אתיקה של מדעי החינוך

תמר קטקו

מירה קרניאלי (2018). **האנושיות שבאדם: סוגיות אתיות במחקר החינוכי**.
תל אביב: רסלינג. 210 עמודים

"לא הידיעה היא תכלית המדע הזה, אלא המעשה"
(אריסטו [349 לפנה"ס] 2014, עמ' 17)

כיצד יכולים אנו לדעת מהו מעשה טוב? איך נקבע מה ראוי שנעשה במצב נתון ובמציאות המתהווה תדיר תוך כדי השפעתן של שונות תרבותית ומסורות נבדלות של "מותר ואסור"? בשאלות אלה התחבטו גדולי הפילוסופים ומורי הדרך מתקופת העת העתיקה ועד ימינו, ובכל תקופה נוספות להן משמעויות אקטואליות. רבים רואים במסגרות החינוך בית יוצר לטיפוחן של מידות טובות וסגולות נשגבות בכל הנוגע למעשה האנושי, בהנחה שהעוסקים בהוראה הם לא פחות מאמני התבונה המעשית, דמויות מופת, בעלי הכשרה לנתב את תלמידיהם אל היעדים הרצויים והראויים מתוך שיקול דעת, ומשם אל התכלית המיוחלת. ואולם לשם כך יש לטפח שפת חשיבה אתית שבכוחה, ברוב המקרים, לבחון בכל רגע אם מעשה כלשהו מבוצע במידות הנכונות ובהקשר ההולם.

בספרה **האנושיות שבאדם** מבקשת החוקרת מירה קרניאלי לחשוף לפנינו דילמות ותקלות אנושיות שונות בתחום הציבורי, האישי והמקצועי, ובעיקר החינוכי. בעשותה כך היא מנסה לזהות את נקודות התורפה שגרמו לכשלים בתהליכים שונים של הבניה, מחקר ומעקב ולקשור אותם להיעדר נוהלי אתיקה בסיסיים ולנפקדותה של האתיקה ממודעותה של הקהילה האקדמית והמנהלית. באמצעות דוגמאות מניסיונה המקצועי ומשדה המחקר שלה היא שבה ומוכיחה עד כמה דלה ההכרה בנחיצות קיומו של מנגנון אתי במסגרות המכשירות ומקדמות חוקרי הוראה וחינוך, כל שכן בקרב העוסקים בפרקטיקה ובהוראה בפועל.

הספר דן בדרישה לחייב באופן מוסדי ומותנה הקמת ועדות אתיקה שילוו כל מחקר העוסק בחינוך, בהוראה ובמסלולים הנלווים ובכל סוגי ההתנסות, בכמה נושאים: מידת האחריות במעשה המחקר החינוכי, נוהל לקוי בהכנה ובביצוע ושילוב של אתיקה מקצועית בכל שלב בתהליך המחקר. למשל, ועדת אתיקה לגיל הרך תהיה שונה מוועדת אתיקה לגיל הרך בחינוך המיוחד; ועדת אתיקה של מורים להיסטוריה בעל־יסודי בממלכתי תהיה שונה מזו של שיעורי היסטוריה בממלכתי־דתי, וכן הלאה. על הוועדות להיות באינטראקציה עם משתתפי המחקר.

מכיוון שאופיו של הספר משלב שתי שפות חשיבה ונע בין סיפור אישי רפלקטיבי לבין דוח מחקרי ואקדמי, נאלצתי להגדיר סדר לוגי חדש כדי להתייחס לכל נושא בציר לינארי מתפתח ולדלג בין מעגלי הדיון הרפטטיביים.

אתיקה בתחום החינוך: המשגה וטענות יסוד

המונח אתיקה גזור מהמילה היוונית "אתוס", שמשמעותה מנהג. אתיקה היא אוסף מנהגים ונורמות המבוסס על תורת מידות שמנחה אותנו כיצד לנהוג באופן ראוי, מוסרי ומותאם למצב מסוים, על פי חוקים וכללי מקום וזמן, בנוגע לאנשים ספציפיים המעורבים בדילמה או בתקלה. אולם, בעוד התפיסה המוסרית הדאונטולוגית עוסקת בחוק כללי של "טוב ורע", "אסור ומותר" ללא תלות במבחני התוצאה, הרי עקרונות האתיקה הם טלאולוגיים וכוללים קודים של "הראוי ושאינו ראוי לעשות" יחסית לזמן, למקום ולתרבות, והם נבחנים ביישומם. על פי משמעויות הגותיות וארגוניות של המונחים "אתיקה" ו"אתיקה מקצועית" המשולבות בהקשרים שונים בספר (עמ' 15–20; 39–45; 52–57) מנסה המחברת להבהיר, כי בכל מעשה שיש בו מידה של אחריות אנושית וסכנת פגיעה בשל אלימות סמויה או סימבולית, מתוך חוסר רגישות או חוסר ידיעה, במודע ושלא במודע, נדרשת "מסננת אתית" (Bourdieu, 1984).

במידה לא מבוטלת של אקלקטיות – מציטוטים מעקרונות משפטי נירנברג והצהרת הלסינקי ועד המלצות המדען הראשי של משרד החינוך ומערכות אתיות בין־לאומיות (AERA) – מובאות לפנינו דוגמאות של מנגנונים אתיים שבהיעדרם לא היה אפשר להמשיך בתהליכים הרי־גורל. בהגדרות הללו אולי אין מן החידוש; זה מכבר למדנו על נחיצותם של קודים אתיים בתחום החינוך מפרסומיהם של אסא כשר (2003) ושל אחרים (אלוני, 1997; קטקו, דוניצה־שמידט ויוסף, 2009).

חשיבה אתית ותובנות בנוגע להתנהגות ראויה, המותאמת לכל תחום ולמאפייניו, אמורות לייצג חזון ערכי ותרבותי כלשהו המשקף את המציאות. הן האחראיות לכך שקודים אתיים יושתתו הן על עקרונות מוסריים ואוניברסליים והן על נורמות תרבותיות ייעודיות ורלוונטיות של קהילה מקצועית, כדי שלא ייהפכו לקטלוג שרירותי ולקרדום לחפור בו. דווקא משום שפעמים רבות מדי נדמה שאתיקה היא מדומיינת, מציעה לנו המחברת להיטיב את הבנתנו המקצועית והאקדמית בנוגע ליישומיה בפרקטיקה, בסימון גבולותיה העמומים והבלתי מוסדרים: לחייב באופן מוסדי ומותנה הקמת ועדות אתיקה שילוו כל מחקר ומחקר העוסק בחינוך, בהוראה ובמסלולים הנלווים – תהליכי הכשרה, התמחות אקדמית ופדגוגית וכל סוגי ההתנסות. לדעתה הנחרצת, כל מחקר בחינוך חייב להיות מלווה בוועדה אתית שתבחן את ההיבטים האתיים מרגע תחילת המחקר ועד פרסום ממצאיו: ניסוח השאלונים, בחירת הנחקרים ושדה המחקר, תהליך המחקר והמעורבים בו. כל שלב כזה יש לבדוק אם נעשה בהתאם לקוד אתי מחייב, ואם לא חצה גבול כלשהו. מתברר שבתחום זה מופָרים כללי האתיקה בגסות ובבוטות, בלי שהחוקרים בחינוך בכלל ידעו על כך ויבחינו בנזק שנגרם. זה החידוש העיקרי בספר.

בין מעבדה לכיתה: תפיסת ההוראה כפרופסיה "לא מדעית"

אחת הסוגיות המרתקות בספר היא האפיון הפרופסיונלי של העוסקים בחינוך בהשוואה לתחום הרפואה ולענפים המדעיים בכלל. מכיוון שוועדת אתיקה אינה דנה בענייני תוכן אלא אך ורק בנוהל תקין, בדרכי השיפוט וההערכה ובכל ההיבטים של תהליך איסוף הממצאים ועיבודם מהבחינה המחקרית, מוכיחה המחברת עד כמה היעדרותן של ועדות כאלה מסוכנת ומוליכה לאינספור פגיעות. כישלון או טעות כשלעצמם אינם בעיה אתית, אלא הדרך הקלוקלת והבלתי אחראית שהוליכה אליהם (עמ' 61–73; 155–167). בניסיון למצוא נקודות השקה בין שני השדות המקצועיים הללו מצליחה המחברת לפצח את הקושי המקצועי המרכזי בחינוך. בתחום ענפי המדע היא מזהה מומחים שמיומנותם נבנית ברציפות על בסיס תאורטי ופרקטי ללא כל הפרדה תמטית, תוך כדי התנסות ולמידה גם אחרי קבלת התארים וריישיונות ההתמחות. תהליך ההכשרה שלהם ארוך ותובעני. לרופאים יש גילדה מקצועית. הם ערים תדיר לחדשנות, לגילויים שייטיבו וישפרו את עשייתם ונסמכים על ידע מצטבר וסינרגטי, ועל סיעור מוחות תמידי שהוא חלק אינטגרלי

מביטויי המצוינות שלהם. שפתם המקצועית, הפרקטית והאתית מובנת לכול בכל מקום. בתחום החינוך, לעומת זאת, יש הפרדה כמעט אורגנית בין מדע ותאוריה לבין מעשה הדיסציפלינה (Hargreaves, 1996). מורים עוברים תהליך הכשרה די קצר ואין להם קהילות מדעיות מחייבות (עמ' 46–48). הקשר שלהם לעולם המחקר מצטייר תמיד כ"רשות" ללא הכרח קליני מובהק. מתברר שחוקרי חינוך באקדמיה ומורים בבתי ספר לא ממש שייכים לאותו "איגוד מקצועי". צא ולמד: יש לנו מדעי הרוח, החברה, הסביבה, המדינה, החיים – ו"מדעי החינוך" יש?

אף על פי שטענת המחברת מוצגת כאן בתפזורת (עמ' 30–37; 48–49; 61–63), נזעקת מתוכה בכישרון רב מצוקת הנתק בין ההוראה בפועל לבין מדע החינוך הנשען על מאגר בלתי נדלה של נתוני שטח. קביעתה החד־משמעית שלא יעלה על הדעת להשאיר את מדע ההוראה מחוץ לחדרי המורים אמיצה ויש בה משום פריצת דרך ממשית. כן! גם מורה, כמו מדען, נדרש להוכיח את מומחיותו ולשמור בהתמדה על רף מצוינות, ולא להסתפק ב"ותק בהוראה" ובידע שנרכש לשם אסמכתות פורמליות בלבד. בהקשר זה ברורה הכרחיותן של ועדות אתיות שתכליתן ללוות כל תהליך, שכן הן משלבות בין התחומים אקדמיה־כיתה כדי להפיק את המֵרב והמיטב, כנהוג בכל מרחב מחקרי ופרקטי (עמ' 50–51). המציאות מראה שבמרבית בתי הספר, תחושת ההימנעות של המורים מהשאיפה להשתלב במחקר גוברת על הצורך להישאר בעולם הרגלים מוכר וממוחזר, ללא יומרות מדעיות, ולהסתפק במיומנויות נטולות ניחוח אקדמי. יתר על כן, חובת ההוכחה הכפויה והמאיימת עליהם לרמת הישגים גבוהה, למיעוט נכשלים ולצמצום תופעות של אלימות ושל גזענות בבית הספר לא מותירה להם פנאי לעסוק במחקר כלשהו. ברגע שקיבלו תעודה ותואר – מתחו קו והשאירו את חוכמת "הערות השוליים" מאחור (עמ' 34–37).

ועדת אתיקה למחקר חינוכי: תנאי הכרחי לכל הליך תאורטי ומעשי

לכאורה, דומה כי בעידן האינטרנטי שבו נעשים מדי יום רבבות מחקרים איכותניים וכמותיים על ידי שאלונים וטפסים הנשלחים באופן גלוי וסמוי, הנענים מוגנים יותר בשל פורמליות מחייבת. יתר על כן, השימוש האינטרנטי גאל אותם מן הייסורים של רגעי מבוכה של תשאול פנים אל פנים וניסיונות בלתי נלאים של תיאום. באמצעות היכולת העצמאית והבלתי תלויה נפתרו סוגיות הקושי בהגבלת

משך הראיונות ומספר השאלות שאפשר לדחוס במפגש אישי. ואולם, על פי טענות היסוד המרכזיות בספר המתמקדות בתחום החינוך ושדה ההוראה, נראה כי בעניין זה קיים מצב כאוטי של אובדן שליטה וחוסר מודעות לכך שהרצון "לגמור עם זה כבר" גובר על כל התייחסות רצינית וזהירה של הנשאלים: הם אינם קוראים בקפידה את תנאי המחקר, אינם מבררים מהי מידת החשיפה שלהם, היכן יתפרסם המחקר ובשם מי, אפשרויות נסיגה באמצע התהליך והמחיר האישי, המשפחתי, הציבורי והפוליטי שהם עלולים לשלם על השתתפותם. רובם לא יודעים מהי תכלית המחקר ומי "ירוויח" או "יפסיד" מתוצאותיו. מחברת הספר סבורה באופן נחרץ, שוועדת אתיקה מקצועית חייבת ללוות כל מהלך מחקרי הנוגע למערכת החינוך ולהכשרת מורים, כל שכן אם הוא עוסק במציאות המשתנה חדשות לבקרים. לטענתה, בכוחה של ועדה כזאת ובסמכותה למנוע כשלים מסוג זה ולהבטיח את שלומם וביטחונם של כל המעורבים בו (עמ' 24–29). במערכת החינוך קיימים תקנונים, ועדות משמעת ואולי אף ועדות אתיקה שמתכנסות בעת הצורך, אך אין קוד אתי מקצועי, מוסדי ומותאם למקצוע ההוראה וההכשרה להוראה בפרט, ולמדעי החינוך בכלל (דושניק וצבר בן יהושע, 2016; רובין וקורן, 2003).

עיון בהמלצותיו של המדען הראשי (עמ' 33–37) ובעקרונות הקוד האתי המעודכן של AREA, האגודה האמריקנית לחינוך (עמ' 75–82) – שאגב, כדאי היה לרכזם בפרקי המבוא של הספר – אינו משאיר מקום לספק: תחום המחקר בהוראה בישראל פרוץ, לא מקצועי ומזמֵן תקלות אתיות חמורות, שהשלכותיהן ארוכות־טווח, ושבהיעדר מחוון שיפוטי ומוסרי הופכות עם הזמן לנורמטיביות. לחיזוק טענתה המחברת משלבת בפרקים האחרונים של הספר כמה דוגמאות מניסיונה האישי, הממחישות את החוליות החלשות בתהליכים שונים של מחקר חינוכי. אמנם מעט מדי, ומבלי להדק את ההלימה בין הממצאים שלה לבין מובאות תאורטיות ששתולות באופן ספירלי ולא עקבי בפרקים השונים, מצליחה המחברת למקד את חומרת הבעיה, ובהמשך – את קריאתה לדרוש לאלתר את כינונן של ועדות אתיות מקצועיות בתחום המחקר החינוכי כחוק ולא רק בגדר המלצה חמה (Tobin, Tippins, & Hook, 2006). ועדות מעין אלו ייתנו מענה רגולטורי וביקורתי שימנע מעידות אתיות, ויהיה בכוחן להפעיל סנקציות על כל הפרה שיטתית של כללי אתיקה ובהן נזיפה ואזהרה ואף פסילה ושלילת רישיון. חשוב להדגיש כי אין הכוונה שישמרו על נוהל תקין ואתי מתוך כפייה ופחד, אלא על ידי אימוץ השפה האתית וההכרה שבלעדיה אין לקיים שום מחקר חינוכי הנוגע בבני אדם

(עמ׳ 93–97; 143–146). לא עוד דילמות לגבי השאלה ״למי שייך הסיפור״ וניצול בוטה של חוקרים, של חשיפה אישית או של עבודה שבהנחייתם לפרסום מאמר או לקידום מעמדם (קרניאלי, 2010). לא עוד מקרים שבהם טופסי ה״הסכמה מדעת״ אינם ברורים דיים לנחקרים בשלב טרום מחקרי ובתהליך מתקדם שלו, ולא מצבים של ״הסכמה פסיבית״ שאין בה התנגדות מפורשת להשתתפות במחקר, ועל כן נתפסת כהסכמה (עמ׳ 107–115).

לסיכום, הספר חושף חוסר אונים בניסיון ליצור קוהרנטיות רציונלית ונרטיבית בין העולם המדעי והאתיקה המקצועית הנדרשת לו, לבין העולם הפדגוגי והמחקר החינוכי הנחוץ לו כל כך. היעדר רצף תמטי לוגי, ההולך ונבנה בספר, הוא אך שיקוף מדויק של המציאות בשטח: כל היוצאים להגנתה של האוטונומיה האקדמית בהוראה הם לרוב אלה החוששים מ״אימתן״ של ועדות אתיות רבות מדי, ולא מבינים את חשיבותן כמנגנון מקצועי הכרחי שנדרש בכל מחקר חינוכי ובכל שלב בתהליך התנהלותו.

האנושיות שבאדם מצליח בצורה משכנעת ומקורית להציג את היקף ההרס והנזק שגורמים כל ביטויי ההתנגדות כנגד קודים אתיים בחינוך, ומנגד מבהיר בתבונה את תפקידן ואת חשיבותן של הוועדות לאתיקה במחקר החינוכי, לא רק בהיבט המקצועי, אלא, ובעיקר, בהיבט האנושי. בעולם שנע בין אוטונומיה אקדמית לבין מעשי הונאה ופגיעה ברגשותיהם ובכבודם של בני אדם, התביעה להתנות כל מחקר בתחום החינוך וכל שלב בהכשרת המורים בליווי של ועדה אתית מקצועית וייעודית לא נתונה עוד לשאלה, ובזכות הספר הזה הופכת לצו השעה.

מקורות

אלוני, נמרוד (1997). אתיקה מקצועית למורים ותפקודם כאליטה משרתת. בתוך איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ׳ 383–391). תל אביב: עמותת המורים לקידום ההוראה ורמות.

אריסטו ([349 לפנה״ס] 2014). **אתיקה ספר א** (תרגום: יוסף ליבס). ירושלים: שוקן.

דושניק, לירון, ונעמה צבר בן־יהושע (2016). אתיקה של המחקר האיכותני. בתוך נעמה צבר בן־יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ׳ 217–235). תל אביב: מכון מופ״ת.

כשר, אסא (2003). אתיקה מקצועית. בתוך גבי שפלר, יהודית אכמון וגבריאל וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (עמ׳ 15–29). ירושלים: מאגנס.

קטקו, תמר, סמדר דוניצה־שמידט וגילי יוסף (2009). אתיקה וגיבוש קוד אתי במכללה להכשרת מורים. **שבילי מחקר**, 16, 159–168.

קרניאלי, מירה (2010). יחסי מספר־חוקר במחקר הנרטיבי: למי שייך הסיפור? בתוך גבריאלה ספקטור מרזל ורבקה תובל משיח (עורכות), **מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ׳ 177–196). ירושלים ותל אביב: מאגנס ומכון מופ״ת.

רובין, שמשון, ודני קורן (2003). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך גבי שפלר, יהודית אכמון וגבריאל וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (עמ׳ 603–619). ירושלים: מאגנס.

Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Hargreaves, David H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects*. London: The Teacher Training Agency.

Tobin, Kenneth G., Deborah Tippins J., & Karl Hook (2006). Ethical decisions at the heart of teaching: Making sense from a constructivist perspective. *Journal of Modern Education*, 22(3), 221-240.