

תוכן עניינים

יא אסא כשר: הוראה וחינוך: ערכים, מוסר, אתיקה

1

מבוא

- 1 דילמות אתיות של אנשי חינוך
- 2 בין אתיקה לחינוך
- 3 אי נחת מוסרית
- 5 ספרות מקרים
- 6 מבנה הספר
- 8 הזמנה לפעילות
- 8 המלצות לפעילות
- 9 רשימת ספרות

שער ראשון: הערכת תלמידים

13

בגללך לא אתקבל לתיכון

- 13 קריאה בדילמה
- 15 התבוננות ביקורתית
- 16 היבטים עיוניים

20

עניין של התאמה

- 20 קריאה בדילמה
- 21 התבוננות ביקורתית
- 23 היבטים עיוניים
- 24 מקורות לעיון

שער שני: אכיפת כללי התנהגות

27

תגרה בין חבורות

- 27 קריאה בדילמה
- 29 התבוננות ביקורתית
- 30 היבטים עיוניים

- 35 מי ישלם על לבני הזכוכית השבורות
קריאה בדילמה 35
התבוננות ביקורתית 37
היבטים עיוניים 38
- 42 שיעורי הבית והבית
קריאה בדילמה 42
התבוננות ביקורתית 43
מקורות לעיון 44

שער שלישי: טובת היחיד מול טובת הכלל בכיתה

- 49 ילדה אחת מול כיתה שלמה
קריאה בדילמה 49
התבוננות ביקורתית 50
היבטים עיוניים 51
- 55 דעת מיעוט
קריאה בדילמה 56
התבוננות ביקורתית 57
מקורות לעיון 58

שער רביעי: זכות התלמיד לפרטיות

- 61 שיחה בארבע עיניים
קריאה בדילמה 62
התבוננות ביקורתית 63
- 64 זה אישי
קריאה בדילמה 65
התבוננות ביקורתית 66
היבטים עיוניים 66
מקורות לעיון 69

שער חמישי: מפגש בין השקפות עולם שונות

- 73 ויכוח פוליטי
קריאה בדילמה 73
התבוננות ביקורתית 74

	76	היבטים עיוניים
79		אורה חיים
	79	קריאה בדילמה
	80	התבוננות ביקורתית
	81	היבטים עיוניים
84		הייתי מפוצץ את עצמי בתל-אביב
	85	קריאה בדילמה
	86	התבוננות ביקורתית
	87	היבטים עיוניים
	90	מקורות לעיון
		שער שישי: יחסי צוות חינוכי-הורים
93		שאיפה לשינוי
	94	קריאה בדילמה
	95	התבוננות ביקורתית
	95	היבטים עיוניים
97		הורה מלווה
	98	קריאה בדילמה
	99	התבוננות ביקורתית
100		על אקטיביות והיפראקטיביות
	100	קריאה בדילמה
	101	התבוננות ביקורתית
	102	היבטים עיוניים
109		יש לך ילד מתוק
	107	קריאה בדילמה
	109	התבוננות ביקורתית
	109	היבטים עיוניים
	111	מקורות לעיון
		שער שביעי: יחסי מורים-עמיתים
115		היסטוריה של איומים
	115	קריאה בדילמה
	116	התבוננות ביקורתית

119

החומרים שלי

120 קריאה בדילמה

120 התבוננות ביקורתית

121 היבטים עיוניים

124 מקורות לעיון

125

אחרית דבר

הוראה וחינוך: ערכים, מוסר, אתיקה

אסא כשר

הפגישה השגרתית של תלמידים עם מורה מציבה נוכח כל ילד וילדה, נער ונערה, אדם מיוחד. כל אדם הוא עולם מלא, גם האדם שהתלמידים רואים לנגד עיניהם בחיים השגרתיים של הכיתה בבית-הספר. כל אדם הוא עולם מלא שיש בו ערכים. כל ערך שהאדם מחזיק בו בעולמו הוא אחד מיסודות הרצון המתמיד שלו, הרצון המתבטא דרך שגרה במעשים, בדברים, וגם בשאיפות, בתקוות ואפילו בחלומות. לעתים הערכים של אדם משתלבים בעולמו להשקפה שלמה, השקפת עולם. ברור שהשקפת עולם של אדם מתבטאת באורח החיים שלו. ככל שהשקפת העולם שלו כוללת הבחנה יסודית בין הטוב בעיניו לבין הרע בעיניו, כך אורח חייו מתנהל על פי ההנחיה הכללית 'סור מרע ועשה טוב'.

מובן מאליו, כי אנשים שונים, קהילות שונות, בזמנים שונים ובמקומות שונים, עשויים להיות בעלי השקפות עולם שונות לחלוטין אלה מאלה. כך מימות עולם, כך בימינו אלה, כך לעתיד לבוא. זהו המצב האנושי הטבעי שבני אדם נבדלים אלה מאלה בהשקפות שלהם, בערכים שלהם, ברצונות שלהם, בתכונות המעשיות שלהם.

מה יעשו בני אדם החיים בכפיפה אחת, שעה שהשקפותיהם שונות מאוד אלה מאלה? אם כל אחד יעשה כאוות נפשו, הוא ימצא את עצמו עד מהרה מתנגש באדם אחר, המנסה אף הוא לעשות כאוות נפשו. אם אנשים חיים בכפיפה אחת ודעותיהם שונות, הם מועדים למצוא את עצמם במצבי קונפליקט.

המוסר נועד להיות פתרון כללי של מצבי קונפליקט אנושיים. המוסר עומד על הרעיון של החובה האנושית לשמור על כבוד האדם באשר הוא אדם. מן הרעיון הזה עולה חובה של שמירה על ההגינות. מן הרעיון הזה עולה החובה לשמור על השוויון בין בני אדם הנתונים במצבים מקבילים. מתוך כך עולה גם חובתה של המדינה הדמוקרטית לשמור על זכויות האזרח ולקיים הליכים הוגנים לקבלת החלטות משותפות במצבים של אי-הסכמה ('שלטון הרוב').

ראוי לשים לב לכך שהמוסר אינו מערכת ערכים חלופית, הבאה להציב במקום שתי השקפות עולם מנוגדות השקפת עולם שלישית. המוסר אינו דורש מן האדם לשנות את השקפת עולמו, אלא להגביל את מעשיו ואת הרצון המניע אותו למעשיו, את הכוונות המעשיות שלו, המחוללות רצון לעשות כך ולא אחרת. הגבלה כזו היא הכרחית, מפני שבלעדיה יהיו בני אדם שרויים במלחמה מתמדת

של הכול ככול, ובה במוקדם או במאוחר מועדים כולם להפסיד. הגבלות כאלה מאפשרות לבני האדם להבטיח לעצמם צורת חיים, שיש בה השקפות עולם ויש בה קונפליקטים, אבל יש בה גם חיים על פי השקפות העולם האלה ודוקיום בשלום של בעלי ההשקפות השונות, אלה עם אלה.

לפעמים ניתן לתאר מפגש של בני אדם, בין אם כרוך בו קונפליקט ובין אם כרוכה בו עזרה הדדית, כמפגש בין אדם לאדם כאשר הם בני אדם. אם אראה ילד קטן, משוטט ברחוב ובוכה, אדאג לו, אנסה לעזור לו, ואעשה זאת לא מפני שאני מכיר אותו או מפני שהדעת נותנת שגם הוא אזרח המדינה, אלא מפני שהוא אדם חסר ישע הזקוק לעזרה שאני יכול להושיטה לו על נקלה. המוסר עוסק ביחסים הראויים בין בני אדם לבני אדם, כאשר הם בני אדם ותו לא.

לעתים קרובות, המפגש האנושי הוא יותר מורכב מאשר המפגש בין אדם לאדם. לפעמים זהו המפגש בין הורה לילד, בין מורה לתלמיד, בין מורה למורה, בין הורה למורה, וכן הלאה. במפגשים כאלה אמורים להתבטא לא רק היחסים הראויים בין אדם לאדם, אלא גם היחסים הראויים בין הורים לילדיהם, בין מורים לתלמידיהם, וכן הלאה. הורה חייב לילדו יותר מאשר לאדם כאשר הוא אדם, וכך גם מורה לתלמיד, רופא לחולה, מפקד לחייל, וכן הלאה. האתיקה היא תחום העיסוק ביחסים העשירים הללו, החורגים מן המוסר, מכבוד האדם כאשר הוא אדם, אל עבר הערכים הייחודיים של כל מקצוע בפני עצמו (לדוגמה: מורה), של כל תפקיד בפני עצמו (לדוגמה: הורה), של כל מוסד בפני עצמו (לדוגמה: בית־ספר).

העיסוק באתיקה המקצועית של עובדי הוראה וחינוך הוא בעל חשיבות מארבעה טעמים שונים: ראשית, העיסוק באתיקה המקצועית לא ייתכן בלי עיסוק בזהות המקצועית, בלי הבנה יסודית נאותה של מהות ההוראה והחינוך. ככל שעובדי הוראה וחינוך יבינו את מלאכתם המקצועית טוב יותר, כך לימים יהיו בעלי רמה מקצועית גבוהה יותר.

שנית, העיסוק באתיקה המקצועית, הכולל גם את העיסוק בערכי המקצוע וגם את העיסוק במוסר ('כבוד האדם כאשר הוא אדם'), מציג בפני עובדי ההוראה והחינוך באופן ברור יותר את רף ההתנהגות הראויה שלהם בתור שכאלה. ככל שיכירו טוב יותר את האידיאל המעשי של ההתנהגות המקצועית שלהם, כך עד מהרה יהיו בעלי רמה אתית ומוסרית גבוהה יותר.

שלישית, עובדי הוראה וחינוך הם לעולם עובדי הוראה של בני אדם רכים בשנים, עובדי חינוך של בני אדם בשנים חשובות להפליא לעיצוב חייהם. הורים אחראים רוצים לראות את ילדיהם מופקדים בידי עובדי הוראה וחינוך ברמה מקצועית גבוהה, ברמה אתית הגבוהה ביותר האפשרית, וברמה מוסרית למופת. ורביעית, רבים מן הילדים עתידים להיות בעלי מקצוע, אנשי ארגון, נושאי תפקידים כאלה ואחרים, במהלך חייהם. ככל שמלאכת ההוראה והחינוך אמורה לעזור לילדים להתפתח, כדי להיות בני אדם מבוגרים, מפותחים, העומדים ברשות

עצמם, ראוי לעזור להם גם בתחום ההכנה לצורות החיים הרווחות של האדם, במקצועות, בארגונים, בתפקידים וגם בחיים האזרחיים של המשטר הדמוקרטי, העומדים על עקרונות המוסר. עובדי ההוראה והחינוך מופיעים בפני תלמידיהם יותר מכל אחד אחר כבעלי מקצוע, אנשי ארגון ונושאי תפקיד. הדוגמה האישית שהם נותנים בתחומים אלה אמורה להיות חשובה להפליא. היא תהיה מוצלחת יותר, ככל שיבינו את האתיקה המקצועית שלהם ואת עקרונות המוסר, יפנימו אותם ויגלו אותם באופן מתמיד ומובהק במפגשיהם עם התלמידים.

הספר שלפנינו יעזור לעובדי ההוראה והחינוך להכיר, להבין ולהפנים רעיונות מתחומי האתיקה המקצועית והמוסר. תועלתו יכולה להיות מרובה.

מבוא

דילמות אתיות של אנשי חינוך

התמודדות עם דילמה אתית היא מציאות יומיומית בעבודתם של מורים ואנשי חינוך (מסלובטי, 2000; Lyons, 1990; Joseph & Efron, 1993; Colnerud, 1997). דילמה אתית היא מצב שבו אדם נדרש לבחור בין שתיים (או יותר) פעולות שאינן רצויות לו, והבחירה פוגעת במימוש ערכים ומחויבויות היקרים ללבו. ההכרעה בדילמה אתית כרוכה בהתלבטות ובכירור עצמי בדבר סדר העדיפויות של הערכים ובהשערות לגבי התוצאות הצפויות של המעשה.

במחקר מקיף שערכנו, שכלל מאות ראיונות עם עובדי חינוך – מורים בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי, מורים בחינוך המיוחד ובחינוך הבלתי-פורמלי, מנהלים ויועצות – תיעדנו דילמות אתיות בחייהם המקצועיים.* הדילמות העלו מגוון רחב של ערכים ומחויבויות הקשורים לציפיות שמקורן במקצוע, בארגון הבית-ספרי ובאישיותו של עובד החינוך. מורים נבדלו אלה מאלה בתחושת היכולת לפעול בהתאם למה שתפסו כנכון, צודק וראוי. מורים סיפרו, לדוגמה, כיצד אי-הקפדה על חובות לימודיות, האמורה לענות על צרכיו של תלמיד בהווה, אינה עולה בקנה אחד עם דאגה לעתידו, או כיצד פעולה להטבת מצבו הלימודי של תלמיד בודד עלולה לפגוע בטובת הכיתה. מורים הרבו לספר על התנאים המגבילים את פעולתם, כמו הזמן המועט שעומד לרשותם, ועל אי-ודאות לגבי השלכות עתידיות של פעולותיהם. מורים נטו להביע אי-שביעות רצון מתהליך קבלת ההחלטות ומהאופן שבו פעלו במצבים של דילמות. כמו כן ניכר בדברי רבים מהם כי אין להם עזרה בהתמודדות הדילמית.

אנחנו ממציאים חבל דק ויודעים שהליכה עליו, ולהטוט בין התביעות המתחרות, יותירו אותנו חסרי נחת, מעיר לארי קובן בתארו את התמודדות איש החינוך שעומד בפני דילמה אתית.

* צוות החוקרים כלל את פרופ' נעמה צבר בן-הושע, חנה גינצברג, לירון דושניק, חנה טיש, זאב קיי, יונת מורטן, אורית מנוח, קרן סלמך-זהר, וואפיה עבד אל ראזק. לממצאי חלק מן המחקר ראו דושניק וצבר בן-הושע (2000).

אנחנו נושאים ונותנים בין אפשרויות לא אטרקטיביות על ידי קישור כלשהו בין ניגודים, וזאת כדי להתמודד עם הבדלים בין ערכים. יתרה מזאת, המקח וממכר בין ערכים [...] יחזרו ללא ספק שוב ושוב כי הם כה מקובעים עמוקות בנו ובפרקטיקה של ההוראה (Cuban, 1992: 7).

הצורך לעבד את חוויית הדילמה האתית של מורים, להיות מודע לה ולבחון אותה בכלים ביקורתיים, הוא אחת מנקודות המוצא של ספר זה.

בין אתיקה לחינוך

אתיקה נקשרת לחינוך בשני מישורים מרכזיים. במישור האחד שאלות שהן מעניינה של האתיקה, כגון טוב ורע, צדק ועוול, בעל ערך ורצוי או חסר ערך ולא רצוי, נבחנות בהקשר הייחודי למקצוע ההוראה. במישור השני נקשרת האתיקה לחינוך בהגדרה את טבעו של המקצוע: עיסוק בפיתוח חיים ראויים מבחינה מוסרית ובהקנייתם למתחנכים.

האתיקה היא מכלול ערכים, מידות ועקרונות המנחים את התנהגותו הראויה של אדם ויש בה צורך גם כמנחה את התנהגותו הראויה של איש המקצוע. ההנחה העומדת בבסיס צורך זה היא כי ההקשר המקצועי נבדל מתחומי חיים אחרים בדרך מוסרית, והמפגש בין אתיקה להוראה אינו שונה מן היחס בין אתיקה למקצועות אחרים. פעילות מקצועית יכולה להיבחן באמות מידה מגוונות. אמת המידה באתיקה היא ההתאמה של הפעילות לראוי המנומק על יסוד ערכים (כשר, 2003). במילים אחרות, המענה על השאלה 'מה עלי לעשות?' הנשאלת במסגרת המקצועית אינו מתקבל רק באמצעות הידע והכלים המקצועיים; הוא מיוסד, בראש ובראשונה, על ערכים כלליים. האתיקה המקצועית בהוראה צריכה להתמודד למשל עם שאלות כגון מה מבטיח הגינות במתן ציון ובהערכה? מהי חלוקת זמן הוגנת? האם וכיצד ניתן להצדיק עונש קולקטיבי? בדומה, אתיקה מקצועית של מנהל עסקים תשאל את עצמה שאלות כגון מהו משא ומתן הוגן? האם ראוי כי אסתיר מידע מהלקוח? מהם הגבולות של איסוף חומר על הפעילות העסקית של מתחריי?

המישור השני שבו נקשרת ההוראה לאתיקה הוא המהות המוסרית של ההוראה. אתיקה אינה רק גורם חיצוני המסדיר את הפעילות ההוראתית כאשר, למשל, במהלך החינוכי עולות שאלות שפתרוןן מחייב פנייה לשיקולים מוסריים. במקרים כאלה יש לאתיקה תפקיד חיוני בעצם הגדרת טבעה של הפעילות ההוראתית. הטבע המוסרי של ההוראה מתגלה כאשר תכליתה נבחנת כפעילות חינוכית. תכליתה של פעילות חינוכית היא הוצאת החניך (הילד) ממצבו המצוי למצב ה'ראוי' על פי תפיסת העולם המוסרית של מחנך או מערכת חינוכית ותפיסת החינוך הנגזרת ממנה. פעילויות רבות כלפי בני אנוש, טוענים ברסנה, ג'יל וג'ובר, נדרשות לכבד את 'המצב האנושי' (Human Condition), אולם 'החינוך לא מנסה

רק "לכבד" אלא גם "לקדם" את ההתפתחות האנושית [...] להשפיע] על מבנה המוסרי של התלמיד' בכל אחת מפעולותיו (Barcena, Gil & Jover, 1993: 250). מנהל עסקים לדוגמה מוגדר כתחום העוסק בניהול של ארגון ככוונה להביא לעלייה ברווחיו. אין ספק כי בתחום זה יש מקום רב לאתיקה מקצועית אולם בהגדרת המקצוע אין מרכיבים מוסריים ולא כך הדבר במקצוע החינוך.

תכלית החינוך תקפה גם כאשר היא מתרגמת את 'ההתפתחות האנושית' לתכנים שונים. כך לדוגמה גם בתפיסות חינוכיות פרוגרסיביות וליברליות, הרואות את תכליתו של התהליך החינוכי בצמיחה של אדם 'חדש' וחופשי כמעט ללא התערבותו של המחנך, תפיסות שעל פיהן החברה הראויה היא התאגדות של בני אדם חופשיים ו'חדשים', המהות המוסרית של מקצוע ההוראה מתקיימת הלכה למעשה.

היחס בין אתיקה לחינוך נקשר גם למחלוקת סביב תפיסת ההוראה כפרופסיה. ההוראה אינה מתאפיינת בכל הקריטריונים של פרופסיות קלסיות כרפואה ועריכת דין. המצדדים בקירוב ההוראה למאפיינים של פרופסיות אחרות מונעים על ידי הרצון לשפר איכויותיה ולהעלות מעמדה בקרב החברה. קיומה של אתיקה מקצועית (אם כי לא בהכרח קוד אתי) הוא, בהקשר זה, מאפיין פרופסיונלי חשוב. לעומת זאת, יש המעדיפים להבליט את ייחודה של ההוראה כתחום עיסוק העומד בפני עצמו. הגדרת הייחוד במונחים אתיים מקורה ברצון להציב חלופה להמשגת ההוראה או לאזנה במונחים של יעילות ומומחיות רציונלית-טכנית.

המחלוקת בדבר היותה של ההוראה פרופסיה אינה מענייננו כאן. לדידנו די בשתי הנחות המדגישות את הצורך בדיון על אתיקה מיוחדת בתחום החינוך בזיקה למקצועות אחרים: א. למורים יש דילמות אתיות; ב. הדילמות האתיות שלהם מיוחדות לתחום ההוראה.

לנגד עינינו עומדת אפוא המהות המוסרית האימננטית לתחום החינוך והצורך להכיר בה כיסוד הפעילות ההוראתית. הטיפול בדילמות אתיות של אנשי חינוך בספר זה מבליט לכאורה את המישור הראשון: פנייה לערכים ולעקרונות כדי לפתור שאלות המתעוררות במצב מסוים ולהחליט על פעולה נכונה. עם זאת ברצוננו להראות, שהתלבטות מעמיקה בדילמה – ולרוב גם פתרונה – מחייבת ברור של תכליות ההוראה והחינוך ושל זיקתן להנחות יסוד בדבר 'האדם הראוי' ואולי גם 'החברה הראויה'.

אי נחת מוסרית

הזיקה בין מקצוענות, היינו איכות הפרקטיקה המקצועית, לבין אתיקה הולכת ומשתרשת בהוראה והעיסוק באתיקה חינוכית ניכר בתכניות להכשרת מורים בישראל, אם כי עדיין בשוליהן. מקורות העניין המחודש באתיקה חינוכית מצויים בתהליכים בחברה המערבית ככלל ובתחום החינוך בפרט. בעיות חברתיות כמו

פערים כלכליים ואלומות, ותחושה כללית שהתשתית הערכית בחברה הולכת ונחלשת, מובילות לקריאה כי בתי-הספר יחזרו אל תפקידיהם החברתיים, ישמשו כהנהגה מוסרית וינחו על ידי אמות מידה ערכיות. המורים הולכים ומצטיירים כמרכיב מרכזי בקביעת איכויותיו של החינוך הציבורי, ומכאן הדיון הגובר בשאלה מיהו המורה הטוב ומהן הדרכים לטפחו.

יו סוקט (Sockett, 1993), למשל, מתאר את מומחיותו של מורה באמצעות חמש מידות אופי: הגינות, אמינות, אכפתיות, אומץ וחכמת עשייה. מורים טובים הם לדידו מורים מוסריים. אליזבת קמפבל (Campbell, 1997) ושרון סטרום (Strom, 1989) מייחסות חשיבות למודעות המורה לאחריותו, שהיא אחריות מוסרית. לדבריהן יש לפתח במורה ידע אתי, תהליכי חשיבה המעורבים בחקירה האתית ורגישות אתית ומחויבות. נמרוד אלוני (1998) קורא ל'טיפוח תודעה נורמטיבית המשותפת לאנשי חינוך והוראה, המייחדת אותם מהציבור הרחב ומבעלי מקצוע (פרופסיה) אחרים, המתגלמת בנורמות ספציפיות של התכונות, חשיבה והתנהגות' (עמ' 185).

מחקרים מעידים שאין אלה משימות פשוטות. במחקר של סיס קלאסן (Klaassen, 2002) על רגישותם המוסרית של מורים ועל מסוגלותם הפדגוגית למשל נמצא, כי מורים חשבו שההיבטים הפדגוגיים והמוסריים הם חלק חשוב בעבודתם; חלקם אף ייחסו להיבטים אלה את עיקר המשמעות וההנאה שהם מוצאים במקצוע ההוראה. יחד עם זאת, כאשר המורים התבקשו לתאר מצבים בעייתיים וכיצד התמודדו עמם, התברר כי הם נטו שלא לפנות לשיקולים מוסריים. במציאות המורכבת של בתי-הספר המורים התקשו לממש את האידאל המקצועי שתיארו בפני החוקרים. סוקט ופמלה לה-פאג' (Sockett & Lepage, 2002) ביקשו ללמוד על שפתם המוסרית של מורים. לצורך זה הם ניתחו חיבורים רפלקטיביים שכתבו מורים על עבודתם בכיתה ואת השיח המקוון שניהלו עם עמיתים על עבודתם ומצאו שימוש דל באוצר המילים המוסרי. לדעתם השימוש המועט בשפה המוסרית מקשה על המורים לראות את המורכבות המוסרית שבמצבים ההוראתיים. הוא פוגע במסוגלותם להתמודד היטב עם המחויבות למסד מקצועי שסודותיו מוסריים וביכולתם לקיים שיח עמיתים מפרה סביב היסודות המוסריים. באמצעות ספר זה אנו מבקשים להרחיב ולהעמיק את המודעות של העוסקים בהוראה ובחינוך ושל המתעניינים בכך לממדים האתיים שיש בעיסוקים אלה; אנו מבקשים לתרום לחיזוק השיח החינוכי שהוא בה בעת שיח מוסרי; ברצוננו לבסס את היכולת האתית של אנשי חינוך ואת מחויבותם להביא יכולת זו לידי ביטוי בפרקטיקה החינוכית, וחשוב לנו לא לעשות זאת במנותק ממציאות החיים המורכבת של בתי-ספר ומורים.

לצד הגישות הקושרות בין אתיקה לבין מקצוענות של מורים, רווחות ואף מתחזקות גישות אחרות. גישות אלה דוגלות בחיזוק השליטה והפיקוח על המורה ובית-הספר, בהצבת סטנדרטים ברורים לתהליכי החינוך וביישום מודלים ומנחים כלכליים עליהם, כגון יעילות ותשומה-תשואה. המתח בין הגישות מחלחל אל

בתי-הספר וחושף את המורים לציפיות סותרות וללחצים המקשים עליהם לברור את דרכי פעולתם. מתח זה גם מעלה אל פני השטח את השאלות הבאות: באיזו מידה יש למורה כוח לפעול בהתאם לשיקול דעתו ולעצב את מציאות העבודה שבה הוא פועל? ולחילופין, באיזו מידה הוא כפוף לארגון הבירוקרטי שבו הוא פועל ולהיררכיה הממסדית? ובאיזו מידה הוא נדרש למלא אחר הציפיות הציבוריות המופנות כלפיו? על רקע זה סברנו כי יש חשיבות רבה לכך שהדיון בדילמות האתיות לא יתעלם ממורכבות מעמדו של המורה.

יתרה מזאת, הספר אינו מבקש להציג את השיקולים המוסריים כשיקולים בלעדיים. אנו מסכימים בהקשר זה עם פריץ אוסר (Oser, 1994). אוסר, העוסק במה שהוא מכנה 'מוסריות פרופסיונלית' של מורים, מתריע על כך שאין לטפל רק באיזונים הנדרשים בין ערכים מוסריים שונים אלא גם באיזון הדרוש בין שיקולים מוסריים לבין שיקולים של יעילות והצלחה.

ספרות מקרים

הדרך שבה בחרנו לעסוק באתיקה בחינוך היא באמצעות מקרים של דילמות אתיות של עובדי חינוך. ספרות מקרים משמשת מזה זמן רב כלי בהכשרה מקצועית, במיוחד במשפטים, רפואה ומנהל עסקים, ובעת האחרונה גם בהוראה.

מקרים נתפסים כחלק מפדגוגיה שיש ביכולתה להשפיע על אמונות של מורים, כי היא מספקת הזדמנויות למורים ומאתגרת אותם לשקול ולהבהיר את הגישות והערכים שלהם, להקשיב לפרספקטיבות של אחרים, ולהגן על אמונותיהם למול אתגרים שלוקחים צורה של ניסיונות חדשים, פרספקטיבות חדשות וידע חדש, שהם רוכשים מהמעורבות בפדגוגיה זו (Lundeberg & Levin, 2003: 25).

אחד היתרונות המרכזיים של דיון במקרים הוא היותם גשר בין תאוריה לפרקטיקה. מקרים מצביעים על המשמעויות של תאוריות בפרקטיקה וכיצד הן באות לידי ביטוי. תאוריות מספקות מסגרות לניתוח ולהערכה של תרחישים בעייתיים. נוסף על כך, המקרים בונים קשרים הדדיים בין התיאוריה ובין הידע של הקוראים. הם מזמינים את הקוראים למשמע את תגובותיהם; לבחון את ניסיונם, ערכיהם ותוכנותיהם הפרקטיות אל מול ניסיון הזולת המשתקף בתיאור המקרה בתהליך שדונלד שון (Schon, 1988) כינה 'הטרנספורמציה הרפלקטיבית'.

מקרים של דילמות הם מצבים מאתגרים מאוד וקשים לפיתרון. ההתנגשות בתחום הערכי המצויה בדילמות אתיות אף מייחדת אותן בשל אופיין הדרמטי והמיסרי. הקריאה בדילמות האתיות מובילה למעורבות רגשית ומחשבתית ומעוררת צורך ללמוד על חינוך והוראה, על מוסר ועל האופן בו אני כפרט וכמורה משלב ביניהם.

מקרים של דילמות מתרחשים בנסיבות ייחודיות ואין להם לרוב מבנה סדור ומאורגן. ה'דוקרניות' וה'אי-סדר' שבהם מסייעים בתרגום העיון למעשה. הם גם מדגישים את המורכבות והאי-בהירות האופייניות לסביבה הבית-ספרית ואת סבך השיקולים (שכמובן אינם אתיים בלבד) העומדים בפני מורים.

מבנה הספר

במרכז הספר עומדות דילמות אתיות של אנשי חינוך. הן מבוססות על סיפורים אותנטיים שנאספו במסגרת מאות ראיונות שקיימנו בעשור האחרון עם אנשי חינוך בעלי מאפיינים שונים (ותק ומגדר של איש החינוך, מקצוע ההוראה, חטיבת הגיל שהוא מלמד ותפקידים נוספים שבהם הוא נושא, מגזר חינוכי והאזור הגאוגרפי של בית-הספר) ומובאות בגוף ראשון. למרכזיותן של סיפורי הדילמה שני שיקולים עיקריים: הראשון נוגע לתפיסת הדילמה האתית כמצב המזמן בחינה מעמיקה של התמודדות מוסרית של פרטים וארגונים, במיוחד כאשר זו מציגה מאפיינים של הקשר ומורכבות הנחווים בחיי היום-יום. השיקול השני עניינו הגישה של 'ספרות מקרים' הרואה בשימוש בסיפורי אירוע כלי פדגוגי חשוב בתהליכי למידה והבניית ידע בכלל ובהתפתחות מקצועית בפרט. הדילמות מובאות בשבעה שערים תוכניים על פי הנושא המרכזי שהן עוסקות בו. בכל שער כמה דילמות. הבחירה בהן נעשתה לאור נגיעתן לתחומים מרכזיים בפרקטיקה ההוראתית, על פי הערכים, המידות והעקרונות הנשקלים במהלך ההתמודדות עמן, וכן על פי שכחותן בסיפוריהם של אנשי החינוך. דילמות באותו שער עוסקות במרכיבים שונים של תחום פעולה זהה, ו/או מציגות ערכים ועקרונות אתיים שונים ודפוסי החלטה מגוונים.

השער הראשון עניינו הערכה של הישגי תלמידים. סיפורי הדילמה מעלים לדין את מחויבות המורה להצלחת התלמיד ולמימוש רצונותיו הלימודיים לצד יושרו של המורה ומחויבותו לארגון הבית-ספרי ונהליו. מה הם תפקידי ההערכה של התלמידים מנקודת מבט אתית, מה משמעות המושג רווחת התלמיד ומה היחס בינה לבין כוחו של המורה? האם קיימת בהוראה הבחנה בין איש המקצוע לבין האדם הפרטי – הן חלק מהסוגיות העולות בשער זה.

השער השני עוסק באכיפת כללי התנהגות. במרכזן של כל סיפורי הדילמה עומדת התנהגות של תלמיד החורגת מן ההתנהגות המקובלת בבית-הספר ובכלל. השער מזמן בחינה אתית של תפקידי הענישה, ודיון בשאלת השמירה על הליך הוגן ובקיומן של נסיבות מקלות.

במוקד השער השלישי הסוגיה האתית של טובת היחיד מול טובת הכלל והדיון במשמעויות של צדק חברתי. הדילמה הראשונה מספרת על מצב שבו הרוב נפגע מהתנהגות של יחיד. סיפור הדילמה השני מאיר את סוגיית יחסי מיעוט-רוב בכיתה.

השער הרביעי עוסק בזכות התלמיד לפרטיות. נדונים בו השמירה על חיסיון המידע וגבולות מעורבות המורה בחייו של התלמיד מחוץ לבית-הספר.

החינוך הערכי והטיפול בהשקפת העולם של התלמיד הם עניינו של השער החמישי. הדילמות הנחשפות בו מייצגות סוגיות הקשורות בהבדלים בין השקפות עולם של תלמידים עצמם, בין השקפת העולם של מורים ותלמידים, בין הערכים הנתפסים כנורמטיביים בחברה הישראלית לבין אלה של המורה וקהילת בית-הספר או ערכים אוניברסליים. האם על המורה להבטיח את אוטונומיית התלמיד בכואו לגבש לו השקפת עולם? מה מבדיל בין חינוך ערכי לאינדוקטרינציה? האם ראוי שמורה יטא את עמדתו האישית במחלוקות חברתיות? אלה הן חלק מהשאלות העולות בסיפורי הדילמה בשער זה. בשער זה מיוצגות הדילמות בהקשר קהילתי: בכל דילמה מיוצגת קהילה אחרת בחברה הישראלית ומגזר חינוכי שונה: הקהילה היהודית הלא-דתית והחינוך הממלכתי-כללי, הקהילה היהודית הדתית והחינוך הממלכתי-דתי, הקהילה הערבית והחינוך הממלכתי-ערבי.

השער השישי מטפל ביחסי מורים-הורים. חלק מן הדילמות העולות בו עוסקות בגבולות המעורבות של המורה בחיי משפחתו של התלמיד ואחרות בגבולות המעורבות של ההורה בחיי בית-הספר. הן מזמנות דיון בחלוקת האחריות בין מורים להורים בכל הנוגע לרווחת הילד היחיד ולנעשה בבית-הספר, ובסמכות לקבוע מהי טובת הילד.

השער השביעי והאחרון מפנה מבט אל יחסי מורים-עמיתים. מובנה ומשמעותה של עמיתות (קולגיאליות) נבחנים לאור טובת התלמידים וזכויות המורה.

המושג המנחה את העיסוק בכל דילמה הוא ה'טרנספורמציה הרפקטיבית' (Schon, 1988). הקוראים מעמידים עצמם למול ניסיון הזולת המובא בסיפור הדילמה ושואלים:

במה הדברים העולים בדילמה נוגעים לי ולבתי-הספר שאני מכיר? כיצד אני ובית-הספר משתקפים בראי סיפורו של הזולת?

כדי לסייע בפרשנות של סיפורי הדילמה ובלמידה מהם חילקנו את הצגת הדברים לשלושה: קריאה בדילמה, התבוננות ביקורתית והיבטים עיוניים.

בקריאה בדילמה מובא ניתוח של סיפור הדילמה המתייחס למרכיבים השונים של נסיבותיה (הרקע לדילמה והפעולות האפשריות המתנגשות זו בזו), השיקולים התומכים בכל אחת מן הפעולות האפשריות וההכרעה כיצד לפעול. הניתוח המוצע הוא אפשרות אחת מני רבות. היא נבחרה מפני שלדעתנו היא מאירה היבטים מעניינים וחשובים הגלומים בדילמה.

בהתבוננות ביקורתית מוצגות שאלות הבוחנות את ההתמודדות עם הדילמה באופן ביקורתי ומאירות סוגיות אתיות כלליות שמיוצגות לדעתנו בסיפור הפרטי. השאלות הפותחות הן שאלות קבועות לכל הדילמות. הן מבקשות מהקוראים להתייבב במקומו של המורה ולבחון כיצד הם עצמם היו מתמודדים עמו.

השאלות הנוספות מנחות את הקוראים לתת את הדעת לשיקולים ספציפיים במהלך ההתמודדות עם הדילמה, למשקל שניתן להם ולקיום שיקולים חלופיים ונוספים וגם ליחסם לסוגיות עקרוניות ולגישות העולות מן הסיפור. תחת הכותרת היבטים עיוניים מופיעה סקירה קצרה של מושגים וגישות תאורטיות מעולם הפדגוגיה והאתיקה הנקשרות לטעמנו לדילמות ולדיון הביקורתי בהן. בסוף כל שער מובאת הפנייה למקורות עיון נוספים.

הזמנה לפעילות

הספר פונה אל העוסקים בחינוך והוראה ואל כל המתעניינים בחינוך ובהוראה. לבד מהיותו חומר קריאה ועיון, הוא יכול לשמש לפעילות בקרב אנשי חינוך – בחדרי מורים בקרב צוותי הנהלה, בהשתלמויות בית-ספריות וחוג בית-ספריות, וכן באוניברסיטאות ובמכללות העוסקות בהכשרת מנהלים ומורים. ההפעלה הקבוצתית בסיוע מנחה מזמנת שיח בין המשתתפים. הידע של המשתתפים וגישותיהם השונות נבחנים בה לא רק אל מול המוצע בספר אלא גם ביחס לאחרים. מגוון של נקודות מבט הנפרש סביב דילמה יש בכוחו להוביל לפתיחות אל השונות שבין אנשי חינוך ולבסס את השיח האתי ביניהם כחלק מתרבותם המקצועית.

פעילות סביב לדילמות יכולה אפוא לזמן בחינה מעמיקה של האתיקה של איש החינוך היחיד ולהוביל לגיבוש 'אני מאמין' בית-ספרי. ניתן להיעזר בה בכדי ללמוד על נושאים פדגוגיים בתכנית ההכשרה המקצועית (למשל הערכת תלמידים), או לטפל דרכה בבעיות אשר עולות לסדר היום הבית-ספרי (למשל מעורבות הורים). בכוחה לסייע למעוניינים בהעמקת השיח בין מורים עמיתים, מורים-הנהלה, מורים ותלמידים ואף מורים, הורים ותלמידים.

המלצות לפעילות

מהלך הפעילות הבסיסי מוביל לניתוח סיפור הדילמה בניסיון להבין את נקודת המבט של הדובר, את ההקשר שבו הוא פועל ואת האופן שבו הוא מתמודד עמה כפי שניתן לפרש מהעולה מסיפורו, וכן לבחינה ביקורתית של המופיע בסיפור הדילמה ולהפשטה והכללה לאור עמדותיהם של המשתתפים בפעילות וניסיונם האישי וכן מתוך עיון בתיאוריה.

כדאי לפיכך להביא את סיפור הדילמה כלשונו ולאפשר למשתתפים להגיב עליו תוך התערבות מזערית של המנחה.

שלושת החלקים הנלווים לסיפור הדילמה – התכונות ביקורתית, הצעה לקריאה

והיבטים עיוניים – הם חומר עזר למנחה. השאלות ב'התבוננות ביקורתית' נועדו לסייע לפיתוח הדיון ולהעמקתו והשימוש בהן נתון לשיקול דעתו של המנחה. ההחלטה בדבר שילוב ה'היבטים העיוניים' תנבע מן הדברים שהמשתתפים מעלים בעת הדיון.

הרצף בין השערים ובתוך השערים אינו מחייב. עם זאת הנושאים בשערים השונים אינם בלעדיים לשער שבו הם מופיעים. חומר המופיע בשער אחד יכול להיות רלוונטי לדיון בדילמה המופיעה בשער אחר.

במהלך הפעילות כדאי לבחון כיצד ניתן לשלב בה טיפול בדילמות אתיות של המשתתפים עצמם. לצד היתרונות שיש לדילמות שיחדו בספר זה לפעילות פדגוגית מסוימת, ישנם יתרונות לעיסוק בדילמות שחוו המשתתפים, העלו אותן על הכתב והעמידון לבחינה ביקורתית. המנחים יוכלו להיעזר בנקודות שבסיפורי המשתתפים ב'התבוננות ביקורתית' וב'היבטים העיוניים' המובאים בשערים השונים.

אנו מבקשים להביע תודה עמוקה לקרן סלמך-זהר על עזרתה בכינוס הדילמות, במלאכת הבחירה הקשה ביניהן ובניתוח הראשוני שלהן, וליואב מירב שתרם לנו מידיעותיו הנרחבות בפילוסופיה. תודה שלוחה גם לקוראי כתב היד על הארותיהם החשובות: פרופ' משה זילברשטיין ז"ל, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב ומכון מופ"ת, אשר עסק בהכשרת מורים ובספרות מקרים; ד"ר אבנר בן-עמוס, לשעבר ראש החוג להיבטים עיוניים של מינהל החינוך, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, ונורית הרמן, בוגרת בית-הספר למנהיגות חינוכית, ראש יחידה במינהל החינוך החברתי וכיום יועצת הגותית במכון ון ליר, ירושלים. תודה חמה לקתדרה לחינוך יהודי ע"ש קונסטנטינר באוניברסיטת תל אביב וגם למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך על תמיכתה הכספית בשלבים האחרונים של כתיבת הספר.

אנו תקווה כי ספר זה יתרום להעלאת הדיון בסוגיות האתיות על סדר היום החינוכי.

רשימת ספרות

- אלוני, נ'. 1998. להיות אדם. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דושניק, ל', וצבר בן-יהושע, נ'. 2000. 'בין כוונה ליכולת – דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90', מגמות, מ(3): 442–465.
- כשר, א'. 2003. 'אתיקה מקצועית', בתוך: ג' שפיר, י' אכמון, וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי. ירושלים: מאגנס: 15–29.
- מסלובטי, נ'. 2000. 'דרכי ההתמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית-הספר היסודי הממלכתי-הדת': העדפות מורים ואפיוני מורים', מגמות מ(4): 617–635.