער לא את כולם. ויש שהן קיימות, אך לא תמיד מבוטאות בקול צלול וברור בשיח המקובל של מורים ועל מורים. תחילה אתייחס לשאלת המסירות והנכונות להשקיע. בניגוד להשערה שהצגתי קודם לכן, שהרחבת החופש תגביר את המוטיבציה של המורים בעבודתם, יש מקרים שבהם הרחבת החופש מעוררת התנגדות בקרב מורים, התנגדות המקבלת ביטוי פורמלי גם בהבעות עמדה ובפעולות ממשיות של ארגוני המורים. אחד ההסברים להתנגדות הוא, שהשינוי דורש מהמורים תוספת עבודה ללא גמול בשכר. מורה הקובעת בעצמה חלקים נרחבים מתכנית הלימודים, מחברת את בחינות הבגרות של תלמידה ובודקת אותן בעצמה, צריכה להשקיע שעות עבודה רבות נוספות במטלות אלה. יש מורים המסתייגים מהמאמץ הנדרש, וארגוני המורים מעודדים את המורים לסרב לבצע פעולות נוספות בלי לקבל עליהן שכר, וכך נוצרת תרבות ארגונית של הימנעות מהירותמות למשימות הכרוכות בהרחבת האוטונומיה.¹⁶

15 לצערי, אני מגלה מניסיוני כמורה שגיבוי ההנהלה למורים נפגם לעתים משיקולים זרים, כגון המחויבות של מנהלים לדרישות חיצוניות לתהליך החינוכי, אם זה אחוזי זכאות לבגרות ואם זה אחוזי גיוס לצה"ל. במקרים גרועים אף יותר, מנהלים פועלים ממניעים אישיים ומשיקולים זרים, כגון רצון של המנהל/ת עצמו/ה להיות פופולרי/ת בקרב התלמידים וההורים, או מתן העדפה להורים בעלי עמדות כוח בבית הספר ובקהילה.

16 בישראל מקודמות מפעם לפעם רפורמות שיש בהן משום הרחבת חופש הפעולה של המורים, אך הן נתקלות בהתנגדות מצד חלק מהמורים, לעתים אף בהנהגתם המסודרת של ארגוני

לדעתי, אין להתחמק משאלת השכר, ויש להקפיד על כך שעם השינוי בתפיסת תפקיד ההוראה כתפקיד אוטונומי, יבואו גם השינויים הנחוצים בתנאי ההעסקה. עם זאת, אני סבורה ששאלת התגמול הכספי אינה ההיבט היחיד הראוי להתייחסות כאן, שכן כאשר אנשים עוסקים בעשייה שהיא משמעותית להם, הם מוכנים להשקיע זמן ומאמץ רב גם ללא כל תגמול חיצוני (פינק, 2012). אני מאמינה שמורים שיתנסו זמן-מה במבנה עבודה המעניק להם אוטונומיה יגלו שההשקעה "משתלמת" להם. שהרי חוויית הסיפוק ושיתוף הפעולה של התלמידים מתעצמים לאין שיעור כשהמורה עצמה בוחרת בתכנים ובמתודות שהיא מביאה לתלמידים, וכך הופכת חוויית ההוראה למשמעותית יותר ומתגמלת יותר. בהקשר זה אני סבורה, שכיוון המאבק של ארגוני המורים לא תמיד מיטיב עם המורים, מאחר שהארגונים מתמקדים בעיקר בשאלת השכר, ובכך מעצימים אווירה של התמרמרות וחוסר סיפוק בחדרי המורים. לדעתי רצוי שהארגונים יעסקו יותר בקידום תהליכים שיקדמו את מעמד המורים, ירחיבו את האוטונומיה שלהם וישפרו את איכות עבודתם וממילא את הסיפוק שהם שואבים ממנה.¹⁷

כעת נבחן את נחיצותה של התכונה השנייה שציינתי: האומץ. הסבר אחר שניתן להציע לתופעה של התנגדות מורים להרחבת האוטונומיה הוא חוויה הדומה ל"חרדה" של סארטר, התוקפת אנשים ומורים כאחד בעמדם בפני חירותם. בנקודה זו אנו פוגשים שוב את החופש כערך מחייב וכאתגר אישי עבור המורה עצמה. מקרים של "מנוס מחופש", כחש עצמי והתחמקות מאחריות בקרב מורים מתרחשים למשל כשמורים, שאינם שותפים להחלטות, אינם מוכנים לייצג לפני התלמידים החלטות בדבר אופני הלמידה או תוכני הלימוד ומסתתרים מאחורי סמכויות אחרות. זוהי תופעה מוכרת המודגמת למשל במורה האומרת לכיתתה: "גם אני משתעממת מהחומר הזה, אבל אנחנו חייבים ללמוד את זה בגלל דרישות משרד החינוך". או מורה האומר להוריו של תלמיד: "אני לא הייתי רוצה להעניש את בנכם על האיחורים, אבל המנהל דורש ממני". אמירות כאלה מבטאות ומחזקות

העובדים. לדוגמה, התנגדויות של מורים ושל ארגון המורים העל-יסודיים להחלטה בעניין ההערכה החלופית (דטל, 2014). כמו כן, גם כעת, שלוש שנים לאחר החלטת הרפורמה, מקפיד ארגון המורים להתנות בתשלום נוסף פעולות של המורים הקשורות ברפורמה (ארוז, 2017).
17 תנועת המורים, שקמה בישראל ב־2012, מקדמת בפועל כמה רעיונות שהוזכרו בחלק זה: הרחבת הריבונות של המורה בכיתה, יצירת מסגרות לתמיכה הדדית ושיתוף ידע בין מורים, והצבת מורים במוקדי קבלת החלטות (מורים דרך, 2012).

את הניכור בין המורה לבין עבודתו, וגם את הכחש העצמי, המבוסס, כפי שציין סארטר, על הכחשת החירות והאחריות. אמירות כאלה אף גורמות נזק למעמד המורה, מאחר שהן מפחיתות מהכבוד שרוחשים ההורים והתלמידים למורים, ופוגעות בלגיטימציה של המורים לדרוש מהמערכת אמן ואוטונומיה הכרוכים זה בזה. לעומת זאת, בהמשך לרעיון האותנטיות של סארטר, אבקש לטעון שפתרון חלקי לחרדה, ולהתנגדות המגיעה אתה, הוא קודם כול בהכרה גלויה בקושי זה, ובהתבוננות בפוטנציאל החיובי הטמון בהתמודדות אתו, כחוויה אישית המעניקה משמעות לחיים ולעבודה. דוגמאות חיוביות לאומץ של מורים אנו פוגשים אצל מורים המקבלים על עצמם להוביל תהליכי למידה ויוזמות שינוי בבתי הספר שלהם, מתוך תחושת שייכות ומעורבות ובאחריות מלאה מול התלמידים וההורים להחלטות ולביצוען. לסיכום אומר, שעבודת ההוראה אינה מתאימה לפחדנים, ושמי שפונה לעסוק בה חייב להיות מוכן להתמודד באומץ עם האחריות הכרוכה בה.¹⁸

מקורות

- אבירם, רוני (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**. רמת גן: מסדה.
- ארז, רן (2017). **הבהרות ועדכונים: מועד חורף תשע"ז**. אתר ארגון המורים. נדלה מתוך www.igm.org.il/org/home_page.aspx?page=igm_item_side_news, 195665
- בלום, אלן (1989). **דלדולה של הרוח באמריקה**. תל אביב: עם עובד.
- גולומב (1988). **אחרית דבר**. בתוך ז'אן פול סארטר, **האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם**. ירושלים: מפרש.
- דטל, ליאור (2014, 6.8). **המורים יקבלו תוספת שכר תמורת הסכמתם ל"למידה משמעותית"**. דה-מרקר.
- דיואי, ג'ון (1960/1916). **דמוקרטיה וחינוך**, ירושלים: מוסד ביאליק.
- לוריא, יובל (2002). **בעקבות משמעות החיים: מסע פילוסופי**. תל אביב: מעריב.
- לם, צבי (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. תל אביב: ספרית פועלים.
- מורים דרך (2012). **מי אנחנו? נדלה מתוך** <http://web.archive.org/web/20140922081224/http://morim-derech.org.il>
- סארטר, ז'אן פול (1978). **הבחילה**. תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.

18 יש לבחון במחקר המשך גם את השינויים הנחוצים בתהליכי הכשרת המורים, כדי להכין את פרחי ההוראה לתפקיד הדורש עצמאות רבה יותר.

- סארטר, ז'אן פול (1979). *הספרות מהי*. תל אביב: הדר.
- סארטר, ז'אן פול (1988). *האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם*. ירושלים: מפרש.
- עומר, חיים (2008). *הסמכות החדשה: במשפחה, בבית הספר, בקהילה*. בן שמן: מודן.
- פינק, דניאל (2012). *מוטיבציה*. תל אביב: מטר.
- פרום, אריך (1958). *מנוס מחופש*. תל אביב: דביר.
- קאנט, עמנואל (1998). *הנחת היסוד למטאפיסיקה של המידות*. ירושלים: מאגנס.
- קון, תומאס (1962|1977). *המבנה של מהפכות מדעיות*. תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.
- שורץ-פרנקו, אורית (2016). אמני שיקול הדעת. *דפים*, 62, 164-188.
- שקרי, אשר (2003). *מילים המנסות לגעת*. תל אביב: רמות.

- Gates, Sara (2013). Teacher's resignation video: Ellie Rubenstein Explains: "Everything I love about teaching is extinct." *The Huffington Post*. Retrieved from: www.huffingtonpost.com/2013/05/23/teacher-resignation-video-ellie-rubenstein_n_3328117.html
- Giroux, Henry (1993). Postmodernism as border pedagogy. In Joseph Natoli P., & Linda Hutcheon (Eds.), *A postmodern reader* (pp. 452-489). Albany: State University of New York Press.
- Milner, H.R. (2013). *policy reforms and deprofessionalization of teachers*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Núñez, Isabel, Ligia López, Arlo Kempf, Jennifer Job, Francine Huckaby M., & Pamela Konkol J. (2015). *Worth striking for: Why education policy is every teacher's concern: Lessons from Chicago*. New York: Teachers College Press.
- Roby, T. W. (2008). How Joe Schwab thinks: A review of the practical 1 after 40 years. *Journal of Curriculum Theorizing*, 24(1), 85-89.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. In David Flinders J., & Stephen Thornton J. (Eds.), *The curriculum studies reader* (2nd ed., 2004) (pp. 103-118). New York: Routledge.
- Schwab, J. J. (1971). The practical 2: Arts of eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522.

Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

Strauss, Valery (2013, 6.4). Teacher's resignation Letter: "My profession no longer exists." *The Washington Post*.