

מטכניקה במסווה של דיאלוג – לדיאלוג שמעבר לטכניקה

דבורה לדרמן-דניאלי

תקציר

המאמר מציג את הטענה, כי במודלים רבים של הוראה דיאלוגית קיים דגש טכני הממוקד בידע ובאסטרטגיות הוראה, ולא בחינוך אישיותי-התייחסותי של המחנך. המאמר מעלה את השאלה, מדוע מתרחשת הטיה טכנית זו, ומדוע הולכת לאיבוד האיכות הכולית של הדיאלוג כאופן התייחסות. כדי לענות על השאלה פונה המאמר להגות הבוריאנית, הדנה בין היתר בהשפעות הטכנולוגיות על אופני ההתייחסות האנושיים הבסיסיים. מתוך הגותו של בובר עולה ההבנה, כי התגברות השימושים הטכנולוגיים יוצרת שתי השפעות עיקריות של שינוי יחס – האחת היא התפשטותה של החשיבה הסיבתית והשרירותית, והשנייה היא השקיעה בהשתעבדות לעולם אני-לזו. מכאן עוסק המאמר בשאלה, אם הגותו של בובר עשויה לכלול בתוכה אפשרות מתקנת להשפעות התייחסותיות אלה. כתשובה מצביע המאמר על האפשרות ללמוד מתוך פרשנותו של בובר לסיפור משה המקראי, על נתיב פיתוח היחס הדיאלוגי בכלל, ועל יצירת דיאלוגיות בעבודתו של המחנך, בפרט.

התרחבות היישומים הטכנולוגיים במערכות החינוך משקפת הנחת יסוד מחקרית-חינוכית שעל פיה הקידמה הטכנולוגית, המבוססת על שימוש בידע על מנת לספק צורך, להגביר יעילות וליצור יכולת שליטה וניבוי, מביאה עימה הבטחה לשיפור ולהתקדמות במערכת החינוך. ברוח הנחת יסוד זו הוחדרו לתוככי העשייה החינוכית יישומים טכנולוגיים רבים – שכלול שיטות ההוראה, התמחות מורים באסטרטגיות למידה, הגברת הספציפיות של האבחונים ויישומים תקשוריים מעודכנים בתוכניות לימוד ובהתנהלות הבית ספרית והכיתתית.

אולם, בשטח ההגות והמחקר החינוכי יש ביקורת רבה על מגמה טכנולוגית מועצמת זו. אין ספק שהקידמה הטכנולוגית מביאה להקלות ולשיפורים בתחומים שונים, ובהם בתחום החינוך, אך מנגד, בחינתן של ההשפעות הטכנולוגיות לאור עקרונות חינוכיים הומניסטיים מעלה שאלה בדבר המחיר שמשלמים המתחנכים, המחנכים והעשייה החינוכית כולה, על החדרתה והתפשטותה המואצת של החשיבה וההתייחסות הטכנולוגית בחינוך.

כבר במאה ה-18 התייחס לכך ז'אן ז'אק רוסו במאמרו "על המדעים והאמנויות", בהזהירו מפני הרדיפה אחר הקידמה, היוצרת על פי טענתו ניכור קיומי, משחיתה את המידות וכובלת אותנו בשלשלאות של יוהרה ונהייה עדרית חסרת תוחלת אחר חידושי ידע מתמידים. חידושים אלה, טען רוסו, הם כאופיום להמונים – מעמעמים את התבונה הטבעית ומטשטשים את החשיבה ואת הרצון הפשוט והאותנטי. הרבה אחרי רוסו ביקר ניל פוסטמן (2000) את שעשועי הטכנולוגיה, ובראשם את המדיום הטלוויזיוני, היוצרים שיח בידורי רדוד ההולך וגולש גם לחינוך. בספרו *בידור עד מוות* פוסטמן משווה בין חזון האימים של ג'ורג' אורוול (1975) בספרו 1984, לבין חזון האימים של אלדוס הקסלי (1985) בספרו *עולם חדש מופלא*. בעוד אורוול כתב על משטרת המחשבות שמקורה חיצוני, הקסלי חזה את הדיכוי הפנימי של המחשבה, כתוצאה מהסגידה לטכנולוגיה ומההתפתות לשעשועיה. אליבא דהקסלי, הטכנולוגיה למעשה מסיחה את דעתנו מחיפוש אחר אותנטיות ומרדדת את אופן קיומנו, בעוד אנו מתמכרים לרדיפה אחר שפע התענוגות המסופקים לנו בעידן השפע הטכנולוגי. פוסטמן טוען כי הטכנולוגיה משפיעה על תוכניות הלימוד ועל הפעילות החינוכית במסגרת בתי הספר ומחוצה להם. היא מעצבת אופן חשיבה וסדרי עדיפויות, ומציבה (גם אם לא באופן מוצהר) את ההנאה הבידורית השטוחה והרדודה במוקד הערכי והחינוכי. למעשה, הטכנולוגיה, על פי פוסטמן, מספקת "תוכנית לימודים" בלתי מוצהרת, המסייעת להמשך הסגידה לטכנולוגיה. אל מול השפעתה של הטכנולוגיה, אין צורך במיניסטריוני האמת של ה"אח הגדול". החינוך למעשה מפעיל אידיאולוגיה של השתעבדות לטכנולוגיה היוצרת בני אדם בעלי סגנון חשיבה ממושטר היטב.

בספרו *טכנופולין: כניעתה של התרבות לטכנולוגיה*, מתאר פוסטמן (2003) את תהליכי השתלטותה של הטכנולוגיה על התרבות והחינוך, כשהחינוך הופך להליך הנשען יותר ויותר על תפקודים, על מנגנוני עיבוד מידע ועל גישה לתלמיד כאל מנגנון מעבד מידע. פוסטמן מתאר את האובדן הקיצוני של מגע ממשי ובלתי אמצעי עם המציאות. הוא טוען שהחינוך הופך לדיסציפלינה הנשענת על מכונות – אם על מכשירים טכנולוגיים ממש ואם על מורים המסתמכים על ידע מכשירני, כשהתלמיד הוא מכונה שיש לתפעל על פי הליכים מכניים.

קרל רוג'רס (1973) מתייחס לשיתוק החשיבה והמוטיבציה הטבעית של הלמידה על ידי הטכנולוגיה החינוכית. בספרו *החופש ללמוד* טוען רוג'רס, כי המורים הופכים למכונות הוראה משוכללות, בעוד ההיבט הבין-אישי המטפח את יצירתיות החשיבה ואת הלהט הטבעי ללמידה ולהתממשות הולך ומצטמצם. הטכנולוגיה מחליפה את

הממשיות ביחסי תלמיד-מורה, וכך פוגעת באקלים הלמידה, ההופך לכולא ומגביל את התהוותה השלמה של ההוויה האנושית.

חוקר החינוך שלמה בק (2005), שניתח תוכניות להכשרת מורים, טוען שהכשרת המורים מושפעת היום יתר על המידה מהחשיבה הטכנולוגית, שמעמידה במרכזה את הידע הפונקציונלי. בק מכנה חשיבה זו "טכנית-רציונלית", ורואה בהכשרת המורים הנגזרת ממנה דגם שגוי להכשרת מורים טובים. הכשרה זו היא מכוונת-יעדים וממוקדת-תוצאות. היא מונחית על ידי סטנדרטים של אפקטיביות ומחויבות למטרות הישגיות ומספריות. נוצר בה דגש מוגזם על עמידה בקריטריונים על פי מדדי הערכה המבוססים על נורמטיביות ועל סטטיסטיקה. בחינוך כזה הן המחנך הן התלמיד נתפסים כמשאבים, אמצעים או תוצרים. אמנם ברמה ההצהרתית מערכת היחסים בין המורה והתלמיד מוכרת כגורם תומך וחשוב בתהליך החינוכי, אך בק טוען שהחשיבה הטכנית-רציונלית שמניעה את שדה ההכשרה היא חשיבה שלמעשה אינה מטפחת גורם תומך זה. חשיבה זו יוצרת למעשה הוראה "חסינת מורה" ו"חסינת תלמיד", כלומר כזו שמגדירה תהליך הוראה מהונדס, שלאינדיבידואליות של המורה ושל התלמיד, ולפרסונליזציה של היחסים מורה-תלמיד יש בו מעט מאוד מקום. מערכות היחסים הייחודיות, על פי בק, אינן ניתנות לכימות, למדידה, לתכנון או לתכנות. אי-אפשר לספק מתכון בטוח או שיטה שינבאו בהכרח יצירת קשר. לכן, בפועל ניכר חוסר התאמה בין מודל ההכשרה הטכני של הכשרת המורים לבין הצורך בפיתוח מורה היודע לטפח קשר בחינוך. בק מסכם ואומר, כי השאלה המובילה את ההכשרה היום היא – מה המחנך צריך לדעת או מה הוא צריך לעשות. לעומת זאת, לדודו, השאלה שצריכה להוביל את הכשרות המורים היא לא רק מה המחנך צריך לדעת, אלא מי המחנך צריך להיות, כאדם.

צמצום הממד האישי, צמצום ממשיות היחסים והמעבר לתהליך חינוכי הממוקד במנגנונים של עיבוד מידע, במטרות הישגיות ובפונקציונליות ושימושיות – כל אלה מנוגדים לעקרונות הדיאלוגיות המוביל את החשיבה ההומניסטית בחינוך. הוגים וחוקרים בעלי השקפה הומניסטית מצביעים על ההתרחקות מהיכולת ליצור דיאלוג מטפח, ככל שגובר בעשייתם של מורים היסוד הטכני-פונקציונלי. שונית רייטר וברוך עזגד, חוקרים בתחום החינוך המיוחד (1992), המדגישים את חשיבות המודל ההומניסטי בעשייה החינוכית-טיפולית ואת חשיבותו של הדיאלוג ביחסי מורה-תלמיד, רואים מודל זה כמנוגד למודל עבודה טכנולוגי-רפואי. רייטר ועזגד מתארים את המודל הטכנולוגי-רפואי ככזה הרואה בתלמיד מנגנון הנמדד על פי רמת תפקודו. כשהילד סובל מקושי, עיכוב או ליקוי, ההתייחסות אליו מתמקדת במנגנון

ה"מקולקל", ובחלק הספציפי הזקוק לתיקון. הדמות החינוכית-טיפולית היא בעלת הידע – היא מקצוען מומחה להפעלת שיטות וכלים. סוג הקשר הנוצר בין המורה המקצוען לתלמיד הוא קשר מכניסטי, בין אובייקט מתפעל לאובייקט מתופעל. ההכשרה הנדרשת למורה מסוג זה היא הכשרה שמספקת מומחיות בידע ויכולת הפעלת שיטה, התואמת את תחום המומחיות.

לעומת המודל הטכנולוגי-רפואי המתרחש בין שני אובייקטים, רייטר מתארת את המודל החינוכי-הומניסטי כמודל בין-סובייקטיבי. במרכז מודל זה עומד התלמיד הנתפס כסובייקט, כלומר, כאדם בעל מלאות אנושית וערך סגולי. המורה הפוגש בתלמיד בסיטואציה החינוכית הוא סובייקט המכשיר עצמו יותר מכול להיות אישיות שלמה ופוגשת. במודל החינוכי-הומניסטי המטרה המרכזית היא יצירת התנאים למימוש הפוטנציאל המלא של המתחנך כאדם, בתוך דיאלוג בין-אישי מטפח. רייטר מציינת, כי ככל שגובר השימוש במודל הטכנולוגי-רפואי, כך פוחת השימוש במודל עבודה חינוכי-הומניסטי. ככל שהכשרתו של המורה היא הכשרה טכנית, המתמקדת בהפעלת כלים ואסטרטגיות, כך דרך הוראתו היא מכניסטית יותר, והקשר בין המורה לתלמיד הופך ליותר ויותר טכני במהותו.

הפילוסוף וחוקר החינוך נמרוד אלוני (2008) מדגיש גם הוא את חשיבותו של הדיאלוג ואת הסכנות העומדות למימושו בעידן הטכנולוגי. אלוני (1996) מצביע על הפער שבין הצהרות הומניסטיות בדבר חשיבותה של הוראה דיאלוגית, לבין היישום החסר בשטח. ההצהרות נותרות חלולות, והדיאלוג קיים רק ברמה ההצהרתית, טוען אלוני, מכיוון שחסרה הכשרה הולמת ליישומו בשטח. הערכים ההומניסטיים התרוקנו מתוכנם, ומחנכים אינם מחונכים כיצד לממשם הלכה למעשה. אלוני (2008) מציינ, כי כשהמורה הוא רק טכנאי הוראה, מתבטלת הנכחתו, שהיא מהותית לחינוך הומניסטי ולטיפוח הפוטנציאל האנושי המלא. כשהמורה אינו שוקד על הנכחת עצמו בפני התלמיד, הוא פונה אליו בחלקיותו. פנייה חלקית כזו אינה מעודדת את התלמיד להנכיח את עצמו, וכך הולכת ונעדרת הנוכחות הדיאלוגית מן המפגש החינוכי.

חוקרת החינוך אילנה סיגד (1999) מתייחסת לשימוש הרווח במושג דיאלוג כהונאה וכאחיזת עיניים, שאין מאחוריהן דבר. היא טוענת כי קיים פער גדול בין משמעותו של החינוך הדיאלוגי לבין ההוראה הדיאלוגית כפי שהיא מתבצעת בשטח. המונח דיאלוג, טוענת סיגד, הפך למטבע לשון נעים לאוזן, אך דווקא השימוש ההצהרתי במונח מאפשר לאנשי חינוך לממש את היפוכו, תוך כדי שמירה על תחושה נעימה ומחניפה. לכל היותר, טוענת סיגד, הוראה דיאלוגית היום, בפועל, היא גישה

חלופית לגישת ההוראה המסורתית, ויש בה בעיקר היערכות טכנית לשיעור ולא מחויבות והתחייבות של המורה להתייחסות דיאלוגית.

מתוך טענותיהם של החוקרים שהוזכרו עולה ההבנה, כי הוראה דיאלוגית היא קודם כול אופן הוויה ודרך התייחסות של המחנך כלפי התלמיד. מודל הוראה דיאלוגית, אם כן, נדרש להיות מודל המפתח אופן הוויה ודרכי התייחסות. כלומר, הוא נדרש להיות מודל פיתוח אישיותי של המחנך, המכוון לקראת הוויה דיאלוגית. ברוח זו הוצעו מודלים כמו המודל הנודינגיאני (Noddings, 1984), העוסק בפיתוח היחס הדיאלוגי כאופן הוויה אכפתי. נל נודינגס, בהשראת התיאוריה הפמיניסטית של קרול גיליגן (Gilligan, 1982), יוצאת כנגד הגישה הטכנית, שהיא מתארת כפונקציונלית ואינסטרומנטלית. גישה זו, טוענת נודינגס, אופיינית לאתיקה זכרית היוצאת מתוך נקודת ראותו של האדם הנפרד. אתיקה זו יוצרת היררכיה ברורה וקדימות ערכית בין החשיבה המושכלת, הלוגיקה והרציונליות, לבין עולם הרגש ושיקולי מערכות היחסים. האתיקה הזכרית מדגישה את האינדיבידואליזם והאוטונומיה של היחיד, ומעריכה פחות (עד מבטלת לעיתים) את ההקשר ההתייחסותי. לעומתה, טוענת נודינגס, האתיקה הנשית מתמקדת ביחסי גומלין בין-אישיים ומעמידה בראשה את ההתייחסות לאחר, את האכפתיות הבסיסית כלפיו ואת הדאגה לו. פדגוגיה המתבססת על אתיקה זו מדגישה את האחריות של היחיד על זולתו, וההקשרים החברתיים שהתלמיד חי בהם מקבלים בה מקום מהותי. המורה בהכשרתו לפדגוגיה של אכפתיות נדרש ללמוד כיצד להתייחס יחס אכפתי, ועליו ללמוד להיות פתוח וקשוב, ולא להתמקד רק באידאל אחד מוחלט מנוסח מראש, או במהלך מובנה של מדידה והערכה. עליו לשאוף ליצור מציאות כיתתית של אכפתיות כלפי צרכיו האינדיבידואליים של כל תלמיד.

מודל נוסף המתמקד בהוראה הדיאלוגית כתלויה אופן ההוויה וההתייחסות של המורה מציעה חוקרת הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית בחינוך, מקסין גרין (Green, 1995). הגישה האקזיסטנציאליסטית מטבעה מתמקדת בבחירת אופן הקיום, ולכן גם ההוראה הדיאלוגית נתפסת בה קודם כול כנוגעת בדרך התקיימותו של המורה, ובאחריותו לבחירת אופן התקיימותו זה. לעומת המודלים הקוגניטיביים המנסים לזהות חוקיות קבועה של מהלכי הוראה, המודל האקזיסטנציאליסטי שמציעה גרין מתמקד ברגעי ההוראה כרגעים ייחודיים וחד-פעמיים, ולכן היא טוענת שאין טעם לחפש חוקיות ושיטה, או לנסות למצוא דרכי שליטה וניבוי. במקומן, היא מציעה להתמקד בהוויה המתרחשת בין בני האדם השרויים יחד במפגש החינוכי. נקודת המוצא היא המציאות האישית שבה עומד המורה כאדם, והאופן שהוא חי בראש

וראשונה אל מול עצמו. גרין טוענת כי מורה שאינו מעז לעמוד באופן אמיץ קודם כול בפני עצמו, ולכן מנותק ממצואות חייו האוטנטיות, לא יוכל ליצור קשר עם חוויית המציאות האוטנטית של התלמיד. מורה חסר מודעות עצמית למצבי חייו, המנוכר לעצמו, יהיה בהכרח, על פי גרין, מנוכר לתלמידיו.

כדי לפתח נוכחות בחוויית המציאות האישית יש לעודד מורים, על פי גרין, להיות מודעים למצבם הקיומי ולעורר אותם לחשוב על חייהם מתוך השקפה קיומית. עליהם להיות מודעים לאפשרות הבחירה שלהם ועליהם לקבל אחריות אישית על יצירת חייהם ולא להימלט לתירוצים של הונאה עצמית וכחש עצמי. עליהם לחתור למימוש עצמי ולהתעלות שמעבר לאני האימננטי, חולשותיו ופחדיו, מתוך אומץ ומחויבות לביטוי עצמי אותנטי.

כהצעה פרקטית לפיתוח מודעות קיומית ולפיתוח נוכחות בתוך חוויית המציאות האישית מציעה גרין קריאה ולמידה של חומרים פילוסופיים, וכן התנסות בכתיבת סיפור חיים תוך כדי עיבוד הסיפור ויצירתו מחדש. תהליך כתיבת הסיפור מסייע למורים להתבונן בביוגרפיה שלהם, בבחירותיהם האישיות ובהתפתחות העצמית שלהם, ולהתייבב אל מולן. התבוננות דרך סיפור החיים גם מאפשרת להם להקשיב לסיפורי חייהם של תלמידיהם ולבחור מתוך מודעות את מציאות ההוראה שתביא לגדילה ולהתממשות שלהם ושל תלמידיהם.

דיוויד הנסן (Hansen, 1995), חוקר חינוך נוסף שגישתו אקזיסטנציאליסטית, מדגיש כי הדיאלוג בהוראה דורש מהמורה לראות בתפקידו שליחות ויעוד. הנסן אינו מתייחס לשליחות ההוראה במובנים דתיים דווקא, אלא בוחן אותה במובן הזהות, הסיפוק וההגשמה האישיים המקושרים גם לעשייה ולתרומה חברתית. המורה החש כנקרא לשליחות ההוראה, על פי הנסן, נדרש להתמודד באופן בלתי נמנע עם ספקות ועם חוסר ודאות. הוא נדרש לחוות ולפעול מתוך קבלת חוסר הוודאות ולא להימלט ממנו אל הפתרונות הקלים והנוחים. על המורה להתמודד עם כישלונות, אכזבות ונסיונות, ולכן דרושים לו אומץ, גמישות ויצירתיות. עליו לעבור שינוי קיומי יסודי בהתעמתו עם שאלות של אותנטיות ומשמעות, ואז, דרך ההוראה וההתמודדות שלו תביא להתגלמותו של שינוי קיומי יסודי זה.

לצד קיומם של מודלים כגון אלו שהוצגו, המשמרים את משמעות הדיאלוג כהוויה וכהתייחסות, ניסיונות של חוקרים ואנשי חינוך להציע מודלים יישומיים להוראה דיאלוגית בכיתה מניבים לרוב מודלים טכניים המתעלמים ממשמעות זו. במודלים יישומיים אלו נתפסת ההוראה הדיאלוגית כהוראה גמישה ופחות מובנית מההוראה המסורתית, או כהוראה המתמקדת בתפקודים קוגניטיביים ובפיתוח

מיומנויות חשיבה. היסוד הפרסונלי ותהליך יצירת הוויה של נוכחות ושותפות ננטשים לטובת חיפוש אחר השיטה להגיע להוראה גמישה, או הנוסחה לשכלולן של מיומנויות חשיבה. כך הופכים מודלים אלו לנוסחתיים, מכניסטיים ואף מכשירניים באופיים. דוגמאות להטיה טכנית זו ניתן למצוא במחקריה של חוקרת תהליכי ההוראה והלמידה סופי הרוטוניאן (Haroutunian, 2009), המנתחת את התנאים שבהם מתרחשות הקשבה ופתיחות לרעיונות חדשים. התהליך השיחתי נחקר בדקדקנות כדי לזהות מרכיבים ותהליכים קוגניטיביים, תוך כדי הסקת מסקנות על אסטרטגיות שניתן ליצור באמצעותן את אותם תהליכים בהוראה ובלמידה. הדיאלוגיות מתפרשת כתהליך קוגניטיבי – כמנגנון תפקודי שדרך למידת חוקיותו אפשר ללמוד כיצד לשלוט בו, כיצד לכוון אותו למטרות פונקציונליות וכיצד לתפעל אותו כדי להשיג את מטרות ההוראה. אין במודל זה התייחסות לדיאלוג כאל הוויה של שותפות שהיא הרבה מעבר לתהליכים הקוגניטיביים.

דגם נוסף המתמקד בדיאלוג כנוגע בעיקר בתהליכים קוגניטיביים מציעה חוקרת החינוך יעל פולברמכר (2009). היא מציגה מודל "עמימות" בהשראת תפיסתו הדיאלוגית של קרל פרנקנשטיין (1981), המתייחס לדיאלוג בעיקר כאל כלי לפיתוח כישורי חשיבה. ככזה, הוא מנותח על פי התהליכים הפסיכו-קוגניטיביים המעורבים בו. פולברמכר טוענת כי עמימות בדיאלוג משמעותה הכלה בו-זמנית של היבטים שונים. ההוראה הדיאלוגית מתמקדת על פי תפיסתה בעיקר במהלכי חשיבה. מטרתה, היא מסבירה, היא לעודד את הלומד לגלות את המשמעות החבויה בתכנים, לפתח יישומים אפשריים ולעודד חשיבה חלופית.

התמקדות זו במהלכי חשיבה חלופית עומדת גם במרכז המודל שמציעה חוקרת החינוך תמי יחיאלי (2006). היא רואה בהוראה דיאלוגית משא ומתן על אודות ידע כשהמפגש הדיאלוגי מאפשר לתלמידים לדון בתפיסותיהם ובתפיסות המורה באופן ספקני וביקורתי. מטרתו של הדיאלוג על פי המודל שמציעה יחיאלי היא בירור רעיונות, שאילת שאלות, הטלת ספקות והגעה למשמעות משותפת. חוקרת ההוראה הדיאלוגית צילה רון (1994), השואבת לטענתה את השראתה מן הדיאלוג הבובריאני, מתייחסת להוראה דיאלוגית כאל דגם המסתכם בעיקר בויתור על הבנייה מדוקדקת. היא מציעה דגם של שיעור שיכין את המורה למעשה לאווירת חוסר הוודאות שתיווצר בכיתה ברגע שהמורה יפתח אפשרות ללמידה דיאלוגית. רון מציעה הכנה מקיפה לשאלות אפשריות שיופנו אל המורה, ויוצרת כך מסגרת מושגית "מרגיעה" עבורו על פי חישוב של עקרונות פסיכו-דידקטיים.

דגם נוסף להיערכות להוראה דיאלוגית, המדגיש פחות את הפן הקוגניטיבי אך

עדיין נותר ברמה של חיפוש נוסחה, מציע אייל נווה (2007), היסטוריון וחוקר הוראת ההיסטוריה, המציג נוסחה לזיהוי יעדים וחסמים בהוראה דיאלוגית. נוכחות של המורה, על פי דגם זה, היא תנאי חיצוני שמתפרש למעשה כבולטות כריזמטית. עיקרו של התהליך הדיאלוגי במודל זה הוא איזון שיטתי בין דומיננטיות של שלוש "צלעות" – חומר הלימוד, המורה והתלמיד. הטיה לכיוונה של צלע אחת, כלומר הדגשה של חומר הלימוד, של המורה או של התלמיד, על חשבון "צלעות" אחרות, עלולה, על פי נווה, לפגוע בהוראה הדיאלוגית.

מרחיקים לכת בגישתם הטכנית-פונקציונלית הם חוקרים המסתמכים על מכשירים טכנולוגיים ככלים לפיתוח הוראה דיאלוגית. שרה הנסי (Hennessy, 2011), למשל, חוקרת בתחום היישומים הטכנולוגיים בחינוך, מציעה מודל עבורה המבוסס על הוספת מרכיבים דיגיטליים ללוח ההוראה. הלוח הופך ללוח אינטראקטיבי, והמרחב הדיאלוגי, לטענת החוקרת, משתפר על ידי שילוב של דעות ופרספקטיבות של חשיבה, הנעשה באמצעות המרכיבים הדיגיטליים. ראומה דה גרוט (2011) חוקרת נוספת בתחום, מציעה גם היא כלי טכנולוגי. הכלי, הנקרא דיגלו (diglo), הוא תוכנה המסייעת, על פי דה גרוט, להגיע להוראה דיאלוגית. התוכנה מאפשרת לתלמידים לנהל דיון באמצעות המחשב ומאפשרת למורה להיות צופה, לבקר את פעילות התלמידים ולנתח את תוצאות הפעילות. כמעט מיותר לציין, שהכשרת מורים להוראה בכלי התוכנה שהוצעו אינה מערכת חינוך אישיותי-התייחסותי של המורה, אלא בעיקרה הכשרה כזאת עוסקת בתפעול מכני של הכלי ובהטמעתו.

הדוגמאות שהוצגו ממחישות את ההטיה המאפיינת את מגמות היישום של ההוראה הדיאלוגית לכיוון טכני-פונקציונלי ואף מכשירני. ניתן לראות כי על פי המשתקף מתוך המודלים, ההתייחסות אל הדיאלוג היא בעיקר כאל כלי פונקציונלי לפיתוח חשיבה מורכבת, ולכן ההתמקדות היא ברבדים קוגניטיביים של תהליכי עיבוד מידע. ההוראה הדיאלוגית, על פי גישה זו, משמעותה גמישות, פתיחות לשאלות ולרעיונות חדשים והבניה משותפת של ידע. ההיערכות להוראה כזאת מאופיינת על ידי חיפוש נוסחה בטוחה, שיטה או כלים שיספקו "קיצור דרך" טכנולוגי. התהליך כולו נתפס כמבוסס על זיהוי מנגנון, על שכלול ועל תפעול. אולם, כפי שכבר כתבו הוגים דיאלוגיים מרכזיים כמו קרל רוג'רס, פאולו פריירה ומרטין בובר, דיאלוג איננו כלי, "תכסיס" או שיטה, ואין להפיק נוסחאות מן המוכן או טכניקות ליצירת דיאלוג. בבסיסו של המפגש הדיאלוגי עומדת פנייה כוללת, נוכחת ומכבדת, משלמותו של המחנך אל שלמותו של המתחנך. אין שיטה קבועה

או אסטרטגיה בטוחה להיווצרותו של הדיאלוג, ואין דרך להימלט מהספק שבתוך התהליך הדיאלוגי. חוסר ההיאחזות בשיטה, בנוסחה או במנגנון, הוא חלק ממהותה של פגישה אותנטית, שבה כל אחד מגלה את עצמו ומגיב להתגלותו של האחר בפניו. שהייה במפגש דורשת התמסרות והסתכנות גם במצבי חוסר ודאות, שאין בהם שלב שצריכים לעבור אליו, אין מכשיר או נוסחה שיושעו ואין כפתור שניתן ללחוץ עליו – קיימים רק שני בני אדם חשופים העומדים זה אל מול זה והמנסים לחוש זה את זה.

מכאן עולה השאלה, מדוע בניסיונות להציע דרכי יישום של הוראה דיאלוגית מתרחשת הטיה לעבר מונחים טכניים, המתמקדים בעיקר בשכלול אסטרטגיות למידה וחשיבה, בעוד הדיאלוג ההומניסטי במהותו הוא אופן פנייה ודרך התייחסות בעלי איכות כולית, הנוגעת בשלמות ההוויה. וכדי לחדד – אם נחזור לדבריו של בק (2005) שהוזכרו קודם לכן – מדוע הפרקטיקות והמודלים מתמקדים יותר במה שהמחנך נדרש לדעת ולתפעל, ולא במה שהוא נדרש להיות.

תשובה אחת אפשרית היא, כי המודלים היישומיים מבקשים להיות נגישים למורה ולא רק לפילוסוף. כדי להיות נגישים למורה הם נדרשים להציג כלים, שיטות וטכניקות, דרישה שגוררת עימה גישה טכנית-פונקציונלית. הנחה זו משתקפת בביקורתה של חוקרת הספרות והפדגוגיה שלה, נעמי דה-מלאך (2011) על מודלים דיאלוגיים, כגון המודל הנודינגיאני, הבובריאני או הרוג'יאני. דה-מלאך טוענת, כי המודלים הללו הם מעשירי מחשבה עבור הפילוסוף החינוכי, אך עבור המורה המלמד בכיתה הם בלתי שמישים. המורה בשטח, לטענתה, מחפש "ארגז כלים" – כלומר, טכניקות מעשיות וזמינות למשתמש, ששיטת הפעלתן ברורה. את זאת הוא אינו יכול להפיק מהמודלים ההגותיים, שאינם מספקים בהכרח שיטות ברורות להפעלה ושאינם תואמים בהכרח את תנאי המציאות ואילו המציאות שהם מנת חלקו של המורה.

ובכל זאת, תשובה זו מתעלמת מהעובדה, כי גם החשיבה הרעיונית המנחה את יצירת המודלים היישומיים היא חשיבה מוטה, כלומר היא חשיבה שיש בה ויתור על האופי ההתייחסותי השלם של הדיאלוג, ו"היגררות" לרבדים קוגניטיביים ותפקודיים. כשרון (1994), פולברמכר (2009), יחיאלי (2009) ודה-גרוט (2011) מתארות את החשיבה העומדת מאחורי מודל ההוראה שהן מציעות, הן אינן עוסקות כלל בשאלה, כיצד יש לכוון את המורה, כאדם, להתייחס אל התלמיד – כיצד לפתח את יכולתו להיות נוכח או להיות קשוב למלוא הווייתו של התלמיד. והשאלה הנשאלת היא – מדוע?

כדי לענות על שאלה זו פונה המאמר להגות היחס של מרטין בובר, העוסקת בתחום הדיאלוגי והמעמיקה במשמעויות האונטולוגיות של ההשפעות הטכנולוגיות על מימושו ועל יישומו של היחס הדיאלוגי. הדיון יורכב משלושה חלקים מרכזיים: בראשון תוצג בקצרה תמצית אונטולוגיית היחס של בובר. בשני ייבחן הקשר שבין אונטולוגיה זו לתחום הטכנולוגי, מתוך ניסיון להבין את סיבותיה של ההטיה הטכנית שנמצאה במודלים הדיאלוגיים. בחלק השלישי, לאור הבנת סיבותיה של ההטיה הטכנית, ייעשה ניסיון לבחון אם האונטולוגיה הבובריאנית טומנת בחובה גם דרכים להתמודד עם הטיה זו.

אונטולוגיית היחס הבובריאנית

פילוסופיית היחס של מרטין בובר מתמקדת באופן פנייתו של אדם אל האחר. במוקד הגותו עומד היחס הדיאלוגי, שהוא פנייה כולית ונוכחת שיש בה פתיחות, הקשבה, התמסרות והיענות. יחס דיאלוגי, כפי שעולה ממאמרו "אני-אתה" (בובר, 1980, עמ' 3-92), מתרחש בספרות שבין האדם לעצמים בטבע, בין אדם לאדם אחר, ובין אדם ליצירות רוחניות שקוראות להגשמתן ולהתגשמותן. בספירה שבין אדם לאדם, שבובר מכנה הספירה הבין-אנושית, בני אדם חיים זה עם זה, לעומת הספירה החברתית שבה בני אדם חיים זה לצד זה, אך לא בהכרח קיימת ביניהם זיקה דיאלוגית. בספירה הבין-אנושית אדם פונה אל האדם האחר כאל חטיבה שלמה, מתכוון אל האחר בכל ליבו ונפתח לקראת פגישה עימו. פנייתו נקיה מחישובי רושם ותדמית, והיא ישירה, בלתי אמצעית ואישית. פנייה כזאת פותחת פתח להיווצרות מפגש "אני-אתה" בין אדם לאדם, שהוא נגיעת מעמקים אותנטית של ישות אחת בישות אחרת, ומפגש זה הוא שמעניק לחיי אנוש את משמעותם ואת מלאותם.

בובר מדגיש, שרוב ימינו אנו חיים רחוקים ומנותקים מדיאלוגיות וממפגש "אני-אתה". ההתמודדות והתפקוד בחיי היום-יום מחייבים התייחסות דרך מסגרות מובנות, מושגים, תכונות וצרכים מוגדרים וחלקיים, ואיננו מסוגלים להיות נוכחים בכל רגע ובכל שעה. לכן, אנו חיים לרוב בתוך ספרות קיום "אני-לז". ספרות קיום זו נוצרת מתוך התייחסות "אני-לז", שהיא התייחסות חלקית, ממוקדת בתכונה, במילוי צורך או באינטרס פונקציונלי מסוים. בדרך כלל, טוען בובר במאמרו "אני-אתה", אנו פחות נפגשים מפגש דיאלוגי, ויותר משתמשים באחר. איננו מתייחסים לשלמות אלא לחלקי פעולות ולחלקי תכונות. אנו פחות פונים אל האחר כאל סובייקט, ויותר מתייחסים אליו כאל אובייקט ממלא צורך ומטרה. הוא אינו רואה בכך בהכרח פגם, כל עוד אנו מאפשרים לרגעים הדיאלוגיים לכוון אותנו ולהאיר את דרכנו

בהתייחסותנו ובפועלנו במציאות חיינו. כל עוד איננו מסתפקים רק ב"עולם הלז", חיינו נעים במסלולם הנכון. אולם, כשהתייחסות "אני-לז" הולכת ומתרבה בחיינו, והמפגשים הדיאלוגיים הולכים ומתמעטים, חיינו מוסטים ממסלולם האנושי-קיומי הנכון. אנו הולכים ומאבדים את היכולת לחוות רגעים דיאלוגיים, ובכך מאבדים את הסיכוי לחוות רגעי "אני-אתה".

בובר טוען שאופן ההתייחסות איננו מאורע חסר השפעה על אירועי יחס אחרים, אלא הוא בעל איכות מתרחבת ומתפשטת. ככל שאדם בוחר להתייחס יותר ויותר אל האחר כ"אני-לז", כך הוא הולך ומעצב את עצמו כאני שונה מהאני הפונה ל"אתה". ככל שאדם חי וחווה יותר התייחסויות "אני-לז", כך הוא משנה את אופן התקיימותו ומשתנה כאדם. הוא הופך לאני של לז, וזוהי את האני הישתי היודע לפנות ל"אתה" בחייו. הוא מעצב את עצמו יותר ויותר כאדם חלקי הפונה אל יותר ויותר "לזים" ופחות ופחות יודע לפגוש את האחר במפגש דיאלוגי. כך מפעפעת התייחסות "אני-לז" למישורים נרחבים יותר ויותר של חשיבה והתייחסות.

הטכנולוגיה כמטפחת יחס אני-לז

סיבתיות ושרירותיות

בהגותו יוצר בובר הקבלה בין העיקרון הטכנולוגי לבין אופן ההתייחסות "אני-לז". העיקרון הטכנולוגי, לדידו, מתבסס על שימוש בידע כדי לענות על צרכים. מכאן, שמרכיבי היחס הטכנולוגי הם: 1. ידע; 2. שימושיות ופונקציונליות; 3. התרכזות בתועלת, רווח ואינטרס. מרכיבים אלה עומדים למעשה במהותו של יחס "אני-לז". היחס הטכנולוגי הוא התייחסות שבה הידע על העולם (ידע על תכונות ומרכיבים – הגדרתם, שימושיהם וסידורם) נמצא במקור היחס אל העולם ואל האחר, ולא המפגש הבלתי אמצעי והשלם.

בובר התייחס לשני דפוסי חשיבה השייכים לעולם "אני-לז" והמאפיינים את היחס הטכנולוגי: סיבתיות ושרירותיות. סיבתיות, על פי המאמר "אני-אתה", היא החשיבה המניעה את המדע – מציאת חוקיות המאפשרת ניבוי תחזית בהתאם לנתוני מצב מסוימים. זוהי חשיבה דוגמטית המספקת תחושת ודאות ושליטה. אנו שואפים לגלות את החוקיות הקיימת בעולם כדי ללמוד לשלוט בתופעות ולהפוך לפחות חסרי אונים וליותר בעלי שליטה בהתנהלותנו במציאות חיינו. בחינוך, דפוס חשיבה זה בולט למשל ביצירת קטגוריות של חריגות, כמו רמות פיגור שונות, המנבאות כביכול רמות תפקוד אפשריות. ניתן למצוא את החשיבה הסיבתית בהסתמכות על קריטריונים ועל תפקודים מאובחנים כדי לנבא יכולות וסיכויי הצלחה.

שרירותיות היא חשיבה שיש בה ויתור על המרכיב האישי-כולי. היא מתבטאת בחינוך בהפעלת שיטות הוראה שאינן מותאמות ואינן רלוונטיות בהכרח לילד הספציפי הלומד. החשיבה השרירותית בולטת כאשר מורה מפעיל אסטרטגיה חינוכית-טיפולית על פי רשימת תפקודים ומדדים, ללא היכרות אישית וקרובה עם הילד וללא הקשבה והתוודעות לרצונותיו, כישרונותיו, כוחותיו ומשאביו הפנימיים. סיבתיות ושרירותיות, לטענת בובר, הן דרכנו להתמודד עם העולם ולתפקד בו, והן אינן שליליות מיסודן, כל עוד האדם יודע לפרוץ אל מעבר לחשיבה הסיבתית הדוגמטית ומעבר לחשיבה השרירותית והלא-אישית אל מציאות המפגש ההווה. כשהמורה יודע לפרוץ את מסגרות החשיבה וההתייחסות הללו, ומסוגל להיות קשוב למה שמתרחש ברגע המפגש עם התלמיד, הוא שומר על מהלך חינוכי נכון. כשהוא לא מסתמך רק על אבחונים, על שיטות בדוקות ועל נורמות ביצוע, אלא יודע ליצור את חזון עבודתו ואת דרך ההוראה שלו על פי ההקשבה הנוכחת, הוא פורץ אל מעבר לחשיבה הסיבתית והשרירותית, ומממש את הכוח שבובר מכנה – "התשובה" (1980, עמ' 44).

ככל שהחינוך מאמץ יותר ויותר את השימושים הטכנולוגיים, כך הולכות ומתרבות בו הסיבתיות והשרירותיות. העשייה החינוכית הולכת ומתמקדת בהעברת הידע ובאסטרטגיות מובנות של עיבוד ידע. השאיפה המובילה של עשייה כזו היא יצירה של תחושת שליטה דרך כימות ומדידה, כדי לאבחן ולנבא את תחזית הלמידה ואת ההישגים הצפויים. ההתמקדות בהפעלה של שיטות, כלים ואסטרטגיות נעשית תוך כדי איבוד היסוד האישי, מכיוון שהנתונים המנבאים והמדדים הביצועיים הם המוקד, ולא הילד, ייחודיותו ושלמותו.

להתרבות ולהתרחבות של השימושים הטכנולוגיים בחיינו השפעה מתפשטת ומתרחבת על החשיבה הסיבתית והשרירותית המפעפת ויוצרת התרבות של "לזיות" בכל תחום ותחום בחיינו. גם תחום הקשר הבין-אישי נוטה יותר ויותר לעסוק בסכמות של מגע גומלין, באסטרטגיות של התקשרות, בדוגמות של מהלכי שיחה ובמטרות ממוקדות, ואנו פחות נוטים להתעמק במגע הגומלין האנושי הישיר, האותנטי, הספונטני והבלתי אמצעי. כך הולכת ופוחתת יכולת הפריצה של המפגש, ומתמעט כוח התשובה, הנובע מתוך עומקיה של הישות האנושית ההווה והפוגשת.

שקיעה בשעבוד התייחסותי

נוסף על טענתו בדבר תנועת ההתפשטות של החשיבה הסיבתית והשרירותית, בובר טוען שלעולם השימושים הטכנולוגי יש אפקט של שקיעה בשעבוד התייחסותי.

השעבוד מתבטא בצמצום יכולת הבחירה ובקושי להשתחרר מעולם "אני-לז" באופן החשיבה, באופן הפנייה ובאופן ההתייחסות. לתהליך השתעבדות זה מתייחס בובר בהגותו התיאולוגית, ובייחוד בספרו *משה*.

את סיפור ההושעה ממצרים מתאר בובר כנוגע ביציאה מתוך עולם המכוון על ידי יחס "אני-לז", אל עולם המכוון על ידי יחס "אני-אתה". מצרים מייצגת את ראשית הקידמה הטכנולוגית (1999, עמ' 39). הנילוס, שהיה חלק מרכזי בחייה של מצרים, חייב את המדינה לפתח כלים ושיטות כדי לרסן את זרימתו. נבנתה בה רשת שלמה של סכרים כדי להביא לשליטה בזרם המים, וכתוצאה מכך התפתח האדם החי במצרים כמתקין כלי שימוש, כמשאב, כמתפעל מנגנון וכממלא תפקיד. כך, סבור בובר, הצטמצם מקומה של החירות ההתייחסותית, כלומר פחתה היכולת לבחור להתייחס לעולם ולאחר באופן המתעלה על היחס המשתמש והמתפעל.

בכל אורחות החיים במצרים הושם דגש של הקפדה על מנהגים ועל טקסים, כדי לשלוט בטבע ולהשתמש בו. מגמה זו, טוען בובר, בולטת בניסיון לשלוט בתהליך הטבעי של המוות. טכניקות שימור הגופה והחניטה שהתפתחו במצרים מבטאות לדידו את המאמץ להכניע את טבעו של ריקבון הגוף. בפירמידות רואה בובר את סמל השימור שלמענו עבדו בני ישראל כעובדי פרך ואיבדו את חירותם. אפילו התחום הרוחני הפך למאגיה של טכניקה, שהתבססה על נוסחאות, על מקצבים קבועים ועל תנועות קבועות שהאדם נדרש למלא אחריהן. באורח חיים כזה הצטמצם מקומה של חירות בחירת היחס האנושית.

מגמת הטכניזציה יוצרת תפיסת חיים המצטמצמת לנוסחאות, לדוגמות ולשיטות מוסדרות, מצמצמת את החירות ויוצרת שעבוד לחיי "אני-לז" – חיים שבמרכזם הניסיון המתמיד להסדיר, להבנות, לקבע וליצור ודאות מוצקה. מגמה זו באה על חשבון עולם "אני-אתה" – כלומר, על חשבון מפגש של נוכחות, ספונטניות ובלתי אמצעיות. במציאות משועבדת כזאת חיו בני ישראל, ומתוכה היו צריכים להיוושע. אולם, תהליך ההשתעבדות לעולם ה"לז" הוא תהליך שקיעה כה עמוק, עד כי נדרש תהליך חניכה ארוך ויסודי, גם של משה המושיע וגם של העם המשועבד, כדי לצאת לחופשי. מעבר לשחרור מידי המשעבד החיצוני (מצרים), נדרש כאן תהליך שחרור קשה אף יותר מהמשעבד הפנימי – סיר הבשר התפיסתית-התייחסותית של "עולם הלז".

אם כן, ניתן ללמוד מבובר, כי התרחבותה של החשיבה הסיבתית והשרירותית בעידן הטכנולוגי ותהליך השקיעה בשעבוד ל"עולם הלז" יוצרים הטיה מחשבתית והתייחסותית. הטיה זו עשויה להיות הסיבה להטיה הטכנית-פונקציונלית הקיימת

במודלים להוראה דיאלוגית. כתוצאה מהטיה זו המודלים ה"מוטים" אולי נגישים וברורים, ומספקים "ארגז כלים" שמיש למורה, כפי שניסחה זאת דה-מלאך (2011), אך הדיאלוג החינוכי, כפי שטענו סיגר (1999), אלוני (1996) ובק (2005), התרושש מתוכן הומניסטי, ונותר קיים בעיקר ברמת ההצהרות החינוכיות, ובנאומים יפים ונעימים לאוזן.

האם בובר מציע דרך תיקון להטיה ה"לזית" שיוצרת הטכנולוגיה?

בובר מתריע אם כן בהגותו על סכנות הטכנולוגיה ליחס האנושי וליכולתו של אדם לפנות באופן דיאלוגי. אך האם לצד התרעה זו הוא מציע דרך המסייעת להתגבר על סכנות אלו? האם הפילוסופיה שלו מציעה גם דרך להתמודד עם החשיבה הסיבתית והשרירותית ועם השקיעה בשעבוד לעולם "אני-לז"?

תשובה אחת אפשרית היא, כי חיבורו "יסודותיו של הבין-אנושי" עשוי להתוות כיוון המראה כיצד להימנע מההטיה הטכנית. ייחודו של מאמר זה הוא בסורקו את המרכיבים הנפרדים של היחס הדיאלוגי, תוך הצגת המחשות והבהרות. בין המרכיבים שהוא מזכיר: הספּרה הבין-אנושית, שהיא החיים עם בני אדם ולא רק לציידם, הנוכחות שהוא מתאר כהתכוונות עזה ותחושת האחר כשלם, טיפוח ופיתוח כישורונותיו ושלמותו של האחר, וקיום אותנטי נטול מסכות ומגננות. חיים גורדון (Gordon, 1986) חוקר ההגות האקזיסטנציאליסטית, טוען במחקר שעסק בדיאלוגיות ובחינוך לשלום, כי החלוקה למרכיבים הופכת את מושג הדיאלוג לנגיש יותר להבנה ולמשמעות יישומית. מנגד, גורדון מדגיש שחינוך לדיאלוגיות מחייב חינוך ליחס חיים שלם, שמעבר להתמקדות במרכיבים נפרדים. נראה כי הלמידה של היחס הדיאלוגי על פי סקירת המרכיבים הנפרדים, כפי שהוא מופיע במאמר "יסודותיו של הבין-אנושי", אמנם יוצרת הבהרה מושגית, אך היא אינה מספקת הבנה תהליכית חיה, פועמת ומתרחשת של תהליך פיתוח היחס. היא אינה פותחת פתח להבנה כיצד אדם מפתח בתוכו את היכולת לחיות עם האחר ולא רק לציידו, או כיצד הוא מפתח את היכולת להיות נוכח, או לוותר על מגננות ועל מסכות. נוסף על כך, המאמר מתמקד בספּרה שבין אדם לאדם בלבד, ונראה שכאן טמונה חולשתו. במאמר "דו-שיח" (בובר 1980, עמ' 107-252) מבהיר בובר, שהפנייה הדיאלוגית היא פנייה בסיסית של האדם לעולמו. קיום דיאלוגי הוא קיום שיש בו היפתחות והיענות ל"מוחש עולם" (שם, עמ' 120) בכל ספירה וספירה של הקיום. מכאן, שכדי לחנך חינוך דיאלוגי, על המחנך, לפני הכול, להתקיים באופן דיאלוגי, שאינו רלוונטי רק להתייחסותו לתלמידיו. חינוך המתמקד רק בהתייחסות לאדם האחר ללא התייחסות

לשינוי הרחב באופן ההתקיימות הבסיסי, לא ייצור שינוי אמיתי לעבר אדם המסוגל להתייחס יחס דיאלוגי.

לאור הבנה זו (שעליה הצביעו גם גרין (Green, 1995), והנסן (Hansen, 1995)), נשאלת השאלה – האם בהגותו של בובר יש הצבעה על דרך המובילה להיווצרותו של שינוי רחב באופן ההתקיימות הבסיסי, והמסייעת בכך להתמודד עם ההשפעות הטכנולוגיות של הסיבתיות, השרירותיות והשעבוד ליחס "אני-לז"?

הנרטיב של משה המקראי כמודל לפיתוח יחס דיאלוגי

עיון בהגותו של בובר אכן חושף נתיב שמכוון לשינוי קיומי יסודי, שיש בו מענה להשפעות הטכנולוגיות על אופני היחס. נתיב זה נפרש בספרו משה (בובר, 1999), שבו הוא מפרש את סיפור משה המקראי. חשיבותה של פנייה לסיפור זה היא קודם כול בהיותו נרטיב. בובר הרבה להשתמש בנרטיבים כשרצה להנגיש את רעיונותיו, וחוקר הפילוסופיה היהודית סטיבן קיפניס (Kepnes, 1992), שחקר את שימושיו של בובר בדוגמאות סיפוריות, טען שהשימוש בנרטיב נחוץ להבנת ההתנסות ברגע הדיאלוגי. הנרטיב, טוען קיפניס, מבטא משמעויות וחוויות שהמושגים אינם יכולים לבטא. הנרטיב לוכד את הרגע הדיאלוגי ומכיל אותו באופן שהוא מצד אחד נגיש, ומן הצד השני שומר על המורכבות העשירה שלו. הנסן (Hansen, 2004), שחקר את ההוראה הפואטית, רואה בנרטיב, כפי שמציגו קיפניס, כלי פואטי – אמצעי המאפשר לשמר איכות הוליסטית – "שירית", להבהיר באופן נגיש את היחס של האדם השלם אל עולמו, ולהאיר סוגיות קיומיות בדרך ייחודית שאינה יכולה להיעשות בשום דרך אחרת.

מעבר להיות הספר משה נרטיב, חשיבותו כנרטיב מקראי רבה לא פחות. בובר ראה במקרא מנחה לקיום דיאלוגי. הנחיה זו היא הנחיה הרלוונטית גם למצבים החוליים והיום-יומיים ביותר. בנושא זה כתב חוקר המקרא בנימין אופנהיימר: "התפלספותו של בובר ועיסוקו במקרא אינם אלא שני אספקטים של ניסיונותיו להגיע עד לאבן השתייה של הקיום האנושי" (1981, עמ' 185). הזיקה אל ה"אתה" הנצחי – האל, היא זיקה הנוגעת ומתבטאת, על פי בובר, בהתייחסות היום-יומית הקיומית אל אותו "מוחש עולם" שהוא תיאר במאמר "דו-שיח". "מוחש העולם" הוא הנוכחות הפונה והקוראת אל האדם בספרות חייו השונות.

מלבד החשיבות הנרטיבית והחשיבות המקראית של הספר משה, תוכנו הספציפי של הספר רלוונטי על פי בובר במיוחד לחשיפת נתיב של שינוי קיומי לעבר יחס דיאלוגי. כפי שתואר קודם לכן, הוא תיאר את החיים במצרים כחיים המשועבדים

לעולם "אני-לז" – עולם המתנהל על פי דרכי חשיבה והתייחסות טכנולוגיות. בעולם זה הפך כל תחום חיים לנוסחה מחושבת הממוקדת בהשגת מטרה והמכוונת ליצירת שליטה, ודאות והסדרה. בחיים כאלה לא היה מקום להתייחסות "אני-אתה", המעוגנת בחוויה החיה, הספונטנית, הבלתי נשלטת והבלתי אמצעית. היציאה ממצרים במשמעותה הקיומית נוגעת ליציאה מתוך אורח קיום שבו ה"לזיות" מכוונת ושולטת, אל עבר אורח קיום שבו למפגש עם ה"אתה" מקום מכריע. משה, כפי שמתאר אותו בובר, נשלח להוביל ולהנחות את העם אל חיים שיש בהם דיאלוג עם ה"אתה", כשהוא עצמו מונחה לעבור תהליך כזה. מתוך מאבקו שלו הוא מנסה לפתח גם בעם את היכולת להיאבק בסיר הברז המושעבד ולבחור בפריצה אל החיים הדיאלוגיים. כמנחה לאורח קיום, כפי שהתייחס אליו בובר, עשוי הסיפור המקראי של משה להנחות גם את האדם המחנך בסיטואציית ההוראה החולית והיום-יומית. חקירתו של סיפור משה המקראי על פי הספר *משה*, חילוץ נתיב של פיתוח יחס מתוכו, הסקה ממנו על מודל להוראה דיאלוגית, העמקה במודל זה והמחשת אופני יישומו – לכל אלה מן הראוי שתוקדש יריעת מאמר משל עצמם. ובכל זאת, במסגרת מאמר זה ברצוני לסמן את השלבים המכוננים של מודל דיאלוגי, על פי הנרטיב של משה.

עמידה אל מול ה"סנה הבווער" – התייצבות אל מול קריאת השליחות

הצעד הראשון של משה לעבר חיים אל מול ה"אתה" הוא עמידתו אל מול קריאת שליחותו המתגלה אליו מתוך הסנה הבווער. משה נקרא להגשים את ייעודו ולהיות מחנכה ומקימה של אומה (בובר מכנה בפירוש את משה "מורה" [1999, עמ' 183]). משה נקרא להקשיב לחזון ההנחיה של חיו, וכשהוא שומע את הקריאה, הוא "מעמיד עצמו בדיבור 'הנני'" (שם, עמ' 64). בובר משתמש בכתביו במונח "דיבור" בציינו כניסה לתוך ספרת התייחסות חדשה. העמידה בדיבור "הנני", כלומר התייצבות הנענית של משה, מסמנת את היפתחות ההוויה אל עבר ספרת התייחסות "אני-אתה", על כל קשייה ועוצמותיה.

יש לשים לב לכך שהשליחות היא שליחות הנוגעת לסיוע בהתהוות, בהתממשות ובתקומה של ישות בעולם – אם זו ישותו של עם ואם של אדם. נושא השליחות כסיוע בהתהוות והתממשות רלוונטי במיוחד לתחום העשייה החינוכית. במאמרו "על המעשה החינוכי" (בובר, 1980, עמ' 237-261) מתייחס בובר לעבודת החינוך כאל שליחות קדושה, מכיוון שיש בה האפשרות מלאת חסד לחזור ולהתחיל מבראשית ולסייע בהתהוותה ובהתגשמותה של דמות חדשה בעולם. עמידה אל מול

קריאת השליחות החינוכית אם כך, תובעת התייצבות מול אחריות כבדה. משה העומד מול הסנה הבורע שומע את קריאת ייעודו אך מסרב לה. ברגע שהוא ניצב אל מול מלוא כובד המשקל של תביעות החזון, הוא נבהל וחושש. "עתה מתחיל הדרו-שיח הגדול", מכריז בובר (1999, עמ' 69), ודרו-שיח, על פיו, אינו בהכרח שיחה נעימה ושלווה. פעמים רבות, ודווקא בדיאלוגים שמתרחש בהם מפגש אינטנסיבי מאוד, המערב נגיעת מעמקים ישותית, הדרו-שיח נושא בתוכו התעמתות עזה. וכאן אכן מתחיל שלב ההתעמתות – התעמתות המערבת בתוכה את כל הווייתו ואת כל עצמותו של משה, הנחבלת בהתייצבותה אל מול גודלה של האחריות הקיומית. אם כן, השלב הראשוני בתהליך החניכה לעבר יחס דיאלוגי הוא שלב העמידה בקריאת החזון והשליחות. באופן אנלוגי ניתן ללמוד מכך, כי השלב הראשון בתהליך הכשרת המורה לעבר יחס דיאלוגי הוא שלב שבו המורה מכוון לחיות מתוך חזון ולהתייחס לעבודתו החינוכית כאל שליחות שבה הוא מתמסר להתהוותם ולהתממשותם השלמה של תלמידיו. הלכה למעשה, הכוונה זו נדרשת להיעשות בהכשרת מורים כתהליך פנימי, אך עליה להיות מונחית ומודרכת מבחוץ. שיחות אישיות וקבוצתיות בנושא החזון האישי, המכוונות לתהליך של בדיקה פנימית ושל אינטרוספקציה, עשויות להיות חלק מיישומו של שלב זה. כדי לעמת את המתכשר להוראה אל מול אחריותו העצומה על התגשמותם של בני אדם אחרים הנתונים תחת השפעתו, חשוב לחשוף אותו לפילוסופיות, תיאוריות, מחקרים, ממצאים וסיפורי מקרים הממחישים את השפעתם של מחנכים על חיי תלמידיהם – גם את ההשפעה המעצימה וגם את זו המחבלת.

התעמתות עם מעצור ההתהוות

משה נקרא להיות נושא הדיבור האלוהי, בעוד הוא עצמו בעל דיבור מגומגם. כך נחשפת אמת קיומית שבובר רואה בה אמת טרגית לאדם ולמימוש ייעודו. מימוש החזון עשוי לגעת בנקודות האימה, המבוכה, החולשה או הבושה הגדולות ביותר של האדם. לכן, כשהוא נקרא, הוא יעדיף לעיתים תחילה לסרב לייעוד. בובר מתייחס למעצור הדיבור של משה כאל מעצור יסודי של הנפש – מעצור ההגשמה המלאה. כשמשנה פונה אל האל ושואל "מי אנוכי?" (שמות ג יא), הוא מבטא, על פיו, את המעצור הקיומי של חיו – את מה שעוצר וכולם אותו מלאמץ אליו את ייעודו ולהתגשם כאדם השלם שהוא יכול להיות.

יש לשים לב שלמרות כל הניסים האדירים המתרחשים בסיפור ההושעה, למשה האדם לא קורה "נס" הגואל אותו מגמגומו. הוא נותר כבד פה ונדרש לצאת כך,

בגמגומו ובמעצוריו, ולדבר אל מלך מצרים ואל עם העבדים המנוכר. משה נתבע, אם כן, להתעמת עם אימתו הגדולה ביותר – לחוות אותה ולעבור בתוכה ודרכה. התעמתות זו היא שמאפשרת לו להיות נוכח מאוחר יותר אל מול אימתו הגדולה של העם במסע השחרור התובעני.

בהקשר של הכשרתו של המורה ליחס דיאלוגי, שלב זה מצביע על חשיבות התעמתותו של המורה עם הפחדים, החסמים ומעצורי ההתהוות הגדולים ביותר שלו. החוויה של הפחדים, המעבר בתוכם, ההתמודדות עימם וההליכה אל מעבר להם מאפשרים עמידה צנועה ונוכחת גם אל מול הפחדים, האימה ומעצורי ההתהוות של התלמיד. יישום שלב זה עשוי להיעשות על ידי ליווי קרוב, אישי ואינטימי של יועץ בעל אוריינטציה פילוסופית-טיפולית, התומך במורה ומכוונו בשני מסלולים – האחד נוגע בחוויית העמידה של המורה אל מול מעצורי ההתהוות, והאחר נוגע בחוויות מקבילות שעשויים לחוות תלמידיו. כך מתרחשת הכוונה לקראת יצירת הוויה של שותפות קיומית נוכחת בין המורה לבין התלמידים.

יצירת אמון בנוכחות

במהלך הדו-שיח בין האל למשה מבקש משה את שמו של האל כדי להציגו לפני העם שהוא עומד לשחרר מעבדות. בקשת השם, מסביר בובר, היא הניסיון להבין את מקור מהותו של הכוח המשחרר מהשעבוד הקיומי. השם הניתן למשה הוא "איהיה אשר איהיה", ובובר מפרש שם זה כנוכחות מוחלטת, נוכחות שאי אפשר לשלוט בה או לתפעל אותה. זוהי נוכחות שצריך לבטוח בה ולהאמין בהכוונתה, בהשפעתה ובעוצמתה.

משה והעם נדרשים לתת אמון בנוכחות זו. הם נדרשים ללכת אל מעבר לאמונה באלים המקובלים באותה תקופה. אמונה זו התבססה על טכניקות שימוש בלחשי קסמים ובלהטוטים, שבובר רואה בהם "מאגיה שבטכניקה" (שם, עמ' 42). את הטרנספורמציה מאמונה מאגית ו"לזית" המתבססת על הפעלה טכנית של טקסים ולחשים אל אמונה המתמקדת בנוכחות כולית ודיאלוגית מתוך עומקיה של הישות האנושית, מתאר בובר כההליך בו "אונס הקסמים הופך אז לאינטימיות התפילה" (שם, עמ' 75). טרנספורמציה יסודית זו נוצרת כשחל שחרור ממנגנון התפעול הטכני (המתבסס על הסיבתיות והשרירותיות שהוזכרו קודם לכן), ומתרחשת התמסרות למה שמתגלה מתוך חיוניותה הבלתי אמצעית של הפגישה.

המתכשר להוראה, על פי שלב חניכה זה, צריך ללמוד להשתחרר, לפחות בזמנים מסוימים בעבודתו החינוכית, מההיאחזות בנוסחאות הוראה, באמצעים פדגוגיים,

במהלכי שיעורים מובנים ואפילו בממצאי אבחונים, ולתת אמון בכוחה ובעוצמתה הבלתי אמצעית של הפגישה הנוכחת. שחרור זה דורש היפתחות לאפשרות שההכוונה תתגלה בתוך מרחב הנוכחות הנוצר.

בעולם החינוכי בן-ימינו, ההסתמכות על "עולם הלז", כלומר על אסטרטגיות הוראה, על מהלכי שיחה מובנים, טכניקות תיווך והגדרות של ליקויים, הופכת לרווחת מאוד. באווירה חינוכית כזאת, ההתייחסות הראשונית אל התלמיד מכוונת על ידי השאלה לאיזו קטגוריה הוא שייך. אם הוא מתקשה בלימודיו, תעלה בדרך כלל השאלה הראשונית, אם הוא אובחן ומה היו תוצאות האבחון. כך נוצרת מראש התייחסות טכנית המונעת היפתחות למרחב של נוכחות. כדי למנוע זאת יש לבחור להפנות שאלות מסוג שונה, שאלות הפונות כדי לפגוש ולא כדי לקטלג. בובר עצמו מדגים בפנייתו לסיפור משה, כיצד ניתן להפנות שאלות הפותחות מרחב של נוכחות. בחוקרו את סיפור משה הוא מראה כיצד הוא מוותר על השאלה "לאיזה טיפוס שייך משה [?]?" (שם, עמ' 87), ולעומתה הוא בוחר להפנות את השאלה "מתוך איזה יחס אנושי אל התרחשויות אמיתיות יכול היה לצמוח החיבור [?]?" (שם, עמ' 86). למעשה, בובר מפנה את כל כולו אל עבר ההתרחשות ויוצא מגבולות הווייתו כדי לפגוש כנוכח את סיפור שחרורו של העם. השאלה שהוא מפנה מאפשרת לו לפגוש את ההתרחשות כחוויה פועמת, חיה ונוכחת.

להימנעות מהתמקדות בשאלה מקטלגת יש אפוא תפקיד חשוב ביצירת היחס המנכח. בעת ההכשרה ליחס דיאלוגי יש ללמד את המתכשר להוראה להניח לעיתים לאבחון, להגדרה, לשיטה ולכלי ולהתייצב אל מול הילד כאדם אל מול אדם, בלי להסתמך על דבר זולת המפגש ומה שמתגלה בו. המודעות והלגיטימציה לצורת התייחסות זו בשלבי ההכשרה, והדגשת חשיבותה הקריטית לעשייה החינוכית הדיאלוגית, יכוונו את המתכשר להוראה ליותר ויותר רגעים של ויתור על ההסתמכות על הטכניקה ולהתמסרות למתרחש במפגש. הנחיה להפנות שאלות הפותחות מרחב של נוכחות, ותרגולן בהכשרה באופן עיוני ומעשי, עשויים לסייע למתכשרים להוראה לפתח בתוכם התייחסות נוכחת אל תלמידיהם.

נוסף על כך, ייתכן שמפגש לימודי-פילוסופי במסגרת תהליך ההכשרה עם הספר משה ובייחוד עם שלב חניכה זה, שבו מהות ההושעה גלומה בנוכחות, עשוי בעצמו ליצור בנפשו של המורה לעתיד תובנה מהדהדת על חשיבותה של הנוכחות – תובנה העשויה ליצור שינוי מהותי באופן התייחסותו לתלמידיו.

יציאה לדרך המדברית – יצירת הוודאות בתוך הספק

רעיונו הגדול של משה הוא לחנוך את העם באווירת המדבר החופשית, שבעבר "הכניסה חירות בליבו" (שם, עמ' 96). המדבר הוא סביבת חוסר ודאות. לעולם אין לדעת בו אם הצרכים הבסיסיים ביותר יסופקו, ומהי הדרך המזומנת בהמשך. חטא העגל מבטא את הכישלון האנושי כל כך לעמוד בתנאי חוסר הוודאות ואת הניסיון להיאחז בדבר מה ודאי, המעניק חוויית שליטה. מסע החניכה במדבר נועד ליצור ודאות בתוך הספק האדיר. אולם, הוודאות שאליה מונחה העם על ידי משה אינה ודאות השליטה הנרכשת על ידי שימוש ב"עגלי הזהב", אלא היא ודאות כוחו ועוצמתו של הדיאלוג הנוכח, הכולל, עם ה"אתה". ודאות זו נוצרת מתוך ההליכה בדרך הקשה, המייגעת, המאיימת, הלא צפויה ולעיתים גם הלא מתגמלת. אין דרך לעקוף אותה – אין פתרונות אינסטנט, אין קיצורי דרך ואין טכניקות עוקפות.

היציאה לדיאלוג החינוכי היא דרך מדברית במשמעויות רבות, הנוגעות לחוויה הקיומית של חוסר הוודאות והספק. בפנייה הדיאלוגית יש משום ויתור על ההסתמכות העיקרית על טכניקות, אבחונים, כלים ואסטרטגיות הוראה. לכן אין דרך ברורה כיצד "להגיע" אל התלמיד וכיצד לקדם אותו באופן שיתאים לייחודיותו האנושית. רגעי חוסר הוודאות הם מערערים, והמורה עשוי להתפתות לנהות אחר "עגל הזהב" – פתרונות המתבססים על סטנדרטיזציה, תקניות, נורמטיביות סטטיסטית והפעלת שיטה מוכנה וזמינה למשתמש. למעשה, אלה הם פתרונות המייצגים חשיבה סיבתית ושרירותית שהולכת ומחלחלת עד כי המורה עלול לחוש שהוא אינו יכול לתפקד אל מול התלמיד ללא עזרים ושיטות מוכנות מראש אלו.

ההבנה של המורה לעתיד כי הדרך הדיאלוגית עשויה להיחוות כדרך מדברית, וכי הוא נדרש לעמוד ברגעי חוסר ודאות ולא להימלט מהם לתחושת שליטה טכנית, חשובה למימוש של היחס הדיאלוגי. כמו המתכוננים למסע מדברי, בצאתו למדבר ההוראה על המורה להצטייד בכוחות נפש, באמונה בכוחותיו של הילד ובאמונה בכוחותיו של המפגש. מסלול ההכשרה נדרש ללמד אותו לטעת בעצמו כוחות ומשאבים פנימיים, בעודו ניזון מאותו חזון מכונן, מתוך תחושת השליחות הראשונית (חוויית הסנה הבווער) ומתוך אותה המחויבות שניטעה בו באמירת ה"הנני" שבשלב החניכה הראשון.

דרך נוספת להזנת כוחותיו ומשאביו של המורה הדיאלוגי היא פיתוח יכולתו להיפתח אל הנס. לאורך כל פרשנותו את סיפור ההושעה מקפיד בובר להדגיש, כי משה פועל בכוח הדיבור ולא בכוח מעשה הלהטים. בעשר המכות הוא רואה תופעות טבע, שהפלאיות שבהן היתה טמונה בתזמון ובעוצמה אך לא בעצם התרחשותן. גם

היפערות הים הייתה לדידו תהליך טבעי של גאות ושפל שהצטלבו עם רוחות ועם תנועות וולקניות טבעיות. כשאלה הצטרפו לתנועה הנועזת של בני ישראל ולבהלת המצרים אחרי שכלי הרכב הכבדים שלהם שקעו, נוצרה תחושת ההצלחה של העם אל מול אוברדנס של המצרים. כלומר, התרחשות המאורעות לא הייתה ניסית כשלעצמה, אלא העובדה שבני ישראל היו מוכנים לקבל את המאורע הטבעי כנס היא שהפכה אותו לנס ועוררה את התעצמותו האמונית-רוחנית של העם. נס מתרחש, טוען בובר, בכל מקום ובכל זמן, לאדם המוכן לראותו ולקבלו כנס.

תהליך העבודה החינוכית הוא תהליך "מדברי" ואפרורי פעמים רבות. הוא עשוי להיות קשה, שוחק ומייאש. ההצלחות אינן שכיחות, והכישלונות רבים. הלחצים המופנים כלפי המורים מקשים עליהם, וההתגייסות הפנימית למלאכת החינוך וההוראה היא תהליך תובעני. לכן, יש חשיבות מכרעת ליכולתו של המורה להיפתח אל הנס המתרחש בהתנהלות היום-יומית הכיתתית, ליכולתו להתפעל מ"הפלאים הקטנים-גדולים", ולשהות בהתפעלות זו. תלמיד עם ליקוי קריאה שמפנים לפתע את החוקיות הגרפית-פונמית ומתחיל לקרוא הוא אופן אחד של התגלות הנס. תלמיד מנותק שמעז ליצור קשר עם מורהו לראשונה – הוא התגלמות של נס. תלמידה שבעקבות יחס אישי תומך וקשוב מקבלת על עצמה אתגרי למידה חדשים – אף היא בגדר נס. עצם ההיפתחות של המורה לראיית הדברים הטרוויזואליים והיום-יומיים כאירועים רבי חסד ומעוררי השראה פותחת מרחב של התרחשויות ומאפשרת לאירועים כאלה להתממש.

ההיפתחות אל הנס והשהייה בפליאה אל נוכח הנס מעצימות את המורה ושומרות על גחלת ההתלהבות ועל להט ההוראה. הן מזינות את משאביו הפנימיים של המורה, מסייעות לו לאסוף כוחות וליצור את הוודאות מבין כל הספקות, ומאפשרות לו להמשיך להיות מחויב לדרך הדיאלוגית, על מחסומיה ועל אתגריה.

בין רמת העיון לרמת המעשה

הפגישה עם הנרטיב של משה, בניגוד ללמידה מושגית-עיונית, חושפת, כפי שנטען, דרך נגישה לפיתוח יחס דיאלוגי, תוך כדי שמירה על האיכות הפואטית הכולית של ספרת היחס. ההדגמה הסיפורית החיה והמתרחשת של התמודדות משה והעם עם אתגרי המציאות הופכת את הרעיון הדיאלוגי לקרוב, למוחשי, לנגיש ולכן גם ליישומי, ככל שרעיון בעל אופי אקזיסטנציאליסטי יכול להיות יישומי.

הממדים האקזיסטנציאליסטיים של הדיאלוג – ההוויה המשותפת, הנוכחות והפנייה השלמה – נוגעים לאופן ההתקיימות ולאופן הפנייה, ובהיותם כאלה, אי

אפשר להציג שיטה בדוקה וצפויה להשגתם. ניתן להוביל אליהם, להצביע עליהם, להדגימם, לנסות לפרוט את המרכיבים הקיימים בהם ולהשתדל להתקרב אליהם ככל האפשר, אך כמו כל ממד אקזיסטנציאליסטי, תמיד ייוותר בהם משהו מן המסתורין והסוד שהאדם בכלל והמורה בפרט יידרש לגלות את הדרך אליהם לבדו, במאבקו הקיומי בחיי יומו.

יש להדגיש כי המודל של פיתוח היחס המוצע כאן מתמקד בעיקר בחינוך המחנך לקראת המפגש הדיאלוגי עם המתחנך, ובמכוון אינו מתמקד בהתנהלות בתוך רגעי "אני-אתה" אל מול התלמיד. רגעי "אני-אתה", כפי שהצביע עליהם בובר, אינם מנוהלים, ואם הם הופכים להיות מנוהלים, הם פוסקים מלהיות רגעי "אני-אתה" ועוברים למישורים ה"לזיים" של היחס. הערובה היחסית היחידה לכך שהמורה ידע להתייחס אל התלמיד כאל "אני" של "אתה", וידע לפגוש את התלמיד כ"אתה" על כל שלמותו, ייחודיותו וחד-פעמיותו, היא היותו של המורה אדם המתקיים בחייו קיום דיאלוגי.

אין דרך לספק בעבור המורה העומד אל מול התלמיד "ארגו כלים" פשוט להפעלה וזמין למשתמש, אולם, הציפייה היא, כי יישום תהליך פיתוח היחס הקיומי של המורה על פי הכיוון המוצע יסייע לו להתהוות כאדם המתקיים באופן דיאלוגי, ומתוך כך יאפשר לו ליישם הוראה דיאלוגית בכיתה ולחנך את תלמידיו חינוך דיאלוגי.

סיכום ומסקנות

מטרת המאמר הייתה להבין את הגורמים להטיה הטכנית-פונקציונלית הקיימת במודלים ליישום הוראה דיאלוגית, ולנסות להציע כיוון אפשרי למודל הוראה המתמודד עם הטיה זו והמתמקד בפיתוח התייחסות דיאלוגית של המורה. בחינת הארותיו של בובר בנוגע להשפעותיו הקיומיות-התייחסותיות של העולם הטכנולוגי גילתה שתי השפעות עיקריות – התרחבותן של החשיבה הסיבתית והשרירותית, והשקיעה בשעבוד אני-לז, המגבילה את היכולת לחרוג אל מעבר להתייחסות הטכנית. שתי השפעות אלו עשויות לעמוד בבסיס ההטיה שנמצאה במודלים החינוכיים. מורים, אנשי חינוך וחוקרי חינוך אינם חסונים כנגד ההשפעה המפעפעת והמשעבדת של עולם השימושים הטכנולוגי, ההולך ומשתלט על הדרך שבה אנו מתקיימים, מתפקדים, חושבים, הוגים, מחנכים וחוקרים. כפי שבק טען, הכשרות המורים מכשירות מורים כטכנאים של הוראה, ובהתאם לכך, הרבה מהמודלים להוראה הם מודלים טכניים, פונקציונליים ומכשירניים.

אל מול ההטיה הטכנית נעשה במאמר זה ניסיון לפנות אל הפילוסופיה של בובר ולגלות בה נתיב של פיתוח יחס דיאלוגי, העשוי לשמש בסיס למודל לא מוטא של הוראה דיאלוגית. הדרך שמציע המאמר היא ביסוס מודל להוראה דיאלוגית באמצעות היעזרות בפרשנותו של בובר לסיפור משה המקראי. סיפור זה, הוא מראה, הוא בגדר הנחיה קיומית ליציאה מתוך היחס הטכנולוגי-פונקציונלי (שהוא מקשר אותו ליחס "אני-לז"), ומעבר אל היחס הדיאלוגי, שבשיאו מתממש כיחס "אני-אתה". המאמר ניסה להתוות, במקביל למסלול ההנחיה שהתווה בובר בפרשנותו, נתיב חניכה להכשרת מורים להוראה דיאלוגית.

המאמר נועד אם כן לסמן שלבים מהותיים בהכשרת יחס אישיותית. אמנם, ברוחו של בובר, לא ניתן לספק נוסחה בדוקה ומתכון ברור עבור המורה כדי להבטיח את היווצרותו של הדיאלוג עם התלמיד, אך לניסיון לקרב במידת האפשר את הרמה הרוחנית-רעיונית של הרגע הדיאלוגי לרובד המציאות היום-יומיומי יש חשיבות רבה. שהרי, רגעי "אני-אתה" נועדו להתגשם בחיים עצמם ולא רק בעולם האידאות, בדיונים מלומדים או במאמרים אקדמיים. לכן, נדרש מחקר המשך החוקר את נתיב פיתוח היחס בהרחבה, תוך כדי העמקת ההבנה לגבי שלבי החניכה השונים הנפרשים בו, ובחינת אופן התבטאותם ודרכי יישומם. אם נחזור לדבריהם של אלוני (1996), סיגד (1999) ובק (2005) שהוצגו בתחילה, התקווה היא כי מחקר של נתיב זה, ויישומו בשטח ההכשרה וההוראה, עשויים להגדיל את הסיכוי לצמצום הפער שבין הצהרות הומניסטיות לבין העשייה החינוכית בשטח, ולהעניק בכך תוכן ממשי להוראה הדיאלוגית ולחינוך הדיאלוגי.

רשימת מקורות

- אופנהיימר, בנימין (1981). בובר ומחקר המקרא היהודי המודרני. בתוך בלוח יוחנן, חיים גורדון ומנחם דורמן (עורכים), *מדטין בובר – מאה שנה להולדתו (עמ' 157-196)*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אורוול, ג'ורג' (1975). 1984. תל אביב: עם עובד.
- אלוני, נמרוד (1996). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלאסי לפוסטמודרני. בתוך אילן גור זאב (עורך), *חינוך בעידן הפוסטמודרני (13-42)*. ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נמרוד (1998). *להיות אדם, דרכים בחינוך הומניסטי*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נמרוד (2008). הוראה דיאלוגית: בהמתנה למימוש. *הד החינוך*, 2, 62-65.
- אלפרט, ברכה (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ואכפתיות. בתוך אלוני, נמרוד (עורך), *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (236-258)*. תל אביב: הקיבוץ

- המאוחד וספריית קו אדום.
- בובר, מרדכי, מ' (1962). פני אדם. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדכי, מ' (1964). בדרכו של מקרא. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדכי, מ' (1959|1980). כסוד שיח. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדכי, מ' (1945|1999). משה. ירושלים ותל אביב: שוקן.
- בק, שלמה (2005). טכנאות כחזון בהכשרת מורים – מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית רצינולית. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- דה-גרוט, ראומה (2011). הוראה דיאלוגית במיטבה: שימוש בכלי מתוקשב דיגלו בהוראת ספרות. [גרסה אלקטרונית]. מס"ע – פורטל תוכן בהוראה ובהכשרת מורים. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=4546>
- דה-מלאך, נעמי (2009). הפרדוקס של הדיאלוג בחינוך. מגמות, מו(3), 318-336.
- דה-מלאך, נעמי (2011). מן הספרות המקצועית – על נמרוד אלוני, דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. מגמות, מח (1), 199-202.
- הקסלי, אלדוס (1985). עולם חדש מופלא. תל אביב: זמורה ביתן.
- יחיאלי, תמי (2006). משא ומתן כיתתי כשיטת הוראה קונסטרוקטיביסטית. בתוך פרויקט מטמור"ן (מדריך למורה), מבנה החומר – דיק וחלקיקים. רחובות: מכון ויצמן.
- נווה, אייל (2007). הוראה ולמידה דיאלוגית: יעדים וגורמי חסימה. בתוך נ' אלוני (עורך), מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי (כרך שני) (17-25). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- סיגד, אילנה (1999). הוראה דיאלוגית – דרך חינוכית או אחיזת עיניים? בתוך ברלב, מ' (עורכת): ערכים וחינוך לערכים – סוגיות בהשתלמות מורים (עמ' 241-264). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט והאוניברסיטה העברית.
- פולברמכר, יעל (2009). הוראה דיאלוגית, בזכות העמימות. הד החינוך, פג(4), 100-102.
- פוסטמן, ניל (2000). בידוד עד מוות, השיח הציבורי בעידן עסקי השעשועים. ירושלים: ספרית פועלים.
- פוסטמן, ניל (2003). טכנופולין: כניעתה של התרבות לטכנולוגיה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרייה, פאולו ושור, איירה (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל אביב: מפרש.
- פרנקשטיין, קרל (1981). עמימות. ירושלים: ספרית פועלים.
- רוג'רס, קרל (2003). החופש ללמוד. תל אביב: ספריית פועלים.
- רון, צילה (1994). היערכות המורה להוראה דיאלוגית, ייעול ההוראה המשקמת של פרנקשטיין על ידי הדיאלוג של בובר. דפים, 18, 87-94.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (1993). מאמרים. ירושלים: מאגנס.

רייטר, שונית ועזגד, ברוך (1992). ניתוח תאורטי והשוואה של עמדות בחינוך המיוחד ובשיקום: הצעה לשלושה מודלים. סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום, 7, 105-113.

Buber, Martin (1967). *A believing humanism*. New York: Simon and Schuster.

Buber, Martin (1968). *Biblical humanism*. London: Macdonald.

Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gordon, Haim (1986). *Dance, dialogue and despair*. Alabama: The University of Alabama Press.

Green, Maxin (1978). Teaching: The question of personal reality. *Teachers College Record*, 80(1), 23-35.

Green, Maxin (1995). *Releasing the imagination: Essay on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hansen, David (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.

Hansen, David (2004). A poetic of teaching. *Educational Theory*, 54(2), 119-142.

Haroutunian-Gordon, Sophie (1991). *Turning the soul: Teaching through conversation in the high school*. Chicago: University of Chicago Press.

Haroutunian-Gordon, Sophie (2009). Learning to teach through discussion: The art of philosophical traditions. *Educational Theory*, 61(2), 117-125.

Haroutunian-Gordon, Sophie and Megan Laverty (2011). *Listening: An exploration of turning the soul*. New Haven: Yale University Press.

Hennessy, Sara (2011). The role of digital artifacts on the interactive whiteboard in supporting classroom dialogue. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 463-489.

Kepnes, Steven (1992). *The text as thou*. Indiana: Indiana University Press.

Noddings, Nel (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.

Noddings, Nel (2003) *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rogers, Carl R. (1961). *On becoming a person*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.

Yang, Guey-Meei, Suchan, Tom, & Kundu, Rina (2011). TeachArt Wiki: A collaborative, interactive, and dialogic platform for teaching and learning Art. *Art Education*, 64(4), 48-53.

