

מרדכי ניסן

זהות חינוכית

כגורם עיקרי בפיתוח

מנהיגות חינוך

תשנ"ז © כל הזכויות שמורות למרדכי ניסן ולקרן מנדל
המהדורה המתוקנת תש"ע © כל הזכויות שמורות
אין להעתיק או לשכפל קטע כלשהו מפרסום זה ללא קבלת אישור בכתב
מראש מן המפרסמים.

על אודות קרן מנדל

“מפעלנו הפילנתרופי מתאפיין במחויבותנו להשקיע באנשים שיש בהם הרוח, הכוח והשאיפה לשנות את העולם.”

ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל

קרן מנדל נוסדה בידי ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל מקליולנד שבמדינת אוהיו בארצות הברית. תחומי הפעילות העיקריים של הקרן הם: מנהיגות, ניהול ארגונים ללא כוונת רווח, השכלה גבוהה, חינוך, המשכיות יהודית ושיקום שכונות.

גישת הקרן לפילנתרופיה מבוססת על ההבנה שלמנהיגים בולטים, לאנשי מקצוע ולמתנדבים כאחת, יש כוח לשנות את פני הקהילה והחברה. מנהיגים אלה הם בעלי חזון, מחויבות רעיונית ויכולת מובהקת להגדיר מטרות ולמצוא פתרונות יצירתיים לאתגרי ההווה.

הערת המחבר (למהדורה הנוכחית)

וסח ראשון של מאמר זה פורסם בשנת 1997 ומאז הוא זוכה לקהל קוראים רחב ופעיל. הנוסח הנוכחי, בעברית ובאנגלית, נכתב בשיתוף עם פרופ' דניאל פיקרסקי ואני מודה לו על תרומתו החשובה בתוכן ובסגנון. ד"ר דניאל מרום, עורך סדרת המונוגרפיות של קרן מנדל, יזם את פרסום המאמר בנוסחו הראשון; הערותיו תרמו להעשרתו, ותודתי נתונה לו.

אני מבקש להודות לפרופ' שלמה פוקס ז"ל, שהגה ועיצב את תכנית עמיתי ירושלים ובית ספר מנדל למנהיגות חינוכית; לאנט הוכשטיין, נשיאת קרן מנדל-ישראל, העומדת מאחורי פרסום מהדורה נוספת זו; ולעמיתי לאורך השנים במכון מנדל למנהיגות. בהשראת כולם נכתב מאמר זה.

תודה מיוחדת לאבי כצמן על העריכה הנבונה והצלולה של הנוסח העברי של המאמר.

מרדכי ניסן הוא פרופסור (אמריטוס) לפסיכולוגיה התפתחותית וחינוכית בקתדרה ע"ש סמואל מלטון באוניברסיטה העברית בירושלים. פרופסור ניסן היה מנהל בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, ומנהל אקדמי של מכון מנדל למנהיגות. תחומי המחקר העיקריים שלו, בהם פרסם מאמרים ופרקים רבים, הם: התפתחות והתנהגות מוסרית, תפישת ה"ראוי" כגורם הנעה, ושמירת הזהות כעקרון מכוון בהתנהגות האדם.

זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך

מרדכי ניסן

הקדמה

ה השאלה מה הם הרכיבים ההכרחיים לחינוך איכותי מעוררת מחלוקות רבות ועזות, עם זאת מן הראוי לציין שיש גם "איים" רבים של הסכמה רחבה בנושא זה. אחד הדברים המקובלים על תיאורטיקנים של החינוך, מחנכים ואנשים מן השורה הוא חשיבותה המרכזית של המנהיגות בהצלחת מיזם החינוך. לרעיון זה – הזוכה לביטויים פופולריים בסרטי קולנוע כגון "לסניור באהבה" ובדיווחים על בתי ספר שמצליחים בעבודתם עם בני נוער שנודעו כלא ניתנים לחינוך – יש מהלכים גם בחוגים מתוחכמים יותר. על פי השקפה זו המנהיג ממלא תפקיד שאין לו תחליף בהנהגת מוסדות, ביצירת תרבות ואווירה חברתית המקדמים את החינוך וכן בהנעת מורים ותלמידים להפיק את מיטבם.

ככלל, תפקיד המנהיג הוא להנחות את הארגון להגשמת מטרותיו באמצעות מאמצים ופעולות שיעוררו את שיתוף הפעולה ואת התלהבותם של אלה שהוא מנהיגם. יש הגדלים כמובן מאליו אל תפקידי הנהגה בעבודה מתמשכת בתחום החינוך; אחדים מהם נעשים מנהיגים יוצאים מהכלל. אך אין להכחיש שקהילה המבקשת להרחיב במידה ניכרת את תכניות החינוך ואת מוסדות החינוך שלה תיטיב לעשות אם תזהה

ותיצור תנאים יציבים ותקפים להכשרת מנהיגים שיכולים להביא לתוצאות הרצויות.

בדרך זו גלומה הבטחה להצלחה אך היא מציבה לפנינו כמה שאלות קשות. ראשית, מה הן התכונות החיוניות למנהיגים אפקטיביים? שנית, איך מבשילות תכונות אלה ובאות לידי ביטוי? שלישית, באלה מהן עלינו להתמקד במיון המועמדים לתכנית לפיתוח מנהיגות ואלה בנות טיפוח אצל לומדים מבוגרים? רביעית, באלה תהליכים אפשר לפתח ולקדם את התכונות הללו?

אציע כאן תשובות לכמה משאלות אלה. בפתח הדברים יש לציין קושי עיקרי המסבך את הדבר: הגורמים המכוננים מנהיג טוב קשים להסבר משום שהציפיות ממנהיגים משתנות בהתאם לתחום, לתפקיד ולסביבה התרבותית שהם פועלים בהם. זאת ועוד, נוכח המורכבות האנושית, הן של היחיד הן של הקבוצה, ייתכן שיש לוותר על ההנחה שקיים דגם-אב אחד ויחיד ל"מנהיג טוב". מנהיגים עשויים לגלם טיפוסי מנהיגות ייחודיים, שאי אפשר לצמצמם לדגם-אב אחד. עם זאת אפשר להצביע על כמה תכונות יסוד של מנהיג חינוך טוב. אחת מהן, שאתמקד בה, היא "זהות חינוכית". את המונח "מנהיג חינוך" אחיל על אנשים הרואים את עצמם כמחנכים המחויבים לעבודתם, שמטרות וערכים מגובשים מנחים את השקפותיהם ושמעשי החינוך שלהם הולמים את יכולותיהם, עמדותיהם והעדפותיהם.

להלן אשרטט את גישת הזהות בפיתוח מנהיגות. גישה זו מושתתת על ההנחה שפיתוח מנהיגות בא להקנות למיועדים להנהגה הזדמנויות משמעותיות וריאליות להתמודד בשאלות

של מטרות וערכים. כדי לחדד את מובחנותה של גישה זו אסביר אותה מתוך הנגדתה לגישה הפופולרית מאוד לפיתוח מנהיגות – שאותה אכנה "דגם ההכשרה". זה, בגירסתו החזקה, מניח כי אין צורך להתמקד בשאלת המטרות והערכים, אך מן ההכרח והאפשר להקנות למנהיגים המיועדים כלים שיסייעו להם להשיג כל מטרה שיבחרו להגשים, בלי קשר לטיב הארגון ולהקשרו החברתי. דגם זה מונח ביסוד מגוון רחב של תכניות לפיתוח אנשי חינוך ובכללם מנהיגי חינוך, וכמה מרכיביו מתקבלים על הדעת; כנגד זאת אטען כי הוא מוטעה בכללותו. אפתח בהצגה קצרה של דגם ההכשרה ובביקורת עליו; לאחר מכן אנסח את רעיונות הליבה של גישת הזהות. אחרי שאסביר את הגישה ואנסה להבהיר את טעמה והגיגונה, אדון בכמה מהשלכותיה על תכניות לפיתוח מנהיגות. אך קודם שאתחיל במהלך זה עלי לומר מלים אחדות על עצם המושג "מנהיגות חינוך".

רבות נכתב על מנהיגות. יש ניתוחים שמתמקדים בממדיה המושגיים, דהיינו ברעיונות המשמשים במושג "מנהיג". אחרים מתמקדים בממדים האמפיריים של המנהיגות ועוסקים במנהיגים כפי שהם באמת, באופנים שהם מקבלים החלטות ובדרכי התמודדותם בבעיות ארגון ובבעיות אחרות. אחרים מתמקדים בנורמות מנהיגותיות ומקדמים ו/או מבקרים תפיסות הקובעות מהי מנהיגות ראויה, כיצד על מנהיגים להבין את עבודתם ולגשת אליה. תקצר היריעה מלפרוס כאן סקירה שיטתית ומקיפה של המחקר בתחום. לשמחתנו, אין צורך בדין וחשבון כזה. די לנו בהבנה אינטואיטיבית של הנושא, הבנה המשקפת את חשיבתנו על מנהיגי חינוך; כזו התואמת את טיפוסי האנשים שמשתתפים בתכניות למנהיגות בחינוך

והממקדת את תשומת ליבנו בסוגי המשימות, התפקידים וההקשרים המגדירים את עבודתם.

אינטואיטיבית נתפס מנהיג חינוך כאדם המופקד על יזמת חינוך (כגון בית ספר, מחנה קיץ בעל סדר יום חינוכי, תכנית ללימודי מבוגרים או מסע חינוכי) שלרוב מעורבים בה קבוצת לומדים, הורים, ועדים ומממנים, ותכנית לימודים. הדיון שלי מאמץ הבנה אינטואיטיבית זו אך הוא מקיף גם סוגי מנהיגים אחרים, כגון רכזי פיתוח תכניות לימודים או ראשי ועדי חינוך קהילתיים או מנהלי קרנות חינוך, ואף רבנים הרואים את עצמם כמנהיגי חינוך ואת בית הכנסת כזירת חינוך. הציבור מצפה מהם שישתמשו בכוחם ובמעמדם כדי להשפיע לטובה על איכות החינוך בתחום סמכותם. לכך יש להוסיף שמתוקף עבודתם הם נדרשים לחנך את הקהל הרלוונטי להם – מורים, מפתחי תכניות לימודים, צוותי עזר ופעילי ציבור – בנוגע לעניינים המשפיעים על הצלחת החינוך. זאת ועוד, אווירת הארגון ותרבות המוסד שהם מכוננים משפיעות בהכרח – ולעתים במידה ניכרת מאוד – על החינוך בתכנית או במוסד שהם מנהיגים.

דגם ההכשרה: כוח המשיכה שלו ומגבלותיו

1. אופיו של דגם ההכשרה וכוח משיכתו

ל פי דגם ההכשרה, המטלה העיקרית בפיתוח המנהיגות היא מתן כלים בידי המנהיגים המיועדים שישמשו אותם במשימותיהם. כלים אינם רק ידע טכני לגווניו אלא גם מערך כישורים ויכולות: מומחיות בבניית



תקציב ובמימונו, כישורי ניהול ופיקוח, כישורי תכנון אסטרטגי, מיומנות בעריכת סדר יום ובניהול מפגשים ושיבות, כישורים לפתרון קונפליקטים, אסרטיביות, יכולת ליצור תמימות דעים, יכולת "לתזמר" תהליכים של שיפור החינוך, כישורי תקשורת אפקטיבית, ועוד. במלים אחרות, דגם ההכשרה מתמקד בהקניית אמצעים להשגת מטרות או יעדים מסוימים ולא במטרות עצמן. המטרות נמצאות מעבר לטווח גישה זו להכשרת מנהיגים, על יסוד ההנחה שתשומת הלב אליהן אינה נחוצה: המטרות שתהליכי החינוך מונחים אליהן ידועות היטב בקהילה – אוריינות, רכישת שפה זרה והבנה מתמטית – כשלעצמן תחנות ביניים בדרך למטרות גדולות יותר שההסכמה עליהן רחבה, כגון עיצוב בני תרבות או הכנת התלמידים לחיים או הכשרתם למימוש עצמי. לעתים אין בקהילה הסכמה רחבה לגבי המטרות של מוסד חינוך מסוים, אך אז הריהן כנתונות ממילא, ידועות מראש ומגדירות את סדר היום שלו. כפי שעולה מהדברים שלפנינו, גישה זו מושתתת על ההנחה שבידינו לזהות כלים הדרושים למנהיגים במגוון הקשרי מנהיגות, כלים המגדירים את תוכן פיתוח המנהיגות. הנחה זו קובעת גם את סדר היום הפדגוגי: האתגר הוא לסייע למנהיגים העתידיים לרכוש את הכלים הללו כדי שיוכלו לשמשם בכל ההקשרים הארגוניים והחברתיים שיפעלו בהם.

דגם ההכשרה קשור לשתי מסורות מוכרות וידועות של מחשבה ומחקר. האחת היא הפרדיגמה האינסטרומנטלית של קבלת החלטות ושל התנהגות – "דגם תוחלת הערך" בפסיכולוגיית ההנעה (האנלוגי לדגם הבחירה הרציונלית בכלכלה). על פי דגם זה הבחירה בין חלופות התנהגותיות נעשית על פי הציפייה למרב התועלת, כפונקציה של הערך

שהבוחר מייחס לתוצאה ושל הצפי (ההסתברות הסובייקטיבית) להשגת התוצאה. דגם זה מניח את ערכה של כל תוצאה כנתון המיוסד על העדפות הבוחר, יהיו אשר יהיו. בהכשרת צעירים כמנהיגי חינוך מטעים דגם זה את רכישת הכלים שיכולים לעזור להם להשיג את מטרותיהם הנבחרות.

מסורת המחשבה האחרת הכרוכה בדגם ההכשרה היא גישה ליברלית מוכרת היטב בפילוסופיה המדינית. בהתאם לזו יש לאדם הזכות והיכולת לקבוע ולהעריך את מטרותיו ומוסדות החברה צריכים אפוא להימנע מנקיטת עמדה או מהתערבות בסוגיות ערכיות. החברה זכאית וחייבת להתערב רק כאשר מהלך שאדם עושה כדי להגשים את ערכיו פוגע בזכויות זולתו לחיות את חייו כראות עיניו. מכאן שעל מוסדות חינוך להיזהר שלא להתערב בחיי תלמידיהם בכל הנוגע לערכים ולמטרות. תפקידם – כדברי רולס בספרו 'תיאוריה של הצדק' – הוא להקנות לבני הקהילה את ה"טובין הראשוניים", דהיינו כלים ומידות שיאפשרו לתלמידים להגשים מטרות וערכים בכל תכנית חיים שיבחרו לאמץ לעצמם. דעה זו תואמת את זווית הראייה של דגם ההכשרה.

כוח המשיכה של דגם ההכשרה נעוץ בהלימתו לנסיבות זמננו, שהרי בימינו מנהיגים מרבים לנוע מעמדה לעמדה במוסדות הנבדלים בגודלם, במבנם ובמטרתם. מנהל רשת לשיווק מזון עשוי לעבור לניהול חברת מחשבים ואחר כך לעמוד בראש רשת בתי קפה אופנתית. לא ייפלא אפוא, בהנחה שהצליח בתפקידו, אם יבחרו בו לנהל רשת בתי ספר הנאבקת על קיומה ומבקשת להגדיל את יעילותה ואיכותה. לו היה אפשר להקנות ערכה גנרית של כלי יסוד הנחוצים בכל הקשרי הניהול – כטענת דגם ההכשרה – הרי שהיה בכך לשבות את

ליבם של העוסקים בתחום. הבעייתיות בדגם ההכשרה מונעת ממנו למרבה הצער לקיים את הבטחותיו.

2. ביקורת דגם ההכשרה

חלק זה אטען שדגם ההכשרה מסתמך על הנחות בעייתיות; בעיות אלה כמכלול די בהן לערער את אמינותו.

ב

ראשית, דגם ההכשרה מניח שאפשר לזהות ולנסח את היתרונות ואת הכלים הדרושים למנהיגי החינוך כדי למלא את משימותיהם. דעה זו עשויה אמנם להיות נכונה בנוגע לכמה משימות הכרוכות במנהיגות (ייתכן שתקצוב או היבטים מסוימים בניהול כוח אדם הם משימות כאלו), אבל ספק אם נכון הדבר לגבי שאר התכונות והכלים הדרושים כדי להנהיג (ולא לעסוק במינהל) כהלכה. ייתכן שנוכל לזהות רכיבים של היכולת לשכנע ולהניע, לפתור סכסוכים או לבנות תרבות חיובית בסביבת העבודה, אבל קרוב לוודאי שאי אפשר לגבש ניסוח מלא ואפקטיבי של יכולות אלו. גם אין כל ודאות שאפשר לטפח את היכולות ואת הכישורים הרלוונטיים באופן שיאפשר להשתמש בהם בשלל הקשרי מנהיגות.

יתרה מזו: ההשקפה העומדת ביסוד הטענה של דגם ההכשרה כי תכניות לפיתוח מנהיגות חינוכית אינן צריכות לעסוק במטרות היא בעייתית מאוד. הבה ניזכר בשיקולים המונחים ביסוד השקפה זו: ראשית, מטרות החינוך ברורות ממילא כיוון שציפיות החברה מהחינוך מנוסחות היטב וכיוון שלרוב המוסדות יש מערכות ברורות של מטרות המנוסחות לפעמים בהצהרות החזון או השליחות של המוסד; שנית,

למועמדים הראויים להיקלט בתכניות לפיתוח מנהיגות יש ממילא מערכת הולמת של מטרות בתחומיהם; אשר על כן, אם יתבקשו לסייע בהתוויית עתידו של המוסד המעסיק אותם או אם ירצו לפתח מוסדות משלהם, מערכת המטרות שבידי כל אחד מהם עשויה להקנות את ההנחיה הנכונה; שלישית, בקהילה ליברלית המוקירה את האוטונומיה של היחיד האפשרות שתכניות לפיתוח מנהיגות יבקשו להשפיע על מטרות משתתפיהן ועל מחויבותם לערכים היא פגם אתי, ומשום כך שומה עליהן להימנע מכל וכל משאלת המטרות.

הנחות אלו בעייתיות. בראש ובראשונה אין אמת בהכללה שקהילות ומוסדות פועלים בהתאם למערכת לכידה של מטרות שכל מנהיג חינוך בעל רצון טוב יוכל לאמץ. אדרבה, לרוב מוצגת סיסמה כוללנית ("צדק חברתי", "היות אדם טוב", מיומנות בחומר הלימודים, יכולת קבלת החלטות וכו'), שפשרה אינו ברור; אף אם ישולם לה מס שפתיים, לא ברור עד כמה מאמצים אותה באמת ובתמים.

שיקולים דומים חלים על המבקשים להיות מנהיגי חינוך. המטרות והערכים שהם מאמצים – או מצהירים שהם מאמצים – אינם מפותחים דיים להנחותם בהגשמת שליחותם כמנהיגי חינוך. אמת, יש להם העדפות ומשאלות ארוכות טווח שעשויות להיראות כמערכת מטרות, אבל במקרים רבים לוקות הללו במגבלות שלהלן:

אי בהירות. רבים מהשואפים למנהיגות בחינוך לא טרחו מעולם להגדיר באופן מעמיק את מטרותיהם וערכיהם בכמה וכמה תחומי חיים, כולל בעבודתם. הם לא שאלו את עצמם שאלות כגון: אלה מטרות אני מחשיב כראויות? אלה מהמטרות

שאימצתי לי נמצאות בטווח יכולתי? מה יהיו ההשלכות והמחירים הכרוכים בויתור על אחדות ממטרותי או באימוץ מטרות חדשות? שאלות אלה חשובות לשיקול הדעת של מנהיגי חינוך אך על פי רוב תבניות התנהגויותיהם פוטרות אותם מעול המחשבה המעמיקה על טיב מטרותיהם וערכיהם. וכשהם עוצרים ומנסחים זאת, מתברר שאפשר לפרש את ה"מטרות" הללו במגוון דרכים שכל אחת מהן מוליכה ליישום אחר. לעתים קרובות כלל לא יטרחו לברר את הפרשנויות הנבדלות, ודאי לא לבחור ביניהן.

היעדר עומק. אף אם המטרות ברורות יחסית, מחנכים רבים לא היטיבו לחשוב על אודות טעמיהן וההצדקות להן, על תוצאות, השלכות, עלויות ותועלת הכרוכות במאמץ להגשימן, ועל האפשרות להגן עליהן בהשוואה לחלופותיהן. לדוגמה, "נאמנות אדם לעמו": נניח שהבהרנו איזו מבין הפרשנויות האפשריות למטרה זו היא הפרשנות שאנו מחזיקים בה – אבל האם שאלנו את עצמנו כיצד הגענו לקבלתה? הייתכן שהיא נכפתה עלינו רק מכוח נסיבות חיים מסוימות? מהו אפוא הרציונל של מטרה זו ומהן השלכותיה הלכה למעשה במצבים אלה ואחרים? האם חשבנו על גבולותיה? היש עקרונות וערכים ראויים לא פחות – ואולי אף יותר – מנאמנותנו לעמנו בכל מצב או במצבים נתונים? לבד מהשאלה המוסרית העומדת כאן על הפרק יש שאלות חשובות הנוגעות ליישום. היות שעל פי רוב קשה להגשים את כל המטרות המושכות שמזמנות עצמן במלוא הרצינות לשיקול דעתנו, חובה עלינו להחליט ולבחור באחת או באחדות מהן; אבל קשה להכריע באופן שקול ומושכל בעניינים אלה ללא עיון מעמיק בשאלות דלעיל.

רוחב מוגבל. אף אם יש למחנכים מטרות ברורות שעברו תהליך מעמיק ועשיר של הצדקה והמשקפות מחויבות לערכי ליבה מסוימים, עלולה האפקטיביות שלהן להיחלש מפאת כשל במודעות וברגישות לערכים אחרים, חלקם חשובים בעיני הציבור הנוגע בדבר. אף אם לא יאמצו המחנכים לעצמם את הערכים "האחרים" הללו, יש חשיבות לפיתוח עמדות כלפיהם – עמדות שאפשר להסבירן לקבוצות רלוונטיות של בעלי עניין ולהביאן בחשבון לצורכי תכנון ויחסי גומלין עם העושים בתחום.

הנה כי כן יש טעמים מצוינים להכנת תכנית להכשרת מנהיגי חינוך שתסייע למשתתפיה: (א) להגיע לידי בהירות ועומק באשר למטרותיהם; (ב) לפתח מודעות רחבה להן ולרעיונות הכרוכים במטרות הנהוגות בקהילותיהם; (ג) לפתח הבנה מתוחכמת ביחס לרעיונות הללו; (ד) לקיים מחשבה מעמיקה על מקום המטרות ותפקידן בעבודת החינוך שלהם. יש להטעים ביתר שאת: התקדמות בממדים הללו חיונית לעבודתם של מנהיגי חינוך ועשויה להגביר את האפקטיביות שלהם כמחנכים. ראשית, סביר להניח שהבנה בהירה ומעמיקה יותר של המטרות תחזק את מחויבות המנהיג להן ואת נחישותו לפעול להגשמתן; שנית, ככל שתצטלל ראיית המחנך את מטרתו ואת מטרות המוסד, תשתפר יכולתו לקבל החלטות שיקדמו את מימוש יעדיו בנסיבות מורכבות; שלישית, בהירות בנוגע למטרות ולדרכי הצדקתן והערכתן תסייע למחנכים בדיון עם קהלים ביקורתיים הקשורים במוסדותיהם. בהירות זו תאפשר למחנכים לעורר מודעות לחשיבות מטרות החינוך ולמשמעותן, לשקול באורח מושכל יותר את מטרותיהם ואת מחויבותם לערכים ולקיים דיונים פוריים יותר בדבר ארגון העשייה לאור קדימויות המוסד; רביעית, תחכום באשר

למטרות חשוב במיוחד בחברה פוסט-מודרנית נזילה כזו שלנו. תמורות מהירות בתנאי הקיום עשויות להצריך שינוי במטרות שהיטיבו לשרת מוסד מסוים ולערוך רפורמות יסודיות. רק במנהיג מתוחכם ביחס למטרותיו אפשר לבטוח שיתמודד במצבים כאלה באחריות ובאפקטיביות. זאת ועוד, שינוי מטרות המוסד או מטרות המנהיג (או פרשנויותיהן) עלול ליצור ניגוד ערכי ביניהם. מודעות ברורה להבדלים בין ערכיו שלו לבין ערכי המוסד עשויה להגן על המנהיג מפני תהליך סמוי – ולא ראוי – שערכיו תופסים את מקום ערכי המוסד או משפיעים על פרשנותו להם.

אנו באים עתה להנחה מוטעית אחרת של דגם ההכשרה: האמונה שעיסוק בשאלות המטרה חודר באורח לא לגיטימי למחויבויותיו הערכיות של הלומד. הטיעון שעל תכנית לפיתוח מנהיגות לעסוק במטרות אין פירושו שתעצב או תשאף לעצב את ערכי משתתפיה. הכוונה היא שהתכנית תקנה להם הזדמנויות ממשיות להבהיר לעצמם את מחויבותם לערכיהם, להעמיק ולהרחיבה. ביתר פירוט:

- הזדמנויות להבהיר את העדפויותיהם ואת האמונות המנחות את פעולותיהם.
- הזדמנויות להבין את מקורות המחויבות הנוכחית שלהם ואת ההצדקות לה.
- הזדמנויות לבחון בביקורתיות את האמונות המונחות ביסוד מחויבות זו.
- הזדמנויות לעמוד על ההשלכות המעשיות של מחויבותם לערכים בתחומי חינוך ובתחומים רלוונטיים אחרים, וזאת מתוך תשומת לב לסיכונים, למחירים ולטובה הכרוכים

בפעולה על פי מחויבות זו וכן ליחסי-גומלין עם ערכים אחרים וכו'.

- הזדמנויות ללמוד על מטרות ועל כיוונים אחרים בחינוך.

גישה המכוונת להקניית הזדמנויות כאלה אינה אינדוקטרינרית; אדרבה, היא מקדמת את התפתחות היחיד כמנהיג חינוך אוטונומי. הרי, כפי שנאמר לעיל, בדרך כלל אין אמת בסברה כי האמונות המנחות פעולות הן תוצרי בחירה אוטונומית מתוך שיקול דעת ביקורתי באשר לדברים שעל הפרק ובאשר לחלופות אפשריות. לעתים קרובות יש לאנשים עמדות המשקפות דעות מוקדמות והעדפות שלא נשקלו דיין יותר מאשר מערכת מחויבויות המושתתת על מחשבה מעמיקה. עמדות אלה משקפות את ההשתלשלויות הבלתי נמנעות של ניסיונם הם והאינדוקטרינציות שספגו מסביבתם. מתפקידנו אפוא להציע למנהיגי העתיד הזדמנויות לפתח עמדה אוטונומית יותר לערכים ולמטרות שהם מחויבים להם לטענתם ולא לחשוש ולהירתע מלעסוק בסוגיות אלו.

3. על הקשר בין אמצעים למטרות

א תייחס עתה להנחה אחרת בבסיס דגם ההכשרה בדבר הקשר בין אמצעים למטרות בחינוך. תכניות שבהשפעת דגם ההכשרה מתמקדות בפיתוח כלים, נמנעות מכניסה לסבך המטרות המסוכן, אינן מטעימות את הצורך לבחור כל כלי על פי יעדיו ולהגדירו ולהעריכו בהתאם - מושתתות על האמונה המוטעית שאפשר, אגב העיסוק בכלים, לעקוף את עולם המטרות מכול וכול. אמונה זו היא ביטוי להנחה הנאיבית והבעייתית שהאמצעים והמטרות נפרדים אלה מאלה ושאפשר לכן להבדיל בבירור בין כלים

המשמשים את המחנך לבין יעדיו ומטרותיו. הטענה העיקרית כנגד הנחה זו היא שהאמצעים והכלים המצויים לנו משפיעים על יעדינו ומטרותינו. אנו נוטים להתעלם או להימנע ממטרות שנראות לנו בלתי אפשריות או קשות להגשמה, אלה שאין בידינו אמצעים להגשימן או שהגשמתן תדרוש מאיתנו מאמצים גדולים מאוד או מחיר גבוה מדי. במקביל, כאשר יש בידינו אמצעים להגשים מטרות מסוג כלשהו ניטה לעתים לאמץ אותן אף שלכתחילה ניצבו במקום נמוך בסדר הקדימויות שלנו. זאת ועוד, האמצעים הנתונים לנו להשגת מטרות מעצבים גם את הבנתנו אותן וגם את אמות המידה שאנו נוקטים כדי לשפוט את הצלחתנו בהגשמתן. לדוגמה, כלי להגברת היצירתיות עשוי להשפיע על אופן הבנתנו את היצירתיות ועל דרך הערכתנו אותה.

באורח כללי יותר, מטרות שאיננו יכולים להגדירן אם על פי האמצעים להגשמתן אם על פי הצלחת הגשמתן, יחדלו במקרים רבים להעסיק אותנו באורח פעיל. מנגד, מטרות שאפשר להגדירן בבחינות אלה ילכדו את תשומת ליבנו. השפעות האמצעים על המטרות רחבות על כן וארוכות טווח יותר מכפי שנראה מלכתחילה ומכפי שנוח לנו לקבל. בחינת המטרות שאנשים הציבו לעצמם במהלך עבודתם כביטוי למימוש עצמי מגלה שלא אחת הן נבחרו עקב כלים ואמצעים שהזדמנו להם באקראי.

בכיוון הנגדי של השתלשלות העניינים נראה כי במקרים רבים אימוץ מטרות מסוימות אינו עולה בקנה אחד עם שימוש בסוגי אמצעים מסוימים. לדוגמה, קשה ליישב את האוריינטציה התכנונית, התועלתנית והאסטרטגית של הפרדיגמה האינסטרומנטלית עם מטרות כגון יצירת קשרים אותנטיים עם בני אדם, או נדיבות. חישוב התועלת האישית הגלומה במטרות כאלה מעקר אותן מטבען. בדומה לכך, כנות

שתאומץ כאסטרטגיה תאבד את עיקרה, ושימוש בהתניה כדי לפתח עצמאות אישית נראה כדבר והיפוכו.

יש עוד הרבה לומר על היחסים המורכבים שבין האמצעים למטרות, אבל אני מקווה כי די בדברים שהעליתי לנפץ את האשליה הנאיבית שהמטרות ושהאמצעים אינם תלויים אהדדי, וכי הכשרה המבוססת על רכישת אמצעים מאפשרת לנו לעקוף סוגיות של מטרות במהלך פיתוח המנהיגות.

גישת הזהות לפיתוח מנהיגות

רקע

בהדגשת הצורך לעסוק בעניינים הכורכים ערכים ומטרות בפיתוח מנהיגות איני מפחית בערך של הקניית מגוון כלים בתכניות חינוך. טענתי היא שאל לנו לשאוף לכך באורח נאיבי, כלומר בלי תשומת לב שבחשיבה מעמיקה על הציפיות, הגבולות והקשיים הכרוכים במאמץ לטפח את הכלים הללו אצל מנהיגי חינוך מיועדים; ועוד – תכניות לפיתוח מנהיגות אל להן להתמקד בהקניית כלים באופנים שימנעו מתן תשומת לב נאותה לממדים חשובים אחרים של פיתוח מנהיגות. עמידה על מרכזיות המטרות היא אחת הדרכים להתגוננות מפני הדגשת יתר בצורך להקנות כלים. גישת הזהות לפיתוח המנהיגות מועידה מקום מרכזי לשאלות של ערכים ויעדים בחיינו ובחינוך שלנו.

עם הצגת גישה זו ראוי לנסח כמה הערות נוספות כדי להבהיר ולפרט את כוונתי במונח "שאלות של ערך". לשיטתי, "ערך" הוא אמונה שאינה מבוססת על צורך או על תשוקה

בלבד אלא על שיפוט ועל הערכה שמצב סופי מסוים או שדרך עשייה מסוימת "טובים" וראוי לשאוף אליהם. ערך מורה אפוא על מטרות שנבחנו בהקשר חיינו ושנמצאו טובות וראויות בעינינו. ערכים נותנים לנו עם זאת אמות מידה להערכת מצבים סופיים ופעולות המוצעים לפנינו. ירידה לעומקם של ערכים דורשת תהליך של שיקול דעת, העוסק בממדי הבהירות, העומק והרוחב (כפי שהוצגו לעיל). ירידה לעומקם פירושה הבהרת המחויבויות לערכים אלה, שקילת הצידוק להן, תשומת לב להנחות שביסודן, לתנאיהן ולגבולותיהן, להשלכותיהן המעשיות, לעלותן ולתועלתן ולחלופות שאפשר לאמצן או שיש צורך להקריבן או להתפשר עליהן. חקירה ודרישה זו תכלול גם מאמץ ממשי להבין את הפעילויות והפעולות הדרושות להשגת המטרות שזיהינו כחשובות ולדרכים להעריך את מידת הגשמתן. באין ידיעה מושכלת לגביהן לא נוכל לפתחן כראוי ולעשותן ראויות למחויבותנו. לאור דברים אלה נפנה אל המושג "זהות".

זהות וזפעילויות שהיא מנחה

ב הירות, עומק ורוחב של הבנת המטרות אין בהם כדי להניע אנשים לפעול בהתאם להן או לשכנע אחרים להגשימן. מטרות יוגשמו רק אם יתחייבו להן בכוונה מודעת לפעול בהתאם. התפיסה הנדרשת לכך כוללת היבט אובייקטיבי והיבט סובייקטיבי; על יסוד שיקול דעת אובייקטיבי אדם שופט את מטרותיו וקובע אם טובות הן בפני עצמן; אך קיים גם שיקול סובייקטיבי, מפני שאותו אדם קובע אם השגת המטרות הללו טובה ומתאימה לו ורואה מה היא תובעת ממנו. במלים אחרות, המחויבות למטרות אלה חייבת להיעשות היבט של הזהות האישית כפי שמושג זה מובן בפסיכולוגיה. בחלק זה

אציג בקווים כלליים את מושג הזהות האישית, כרקע לפרק הבא, שאציע בו את המושג "זהות חינוכית" ואטען שפיתוחה חייב להיות מטרה עיקרית של התכניות למנהיגות חינוך.

במהלך חיינו אנו נאבקים להבין את העולם הסובב אותנו ובכך נכלל מאמצנו להבין ולהגדיר את עצמנו. אנו שואלים שאלות כגון: מי אני? מהו "עצמי"? רכיב אחד של תשובתי לשאלה זו מתגלה בדימוי עצמי. "דימוי" זה נסב על התמונה שבעיני רוחי – תמונת מי אני וכיצד אני נתפס. תמונה זו עשויה מתערובת תכונות, מהן המוצאות חן בעיני ומעוררות את גאוותי, מהן המעוררות בי אי נחת. היבט אחר של המחשבה על האיש שהנני מתייחס לשאלה: אלה דברים בחיי נראים לי חשובים ומהותיים, שבלעדיהם לא אוכל עוד לראות את עצמי כאדם שהנני תשובתי לשאלה זו מעלה הגדרת עצמי המורכבת מהמאפיינים שאני בוחר לאמץ לי (כנגד אלה שאני בוחר לסלק ולהדיר) מפני שאני רואה אותם כחשובים לי, כראויים וכמציבים בפני תביעה להתנהגות. במובן זה הגדרת עצמי היא נורמטיבית. היא מקנה לי ולאחרים בהירות בנוגע אלי (מי אני באמת בלב-לבי?) וכן מוטיבציה ותחושת כיוון בבואי לקבוע את הדבר שאבחר בו מבין החלופות ודרישות החיים שלפני. ההגדרה העצמית מעוררת את התנהגות האדם, מכוונת ומניעה אותה. היא תשתית לפעילותו כסוכן עצמאי השולט בחייו ומעצב אותם.

ההגדרה העצמית שאדם בוחר ומאמץ לו נובעת בחלקה מבחירה חופשית (או ממה שמלווה בתחושה כזו) הנסמכת על ניסיונו, ובחלקה – מקבלת המצב שהוא נתון בו. כשאנו מאמצים זיקה פוליטית או תחביב אנו עשויים להרגיש את חופש הבחירה בפעולתו. אך במקרים אחרים ניצבים לפנינו

נתונים שנראים כנכפים עלינו, כגון השתייכות למשפחה ולאומה, תכונות אופי מסוימות או דברים שהוטבעו בנו מתוך התנסויות רבות עוצמה. אפילו אז אנו מרגישים בדרך כלל שיש לנו מרחב בחירה כלשהו בהחלטה כיצד להתייחס ליסודות הללו ולפרשם – אם לאמץ אותם באורח פעיל או להפחית בחשיבותם (עד כדי התעלמות). בעולם המודרני, עם הגידול העצום בחופש לבחור אורח חיים, ההגדרה העצמית היא גורם חשוב בעיצוב האישיות וההתנהגות.

ההגדרה העצמית שאנו בוחרים לאמץ לנו מתוך מידה של מודעות מכוננת את זהותנו האישית. אריקסון ופסיכולוגים אחרים סבורים שהזהות מקנה לנו תחושת קיום והמשכיות בזמן ובהשתנות המצבים. עדויות אמפיריות והתרשמותיות מעלות שאדם נוטה לשמר את זהותו ולאששה ושואף להרמוניה בין תפיסת הזהות שלו לבין התנהגותו; הוא יזום פעולות שמבטאות את זהותו ונוטה להימנע מפעולות שאינן מתיישבות עמה. הנטייה לשימור הזהות ולאישורה מתחרה בנטייתו האחרות, אך השפעתה עשויה להיות רבת משקל. במצבים קיצוניים אדם עשוי להיות נכון לשלם מחיר גבוה מאוד – עד כדי הקרבת חייו – כדי לא לבגוד בזהותו.

זהות האדם כוללת רכיבים מסוגים שונים, חלקם בעלי חשיבות רבה בעיניו, חלקם בעלי חשיבות פחותה. דרגת החשיבות של רכיב זהות תלויה במידה שאדם רואה בו חלק מהותי של עצמו, כזה שאם יינטש או ייעלם הוא יחוש כי השתנה עד כדי כך שאינו עוד האיש שהיה עד אז. ככל שגדלה חשיבותו של רכיב הזהות כך נתעקש לשמר ולאשש אותו. יש להוסיף שמידת החשיבות של רכיב זהות עשויה להשתנות במהלך החיים. ראוי לציין עוד שרכיב זהות עשוי להיבדל

בחשיבותו ובפרשנותו מאדם לאדם וכך גם השפעתו על ההתנהגות. יש שירגישו כי הרכיב הלאומי בזהותם מגביל את התנהגותם אך אינו מחייב אותם לנקוט פעולות שיתנו לו ביטוי, ואילו אחרים ירגישו דחף לפעולה זו ואחרת לשם כך; הימנעות מפעולות כאלה תורגש אצלם כבגידה בזהותם.

זהותנו מנחה רבות מפעולותינו, אך לא את כולן. מקצת מעשינו מוכתבים מכוח צרכים ביולוגיים או צרכי פרנסה. אף שאני מכיר בחשיבות ההתנהגות העונה לצרכים הללו, ואף שזהותי עשויה להגביל מאוד את דרכי תגובתי לאותם צרכים, במקרים רבים התנהגויות אלה אינן ביטויי ליבה המושרשים בגרעין הזהות, ומהן שאינן מבטאות אותה כלל. הן רחוקות מאלה הצומחות מתחושת הזהות שלי ונותנות לה ביטוי, כגון יצירה מדעית או אמנותית, או השתתפות בהפגנות למען מטרות חשובות, או לימוד מקורות התרבות שלנו. לאחרונות אקרא "פעולות מונחות-זהות", להבדילן מאחרות, "פעולות מונחות-תועלת", הננקטות להבטחת רווחה חומרית, עונג, או לסיפוק צרכים ביולוגיים.

יש להסב את שימת הלב להבחנה בין פעולות מונחות-תועלת לפעולות מונחות-זהות וזאת מפאת הנטייה המובהקת השוררת בעולם המערבי להפריז בהערכת המידה שבה פעולותינו הן מונחות-תועלת. לאמיתו של דבר רוב מעשינו ניתנים להבנה טובה יותר כמונחי-זהות, כלומר מרב פעילויותינו נעשות בתחושה שהן חשובות לנו "מבפנים" – שיש להן חשיבות "פנימית" בעבורנו – ושאינן זה יאה לנו שלא לעשותן או לפעול בתחושה שאנו נאלצים לעשותן. אנו חווים פעילויות כאלה כצומחות מעצמנו ולא כנכפות עלינו מבחוץ, והן כרוכות בסוג מסוים של סיפוק – זה הנובע מההרגשה שאנו

נאמנים לעצמנו ומממשים את עצמנו. הסבר התנהגויות אלו במונחים של זהות נראה מתאים יותר לתפיסה היומיומית שלנו והוא גם פורה ומעשיר את הבנתנו יותר מאשר הסבר במונחים של תועלת.

זהות חינוכית כגורם בפיתוח מנהיגות חינוך

רכיב חשוב בזהות של אדם בוגר הוא מקצועו או הקריירה שלו. מחויבות למקצוע היא אמנם רק אחת המחויבויות הרבות שבני אדם מאמצים להם בתרבותנו כחלק מהגדרות עצמם, אך יש לה מעמד מיוחד ביניהן. את העובדה שרבים מקדישים כוח וזמן כה רבים למטלותיהם ולמאמצייהם המקצועיים אפשר להבין גם כגילוי של מרכזיות המטלות והמאמצים הללו בזהויותיהם האישיות וגם כסיבה למרכזיות זו. מאחר שאדם מארגן את חייו במידה רבה סביב פעילותו המקצועית, לא ייפלא שתחום חיים זה מעצב את מחויבותו לערכיו ומעוצב מכוחה, ושבתחום זה אדם מבקש לממש את עצמו וביחס אליו הוא חושב על משמעות חייו.

דברים אלה תקפים עוד יותר לגבי מנהיגים בחינוך. זאת משום שמחנכים עוסקים בטיפוח בני אדם אחרים ועבודתם היא יותר ממתן ביטוי לרעיונות בדבר תהליך החינוך המיידי וארגונו – היא מבטאת גם את תפיסת החזון שלהם בדבר האדם הטוב והחברה הטובה. קרוב לוודאי אפוא שיהיה קשר אינטימי הדוק בין זהותו האישית של המחנך לזהותו המקצועית. מכאן – ייעודו כמחנך הוא רכיב חשוב מאוד בחייו ובוהותו האישית ומכאן – רעיונותיו בדבר הטוב והראוי מתווים את אופן חשיבתו על עבודתו כמחנך ועל גישתו לחינוך.

מחויבות לחינוך מהסוג שאני מייחס למנהיג חינוכי היא "זהות חינוכית". מגולמים בה אמונות וערכים באשר לתהליכי החינוך ולמטרותיו על רקע הביטחון והאמונה הפנימית הבסיסית בדבר הטוב והראוי ליחיד ולחברה. מחויבות זו מקיפה גם את אמונותיו של המנהיג באשר לנטיותיו, ליכולותיו, לכישרונותיו ולשאיפותיו הוא לקידום החינוך ומטרותיו. זהות חינוכית במובן זה יקרה מכל לאדם המבקש לשמש מנהיג חינוך. היא מאפשרת לו לקבל החלטות (היא אפילו תנאי הכרחי לכך) באופן אוטונומי, דהיינו כביטוי לאמונות ולעקרונות שנשקלו היטב ולא מכוח לחצים חיצוניים, אינטרסים אישיים וכיוצא בהם. פעולת הזוהרת החינוכית מוקרנת מאישיותם של דמויות מופת בחינוך דוגמת יאנוש קורצ'ק: החזון המנחה את עבודתו מבטא הן את פרויקט החינוך שבדעתו להגשים הן את מחויבותו לערכים שהוא תופס כמרכזיים לזוהרתו. ניתוח של דוגמאות כאלה יבהיר עוד שזהויותינו מעצבות את רעיונותינו בדבר החינוך ובה בעת גישותינו לחינוך והנלמד במהלך עבודתנו מעצבים את זהויותינו.

יש להוסיף שזהות חינוכית קשורה בהכרח להשקפתו של אדם בדבר תפקידו (במובן הסוציולוגי) של המחנך, דהיינו מערכת הציפיות שהחברה "עוטפת" בה את האדם הנמצא בעמדה של מנהיג חינוכי. מערכת זו כוללת אמונות, ערכים, אופני פעילות, גישות וכו' שהחברה רואה בהם גורמים מרכזיים במעשה "החינוך הטוב". המחנך הוא שליח ציבור, לכן עליו להתאים את עצמו לציפיות החברה שהוא משרת. את שיטת הציפיות הזו מבינים – ובמידה (וברמת תחכום) זו או אחרת מפנימים – אנשים שמגדירים את עצמם כמחנכים: הם עושים אותה חלק מהזהות החינוכית שלהם. גם אם אין הם מגשימים

בפועל את הציפיות האלו הם יודעים שהם אמורים לעשות זאת או לנסות להציג את עצמם כאילו הם עושים כן. הנקודה הרלוונטית לענייננו היא זו: את תפיסות התפקיד שהן חלק מזהותו החינוכית של מנהיג חינוכי פירש, אישר ואימץ הוא עצמו. ככאלה הן ביטוי אישי ולא תכתיב כפוי.

כמה יסודות ליבה של הזהות החינוכית

בד מאמונות וערכים הכרוכים בעבודתו הספציפית של המחנך, יש לזהות החינוכית מאפיינים כלליים יותר. לא תמיד באים אלה לידי ביטוי עמוק או מתוחכם בניהול החינוך הלכה למעשה, אך הם משקפים את הרכיבים הייחודיים של הדימוי המקובל, אפילו את תפיסת התפקיד של מנהיג חינוכי (כפי שאפשר לראות בספרות ובתרבות הפופולרית). להלן אציג חמישה מאפיינים כאלה. עלי להדגיש: אינני מציע את המאפיינים המסוימים הללו כהיגדים סוציולוגיים על תפיסת תפקיד "המחנך" בחברה, אלא כיסודות הטבועים בתפיסה נורמטיבית של הזהות החינוכית. תפיסה זו עשויה להקנות הנחיה סבירה לגיוס מנהיגי חינוך ולהכשרתם.

א. מודעות למתח בין חזון למעשה. הזהות החינוכית של מנהיג מתייחסת הן למחויבויות הכרוכות בטוב ובראוי להתחולל באמצעות החינוך, הן לאתגר הקשה בהשגת מטרות אלה בפועל. מתח זה בין חזון למעשה – בין שאיפות לתוצאות הצפויות בהערכה מציאותית לתוצאות הממשיות – מונח ביסוד הזהות החינוכית. מנהיגי חינוך רואים את עצמם כמעפילים במעלה ההר, מועדים, משנסים מותניים וחוזרים לטפס בסולם החינוך – סולם הניצב ארצה וראשו בשמים – וכל אותו זמן נתונה דעתם לראש הסולם, לבסיסו ולכל מה

שביניהם. המתח בין הרצוי למצוי נגלה גם ברמת הרגשות: מחנכים מתנדנדים בין חדות ההישג לכאב שבאי השגת המטרה.

ב. מחויבות הפונה החוצה, מעבר ל"עצמי". זהות חינוכית פונה החוצה; היא שואפת לקדם את שגשוג היחיד ואת רווחת החברה, מטרת התלויות זו בזו ושזורות זו בזו. את הזהות החינוכית מנחה הביטחון שאפשר להתקדם בשתי רמות אלה והיא מביאה לידי ביטוי השקפה אופטימיסטית מיסודה, השונה מהציניות האופיינית לכמה תיאוריות פוליטיות. בהתמקדותו ביחידים ובציבורים שמחוץ ל"עצמי", המחנך מוותר על מרכזיות ה"אני" שלו בפעולותיו. זהות חינוכית במובן שאני מכוון אליו פירושה ראיית המושאים של מאמצי החינוך כלב העניין. אין בכך משום התכחשות לשאיפות המחנכים ולמחויבותיהם לעצמם אלא אמונה שעיסוק בעצמיותם לא יגבר על מחויבותיהם העליונות למשימות החינוך שלהם (הגם שעיסוק בעצמיות עלול לפעמים להימצא במתח עם המשימה).

ג. רוחב ומורכבות. זהות חינוכית מגלמת מחויבות לחינוך במובנו הרחב. חינוך אינו מוגבל למטרות ספציפיות כגון הוראת המתמטיקה או פיתוח גישה ביקורתית אלא מכוון למטרה רחבה יותר: קידום התפתחותם של התלמידים ושל החברה ורווחתם. מטרה זו משקפת תפיסות לגבי טבע האדם הטוב, החברה הטובה והחיים הטובים. גישת המחנכים לאתגרים שלפניהם חייבת אפוא להיות מורכבת ולהיסמך על פרספקטיבות ושיקולים מכמה תחומי ידע שהם בוחנים ושופטים את צעדיהם באמצעותם. גישה מורכבת מסוג זה נחוצה להבנת המצבים הלא צפויים שצצים תדיר ואת דרכי הפעולה המקוריות שאפשר לנווט בהן במצבים אלה. מצאי

עשיר של פרספקטיבות מגן על מנהיגים חינוכיים מפני הדחיפות והבולטות של שיקולים נקודתיים התקפים לטווח צר וקצר.

ד. יושרה. פירושה כאן התאמה מודעת בין האמונות והעמדות של אדם להתנהגותו והיא היבט מהותי לזהות המקצועית. מרכזיותה משקפת את היחס ההדוק בין הזהות האישית לזהות החינוכית. זהות חינוכית נעדרת יושרה היא סתירה מיניה וביה, שהרי חינוך נעדר יושרה הוא אנטי-חינוך בהיותו שקרי. איני טוען כי אדם לא יוכל ללמד על אודות – ובשם – אידיאלים שאינו מאמץ לעצמו, אך קרוב לוודאי שלא יוכל לחנך לאידיאלים אלה. זאת ועוד, אף אם יתברר כי פה ושם הוא מצליח בכך, קרוב לוודאי שלא יוכל להתמיד בכך. היעדר-יושרה אינו מסתכם בחתירה תחת מטרות מוצהרות; קרוב לוודאי שהוא יעביר את הסיטואציה ויפגע ביכולת המחנך לתת דוגמה אישית. קשה להעלות על הדעת שיוכל להמשיך זמן רב בעבודת החינוך בעודו מודע לאי-כנותו. הצרימה העזה במצב זה עלולה להפוך למשא פסיכולוגי כבד ואף בלתי אפשרי.

ה. פתיחות. בחברה הליברלית הזהות החינוכית כורכת פתיחות, הקשבה לאחרים וכבוד לאמונותיהם, לערכיהם, לנטייתיהם ולאופני התנהגות שונים משלך. בהיותו מכון לסייע להתפתחותם של המתחנכים ולקידומה של החברה, על איש החינוך בכל רמה שהיא, ודאי המנהיג החינוכי, להיות פתוח וקשוב לתפיסות של אלה שעבודתו פונה אליהם, ובהן ללא ספק תפיסות שונות משלו. פתיחות זו נדרשת הן מטעמים אתיים של מתן כבוד וקול למי שאיש החינוך אחראי להתפתחותו כאדם שלם והן מטעמים מעשיים של הבנת האחר כחלק מהכרת המציאות שהוא פועל בה; זאת ועוד, איש

החינוך נדרש לבחון את הנושאים שהוא דן בהם גם מנקודות מוצא שונות ואף סותרות – נקודות המוצא של המתחנכים. עליו לברר אם הפרשנות שהוא נותן למצב העומד לפניו ולערכים ולאמונות הרלוונטיים היא היחידה האפשרית או שמא קיימות פרשנויות אחרות שדווקא הן מקובלות על המתחנכים. המוכנות לשקול ולכבד תפיסות אחרות היא לכן תכונה כמעט הכרחית של הזהות החינוכית.

לאחר שהטעמנו את חשיבות ההקשבה בכבוד להשקפות של אחרים, ובמיוחד תלמידים ועמיתים, חשוב להעיר שאין בכך משום דרישה שהמחנך ימנע מנקיטת עמדה ומהבעתה. אדרבה, על פי רוב יש צורך בשני הדברים. היבט זה של הזהות החינוכית הוא אחד הביטויים למתח אופייני הקיים במלאכת החינוך בין פתיחות וכבוד כלפי התלמידים לבין מחויבות המחנך למטרות ולדרכי עשייה מסוימות.

מאפיינים אלה של הזהות החינוכית משולבים בתפקיד איש החינוך ותרומתם חשובה לתפקוד הנאות והיעיל של כל העוסקים בחינוך; כך לפחות בתרבות המערבית. אין פירוש הדבר שפיתוחם ואימוצם אינם בעייתיים. לא זו בלבד שהדרך לרכישתם – באופן שמאפשר להפיק מהם תועלת – רצופה קשיים, אלא שהם – משנרכשו – נתונים לפעמים במתח זה עם זה: מחויבות לערכי יסוד ולאמונות יסוד – מהתכונות העיקריות של הזהות החינוכית – מקנה למחנך צלילות בהתכוונות לתכלית ותחושת כיוון הטוענת אותו באנרגיה. נכסים אלה נכבדים אמנם, אבל מחקרים פסיכולוגיים מראים שמחויבות לרעיון או למטרה מביאה במקרים רבים לידי משוא פנים או לדעה קדומה, המכוונים את הקשב ומשפיעים על תפיסת המציאות ופירושה. האין מחויבות המחנך למטרות שבחר

מפריעה אפוא להערכת מציאות פתוחה ותקפה? נוכח עמדות קיצוניות, צרות אופק והרסניות המצויות סביבנו, נרגיש ביתר שאת שהתכוונות ברורה לתכלית ומחויבות ללא פשרות עלולות לחבל בעבודת החינוך. כאן באה הפתיחות לעזרנו; היא דורשת מהמחנך לא להיות מחויב לאידיאל או לגישה במידה שתמנע ממנו להרהר בראיות או ברעיונות נוגדים. אך האם אין סכנה גם בעמדה זו? שמא תסכן הפתיחות את עבודת המחנך בערעור תחושת הצלילות והכיוון שלו? נראה שאנו עומדים בדילמה קשה: מצד אחד יש טעם לחשוב שאת החינוך יש להנחות מתוך מחויבויות איתנות וברורות לערכים; מצד שני קיום מחויבויות אלו עלול לפגוע בפתיחות ובביקורת העצמית המאפשרות לבחון מחדש את התבונה שבעצם המחויבויות. זוהי רק דוגמה בולטת אחת לקונפליקטים שאינם נותנים למחנך מנוח.

זהות חינוכית וחזון

ז הות חינוכית מקיימת זיקה הדוקה למושג "חזון" המופיע תדיר בדיונים על מנהיגות חינוך. בדרך כלל חזון הוא תמונה של אידיאל ששואפים אליו. אבל החזון עלול להיות בגדר אידיאה מופשטת, שאינה מצמיחה מוטיבציה והתנהגות המיועדת להגשימו. אפילו חזון חינוך, המעוגן מטבעו בהקשר פרטיקולרי והמושפע ממנו, עלול להיוותר כמשאלת לב ותו לא. זהות חינוכית מצילה את החזון החינוכי מגורל זה. החזון החינוכי הוא חלק מהזהות החינוכית והוא מגולם באמונות ובמחויבויות שמקנות לו חיוניות ושעושות אותו כוח מניע בחיי האדם. החזון הוא פסגה, ראש-הר נפלא, משאת נפש, והזהות החינוכית היא גם כמיהה לפסגה זו וגם תמונה של מלוא תהליך הטיפוס וההעפלה לקראתו.

ביתר פירוט: שני תנאים חיוניים להנעה לפעולה בשם החזון הם רכיבים מכוננים של הזהות החינוכית – תחושת החובה להתקדם להגשמת החזון ותחושת מסוגלות ואמונה באפשרות לממש התקדמות זאת. תחושת החובה נעוצה בהכרה בערך האידיאל; תחושת המסוגלות נובעת מהערכת המשימה לאור נטיותיו של איש החינוך וכישוריו ונסמכת על ניסיונו. תחושת המסוגלות היא תנאי מוקדם לתחושת החובה, שהיא עצמה תנאי מוקדם לאימוץ המטרה. כל אלו הן באדם, לא בחזון. אם אני חש שאין בכוחי להגשים את החזון או שאיני מחויב לו, אין הדבר משפיע בהכרח על הערכתי אותו, אך הרגשה זו תותיר אותי במצב של אדישות מבחינה התנהגותית. רגשותיי כלפי חזון או כלפי יכולתי להגשימו אינם בסיס מתאים לאימוץ החזון או לדחייתו, אך הם מכריעים את הכף בהחלטתי אם אני הוא האיש המתאים להנהיג את המאמץ להגשמתו. לאמונת האדם שיש בו המחויבות, הכישורים והידע להתקדם להגשמת חזון מסוים – תהיה השפעה מכרעת על מאמציו להגשימו.

זהות חינוכית "בתחליך"

מדיוננו מתבררת תמונה של אנשים בעלי זהויות מגובשות שכל אחת מהן מגלמת מחויבות לגישה ברורה כלפי החינוך. נראה שזהות כזו מקנה בסיס איתן למעשה החינוך – ליזמה ולתכנון, להכרעה, להערכה ולבחינת הסביבה הארגונית והחינוכית. היא נותנת מרחב להמשכיות ארוכת טווח ולעקיבות בין מצב אחד למשנהו ומאפשרת לקבל החלטות בלי התדיינות פנימית מתמשכת. לא נתקשה לזהות מנהיגי חינוך שתיאור זה הולם אותם, אבל מנהיגי חינוך רבים חורגים במגוון דרכים מתיאור זה. חשוב

ביותר, כאמור לעיל, לשקול את האפשרות שאין צורך – ולעתים אין זה רצוי – שתהיה למנהיגי חינוך זהות מגובשת מסוג זה.

שיקול זה מבוסס על מורכבותו הרבה של החינוך. הוא מתמודד בשאלות נצחיות על אודות טבע האדם, החיים הטובים והחברה הטובה, וזאת בהקשר של חברה הטרוגנית פתוחה ופלורליסטית, המתאפיינת במערכות נבדלות של אמונה וערכים וכן בשינויים טכנולוגיים וחברתיים מהירים. בתחום זה קשה לצפות שכל מנהיג חינוכי יפתח ויקיים סוג זה של עמדה מגובשת ביחס לחינוך לאורך זמן. אכן, במציאות המאופיינת בנסיבות משתנות, ברעיונות חדשים ובמידע ובמחקר חדשניים – יש בהחלט מקום לקוות שהמנהיג החינוכי יהיה פתוח לצורך הברור לבחון מחדש את המחויבויות, התכונות והנטיות המנחות אותו.

גמישות כזו ראויה כנראה לעידוד, אך עם זאת היא מעלה בעיה חמורה שכבר הצבענו עליה מזווית אחרת: האם הסגולות שפתיחות מסוג זה מושתתת עליהן אינן מביאות לערעור של מה שעושה את הזהות החינוכית ראויה ורצויה? האם עלולות סגולות אלה להתפרש שלא כהלכה בעיני הציבור העיקרי של המנהיג החינוכי ולהיראות כהטלת ספק וכחוסר ביטחון לא בריאים? ושמה עלולות הן עצמן לחולל זאת? בחלק זה אכרוך את הסוגיה במה שאכנה "זהות חינוכית גמישה". אציג את הטענה שזהות חינוכית גמישה עלולה אמנם – מעבר לנקודה מסוימת ובנסיבות מסוימות – לפגום בתיפקוד של מנהיג החינוך אך אין הסכנה הכרחית. בחלק זה אצביע על שני מבנים של זהות חינוכית "רכה", השכיחים כנראה יותר בזמננו, ואטען

שאנשים בעלי זהות כזו יכולים להיות מנהיגי חינוך בתנאי מסוים.

אבחין בין שני ממדים של רכות שעשויים להתגלות הן בזהות האישית הן בזהות החינוכית: לכידות ובטחה. הזהות החינוכית לכידה אם היסודות המכוננים את השקפת האדם – כגון עמדותיו, מחויבותו לערכים ואמונתו – מתיישבות זו עם זו באופן שמאפשר עקיבות בתגובה למצבים שונים. תחושת הזהות שלי תהא בוטחת ככל שאבטח ולא אטיל ספק בערכים, בנאמנויות ובתכניות המגולמים בה.

בפסיכולוגיה רווחת אמנם ההשקפה שלכידות ובטחה הן יסודות הכרחיים בתחושת זהות בריאה ושהן מסייעות לתיפקוד אפקטיבי, אולם באחרונה מוטלים ספקות בנחיצותן. חוקרים מצביעים על כך שרבים שזהויותיהם אינן מגלות לכידות ובטחה מלאות מתפקדים באופן נאות. כדי להוסיף ולחקור את העניין בהקשר הזהות החינוכית אשתמש בשני ממדי הזהות שצינתי כדי להתוות ולבחון ארבעה מבנים סכמטיים של זהות חינוכית:

1. זהות בוטחת ולכידה היא זהות יציבה. היא מביעה את עצמה ללא אי ודאות ובאמצעות עקיבות בהחלטה כיצד לגשת לדברים שעל הפרק במגוון תחומים. הבטחה שיש לאנשים שזהותם יציבה מאפשרת להם פתיחות לרעיונות ולאנשים חדשים. אך כפי שצוין לעיל, במקרה הקיצוני אנשים בעלי זהות כזו עלולים להפנות עורף למציאות ולרעיונות שמאתגרים את השקפתם או להתעלם מהם.
2. זהות לא-בוטחת אך לכידה היא זהות מותנית. בעליה מגלמים מידה של אי ודאות לגבי תוקף מחויבותם לערכים

וגישתם לאתגרים שלפניהם. מנגנון להתמודדות בספקותיהם הוא קבלת מחויבות לאורח חיים, מתוך הודאה במגבלות התבונה ובחוסר האפשרות להימנע מספקות כמו גם מהצורך להחליט ולבחור באורח חיים, הם עשויים להיות פתוחים לשקילת גישות ורעיונות אחרים, אך בשלב כלשהו עלולה מחויבותם לגרום להם להירתע מהחלטות קשות או מלשקול גישות אחרות, כדי שלא להחריף עוד יותר את אי הוודאות שהם חשים.

3. זהות בוטחת אך לא לכידה היא זהות פלורליסטית. זהות זו מכילה התכוונות, נטיות ולפעמים אפילו אמונות שאינן עולות בקנה אחד ובכל זאת היא מזדהה איתן. אי-ההתאמות הפנימיות הללו עשויות לאפשר לבעלי זהות זו להיות פתוחים למגוון השקפות, אבל בנסיבות הכרוכות בהתנגשויות בין גישותיהם וערכיהם לבין עצמם הם עלולים להתקשות בהחלטה ובבחירה.

4. לבסוף, זהות שאינה בוטחת ושאינה לכידה היא זהות אופורטוניסטית ואותה איננו צריכים לשקול בדיון הנוכחי שנסב על מנהיגות חינוך.

למותר לומר שהגבולות בין המבנים הללו עמומים לפעמים. הסכמות לא נועדו להציג טיפוסים של בני אדם אלא לנסח ניסיון להציג טיפוסים רכות או גמישות של זהות ולסייע לנו לראות כיצד פועלים טיפוסים אלה בזירת המנהיגות החינוכית. מהצגת הדברים לעיל אפשר לכאורה להסיק שמנהיגים חינוכיים זקוקים לזהות יציבה. אפשר לתהות אם מנהיג שזהותו אינה בוטחת ולכידה עשוי לתפקד באפקטיביות. והנה, בחינת מגוון מנהיגי חינוך מראה כי יש בהם אנשים שזהותם אינה

בוטחת או אינה לכידה ובכל זאת הם מתפקדים כיאות. הזהות הרכה שלהם נשענת על הכרה בקיומן של תפיסות טוב שאינן מתיישבות זו עם זו, ו/או על הכרה שבמצב של חוסר ביטחון האדם נדרש לבחור בדרך המאפשרת לקבל הכרעות חינוכיות ולחיות חיים בעלי משמעות. תפיסות-על מעין אלה מקנות משמעות חדשה למושגי הלכידות והביטחון ומגדירות מחדש את הדרישות ממנהיג חינוך. אכן, היעדר לכידות ובטחה מושלמות באמונות ובערכים עשוי אף לשמש נקודת מוצא למחויבות לדרך חיים שמאפשרת התנהגות החלטית וחיים בעלי משמעות, בלי להתכחש לספקות ולשאלות ובלי להתעלם מהם. אעצים את הטענה ואומר כי זהו האזור שמנהיג חינוך אמור להימצא בו: בטחה ולכידות שדי בהן לאפשר גישה שקולה לאתגרי העשייה, מתובלות באי ודאות שמאפשרת פתיחות להשקפות אחרות וביקורת עצמית מעמיקה על המחויבות המקצועית.

הזדמנויות לפיתוח זהות חינוכית

ב חלק זה אצביע על כמה השתמעויות של גישת הזהות החינוכית לתכניות להכשרת מנהיגים חינוכיים. מזווית הראייה של גישת הזהות, האתגר שלפנינו הוא לעצב תכנית שתקנה הזדמנויות לפתח פנים שונים של הזהות החינוכית ובכללם: (א) דעות שקולות ומוצקות התואמות את אמות המידה שנידונו לעיל: בהירות, עומק ורוחב באשר למטרות החינוך ותשתיתו (כגון תפיסות על אודות גשוג האדם והחברה הטובה); (ב) כיוונים בנוגע לאפשרות לתרגם את המחויבות לערכים להסדרי חינוך מעשיים; ו-(ג) ידיעת האדם את עצמו על כישרונותיו, על יכולותיו, על נטיותיו, על בוחותיו ועל חולשותיו.

זוהי משימה עצומה; אין להגשימה אלא אם מתקיימים תנאים מסוימים. החשוב שבהם הוא אולי זה: מי שמשתתף בתכנית למנהיגות חינוך צריך להיות מוכן באינטלקט, במוטיבציה ובאורח כללי יותר ברגש, לנצל את ההזדמנויות שהתכנית מציעה לו. עליו להיות מוכן ליטול על עצמו למידה קשה ומרובה, שחלקה עיוני ואינו קשור ישירות למעשה. כמו כן עליו להיות מוכן להעמיד במבחן הביקורת את אמונותיו ומחויבויותיו המוצקות והעמוקות ביותר ואת השפעותיהן על סוגי העבודה שהוא עשוי לעסוק בהם; עליו להיות פתוח לחקור ולגלות פנים חדשים במערכות היכולות, הנטיות ושאר סגולות שהוא מביא איתו, תכונות שיעשו אותו מתאים לסוגי תפקידים מסוימים ולא לאחרים. לא כל אדם יגלה מוכנות ממין זה. אלה שיעשו כן יוכלו להיות מועמדים מצוינים לתכנית למנהיגות חינוך המושתתת על הַמְשָׁגָה ראויה ומאורגנת של פיתוח הזהות החינוכית. תכנית זו ראוי שתורכב מכמה סוגי פעילות ובהם לימודים עיוניים (שיתמקדו בסוגיות שנידונות בפילוסופיה, בתיאוריות חברתיות ובספרות היפה), לימודי חינוך, לימודי מדיניות, עבודה בשטח, עבודה בקבוצה, פרויקט אישי ומעורבות במחקר. רכיבים אלה – חלקם או כולם – מצויים בדרך כלל בתכניות לפיתוח מנהיגות, אלא שבתכניות המאורגנות סביב פיתוח זהות חינוכית הפעילויות הללו באות לפתחה ולטפחה.

אף שמאמר זה אינו בא לתת תשובה שיטתית לשאלה "כיצד תיראה תכנית המאורגנת סביב פיתוח הזהות החינוכית", ברצוני להדגים את גישתי באמצעות בחינה של שני רכיבים בתכנית כזו: העבודה בשטח והפרויקט האישי.

עבודה בשטח, שנמצאת תדיר בתכניות לפיתוח מנהיגות, מתייחסת בדרך כלל להתנסויות הדורשות החלטות מעשיות וקבלת אחריות. קיימת תמימות דעים באשר לחשיבות ההתנסות בשטח במהלך תכניות ההכשרה. הצידוק האופייני לדעה זו הוא שההתנסות מציעה הזדמנות ליישם כישורים שנרכשו וידע תיאורטי בסביבה "מציאותית". אבל בתכנית המאורגנת סביב פיתוח הזהות החינוכית הטעם להדגשת החשיבות של העבודה בשטח הוא אחר והוא אמור להשפיע על עיצוב רכיב זה בתכנית: עבודה מעשית בשטח היא הזדמנות יחידה במינה ורבת ערך לפיתוח הזהות החינוכית. היא מעניקה לאדם הזדמנות ללמוד מה חשוב לו באמת – למה הוא מוכן להתחייב ברצינות; והיא מזמנת לו הכרה טובה יותר של נטיותיו, כישרונותיו ויכולותיו כמו גם של כוחותיו, מגבלותיו וחולשותיו. כדי שההתנסות בשטח תביא לידי הבנה ומודעות עליה למלא ארבעה תנאים: עליה לעורר תחושת מעורבות, המבוססת על תפיסת חשיבותה של העבודה לו עצמו כמשתתף בתכנית ולקהילה; עליה להציע הזדמנות מאתגרת לביטוי ערכיו וכישרונותיו וכך לממש את זהותו; עליה להציע הזדמנויות לפיתוח תחושת שליטה במצב מאתגר ומתוך כך ליצור לא רק סיפוק אלא גם אחריות לתוצאות העתידות לבוא; ועליה להציע אפשרויות להרהור שקול ומושכל על אודות העבודה הנעשית ולהסב את תשומת הלב אל מה שהמשתתף יכול ללמוד על עצמו כמנהיג חינוך.

פרויקטים אישיים, הכרוכים בהמשגת יזמת חינוך המגיבה לכמה מהבעיות בשטח, בהנמקתה, בתכנונה, ביישומה ובהערכתה, גם הם חלק בלתי נפרד מתכנית המיועדת לטפח זהות חינוכית. פרויקטים כאלה אינם נדירים בתכניות למנהיגות חינוך ומטרתם האופיינית המוצהרת היא מתן הזדמנות לשלב

– מתוך התמודדות בבעיית חינוך ובסביבת חינוך ממשיות – בין היכולות הקוגניטיביות, יכולות העשייה ומיומנויותיו של המשתתף לבין אלו שרכש בתכנית ובסיסי ידע רלוונטיים. שימוש בכלים אלה בעבודה על משימה שהמשתתף אחראי לה בשלבי ההנמקה, התכנון והיישום, הוא חלק חשוב בפיתוח המנהיגות. ואולם גישת הזרות מצביעה על הזדמנות חינוך ידועה פחות שהפרויקט האישי מזמן: תרומתו לגיבוש הזרות החינוכית של המשתתף. כבר בשלב בחירת הפרויקט ותכנונו יגלו המשתתפים לעצמם ולזולתם מה דעתם על יכולת החינוך לתרום ליעד המבוקש, מה חשוב בעיניהם ואיך הם תופסים את עצמם. במהלך הפרויקט יהיו למשתתפים הזדמנויות רבות להעמיק ולאתגר את תובנותיהם הראשוניות לא רק בקשר לטבע החינוך אלא גם בקשר למחויבויותיהם, ליכולותיהם, לכוחותיהם ולחולשותיהם. הם גם ירבו ללמוד על מה שמעניק להם תחושת מימוש עצמי בעבודתם. כך יסייע הפרויקט האישי בהבהרת הכיוונים המתאימים להם בעבודתם במקצוע.

ט
 ענתי כי גישת הזרם המרכזי ("גישת-ההכשרה") לעניין המנהיגות החינוכית לוקה – על אף כוח המשיכה שלה – בבעיות חמורות. אנו יכולים ללמוד ממנה דברים חשובים, אך אין די בה. היא מושתתת על שתי הנחות שיש בהן פגמים: (א) מנהיגות מצוינת בנויה מהיכולת לעשות שימוש אפקטיבי בערכת כלים גנריים כדי להשיג את מטרות הארגון המעסיק, יהיו אשר יהיו; (ב) אפשר להקנות כלים אלה באופנים שיכשירו מנהיגים לעשות בהם שימוש אפקטיבי בסביבות העבודה שיימצאו בהן. הטעמתי שהנחיית תכניות למנהיגות חינוכית מצריכה המְשגה אחרת של מנהיגות ושל חינוך למנהיגות – המְשגה שכיניתי "גישת הזהות". ביסוד גישה זו מונח הרעיון שעל מנהיגי חינוך לגלם זהות חינוכית, שבלביה (א) אמונות שקולות ומבוררות בנוגע למטרותיהם כמחנכים ו- (ב) תחושת מחויבות המושתתת על בחינת יכולותיהם, נטיותיהם ומוכנותם להקדיש את עצמם לסדר יום מסוים בחינוך. תכנית למנהיגות חינוכית המאורגנת סביב הזהות במובן שנידון כאן מורה על שני כיוונים בטיפוח מנהיגי חינוך: מצד אחד היא מעלה שאלות עמוקות יותר של ערך ושל כוונה ומטרה; מצד שני היא מכוונת אל מציאות העשייה היומיומית ובכללה המיומנויות וההבנות הדרושות למימוש השאיפות שאנו מחויבים להן.

בחברה המעריכה את הצלחת החינוך בקריטריונים צרים של תועלת, חשוב במיוחד שמנהיגים חינוכיים יפתחו זהות חינוכית חזקה המגלמת מחויבויות לערכים, לאידיאלים ולתכליות – מחויבות הצומחת בדליברציה מושכלת. אבל הדגשתי שהתחייבות למערכת פרטיקולרית של ערכים ומטרות עלולה

להיות מסוכנת אם היא מונעת מהמנהיג החינוכי גישה לרעיונות ולמידע שעשויים להרחיב את אמונותיו וידיעותיו או לאתגרן. העיקר הוא זה: מחויבות אינה חייבת להתקיים על חשבון פתיחות. למרות הקושי שבדבר, המנהיג החינוכי יכול וצריך להיות מחויב מאוד למערכת ערכים ובה בעת פתוח לרעיונות חדשים ולביקורת. אפשר לטפח מנהיגים כאלה; אנו זקוקים להם.

הפנייה למקורות נבחרים

להלן מספר מצומצם של מקורות הקשורים לנושאים מרכזיים בעבודה זו:

על מנהיגות ופיתוח מנהיגות

אוסף עשיר ומקיף של מאמרים על נושא המנהיגות ופיתוחה מופיע בספר

גונן א', וזכאי א' (עורכים) (1999), *מנהיגות ופיתוח מנהיגות* – מהלכה למעשה, תל – אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור.

סיכום המחקר האקדמי בנושא מופיע בספר

Bass, B. M. (1990), *Handbook of leadership: Theory, research, and applications* (3rd ed.), New York: The Free Press.

על המודל האינסטרומנטלי

המאמר הבא מציג תיאור וביקורת של המודל, המתאימים לתפיסה המוצגת במאמר הנוכחי

Monroe, K. (1995), Psychology and rational actor theory, *Political Psychology*, 16, 1-42.

על ערכים

מנקודת מבט פסיכולוגית

Rokeach, M. (1973), *The nature of human values*, New York: Free Press.

Schwartz, S. (1992), Universals in the content and structure of values, In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-66.

מנקודת מבט חינוכית

Halstead L. M, & Taylor, M. J. (Eds.) (1996), *Values in education and education in values*. London: Falmer press.

על ספרות ואתיקה

נוסבאום, מ' (תשס"ד), *צדק פואטי – הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים*, חיפה: אוניברסיטת חיפה וספריית מעריב.

על מושג הזהות

החיבורים הקלטיים (מנקודת מבט פסיכולוגית) הם:

Erikson, E. H. (1963), *Childhood and society*, New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968), *Identity: Youth and crises*, New York: Norton.

ובעברית:

אריקסון, א' (1960), *ילדות וחברה*, תל אביב: ספריית פועלים.

סיכום מעודכן של המחקר הפסיכולוגי בנושא הזהות ניתן

למצוא בספר:

Côté, J.E. & Levine, L.G. (2002), *Identity formation, agency and culture:*

A social psychological synthesis, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

על החיבת הנורמטיבי של ערכים זרות

ניסן, מ' (2001), התפקוד המוסרי – כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר, בתוך: י' עירם ועמיתיו (עורכים), *ערכים וחינוך בחברה הישראלית*, ירושלים: משרד החינוך, 190–233.

ניסן, מ' (2005), מחויבות וחוסר וודאות – עיון פסיכולוגי, בתוך: י' כהן (עורך), *מידו היהודי המחונך*, ירושלים: מגנס, ז–לד.

חזון בחינוך

פוקס, ש', שפיר, י', ומרום, ד' (עורכים), (2006), *מדברים חזון*, ירושלים: כתר וקרן מנדל.

על זרות "רכה"

מבין הדיונים הרבים בנושא זה אני בוחר לציין

Bauman, Z. (1995), *Life in fragments: Essays in postmodern morality*, Oxford: Blackwell.

על יושרה

Glaser, J. (2008), Authenticity and integrity in Jewish education, In J. Cohen & E. Holzer (Eds.), *Modes of educational translation*, Jerusalem: Magnes, 147-204.