

זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך
מרדכי ניסן
מכון מנדל למנהיגות והאוניברסיטה העברית בירושלים

מנהיג בחינוך, במובן התיאורי הרחב של המושג, הוא אדם שהחלטותיו ופועלו בתוקף תפקידו הם בעלי השפעה משמעותית על חינכם של אחרים. כאלו יהיו שר החינוך ומנהלת בית-ספר, כותב תכניות לימודים ומנהלת מוזיאון למדע. במובן הנורמטיבי מנהיג בחינוך הוא מי שמבצע תפקידים אלו כראוי. אולם מהו 'כראוי'? מהן התכונות הנדרשות ממנהיג טוב בחינוך? אין בידינו תשובות מספקות לשאלות אלה, אך בבואנו לדון בפיתוח מנהיגות בחינוך אין לנו יכולים להתחמק מלדון בהן.

הקושי לענות על השאלה 'מיהו המנהיג הטוב' נעוץ בכך שהציפיות ממנהיג משתנות בהתאם לתחום, לתפקיד ולהקשר האנושי והתרבותי שהוא פועל בהם. יתירה מזו, נוכח העושר והמורכבות של האישיות הבודדת ושל החברה, אפשר שעלינו לנטוש את הרעיון של דגם למנהיג הטוב. מנהיגים שונים עשויים לגלם 'דפוסים מנהיגותיים' ייחודיים שאי-אפשר לצמצמם לדגם. עם זאת אפשר להצביע על תכונות מכוננות של המנהיג הטוב בחינוך. אחת מהן, שעליה נתמקד במאמר זה, היא 'זהות חינוכית'. במושג זה כוונתי לכך שאדם מגדיר את עצמו כאיש חינוך מחויב לעבודתו, ושטיפסות מושכלות על אודות מטרות החינוך ודרכיו מנחות אותו. זהות חינוכית היא בסיס ותנאי לפיתוח חזון חינוכי ולהגשמתו.

הטענה שזהות חינוכית היא תכונה חיונית של מנהיג בחינוך מובילה אותנו לתפיסה ייחודית (להלן 'תפיסת הזהות') בדבר הדרך לפיתוח מנהיגות בחינוך, תפיסה המדגישה פיתוח מערכת מבוררת של מטרות וערכים והגדרה עצמית שאדם מחויב לה. תפיסה זו אינה זוכה לביטוי הולם בתחום הכשרת המנהיגות, ובפועל מאפילה עליה תפיסה שונה ממנה בתכלית המתמקדת בהנחלת מכשירים וכלים להנהגה (להלן 'תפיסת ההכשרה'). תפיסת ההכשרה מזריכה את רוב התוכניות להכשרת כוח אדם, בהן אלה בתחום הפיתוח של מנהיגות בחינוך וקידומה. שתי תפיסות אלה אינן מוציאות זו את זו, אך תשובות שונות לשאלות 'מיהו המנהיג הטוב' ו'מהן התכונות הנדרשות ממנהיג טוב בתחום החינוך' מנחות כל אחת מהן.

תפיסת הזהות מתבססת על ההנחה שבירור מושכל של מטרות וערכים, המשולב באפשרויות להגשמתם או לביטויים מתוך תחושת מימוש עצמי, הוא בסיס לפיתוח מחויבות אישית וזהות חינוכית. שילוב זה של הכרה והתנסות במתן ביטוי לה נראה יעד סביר לתוכנית לפיתוח מנהיגות בחינוך - יעד בר הצדקה ובר ביצוע.

במאמר זה אציג את עיקריה של תפיסת הזהות לפיתוח מנהיגות בחינוך. כדי לחדד את תיאור התכונות הייחודיות של תפיסת הזהות אפתח בהצגה סכמאטית של תפיסת ההכשרה ובביקורת עליה. הצגה זו חשובה לענייננו גם כרקע לטענה המרכזית שעיסוק במטרות וערכים הוא שצריך לעמוד במוקד הפיתוח של מנהיגות בחינוך. בפרק השני של המאמר אציג את מושג ה'זהות' כרקע לבירור המושג 'זהות חינוכית'. אדון במשמעות של זהות זו ובכמה מאפיוניה, בהצדקתה ובתנאים לפיתוחה. בפרק השלישי של המאמר אתאר מבנים של זהות 'רכה', לא לכידה או לא בטוחה, ואטען שאנשים בעלי זהות כזו - לא רק

בעלי זהות יציבה - יכולים גם הם להיות מנהיגים בחינוך. בפרק הרביעי והאחרון אדון בהתנסות בשדה כדוגמא ליישום תפיסת הזהות בתוכניות לפיתוח מנהיגות בחינוך

א. תפיסת ההכשרה ומגבלותיה

1. עיסוק באמצעים ולא במטרות

על פי תפיסת ההכשרה, פיתוח מנהיגות משמעו בראש ובראשונה ציודו של המנהיג לעתיד בכלים מתאימים לביצוע תפקידו. ב'כלים' הכוונה לידע, ליכולות, לכישורים ואפילו לתכונות אישיות, הנדרשים להשגת המטרות בתפקיד נתון. בתפיסה זו של הכשרה הדגש מושם על הקניית אמצעים ופיתוחם. המנהיג הטוב הוא זה שיש בידו אמצעים להשיג את המטרות המוטלות עליו, או המצופות ממנו, בתחום מנהיגותו. ומה לגבי המטרות? גישה זו להכשרת מנהיגות מניחה מראש את קיומן של מטרות נתונות וידועות. על בסיס הנחה זו אפשר לברר מהם האמצעים הנדרשים להשגת המטרות, ובהתאם לכך מהם הכלים שבהם יש לצייד את המנהיג.

תפיסה זו תואמת את הדגם האינסטרומנטלי לקבלת החלטות ולהתנהגות, שבפסיכולוגיה של ההנעה מכונה 'דגם ערך-ציפייה' (מקביל לדגם הרציונלי בכלכלה). על פי דגם זה, כשאדם עומד בפני התנהגויות חלופיות הוא יבחר - וראוי שיבחר - בחלופה המועילה ביותר, כשהתועלת היא פונקציה של ה'ערך' שהפרט מייחס לתוצאה המצופה ושל ה'ציפייה' (ההסתברות הסובייקטיבית) שלו להשגת תוצאה זו. אין הדגם עוסק בבירור מרכיב ה'ערך' שבו. ערך תוצאה כלשהי נתפס כנתון; הוא בא לביטוי בהעדפותיו של אדם, יהיו אשר יהיו. הדגם מניח אפוא אדם בעל מטרות מוגדרות ומובחנות במידה שדי בה לבחור בין חלופות שהמציאות מציעה לפניו. תוכנית לפיתוח מנהיגות הפועלת בהתאם לדגם זה אינה מבקשת ואינה מצופה לעסוק בנושאים כמטרות העל של החינוך, (למשל: עיצוב בן-תרבות, או פריחת האדם, או הכנה לחיים), או בתפיסות ראוי (דמות האדם הטוב והחברה הטובה, אלו מטרות הן ראויות ובעלות ערך), אלא רק באמצעים להשגת המטרות המוגדרות (כולל, לדוגמה, ידיעת אנגלית וחשבון, שאפשר לנסחן כמטרות ביניים המשמשות להשגת מטרות גבוהות יותר).

הימנעות מהתערבות בערכיו של האדם ובמקביל במטרות העל של החינוך (להלן לשם קיצור - 'מטרות') תואמת את הגישה הליברלית בפילוסופיה חברתית, שלפיה על מוסדות החברה להימנע מלנקוט עמדה ומלהתערב בשאלות של ערכים, מעבר לדרישה לא לפגוע בזכויות הזולת ובחברה. ההנחה היא שלכל אדם יש הזכות, הידע והיכולת להציב לעצמו מטרות, והוא בעל כוח תבוני להעריכן. יתר על כן: בחברה שקיימות בה מחלוקות לגבי ערכים בסיסיים, התערבות מוסדות החברה בשאלות של ערכים עלולה לפגוע ביציבות המבנה החברתי ולעורר סכסוכים קשים. כוחו של החינוך לעצב את ערכי המתחנך ומטרותיו מחייב את איש החינוך למשנה זהירות בהתנהגותו.

הנחה נוספת הנמצאת ביסוד תפיסת ההכשרה מתייחסת להבחנה בין אמצעים למטרה ולקשר בין הכלים המשמשים אותנו בפעולה לבין מטרתה. האמצעים שאדם משתמש בהם להשגת מטרותיו נתפסים כמכשירים בארגז כלים, שניתן להעבירם ממטלה למטלה. כלי מסוים יכול לשמש להשגת מטרה זו אך גם להשגת מטרה אחרת ואפילו מנוגדת. הנחה זו עומדת בבסיס תוכנית הכשרה המתמקדת בהקניית כלים ופיתוחם בלי להידרש לבעיה הסבוכה והרגישה של היחס בין מטרות ואמצעים. היא

מאפשרת לבחור בכלים למנהיגות, להגדירם ולהעריכם, ללא תלות במטרות המסוימות שהמנהיג אמור לשרת. הנחה זו מכתובה לא רק את תוכן ההכשרה אלא גם את דרכיה. בחתירתנו לכך שהכישורים הנלמדים יהיו ניתנים להעברה מנושא לנושא ומתחום לתחום ללא תלות בהקשר, נלמדם בצורה כללית ככל שניתן, ללא היצמדות לנושא כלשהו. מחקרים רבים בפסיכולוגיה מכוונים אכן לברר - ללא הצלחה מזהירה, יש לומר - מהם התנאים המיטביים להעברה בלמידה, ובולט בהם התנאי של חשיפת העקרונות הכלליים ביסוד ההתנהגות שאנו מבקשים ללמד.

כלים רבים ושונים נרכשים בתוכניות להכשרת מנהיגות, למן מומחיות בכלכלה וניהול ועד דרכים לשיפור ההוראה, למן השלטת משמעת ועד אסרטיביות. חלק ניכר מכלים אלו אכן משמש בתפקידים מסוגים ומתחומים שונים, וכך אנו עדים לתופעה שמנהל רשת לשיווק מזון עובר לנהל חברת מחשבים ומשם - לתפקיד בכיר בתחום החינוך. אדם בתפקיד מנהיגות משנה את תחום תעסוקתו מתוך הנחה שכישורים שרכש, פיתח והפגין בתחום מסוים, יספיקו בידו וישרתוהו היטב בתפקיד מנהיגותי בתחום אחר.

גישה זו להכשרת מנהיגות והמתודה שלה נראית מוצדקת כיום אף יותר מבעבר. נוכח 'התפוצצות הידע' בתחומי הפעילות הנדרשת מהאדם ובמגוון ההתנסויות שהוא חווה, אגב השינויים המואצים בעולמנו ובחינו, שבה ועולה הטענה שמטרת ההכשרה היא הקניית כלים וכישורים שיתאימו להתמודדות בתפקידים משתנים, בשלל מצבים ותנאים.

בחלק הבא אבקר גישה זו באופן עקרוני ואטען שאין היא מתאימה לפיתוח מנהיגות בחינוך. אך עקב המשיכה שיש לגישה זו והחשיבות הגלויה של הנחלת אמצעים לא יהיה זה מיותר להעיר כאן גם על קשיים ביישומה. אסתפק בציון שתי בעיות מעשיות שפתרון אינו נראה לעין: ראשית, לעתים קרובות קשה לנו לזהות ולנסח את טיבם של ה'כלים' הנחוצים לביצוע תפקיד, בפרט תפקיד מנהיגות, בייחוד בתחום החינוך, כל שכן בחברה מרובת ערכים. שנית, גם כאשר אנו יודעים מה נדרש לצורך ביצוע תפקיד, לעתים קרובות איננו יודעים אל נכון כיצד ללמד את הכישורים הנדרשים לביצועו, להקנות אותם ולפתחם. כלל לא ברור לנו לדוגמה מה תרומתה של הרצאה בנושא קבלת החלטות לפיתוח יכולת לקבלת החלטות או כיצד לפתח מומחיות ביחסי אנוש.

2. מעבר לתפיסת ההכשרה: על מעמדן של מטרות בתודעת האדם

בחלק זה אבקר שתי הנחות העומדות בבסיס תפיסת ההכשרה לפיתוח מנהיגות בחינוך: ההנחה שלאדם הבוגר יש מטרות מבוררות ואל לנו להתערב בהן, וההנחה שאמצעים ומטרות הם שני גורמים עצמאיים, בלתי תלויים יחסית.

אין ספק שלכל אדם יש רצונות שהוא מבקש לספק ותוכניות שהוא מבקש להגשים, מעבר להעדפות המיידיות והתשוקות הלא רפלקטיביות שלו. רצונות ותוכניות אלה מכוננים את מערכת המטרות המדריכה את בחירותיו ומקנה לו את מעמדו כסוכן אוטונומי. אולם מערכת זו לוקה לעתים קרובות בכמה מגבלות; אציין שלוש מהן: האחת נוגעת למעמד המטרות והערכים בחייו של האדם, השנייה - למובחנות המטרות ולעומקן והשלישית - לטווח המטרות ועושרן.

א. לעתים אין לאדם ידיעה והכרה מפותחות לגבי מקומם ומעמדם של מטרות וערכים בחייו. הכוונה לשאלות כגון: אלו מטרות ראויות (לא רק נחשקות) בעיניו? מה 'באמת' חשוב בחייו? אלו מטרות 'כפויית' עליו בתוקף נסיבות חייו ומה מעמדן במערכת הערכים שלו? אלו מטרות נמצאות בטווח היכולת שלו ואלו לא? מהן ההשתמעויות של השתחררות ממטרות קיימות או של אימוץ מטרות חדשות ושילובן במערך החיים שלו ומה מחירם? לעתים קרובות האדם נוטה לפעול על פי סכמות או תבניות פעולה נתונות ה'חוסכות' לו את הצורך בבירור המטרות והערכים האמורים להדריך את התנהגותו. רק בהיתקלו בבעיות או בשאלות מורכבות וקשות הוא עשוי להידרש לבירור נוסף שלהם, וגם אז אפשר שבירור זה יהיה זמני ונקודתי בלבד.

ב. המטרות שאדם נושא עמו עשויות להיות כלליות מאוד, לא מובחנות, חסרות בהבנת תנאיהן וגבולותיהן ונעדרות עומק. ניקח לדוגמה מטרה של חינוך לאומי, שלמחנכים רבים היא גם מטרה אישית. הורים ומורים מבקשים לפתח בתלמידיהם קשר ונאמנות לעמם - מטרות חשובות בחייהם ומקובלות בחינוך, אך לעתים קרובות אין להם תפיסה ברורה של הדרישה לנאמנות ללאום, ביטוייה, גבולותיה וסכנותיה. לעתים מטרה זו נעדרת עומק: אין המחנך נושא עמו תפיסה מושכלת של הבסיס לנאמנות ללאום וצידוקה, של מעמד חובה זו לעומת ערכים אחרים, וכיוצא באלה.

ג. הרצונות שיש לאדם, תוכניותיו ומטרותיו, מתייחסים לעתים קרובות לטווח מצומצם של נושאים ותוצאות - אלה ההכרחיים לקיומו, אלה הקשורים לציפיות החברה ממנו ואלה שהוא נקשר אליהם ופיתח עניין בהם במרוצת השנים. אולם סביר שגם בתחומים חשובים לו, ודאי בתחומים ובנושאים שלא נדרש להם, מטרות העשויות להיות בעלות ערך בעבורו חמקן מעיניו או שלא היו מובנות לו כראוי. עירור מודעות וקשב למטרות חדשות והתנסות ראשונית בפרקטיקה שלהן עשויים לפתוח לפניו אופקים חדשים ולהרחיב את טווח המטרות ואת אפשרויות הבחירה שלו. לדוגמה, פיתוח ההנאה מיצירות אמנות מסוגים שונים אינו חלק ממכלול המטרות של רבים שלא הייתה להם הזדמנות להכיר סוגי אמנות אלה ולהיפגש עמם.

דומה כי גם מי שיפחית בחשיבותו של טיפוח מערך המטרות של האדם יסכים שתפיסה מפותחת של מטרות החינוך המקובלות בחברה (ואלו שאינן מקובלות בה) היא תכונה נדרשת למנהיג בחינוך. על מנהיג בחינוך להיות מודע ורגיש לטווח רחב של מטרות אנושיות, הן בתחום האישי הן בתחום החברתי; לגבש הבנה מובחנת ועמוקה שלהן; ולברר לעצמו את מעמדן במסכת חייו. ערכה של תפיסה כזו אינו מוגבל לממד הקוגניטיבי, להכרה מושכלת של המטרות. הוא מתרחב גם לתחושת מחויבותו למטרה - לנקוט עמדה כלפיה, לתפוסה כבעלת משמעות לחייו ולהבטיח לעצמו לנהוג לפיה ולפעול לקידומה. ככל שמטרה מובחנת יותר - מוכרת לפרטיה, לסוגיה ולגבולותיה, וככל שהיא עמוקה יותר - הנחותיה, צידוקיה והשתמעויותיה מבוררים יותר, וככל שקשריה לחייו והשלכותיה מובנים לו יותר - עמדת האדם כלפיה תהיה מושכלת יותר ומחויבותו לה מפותחת יותר. מטרה כזו תתאים גם למצבים חדשים ומורכבים ותהיה עמידה יותר ללחצים שלא ממין העניין. היא תהיה משולבת ברשת עשירה ומורכבת של משמעויות ותתקשר ל'אני' דרך מספר רב של טעמים. קשר זה יביא אדם לפיתוח עמדה עצמאית כלפי המטרה.

גם ההנחה השנייה העומדת בבסיס תפיסת ההכשרה, שלפיה אמצעים ומטרות הם שני גורמים לא תלויים יחסית, בעייתית. ביטוי מובהק לכך היא העובדה, המוכרת לכל אדם מהתנסותו, שהאמצעים והכלים העומדים לרשותו משפיעים על מטרותיו.

מטרות שאינן מוגדרות, מבוררות ומנוסחות היטב כמו גם מטרות שאדם תופס כלא אפשריות, כקשות להשגה או כבעלות 'מחיר' גבוה, עשויות להישאר במגרת החלומות שלו כחזון לאחריית הימים. מטרות שאיננו מצליחים להגדירן דרך ניסוח אמצעים להגשמתן או דרך מדידה של השגתן - דוגמת המטרות של פיתוח יצירתיות ושל פתיחות לרעיונות חדשים - לעתים קרובות יידחקו ויחמקו מאיתנו. ומנגד, כאשר עומדים לרשותנו אמצעים להשגת תוצאה שיש לנו עניין בה, נגלה נטייה לאמץ אותה כמטרה גם אם לכתחילה הייתה לתוצאה זו עדיפות נמוכה בעינינו. מטרות שניתן להגדירן דרך אמצעים ודרך מדידה של השגתן - כגון זכירה של ידע או מהירות בביצוע מטלה - נוטות אפוא להשתלט על הקשב שלנו ועל התנהגותנו. אמצעים משפיעים על מטרות במידה רחבה ומרחיקת לכת ממה שנדמה בראייה ראשונה וממה שנוח לנו לקבל. בחינת מטרותיהם של אנשים, בתחום העבודה וההגשמה האישית לדוגמה, מגלה ש'הזדמנויות' או אמצעים שנקרו לידם אחראים לרבות מהמטרות שאימצו. ובמישור אחר - אימוצו של הדגם האינסטרומנטלי מלווה בשינוי מפת המטרות של החברה. מטרות שאפשר להגדיר, לחשב ולמדוד במונחים של תועלת, כהצלחה כלכלית, קונות עדיפות על מטרות שאינן קלות להגדרה ולמדידה כיצירה, מימוש עצמי ושלמות אישית. הטענה המועילית כאן אינה שהשפעת האמצעים על המטרות היא רחבה, מתמידה ולא נמנעת; אני טוען שהיא אפשרית וקיימת.

ובכיוון ההפוך - מטרה מעמידה לעתים גבולות לאמצעים שניתן לנקוט להשגתה. יש אמצעים שהשימוש בהם אינו עולה בקנה אחד עם מטרה מסוימת. כך לדוגמה האסטרטגיה של הדגם האינסטרומנטלי, הכוללת תכנון, חישוב וסקולול תועלת אישית, אינה מתיישבת עם מטרות כמו אהבה, חסד ונדיבות. בו ברגע שאתה מחשב את התועלת האישית של מטרות אלו הרי הן משנות את אופיין ובעצם גזות. או לדוגמה, אין אדם יכול להתאמץ להיות כן על מנת למצוא חן בעיני אנשים, כפי שמלמדים לעתים בקורס ליחסי אנוש. מרגע ש'כנות' מופעלת כאמצעי היא מפסיקה להיות כנות. ודוגמה נוספת מתחום החינוך: אין אתה יכול לחנך לעצמאות דרך התניה. 'עצמאות מותנית' היא סתירה מיניה וביה. דוגמה זו מצביעה על מורכבות הקשר בין אמצעים למטרה בתחום החינוך.

הדיון לעיל אינו מתיימר למצות את נושא הקשר בין אמצעים למטרות. לא מניתי לדוגמה את היחס הדינאמי בין מטרות לאמצעים: אמצעים עשויים להשפיע על מטרות ולעתים הופכים להיות מטרות בעצמם, דוגמת מקצוע שנבחר 'שלא לשמו' אלא לצרכי פרנסה והופך להיות מטרה כשלעצמה; ומטרה דוגמת לימוד פילוסופיה לשמה, הופכת להיות אמצעי למטרות אחרות. אך די במה שהוצג לעיל על אודות התלות ההדדית בין אמצעים למטרות לנפץ את האשליה שהכשרה המתבססת על הקניית אמצעים משחררת אותנו מה'סכנה' של התערבות במטרותיו של אדם ובערכיו.

3. על הצורך בעיסוק במטרות ועל טיבו של עיסוק זה

העשרת המטרות שאדם מציב לעצמו, בירורן והתעמקות בהן, הם יעדים חשובים לחנוך. את בן התרבות מזריכות מטרות הנהירות לו; הוא פתוח לבחון מטרות חדשות בהקשרי חייו ומוכן להעריך בצורה מושכלת; רב יותר הסיכוי של אדם כזה למצות נכונה את האפשרויות הגלומות בו ולהיות אזרח פעיל התורם לחברה שהוא חי בה. קיימת הסכמה כי קריטריונים אלה מאפיינים חיים טובים. מהלך מחשבה זה מוביל למסקנה שלמנהיג בחינוך נדרשת תמונה רחבה, מבוררת ועמוקה של המטרות שהמציאות מזמנת לו ולמתחנכים שהוא אחראי להם, שהרי מטרות או ערכים הן במוקד עיסוקו.

אכן, תמונה מפותחת של מטרות היא תנאי חיוני למילוי ראוי ויעיל של כל התפקידים המצופים ממנהיג בחינוך, ובעצם ממנהיג בכל תחום שיש לו משמעות חברתית רחבה. כל נושא בחינוך, למן בניית תקציב ועד קביעת תוכנית לימודים, למן טיפוח החלשים ועד פיתוח מצוינות, אינו יכול להיות נידון כראוי ללא הכרה והבנה של מטרות החינוך ושל היחס בין מטרות לאמצעים. הכרה והבנה אלו חיוניות בכל שלב בעבודתו של מנהיג - להבנת הנושא שהוא דן בו, לזיהוי החלופות השונות והערכתן, להעלאת יוזמות חדשות, להכרעות, לתכנון דרכי פעולה, להערכת התוצאות בשטח ולכל מה שבין אלה ומעבר להם.

הבנה טובה של מטרה אינה תמיד מסוג הידע המוגדר שניתן להצביע על מרכיביו ועל גבולותיו, ולמצותו. לפעמים היא דומה להבנה של יצירת אמנות או לשליטה במיומנות מורכבת - הישגים המשתכללים ומעמיקים עם ההתנסות הקשורה בהם, אך קשה לנסחה במלים. 'רשת המשמעות' המעניקה למטרה את עושרה ועומקה עשויה להתרחב עוד ועוד, וכך גם משמעויות המטרה ונגזרותיה, התנאים שבהם היא תקפה, גבולותיה, מעמדה בהשוואה למטרות אחרות וכו'. מהמנהיג בחינוך נצפה שתפיסתו את המטרות תהיה מורכבת ועשירה, כזו שתאפשר לו לקבל החלטות מושכלות מתוך בחינה והערכה.

'מטרה' הוא מושג הלקוח מעולם המונחים של אדם האמון על הדגם האינסטרומנטלי, זה שפעולתו מכוונת תדיר למטרה שניתן להגדירה ולמדוד את השגתה. בדגם זה המטרות יכולות להיות גם 'העדפות' - ללא הערכה מושכלת. בתפיסת הזוהות לעומת זאת, המונח 'מטרות' קשור לערכים ותפיסות ראוי. 'ערך' הוא אמונה המתבססת על שיפוט והערכה (ולא על עצם קיומם של צורך או תשוקה) שמצב מסוים הוא 'טוב', כזה שראוי לשאוף אליו, ולא כזה הנתון לחלוטין להעדפה (או דחייה) אישית. ערך מציב מטרה שאדם בוחן בהקשר חייו ובא להעריכה כטובה וראויה. הערך מעמיד מטרה ובה בעת מספק לנו אמת מידה להערכת מצבים ומעשים.

העשרת המטרות (או הערכים) וחידודן אמורה להביא את המנהיג בחינוך להיכרות נאותה עם מגוון המטרות הקיימות בתרבותו. מרכיב חשוב בהיכרות זו הם הקשרים והיחסים בין המטרות, דוגמת תלות או סתירה בין ערכים. בירור הולם של מטרות יכול להכרח דיון בקריטריונים לבחירתן או באיזון ביניהן. ערכיו של מנהיג בחינוך אינם חייבים להיות מסודרים במערכת מאורגנת המספקת פתרונות נחרצים לכל קונפליקט ביניהם, אך בחירתו בין חלופות ראוי שתתבסס על הכרת המטרות והערכים שבבסיסן והתייחסות למעמד המטרה בעולמו.

בירור המטרות וחידודן אין משמעם הטפה להן. זו תהיה אינדוקטרינציה. אולם גם בעיון ביקורתי במטרות נבחרות אין די, כיוון שיהיה בכך צמצום של תחום המטרות. בירור הולם של תחום המטרות או הערכים מחייב את בחינתם במסגרת כוללת, תוך התייחסות למטרות וערכים אחרים ואף מנוגדים. רק בירור כזה עשוי להניב עושר ובהירות בהכרת המטרות והערכים וכן עומק לגבי בסיסם וטיב ההתחייבות להם, כנדרש בייחוד ממנהיג בחינוך. בירור כזה לא רק שאינו אינדוקטרינציה אלא שהוא עשוי לחלץ אדם מכבלי התנסותו בעבר ומ'אינדוקטרינציה' לא מכוונת של חברתו וסביבתו, ולאפשר לו לבחור באופן מושכל ומודע את מטרותיו. בתהליך זה יבוא אדם לשקול את השפעתם של הנתונים ה'לא נמנעים' של קיומו - מוצאו, סביבתו, חינוכו וכו' - ולהעריך את המטרות שהוא נושא עמו על רקע תמונה רחבה ועשירה יותר של מטרות אפשריות ומשמעותן.

אין העיסוק במטרות מסתיים בהכרתן ובהבנתן ברמה עיונית. צעד מכריע בעיסוק של המחנך במטרות הוא חיפוש ובירור הדרכים להגשימן במציאות הממשית שבה הוא פועל. לשם כך יש צורך לבחון את הדרכים לביטוי מטרה זו. מטרה שאין יודעים כיצד לתת לה ביטוי, כיצד ליישמה, איזו התנהגות היא מכתובה, כיצד נעריך באיזו מידה הושגה - אינה בחזקת מטרה מגובשת. עיסוק במטרות מחייב על כן התייחסות לשאלה מהן המשמעויות של ההתנהגות המובילה להשגת המטרה ומהן השתמעויותיה בהקשרים שונים של החיים. מטרה כ'עיצוב עמדה של כבוד לתרבויות אחרות' צריכה להתברר - בין השאר - מבחינת ביטוייה אצל המורה והתלמיד בהקשרים שונים של חייהם מתוך התייחסות למצבים 'בעייתיים' כגון עמדת הבכורה של התרבות השלטת.

מאחר והם מנוסחים ברמת הפשטה גבוהה ('צדק' לדוגמה, ולא, למשל, 'חלוקה שוויונית של משאבים'), ערכים יכולים להתפרש ולבוא לביטוי בדרכים שונות (צדק כחלוקה לפי תפוקה, כחלוקה לפי צורך, ועוד). מצב זה תורם לשכיחותם של מצבי דילמה ביחס לבחירה המוכתבת על ידי ערך מסוים ולעוצמת הדרישה שלו במצב נתון ומול ערכים מתחרים. מתן ביטוי לערך מסוים עלול לפגוע בערך אחר או לדחוק אותו לשוליים. העיסוק במטרות מחייב אפוא גישה כוללת המתייחסת למערך ערכים. גישה כזו חייבת לצמוח ממצבים אמיתיים המעלים מטרות נפרדות ולעתים מנוגדות ומציעים דרכי ביטוי שונות העשויות לסתור זו את זו.

המפגש עם מטרות וערכים, עם שאלת החיים הטובים והחברה הטובה, מתקיים ברמות שונות ובאופנים שונים, למן התנסות יומיומית במרחב המציאות האנושית, דרך סיפורים על בני אדם ומורכבות חייהם או הכרת ההיסטוריה של קבוצות ועמים, עבור לחוויה האסתטית במפגש עם יצירות אמנות, ועד עיון פילוסופי בנושאים אלה. חלקים נכבדים של הדיון החינוכי שייכים גם הם לתחום זה. ממגוון צורות העיסוק במטרות וערכים עולה כי העשרת התחום בחיי האדם אינה מוגבלת לדרך מלך אחת. הדרך האקדמית של בירור ערך ומטרה באופן ישיר ופילוסופי אינה הדרך היחידה או העדיפה להגיע להבנת תחום המטרות. אף שקשה להגדיר ולתאר בבירור דרכים אחרות של הבנה, אין ספק שיוצרים בתחום הספרות או מנהיגים חברתיים שאינם ידועים כאנשי הגות, מגלים בפעילותם הבנה עמוקה של המטרות הקשורות בנושאים שהם עוסקים בהם. תוכנית להכשרת מנהיגות צריכה להכיר ולנצל מרחב זה של אפשרויות הבנה, התנסות וביטוי.

אולם, המנהיג בחינוך, שפעילותו במרחב הציבורי, אינו יכול להסתפק בהבנה ובביטוי 'אינטואיטיביים' ולא מילוליים של ערכים. הוא נדרש להסביר את שיקוליו והכרעותיו ולהצדיקם בפני אנשים וקבוצות בעלי אופנים ייחודיים של הבנה בתחום זה. לשם כך דרושה לו היכולת לעשות זאת בדרך ה'מקובלת' והנגישה ביותר לשיח בנושא בחברה שלנו - דרך הדיון העיוני. המנהיג החינוכי חייב להציג את המטרות שהוא רואה לנגד עיניו לציבור המונהגים ולהצדיקן בצורה בהירה ומובנת. יתירה מכך, היכולת לנסח את הערכים היא ודאי גורם חשוב, אם לא תנאי הכרחי, לבדיקתם בניחות מצבים מורכבים ורב משמעיים, ובייחוד לביקורת עליהם.

למטרות ולערכים יש תוכן ספציפי. האומנם יש מקום למתן משקל כה רב לעיסוק בתכנים אלו בהכשרת המנהיג בחינוך? 'תוכן' במשמעות של ידע ספציפי זכה לשם רע בחוגים שונים בחינוך. תוכן כזה תלוי במקום ובזמן, יש הטוענים, ועל כן ערכו מוגבל לעומת כלים או עקרונות פורמאליים הניתנים להעברה לתחומים ולנושאים שונים. כנגד זאת אציע בתמצית שלושה שיקולים התומכים בהכרחיות התכנים ובמרכזיותם בעבודתו של איש החינוך כפי שעלה בדיון לעיל. ראשית, התכנים שמדובר בהם, הערכים המקובלים בתרבות, הוכיחו עצמם במהלך הדורות כבעלי משמעות יציבה. אין חשש שעיסוק במטרות ובערכים כמו חופש ושוויון יתגלה כמיושן, כפי שעשוי לקרות למושגים מדעיים. המטרות והערכים, והשיקולים לבחירתם, הם כנדבכי יסוד ואמות בניין שאי אפשר בלעדיהם. שנית, גם תכנים זמניים ומקומיים הכרחיים לתפקוד נאות של האדם בזמן ובמקום נתונים. לעולם לא יוכלו עקרונות פורמאליים וכלים לבוא במקום תכנים; הם משרתים את האחרונים. התכנים אינם רק חומר הגלם שעליו אנו מפעילים את העקרונות - הם המציאות שאנו פועלים ומשתתפים בה. שלישית, המחקר מצביע על תלות חזקה של עקרונות וכלים בתכנים הספציפיים שהם מיושמים עליהם. העיסוק בתוכן נדרש אפוא גם משום שהוא נדרש ללימוד הכלי והעיקרון הפורמאלי בהקשר מסוים וליישומם.

האמור לעיל והטענה שהאמצעים העומדים לרשותנו עשויים להשפיע על מטרותינו, אינם מבטלים כמובן את הערך של הקניית אמצעים ומכשירים בתוכנית לפיתוח מנהיגות. האמצעים שהמחקר המדעי (כגון הפסיכולוגיה) והטכנולוגי מעמידים לרשותנו הם הישג אדיר ותהיה זו טעות שלא לנצלם. אולם עלינו להגן על עצמנו מפני הסכנה של התמקדות בהם כדי עיוורון למה שמעבר להם. העיסוק במטרות מספק אכן הגנה כזו, אך אין בו להבטיח אותנו מפני הסכנה. עקב תכונותיהם שהוזכרו לעיל, אמצעים עלולים ללכוד את מלוא תשומת הלב ואילו הערכים ויצירות התרבות המגלמות אותם יתפסו כמשניים בחשיבותם, כפי שקורה במערכת החינוך על רמותיה השונות (כגון בהעדפת מדעי הטבע על מדעי הרוח).

ב. תפיסת הזהות לפיתוח מנהיגות בחינוך

1. על זהות ועל פעילויות מונחות זהות

השגת בהירות, מובחנות ועומק לגבי המטרות נראית לי תנאי בסיסי למנהיג בכל תחום שאין לו מטרה צרה; ודאי שתחום החינוך הוא כזה. אולם אין די באלה. ידיעה אקדמית של המטרות, בהירה ועמוקה ככל שתהיה, אינה מספקת על מנת שהאדם יפעל לפיהן וממילא אינה מספקת על מנת לשכנע ולהנהיג אחרים בכיוון המטרות. לשם כך על אדם לבחור לעצמו מטרות ולהתחייב להן בכוונה מודעת לפעול לפיהן. ממנהיג בחינוך נדרשת תפיסה המשלבת הכרה ובחירה, הבנה והנעה, היבט 'אובייקטיבי' - תפיסת המטרה כטובה כשלעצמה והיבט אישי - תפיסת המטרה כטובה ומחייבת בעבורו. תפיסה כזו קשורה למושג ה'זהות' של האדם, כפי שרבים משתמשים בו בפסיכולוגיה. בפרק זה אציג בקווים כלליים תפיסה של מושג הזהות האישית. הצגה זו תשמש כרקע לחלק הבא שבו אציע את המושג 'זהות חינוכית' ואטען שפיתוחה יכול להיות מטרה מרכזית של תוכנית לפיתוח מנהיגות בחינוך ומן הראוי שיהיה.

לאורך חייו האדם חותר להכיר ולהבין את כלל עולמו. כחלק ממסע זה הוא מבקש לדעת ול'הגדיר' גם את עצמו - מי אני? מה מכונן אותי - מה חשוב ומהותי לי עד כדי כך שבלעדיו אינני האדם שהנני? הגדרת האדם את עצמו, שאותה נכנה תפיסת הזהות האישית (או בקיצור 'הזהות'), משפיעה על התנהגותו כשם שהיא גם מושפעת ממנה. התמונה שיש לאדם על אודות עצמו

(ה'דימוי העצמי' שלו), מכוונת לתיאור עצמו כמות שהוא, על התכונות שהוא גאה ושמח בהן ואלו שהוא בוש בהן ומצטער עליהן; ואילו הגדרת האדם את עצמו היא נורמטיבית - יש בה בחירה ואימוץ של אפיונים מסוימים ולא אחרים, כמכוננים את האני, חשובים לו מאוד, ראויים לו ועל כן מציבים לפניו דרישה. הגדרה כזו נדרשת לא רק לסיפוק הצורך הפסיכולוגי של אדם בבהירות לגבי עצמו ('מי אני באמת?') אלא גם כדי שיוכל לתפקד באופן יעיל במציאות מורכבת הדורשת בחירה בין חלופות, בין דרישות הנובעות מצרכים וממטרות שונים, מתפקידים שונים ומהשתייכות לקבוצות שונות. ההגדרה העצמית מעוררת את ההתנהגות, מכוונת ומניעה אותה. היא הבסיס לפעילות האדם כסוכן אוטונומי השולט בהתנהגותו ומעצב אותה.

ההגדרה העצמית שאדם בוחר ומאמץ לו נובעת בחלקה מבחירה חופשית ובחלקה מקבלת מצב נתון. לעתים אדם חש שהגדרתו את עצמו בנושא מסוים באה מתוך חופש בחירה, כגון ההגדרה הנוגעת לכיוון פוליטי או לתחום לימודי ולעיסוקו. במקרים אחרים אדם עומד לפני נתונים 'כפויים' לכאורה - השתייכות משפחתית, לאומית, תכונות אישיות, התנסויות שהטביעו בו חותם עז וכיוצא באלה. באותם מקרים הוא חש שחיי 'הכתיבו' לו הגדרה עצמית בתחום מסוים, אך בדרך כלל הוא מקבל אותה כנתון שלא נכפה עליו. יתירה מזו, יש לו מרחב בחירה מסוים המאפשר לו לקבל הגדרה כזו כמות שהיא, להפחית מחשיבותה, לעצב אותה או אף להתעלם ממנה. בעידן החדש, עם הגידול העצום בחופש הבחירה של אדם באורחות חייו, הפכה ההגדרה העצמית לגורם מרכזי בעיצוב האישיות וההתנהגות.

אוסף ההגדרות שאדם בוחר ומאמץ לעצמו מתוך מידה של מודעות, מכונן את זהותו האישית. אריקסון ופסיכולוגים אחרים ייחסו לזהות את תחושת הקיום של אדם, תחושת המשכיותו לאורך זמן ותחושת הקביעות שלו מעבר למצבים משתנים. תצפיות וממצאים אמפיריים מעלים שלאדם יש נטייה לשמר את הזהות ולאשרה - הוא יחתור להתאמה בין תפיסת הזהות שלו לבין התנהגותו: הוא ייזום התנהגות הנותנת ביטוי לזהותו ויימנע מהתנהגות שאינה עולה בקנה אחד עמה. הנטייה לשימור הזהות ולאישורה מתחרה בנטיות אחרות; השפעתה על ההתנהגות יכולה להתרחש מתוך מודעות או שלא במודע ועשויה להיות רבת משקל. במקרים קיצוניים יהיה אדם מוכן לשלם מחיר גבוה מאוד, כדי הקרבת חייו, ובלבד שלא יתכחש לזהותו.

זהות האדם כוללת רכיבים (הגדרות עצמי) מסוגים שונים, חלקם בעלי חשיבות רבה בעיניו וחלקם זניחים. מידת החשיבות של רכיב בזהות תואמת את המידה שהאדם רואה רכיב זה כחלק מהותי של זהותו, כזה שאם ייעלם או יינטש הוא יחוש שהשתנה במידה משמעותית, שהוא 'אדם אחר'. ככל שרבה יותר חשיבותו של רכיב, יתעקש יותר האדם לשמר אותו ולאשרו. רכיבים של הזהות עשויים לקבל משקל ופרשנות שונים אצל אנשים שונים (או אף בזמנים ובמצבים שונים). אחד עשוי לחוש שהרכיב הלאומי בזהותו מטיל גבולות על התנהגותו אך אינו מחייב אותו לפעילות שתיתן לו ביטוי, ואילו אחר עשוי לחוש שרכיב זה בזהותו תובע ממנו פעילות שתיתן לו ביטוי - השתמטות מפעילות כזו תיתפס בעיניו כהתכחשות לזהותו האישית.

מתוך כך אנו באים להבחנה בין פעילויות הנובעות מהזהות לפעילויות שזיקתן לזהות חלשה. חלק גדול מהתנהגות אדם אינו נובע מתפיסת הזהות שלו. כאלו הן לדוגמה הפעילויות הרבות שהצרכים הביולוגיים מכתיבים או עיסוקים לצורכי פרנסה וקיום שהאדם מכיר בחשיבותם אך אינו חש שיש בהם ביטוי לזהותו (אף כי הזהות מציבה להם גבולות). חלק אחר בהתנהגותו של אדם לא רק מונחה בידי תפיסת הזהות שלו אלא גם נובע ממנה. אלו הן פעילויות שהוא יוזם או מקיים על מנת לתת ביטוי

לזהותו, כגון השתתפות בהפגנות לטובת מטרות חשובות בעיניו או לימוד מקורות תרבותו. פעילויות אלו ייקראו 'פעילויות מונחות' ויובחן בינן לבין פעילויות המכוונות לתועלת, במשמעות של רווח חומרי, סיפוק צרכים ועונג.

דבר קיומן של פעילויות מונחות זהות מסתבר מכך שחלק ניכר מהתנהגות האדם, כגון התנהגות אלטרואיסטית, אינו תואם את התפיסה הנפוצה שלפיה התנהגות האדם מכוונת בעיקרה להשגת סיפוק ולמיקסום התועלת. הסבר התנהגות כזו במונחים של זהות נראה מתאים יותר לתפיסה היומיומית שלנו, והוא גם פורה ומעשיר את הבנתנו יותר מאשר הסבר במונחים של תועלת. פעילויות מונחות זהות מאופיינות בכך שהן נעשות מתוך תחושה שכך ראוי או שכך חובה להתנהג, לאו דווקא מתוך בקשת סיפוק ותועלת. האדם תופס אותן כנובעות מ'עצמו', לא מדרישות חיצוניות או מתשוקות השולטות בו. תחושת הראוי והחובה המלווה התנהגויות מונחות זהות אינה כרוכה במועקה אלא בסיפוק מסוג מיוחד - זה הנובע מתחושה של נאמנות לזהות ושל הגשמה עצמית. פעילויות מונחות תועלת נתפסות כניתנות להמרה ואילו פעילויות מונחות זהות נתפסות כלא ניתנות להמרה - אדם אינו יכול להמיר את מחויבותו למשפחתו לדוגמה במחויבות למשפחה אחרת או לאיזושהי אידיאולוגיה. פעילויות מונחות תועלת תואמות תפקידים (roles) שעניינם פעולות להפקת תועלת ואילו פעילויות מונחות זהות תואמות תפקידים שעניינם פעולות הקשורות בזהות, בהתאמה. מנהל במפעל עסקי מצופה - בדרך כלל - להשיג רווח כספי מרבי. תפקיד של רב, מחנך, או מנהיג קהילתי הוא תפקיד הקשור לצורכי הזהות. האדם הנושא בתפקיד כזה מצופה לסייע לאנשים בבירור זהותם ובגיבושה, בבחירת דרך חייהם, בהצבת גבולות ומטרות ובעיצוב דרכי הביטוי לזהות. בפעילות זו הוא נותן ביטוי לזהותו.

2. זהות חינוכית כיעד מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך

חלק חשוב בזהותו של האדם הבוגר קשור לחייו המקצועיים. במקרה של המנהיג בחינוך מדובר בהגדרת עצמו כאדם המקדיש עצמו לחינוך, כמחויב למעשה החינוך. מחויבות לתחום המקצועי היא רק אחת ממכלול המחויבויות שאדם בתרבות שלנו מקבל על עצמו כמגדירות אותו, אך יש לה מעמד ייחודי ביניהן. מעמד זה מתבטא בין השאר בעובדה שהוא מקדיש לתחום זה חלק נכבד ואף עיקרי מזמנו וממרכו. אך טבעי הוא שלתחום זה יש משקל נכבד בבחירת הערכים האישיים ובעיצובם; שבתחום זה נעשה החיפוש אחר הגשמה עצמית; ושלתחום זה יש חלק נכבד בתפיסה האדם את משמעות חייו. דברים אלה אמורים ביתר שאת ביחס למנהיג בחינוך. מחויבותו של מנהיג בחינוך בנויה על הגדרתו את עצמו כאיש חינוך, על תפיסתו את המטרות והערכים של החינוך, על תפיסתו את דמות האדם הטוב והחברה הטובה, על תפיסת שדה המציאות שבו הוא אמור לפעול כאיש חינוך, ועל תפיסתו את עצמו - את האמונות והרגשות והתוכניות והיכולות שהתפתחו אצלו במהלך חייו ויש להן זיקה לעבודתו. למחויבות זו, על מכלול המרכיבים שהזכרנו, נקרא 'זהות חינוכית'.

זהות חינוכית מפותחת היא תכונה הכרחית של מנהיג בחינוך. הוא מצופה לקבל את החלטותיו ולהוציאן לפועל על בסיס זהות חינוכית ולא על בסיס לחצים, טעמים מזדמנים, אינטרסים אישיים וכיוצא בהם. הגורמים האחרונים הם בבחינת אילוצים אך לא שיקולים חיוביים, אף כי אין זה נדיר שהם משתלטים על בחירותיו של מנהיג והכרעותיו. זהות חינוכית היא לפיכך דרישה ותנאי 'אוטונומיה' של מנהיג בתחום החינוך. הכרעה חינוכית היא אוטונומית כשהיא מתקבלת על בסיס מצפון חינוכי, על בסיס שיקולים פנימיים למעשה החינוך, ולא על בסיס שיקולים חיצוניים וזרים לו. אכן, כשבוחנים את אישיותם של דמויות

מופת בתחום החינוך (דוגמת יאנוש קורצ'אק) בולטת התכונה שקראנו לה 'זהות חינוכית'. את עבודתם הנחתה מחויבות עמוקה לתפיסה חינוכית מפותחת.

ברמה אנליטית אפשר להבחין בין שני מרכיבים בזהות החינוכית, מרכיב 'ספציפי' ומרכיב 'כללי'. במרכיב הספציפי נכלול את הגדרת האדם את עצמו כאיש חינוך - מחויבותו לנושא החינוך, השקפת עולמו לגבי החינוך ותוכניותיו האישיות בתחום החינוך (לאור הערכתו את עצמו). במרכיב הכללי נכללות תפיסות הטוב והראוי שלו ומחויבותו לדרך חיים הנגזרת מהן. מרכיב זה, שהוא חלק מרכזי בזהות האישית, אינו מיוחד כמובן לזהות החינוכית אך הוא משמש בסיס לה. הקשר של המרכיב הכללי לעבודה החינוכית כה הדוק עד שהוא נשאב לזהות החינוכית, להגדרת האדם את עצמו כאיש חינוך, כחלק אורגני ממנה. אכן, קשה למחנך להפריד בין ערכיו האישיים לעבודתו. שליחותו החינוכית היא ערך חשוב בחייו, בתפיסת הזהות האישית שלו, מכאן, ותפיסות הטוב שלו הן חלק מזהותו החינוכית מכאן. משום כך אפשר לדבר על זהות חינוכית 'מלאה' רק כששני המרכיבים הללו מתחברים - כאשר הזהות כמחנך שלובה בזהות האישית (כמרכיב מובחן). שילוב כזה מלמד שהזהות האישית מעצבת את תפיסות האדם אודות החינוך ובה בעת מתעצבת לאורן.

הזהות החינוכית קשורה לתפיסת התפקיד (במשמעות הסוציולוגית של המונח) של המחנך - למערך הציפיות החברתיות ממי שנמצא בעמדה (החברתית) של מחנך. מערך זה כולל ערכים, נטיות והתנהגויות (כגון ביחס לקידום המתחנך) הנתפסים בחברה כמגדירים את מעשה החינוך. המחנך המגדיר עצמו כאיש חינוך ייטה להפנים ציפיות אלו כך שיהיו חלק מזהותו החינוכית, לא רק מתפיסת התפקיד שלו. זהותו כאיש חינוך תכלול לדוגמה מחויבות לתרבות ולהנחלתה, כפי שהחברה (שלו) מצפה מאיש חינוך. הזהות החינוכית תכלול אפוא תכונות האופייניות למעשה החינוך כפי שהוא מקובל בתרבות, הנגזרות בין השאר מתפיסת תפקיד המחנך. בלי להיכנס לעיון מפורט וממצה בנושא רחב זה, אצביע על חמש תכונות כאלו של הזהות החינוכית:

- א. מתח בין חזון למעשה; ב. מחויבות חברתית; ג. רוחב ומורכבות; ד. פתיחות; ה. כנות. תכונות אלו מאפיינות את הזהות החינוכית בתרבות שלנו, אך אצל אנשי חינוך שונים הן יופיעו ברמות שונות של תחכום ועומק.

א. מתח בין חזון ומעשה חזון ומעשה. הזהות החינוכית כוללת תפיסות ומחויבויות לא רק ביחס לטוב ולראוי אלא גם כאלו הקשורות ליעדים ולהגשמתם במציאות - לדרכי השגת המטרות ולאמצעים הנדרשים לכך. המתח בין החזון למעשה, בין המטרות והציפיות לבין התוצאות הצפויות למעשה, הינו חלק מכונן של הזהות החינוכית. מנהיג בחינוך רואה עצמו מטפס ומועד, מועד ומטפס על הסולם החינוכי המוצב ארצה וראשו מגיע השמימה, כשדעתו חייבת להיות נתונה לראש הסולם ולבסיסו ולשלבם שביניהם. כל אותה עת הוא שרוי בהתלבטות, בחיפוש אחר מטרותיו ודרכיו בעבודת החינוך. המתח בין הראוי למצוי מתגלה גם ברמה הרגשית: איש החינוך נע בין שמחת ההישג לעצב הכישלון כששניהם מאזנים זה את זה.

ב. מחויבות חברתית. הזהות החינוכית פונה החוצה, אל הזולת והחברה. ראשית, מבחינת התוכן, שהרי זה טיבו של חינוך - פעולה לקידום הזולת ולתיקון החברה, שתי מטרות תלויות אהדדי ומשולבות זו בזו ללא הפרד. מחויבות לחינוך היא מחויבות לפריחת האדם השלם ובה בעת לעיצוב ולקידום חברה טובה. הזהות החינוכית מתבססת אפוא על גישה אופטימית (מול גישה פסימית או צינית של כמה תפיסות פוליטיות). שנית, מבחינת התודעה של האדם. זהות חינוכית כוללת בתוכה מעין ויתור של

איש החינוך על מרכזיות האני בתודעה ובהתנהגות. בעל זהות חינוכית רואה בעבודתו בחינוך מטרה כשלעצמה ולא אמצעי לקידום האני. תוכניותיו והכרעותיו בעבודתו בחינוך משועבדות לתפיסתו החינוכית; שיקולים חינוכיים מדריכים אותו, לא שיקולים אישיים. משקיבל עליו מחויבות לחינוך - המניע העיקרי לעבודתו יהיה מחויבותו לחברה. אין מחויבות זו נוגדת את מחויבותו לעצמו; היא אף משלימה אותה, אך מטבע הדברים קיים מתח ביניהן.

ג. רוחב ומורכבות. אין המחויבות לחינוך מצטמצמת למטרות ספציפיות כהוראת מתמטיקה או כפיתוח גישה ביקורתית; היא מכוונת למטרה הרחבה של קידום המתחנך והחברה. מטרה זו נשענת (וראוי שתישען) על תפיסה מושכלת ומנומקת של האדם הטוב והחברה הטובה והחיים הטובים, על תפיסה של ערכים סופיים (כמו אוטונומיה, ערכים שתוקפם מצוי בהם עצמם) ולא רק של ערכים אינסטרומנטליים (כמו חריצות, שתוקפם בא להם מהיותם אמצעים למטרה סופית), על גישה בין תחומית המחברת שיקולים מתחומי ידע שונים. אכן, תפיסה רחבה כזו היא תנאי למעשה החינוך - היא נדרשת לצורך התוויית כיוון למעשה החינוכי וכמסד למתן משמעות ותוקף למטרות ספציפיות בחינוך. היא נדרשת לא רק להצבת יעדים ויוזמות חינוכיות אלא גם לקבלת הכרעות בבעיות השוטפות העולות מ'השטח'. אין בנמצא - וקשה לתאר - מערכת כללים שתספיק להדרכת יוזמות ולקבלת החלטות בעבודה היומיומית של המנהיג בחינוך. טיבו של מעשה החינוך שהוא מזמן מצבים לא צפויים ופתוח ליוזמות שאינן ניתנות לחיזוי. התמודדות עם מצבים כאלה בחינוך דורשת תפיסה רחבה ומורכבת הנשענת על התחשבות מתואמת בשיקולים מתחומי דעת שונים. תפיסה כזו תכוון את המנהיג בחינוך במצבים קשים ותגן עליו מפני הבולטות והדחיפות של שיקולים מקומיים התקפים לטווח צר וקצר.

ד. פתיחות. בחברה הליברלית, הזהות החינוכית כורכת פתיחות, הקשבה וכבוד לאמונתו, לערכים, לנטייות ולדרכי התנהגות שונים משלך. בהיותו מכוון לסייע להתפתחותם של המתחנכים ולקידומה של החברה, איש החינוך בכל רמה שהיא, בוודאי המנהיג החינוכי, צריך 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 שאיש החינוך פועל בה. יתירה מזו, 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 להקשיב ולשקול ולכבד תפיסות אחרות היא אפוא תכונה כמעט בלתי נמנעת של הזהות החינוכית. מוכנות זו אין פירושה הימנעות מלנקוט עמדה ולהביעה. בעקבות תהליך מתמשך של בירור זהותו סביר שאיש החינוך יגבש לעצמו עמדה בנושאים חשובים בעבודתו (אך ראה להלן פרק ג'). הפתיחות דורשת ממנו התייחסות מכבדת לנקודות מוצא ולפרשנויות אחרות משלו ובהינתן הנושאים לאורן. תכונה זו של הזהות החינוכית, המייצגת סוג של פלורליזם, מדגימה את המתח הבסיסי הקיים בעבודת החינוך בין הכבוד למתחנך והכוונה להשפיע עליו.

ה. כנות. תכונה מהותית של הזהות החינוכית היא כנות, במשמעות של התאמה מודעת בין אמונותיו ועמדותיו של האדם לבין זהותו המקצועית ולבין התנהגותו (בחלק האחרון של המאמר אסייג תיאור זה של מושג הכנות). הקשר ההדוק בין הזהות החינוכית והזהות האישית, כפי שתואר לעיל, מחייב התאמה ביניהם. זהות חינוכית נעדרת כנות היא סתירה מיניה וביה, שהרי

חינוך נעדר כנות הוא אנטי-חינוך, הוא מניפולציה, הוא שקר. אפשר שאדם יכול להחזיק בתפיסות פשיסטיות וללמד על דמוקרטיה, אך דומה שאי אפשר להחזיק בדעות אלו ולחנך לדמוקרטיה, ובמקביל אדם חילוני יכול ללמד תכנים דתיים אך אינו יכול לחנך להשקפה דתית ולקיום מצוות. מבחינה פרגמטית, אם תופסים את המנהיג החינוכי לא כמנהל אלא כאיש חינוך, מן ההכרח שבחירותיו ויזמותיו תתבססנה על אמונה פנימית בדרכו מתוך הכרת הבסיס והמשמעות שלה. הכרח זה נובע הן מטיב היחסים המתבקש בינו לבין המונהגים על-ידו והן מיחסיו עם עצמו. מנהיג בחינוך משמש מודל הזדהות ולא צינור להעברת מידע. הוא משפיע דרך כלל התנהגותו, כולל ביטויים "סמויים" של כוונותיו, רגשותיו ועמדותיו. מחנך שלבו אינו שלם עם התוכן והכיוון של עבודתו החינוכית אך מעמיד פנים כאילו הוא שלם עמם לא יעביר את ה"מסר" החינוכי המצופה ממנו אלא מסר של העדר כנות ושל העמדת פנים. מבחינת יחסיו עם עצמו - אדם אינו יכול לעסוק בעבודה חינוכית בהיותו מודע לאי-הכנות שלו. מצב זה כורך בתוכו דיסוננס חריף והוא מהווה נטל נפשי קשה ואולי בלתי אפשרי.

הטענה שזהות חינוכית היא תנאי לתפקוד ראוי של מנהיג בחינוך צריכה להיבחן גם מנקודת מבט ביקורתית. עלינו לשאול האם השילוב של תפיסת זהות מבוררת יחד עם מחויבות לה כמתואר לעיל, אינו סיכון לתפקוד יעיל של מנהיג בחינוך. האם מחויבות לזהות מבוררת היא לא רק גורם מכונן ומדרבן אלא גם - ואולי במידה מכרעת - אבן רחיים על צוואר המנהיג? המחקר הפסיכולוגי מעלה שתחושת מחויבות עלולה להצר את תחום המטרות ודרכי הפעולה. היא עלולה להטות את המנהיג לכתחילה לכיוונים התואמים את תפיסתו, ובכך תגביל אותו. מחויבות למטרות עלולה גם לגרור את קבלתן כבעלות תוקף מוחלט שאינו צריך עיון ובכך לחסום את הסיכוי לביקורת עליהן ולתיקונן. מחויבות כורכת אפוא סיכון להטיה, לשמרנות ולמגבלות וכפסע בינה לבין קנאות.

סכנות אלו הטמונות בזהות חינוכית מגובשת מעוררות שאלה לגבי עצם ההצדקה לפיתוח זהות. ההצדקה לעיסוק במטרות ובערכים כיעד מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך (כפי שהוצגה בחלק הקודם) לוותה בטענה שאין בסיס להתנגד לבירור עיוני של ערכים. האם טענה זו עומדת לנו גם ביחס לתוצאה של פיתוח מחויבות לערכים ולהתנהגות? אלו תהיות קשות שצרות האופקים והקנאות סביבנו מחזדות אותן באורח מכאיב. השאלה מציבה לפנינו דילמה הדורשת התמודדות מתמשכת שהצלחה בה אינה מובטחת. מכאן קשה לחשוב על חינוך שאינו נשען על מחויבות ומכאן טמונה בה סכנה לטיב המעשה החינוכי. דילמה מסוג זה אינה חדשה לחינוך, כמובן. היא אינהרנטית לדוגמה לחינוך המוסרי.

בחינה של דילמה זו בהקשר החינוך היא מעבר למסגרת העבודה הזו, אך לענייננו נתאר בקצרה דרך שכיחה להתמודדות עמה, דרך השופכת אור על היחס בין זהות אישית לזהות חינוכית. הסכנות שהזכרנו בקטע הקודם קשורות בעיקר במה שקראנו 'המרכיב הכללי' בזהות החינוכית - מחויבותו של האדם לערכים ולדרך חיים (לדוגמה - לזהותו התרבותית), מעבר לתחום הספציפי של החינוך. מחויבות זו, שלעתים יש לה ביטוי באידיאולוגיה פוליטית של אדם, עשויה לפגוע בפתיחות של איש החינוך לתפיסות או להתנהגויות שונות משלו. מול סכנה זו מתגונן איש החינוך (ובצורה אחרת כל אדם) באמצעות 'המרכיב הספציפי' בזהות החינוכית - מחויבותו כאיש חינוך לעיון ביקורתי שאינו יודע חת וכן לפתיחות לאוטונומיה של המתחנכים, סובלנות לה וכיבודה. תכונות אלו של הזהות החינוכית מרסנות כביכול את תפיסות הטוב האישיות ומקטינות את סכנת השמרנות וההטיה. בחינת הנושא מצד הזהות החינוכית מביאה את איש החינוך ל'הינתקות' זמנית ממרכיבי זהותו העלולים

להטות את הכרעתו. היא מביאה אותו להחיל מעין מורטוריום על תפיסות אישיות, דוגמת עמדותיו הפוליטיות, וזאת בלי לאבד את הכנות מכאן ובלי להתמכר לעמדה ניטרלית-מקצועית מכאן. 'גיוס' הזהות החינוכית למניעת הטיה הנובעת מהזהות האישית, הוא מהלך דומה לתהליך המוכר בהתנסות היומיומית שבו נקודת המבט האישית 'מרוסנת' באמצעות גיוס של נקודת מבט 'אובייקטיבית'. אולם במקרה של איש החינוך, לדרך התמודדות זו, שעיקרה רפלקסיה על שליחותו החינוכית, יש כוח מיוחד הנובע מהבולטות של פתיחות וביקורתיות בזהות החינוכית ומשקלן בה.

ג. הזהות החינוכית המתגבשת

תמונת המנהיג בחינוך העולה מהדיון עד כה היא של אדם עם זהות מגובשת, הכוללת תפיסה חינוכית ברורה ומחויבות לה. זהות כזו היא תשתית למעשה החינוך - ליוזמה ולתכנון, להכרעות, לשיפוט ערכי ולבחינה של הסביבה הארגונית והחינוכית. היא מאפשרת המשכיות לאורך זמן, עקיבות מעבר למצבים ויכולת לקבל החלטות ללא התלבטות מתמדת. תיאור זה של הזהות החינוכית מתאים לכמה דמויות מופת בתחום החינוך שהציעו תפיסה ודרך ודבקו בה לאורך שנים.

אולם קשה ואולי לא צריך לצפות לזהות חינוכית כעין זו. בנושא מורכב כחינוך, העוסק בשאלות הנצחיות של טבע האדם, של האדם הטוב ושל החברה הרצויה, בחברה פלורליסטית ופתוחה שפועלים בה אנשים מתרבויות שונות ובעלי דעות שונות, בעידן של שינויים מהירים ותכופים במדע ובטכנולוגיה המשפיעים עמוקות על אורחות חיינו - אין לצפות שהמנהיג החינוכי יהיה בעל זהות חינוכית מגובשת במשמעות חזקה של המושג. אף לא צריך לייחל לכך. יש רגליים לטענה שהזהות החינוכית צריכה לאפשר הסתגלות לתנאים משתנים; שזהות הדוקה עלולה להביא לקיבעון מחשבתי ולפגוע בעיצוב חזון וביישומו במצבים חדשים. ממנהיג בחינוך נצפה אכן שיהיה פתוח ומוכן לאפשרות של שינוי בתפיסתו ובהתנהגותו. אולם לאחר שהסכמנו עם טענה זו תעלה שאלה מהכיוון ההפוך: האם תכונות אלו - גמישות ופתיחות לשינוי - אינן חותרות תחת רגליו של המנהיג בחינוך ומביסות אותו? והרי הן משדרות ספקנות ואי ביטחון הפוגעים ביכולתו של המנהיג להעריך, להחליט ולהשפיע. בחלק זה אצביע על מבנים של זהות חינוכית 'רכה', השכיחים כנראה יותר בזמננו, ואטען שבתנאי מסוים אנשים בעלי זהות כזו יכולים להיות מנהיגים בחינוך.

אציין שני ממדים של הזהות החינוכית ש'רכות' יכולה להתגלות בהם - לכידותה ומידת הביטחון בה. נאמר שהזהות החינוכית היא 'לכידה' כשהאדם מודע לקשרים בין רכיביה השונים (כגון בין עמדה בנושא חינוכי לבין עמדה בתחום האישי) וקיימת התאמה בין תפיסותיו לערכיו ולעמדותיו בנושאים שונים (כגון בעמדתו כלפי לאומיות יהודית לעומת לאומיות ערבית). נאמר על הזהות שהיא 'בטוחה' (שמידת הביטחון בה גבוהה) כשאין האדם מטיל ספק במחויבותו לערכים, לנאמנויות ולתוכניות האישיות הכלולות בזהותו. תפיסה רווחת בפסיכולוגיה רואה בלכידות ובביטחון תכונות חיוניות לזהות, כתנאי לתפקוד נאות. על תפיסתה של הזהות כלכידה ובטוחה קמו לאחרונה עוררים המצביעים על העובדה האמפירית של קיום סתירות ושינויים בערכים ואמונות של אנשים המתפקדים בצורה נאותה. על פניו, נכונותו של אדם לכלול בזהותו ערכים ואמונות שאינם מתיישבים זה עם זה או לשנות ערכים שהם חלק מזהותו משקפת העדר לכידות וביטחון ברכיבי זהות, ומכאן שהמחויבות להן מותנית ואינה מוחלטת.

חיתוכם של שני ממדי הזהות שהזכרנו, הביטחון והלכידות, מעלה ארבעה מבנים (סכמטיים) אפשריים של הזהות החינוכית. א. זהות לכידה ובטוחה, שהיא הזהות היציבה, המובילה את האדם להכרעות חד משמעיות מתוך אמונה מלאה. אדם בעל מבנה זהות כזה בטוח דיו להיחשף לדעות אחרות, אך אפשר גם שלעתים יסתגר מפני מה שאינו תואם את תפיסותיו. ב. זהות בטוחה אך לא לכידה היא הזהות הפלורלית, שבה שוכנים זה בצד זה ערכים, נטיות ואולי גם אמונות שאינם מתיישבים זה עם זה. אדם בעל מבנה זהות כזה יהיה פתוח לתפיסות שונות משלו אך עלול להתקשות בבחירה בין ערכים שאינם מתיישבים זה עם זה ובהחזקה רצופה בתפיסותיו ה'לא עקיבות'. ג. זהות לכידה אך לא בטוחה היא הזהות המותנית, זו שאדם מחזיק בה מתוך הכרה בצורך לבחור תפיסה שתדריך אותו בעבודתו ובחיייו גם אם אין הוא יכול לבטוח בה. אדם בעל מבנה זהות כזה אמור להיות פתוח לתפיסות אחרות, אך בתנאים מסוימים חוסר הביטחון שלו עלול להביאו לתפיסתן כאיום ומכאן לסגור עצמו בפניהן. ד. זהות לא לכידה ולא בטוחה נראית להיות זהות אופרטוניסטית שוודאי אינה אופציה אפשרית למנהיג בחינוך.

מהדיון לעיל ניתן להסיק לכאורה שהמנהיג בחינוך צריך להיות בעל זהות חינוכית יציבה. שני מבני זהות אחרים שהזכרנו, הזהות הפלורלית והזהות המותנית, חסרים כל אחד תכונה חשובה של הזהות החינוכית המגובשת, אם לכידות ואם ביטחון. אך האומנם אין שני מבני זהות אלו אופציות אפשריות למנהיג בחינוך? שכיחותם של שני מבני זהות אלו בעולמנו מראה שהאדם, וכנראה גם המנהיג בחינוך, למד להעריך ולהכריע גם מתוך זהות 'רכה' משני הסוגים שהזכרתי. נראה לי שהשאלה המכרעת היא אם אנשים בעלי מבני זהות מסוגים אלו עומדים במבחן הכנות; האם 'זהות פלורלית' ו'זהות מותנית' מאפשרות למנהיג בחינוך להכריע ולהנהיג מתוך כנות. כפי שהזכרנו לעיל, כנות היא תנאי בסיסי לעבודה בחינוך. מנהיג הנעדר כנות אינו יכול להעביר מסר חינוכי ואינו יכול להיות בעל השפעה חינוכית. הדרישה לכנות אינה ייחודית כמובן לחינוך אך מעמדה ומשקלה בתחום החינוך מרכזיים ומכריעים.

הכנות היא נאמנות האדם להגדרתו את עצמו. כנות של מנהיג בחינוך מוערכת על פי העקיבות בהתנהגותו מעבר לתחומים שונים. עקיבות בהתנהגות חופשית של האדם נתפסת כנובעת מ'קיומה' של זהות, של הגדרה עצמית המתבטאת במערכת מחויבויות (כנגד התנהגות הנובעת מגורמים ותנאים מזדמנים). העקיבות נתפסת כמשקפת כנות, כמצביעה על כך שפיו ולבו של אדם שווים. אין העקיבות המצופה מהמנהיג בחינוך מצטמצמת לתחום העבודה החינוכית. הקשר ההדוק בין הזהות החינוכית לזהות האישית יוצר את הצפייה שהמנהיג החינוכי יגלה עקיבות בהתנהגויות הקשורות לכל אחת מהן בנפרד כמו גם בין שתיהן. מכאן נובע לכאורה כי כדי שאדם יתפס ככן, על זהותו למלא את התנאים של לכידות וביטחון. אולם בצורה מפתיעה החיבור בין דרישת הכנות לבין הזהויות ה'רכות' - 'הזהות הפלורלית' ו'הזהות המותנית' - מביא אותנו לתפיסת כנות שאין בה ציפייה לעקיבות ברמת ההתנהגות. אם אין זהותו של אדם לכידה או בטוחה, הכנות מחייבת שתכונות הזהות הללו יבואו לביטוי בהתנהגותו. במציאות שבה זהויות 'רכות' הן חזון נפרץ, דרישת הכנות מרשה ואף מכתובה פלורליזם ופתיחות לשינוי.

טענה כנגד תהיה שזהות 'רכה' אינה מספקת בסיס לכנות; אין היא אלא גיבוב של הגדרות ומחויבויות מבודדות. אני חולק על כך. מבני הזהות ה'רכה' - הפלורלית והמותנית - השכיחים למדי בעולמנו, הם מבנים מאורגנים עם קשר ותיאום ייחודיים בין חלקיהם. אפשר לומר כי הם מגלמים לכידות וביטחון מסדר שני. לצד מודעותו של המנהיג בעל הזהות הפלורלית לפלורליות

של זהותו הוא גם נושא עמדה פלורליסטית. ביסוד עמדה כזו נמצאת תפיסה דיאלקטית מסדר שני המלכדת את התפיסות השונות או אף הסותרות שבזהותו, דוגמת הכרה מפורשת בקיומן של תפיסות טוב שאינן מתיישבות זו עם זו. המנהיג בעל הזהות המותנית מודע לכך שהוא בחר את זהותו שלא מתוך ביטחון מלא, אך הוא עשה זאת על בסיס התובנה - שאינה בהכרח מנוסחת - כי דווקא במצב חוסר הביטחון שהוא שרוי בו ראוי לו לבחור בדרך המאפשרת לקבל הכרעות חינוכיות ולחיות חיים בעלי משמעות. תפיסות-על מעין אלו נותנות משמעות חדשה למושגי הלכידות והביטחון ומגדירות מחדש את הדרישות מהמנהיג בחינוך, כולל דרישת הכנות.

אכן, המחנך בעל הזהות הפלורלית או בעל הזהות הלא בטוחה יכול לנצל את "חולשתו", את הזהות הלא יציבה שלו, כמנוף למעשה החינוך שלו. הזהות הלא לכידה או הלא בטוחה יכולה לשמש נקודת מוצא לבירור המורכבות של אמונות, ערכים ואורחות חיים בחברה ובעידן בו אנו חיים.

ד. הזדמנויות לעיצוב זהות חינוכית

בפרק זה אצביע על כמה השתמעויות של תפיסת הזהות, כפי שהוצגה לעיל, למעשה החינוך, ובאופן ספציפי - לנושא של פיתוח מנהיגות בחינוך. אמרתי בתחילת דברי כי אני סבור שפיתוח זהות חינוכית ראוי להיות יעד מרכזי בהכשרת מנהיגים בחינוך. על בסיס הדיון לעיל אטען כי תוכנית לפיתוח מנהיגות חינוכית צריכה להיבנות כמסגרת המציעה הזדמנויות לעיצוב זהות חינוכית. על הזדמנויות אלו להתייחס להיבטים שונים של הזהות החינוכית, החל מעיסוק בשאלות יסוד של החברה והאדם, דרך עיון במחשבת החינוך ובחינה של שדה החינוך, ועד לבירור אישי של האמונות הקשורות לתוכניותיו של אדם בתחום החינוך, כישוריו ונטייתיו. על מנת להגיע למלאות ולעומק בעיצוב הזהות יש לכלול בהזדמנויות סוגים שונים של פעילות, למן לימודים עיוניים ומחקר דרך בירורים קבוצתיים ועד להתנסות בשדה. בהמשך אציע גורמים העשויים לסייע לגיבוש זהות חינוכית. את טיעוני אדגים בניתוח התנסות בשדה כמרכיב בתוכנית לפיתוח מנהיגות בחינוך. אומר מייד כי תנאי מוקדם לכך שאדם ינצל את הזדמנויות העומדות לפניו, כולל התנסות בשדה, לפיתוח זהות חינוכית, הוא כוונה ונכונות לא רק לרכוש ידע ולפתח הבנה בתחום החינוך, אלא גם לבחון את עצמו ולבחור כיוון מתאים מתוך מחויבות ותחושה של הגשמה עצמית. גורם חיוני להכוונת תהליך כזה של בירור ובחירה ולהצלחתו הוא העיון במטרות כפי שהוצע לעיל. עיון זה אמור להבטיח מצע וציוני דרך לתהליך של עיצוב זהות חינוכית.

בפרק קודם הבחנתי בין שני היבטים של הזהות עם זיקה הדוקה ביניהם - היבט ההכרה והיבט המחויבות. היבטים אלה מזמינים שילוב של מטרות ודרכים לפיתוח הזהות החינוכית. מההיבט ההכרתי נגזרת המטרה של פיתוח תפיסה חינוכית, דרך מתן הזדמנות לאדם לברר את תפיסותיו על אודות מטרות העבודה החינוכית וערכיה בזיקה למציאות ולתרבות. מהיבט המחויבות נגזרת המטרה של בחירת קריירה וכיוון לעבודה חינוכית, דרך מתן הזדמנויות לאדם לגלות את אמונותיו, יכולותיו ונטייתיו במעשה החינוך ולעצב אותן לאור האפשרויות העומדות לפניו. שתי המטרות חייבות להיות משולבות: ערכים ללא מחויבות הם משותקים וחסרי פשר; מחויבות ללא ערכים היא עיוורת.

המטרות הללו נפגשות בהתנסות הכרוכה בקבלת הכרעות הלכה למעשה, התנסות שאינה רק תרגיל אינטלקטואלי אלא יש בה גם משום קבלת אחריות. כפי שהזכרתי לעיל, ההגדרה העצמית של האדם, תפיסת הזהות שלו, נקבעת בין השאר על פי נתוניו האישיים, תנאי חייו והתנהגותו. השפעת גורמים אלה על הזהות אינה ביטוי לפסיביות וכניעה; לעתים קרובות, אולי לרוב, ההפך נכון. האדם מנצל גורמים במציאות חייו, כולל אלה הכפויים עליו, כדי לבנות את זהותו. התנסויותיו והתמודדותו עם המצבים המזדמנים לו משמשות לו אבני יסוד. תהליך הבנייה אקטיבי באופיו - אדם מעצב את זהותו מתוך בחירה בהזדמנויות, בפרשנויות ובתגובות. כל אדם חש שהזהות שלו, שהתעצבה מתוך מפגש עם ההזדמנויות שנקרו בדרכו, ייחודית ופנימית לו ולא מיובאת מבחוץ. הנקודה החשובה היא שהאדם מחפש הזדמנויות לעיצוב זהותו ולבחינתה, והמצבים והדרישות שהסביבה מעמידה לפניו הם הזדמנויות כאלו. מרחב ההזדמנויות ועושרן הם גורם חשוב בבחירת זהותו ובעיצובה.

בין העוסקים בתחום ההכשרה יש הסכמה בדבר חשיבותה של 'התנסות בשטח' (להלן 'התנסות'), כלומר עבודה מעשית בתחום ההתמחות, לפיתוח מנהיגות. חשיבותה של ההתנסות מנומקת בדרך כלל בטעמים הקשורים בתכנים הנלמדים דרכה, אך בייחוד ביישום הלימוד התיאורטי בהקשר 'אמיתי'. כאן אני מבקש להפנות את תשומת הלב לטעם מסוג אחר, המעלה דרישות אחרות לגבי טיב ההתנסות: התנסות בעבודה מעשית מספקת הזדמנות ייחודית לעיצוב זהות - הזדמנות לגלות כיצד פעילות מסוימת משתלבת ברשת הזהות של האדם, על אמונותיו וערכיו, נטיות לבו ויכולותיו; הזדמנות לבחינת עצמו, לפיתוח עמדה ומחויבות לנושא. ההתנסות בשדה מספקת הזדמנויות ייחודיות, כאלו שהלמידה העיונית או בירורים קבוצתיים אינם יכולים להציע. הן בעלות פוטנציאל השפעה אדיר ואפשר שהן הכרחיות לעיצוב זהות חינוכית.

על בסיס הערכות ותצפיות מזדמנות, בהעדר עדות מחקרית נחרצת, אמנה שלושה תנאים בסיסיים שעל התנסות למלא כדי שיהיה בה משום הזדמנות לעיצוב זהות. ראשית, עליה לעורר במתנסה תחושה של מעורבות אישית, של משתתף בעל עניין בנושא ואחריות לו, לא רק של צופה סקרן או של שחקן משועשע. עליו להעריך את פעולתו בהתנסות כחשובה, כבעלת משמעות לחייהם של אנשים; עליו לחוש שיש סיכוי שחשיבתו, החלטתו ומעשיו ישפיעו על מהלך הדברים, שיש לו אחריות אישית לנושא. תנאי שני הוא שפעולתו בהתנסות תיתן ביטוי הולם לערכיו וליכולותיו, שתאפשר מימוש משמעותי של זהותו ושל הפוטנציאל שלו. כדי שיתמלא תנאי זה על ההתנסות להיות 'תובענית' דיה; עליה לדרוש מהמתנסה פעילויות 'גדושות' שיתייחסו לטווח משמעותי של ערכיו ויכולתו, למן איסוף מידע והערכת חלופות ועד לקבלת הכרעות ויישומן בשטח. התנסות שאינה מאתגרת רעיונית ואינה דורשת מאמץ בהפעלת כישורים שאינם נבחנים תדיר לא תספק הזדמנות לעיצוב זהות. התנאי השלישי הוא שההתנסות תעניק תחושה של שליטה ופיקוח על המציאות, תחושה המעניקה סיפוק ובה בעת גם מצמיחה תפיסה של אחריות לתוצאות בעתיד. כדי שיתמלא תנאי זה, על ההתנסות להתאים ליכולות ולאפשר הערכה מבחינת התהליך והתוצאות.

גורם חשוב העשוי לתרום לכך שההתנסות תענה לשלוש הדרישות הללו, והוא גם בעל ערך כשלעצמו, הוא בחינה של ההתנסות במסגרת קבוצתית, תוך שיתוף פעיל עם עמיתים למקצוע. המסגרת הקבוצתית מעניקה להתנסות משמעות עודפת. היא מגבירה את תחושת האחריות האישית לפעולה; נותנת בימה לביטוי הזהות; מציעה אמות מידה להערכת הפעילות; וכן מספקת הערכה ואישור לפעולה - תנאים הכרחיים לתחושה של שליטה והישג. המסגרת הקבוצתית מעניקה לפעילות את

תחושת המחויבות ואת היציבות הנדרשות לה להיות משמעותית לגבי זהותו של האדם. התנסות בפעילות כזו, מתוך שיתוף ומשא ומתן עם עמיתים הפועלים על בסיס זהותם, תביא להענקת ממד של זהות לעבודתו.

למסגרת הקבוצתית של ההתנסות נודעת חשיבות רבה גם בעיצוב תוכנה של הזהות החינוכית. כבר הזכרתי שממנהיג בחינוך נדרשת זהות חינוכית פתוחה, סובלנית ושקולה, שאם לא כן עלולה סכנתה להיות מרובה מתועלתה. בהתנסות הנעשית במסגרת קבוצתית שנוטלים בה חלק אנשים בעלי תפיסות שונות לגבי החינוך, יש סיכוי טוב להתפתחות זהות כזו. היא מביאה את המתנסה להתמודד עם אנשים בעלי דעות וגישות שונות משלו הפועלים מתוך כנות ומחויבות לערכים, מחייבת אותו להפעיל כישורים הנדרשים לעבודה משותפת כשכנוע וכיצירת אמון, ומחייבת אותו לבחון את מחויבותו.

התפיסה שתוכנית לפיתוח מנהיגות בחינוך צריכה להציע הזדמנויות לעיצוב זהות וגיבושה, שאת השתמעויותיה לעניין ההתנסות בחנו לעיל, בת ליישום גם לגבי פעילויות אחרות במסגרת זו. דוגמה לכך היא העבודה על פרוייקט אישי. בדרך כלל המטרה המוצהרת של פרוייקט כזה היא פיתוח וגיבוש מכלול הכישורים הקוגניטיביים והביצועיים הנדרשים לפרוייקט שלם וצבירת ניסיון בהובלת פרוייקט כזה, משלב ההנמקה והתכנון ועד לשלב הביצוע. גישת הזהות מעוררת את תשומת הלב להיבט 'סמוי' של הפרוייקט האישי - תרומתו לגיבוש הזהות החינוכית. בחירתו של אדם בנושא והאחריות האישית והבלעדית שלו על העבודה, מעניקות לפרוייקט סיכוי להיות 'הזדמנות לעיצוב זהות'. הן מבטיחות התמסרות והעמקה, תחושה של הגשמה עצמית וסיפוק, וציפייה לתוצאות מתמשכות. תכונות אלו מגבירות את הסבירות לכך שבמהלך העבודה יגלה המתנסה כיוונים המתאימים וראויים לפעילותו בעתיד ולהתמסרותו אליהם. בהתאם למה שהוצע לעיל, הוספת ממד חברתי לפרוייקט אישי, כגון קבוצת אנשים שתלווה אותו, וממד מעשי - יישומו בתנאי מציאות - יעצימו את משמעותו הזהותית.

סיום

המנהיג בחינוך עומד תדיר לפני הדילמה של בחירה בין מחויבות לפתיחות. הכרעותיו חייבות לנבוע ממחויבות לתפיסת ראוי אך בה בעת אל לו להסתגר במחויבויותיו. הטענה שהמנהיג בחינוך צריך לפעול על פי זהות חינוכית נראית לכאורה כנוטה לצד המחויבות. יש אכן מקום לחזק נטייה זו מול המשיכה הסוחפת לקבל החלטות על בסיס שיקולי יעילות ותועלת. אולם אין המחויבות חייבת לבוא על חשבון פתיחות. מחויבותו של המנהיג בחינוך יכולה להכיל הכרה בקיומם יחד של דעות וערכים שאין הסכמה לגביהם ושקבלתם 'מותנית', אם אישית ואם תרבותית. הכרה זו מקרינה בהכרח על תפיסתנו את המנהיג - מחויב לדרך שבחר בה אך פתוח לביקורת ולרעיונות חדשים; בעל סמכות אך לא מציב אמת שאין בילתה. הכרה זו תאפשר למנהיג להחזיק במחויבותו מתוך פתיחות ובכך תחזק את הזהות החינוכית שלו. במנהיג כזה אנו חפצים.

הערת המחבר

תחילתו של מאמר זה בהרצאה שנשאתי בפני סגל מכון מנדל בשנת 1995. נוסח ראשון של המאמר התפרסם בשנת 1997 והוא נקרא ונדון על ידי עמיתי המכון לאורך השנים. בעקבות הערות של חברי סגל ועמיתים הכנסתי במאמר כמה תיקונים והוספתי את הפרק על הזהות החינוכית המתגבשת. פרק זה מבוסס על מאמר שלי שהתפרסם בספר 'אחריו - על מנהיגות ומנהיגים', בעריכת חנה עמית (2000).

אני מבקש להודות לפרופ' שלמה פוקס, הוגה תוכנית עמיתי ירושלים ובית הספר למנהיגות חינוכית ומעצבה, ולעמיתי במוסדות אלו לאורך השנים, שבהשראתם נכתב מאמר זה. הערותיהם של אלי אילון, ג'ן גלזר, יורם הרפז, ישראל כץ, עקיבא מבורך ונסה רפפורט, עמיתי במכון מנדל למנהיגות, תרמו לשיפור המאמר. עבודת העריכה של אבי כצמן תרמה להבהרתו בתוכן ובסגנון. תודתי לכולם.

הפנייה למקורות נבחרים

על מנהיגות ופיתוח מנהיגות

הספר 'מנהיגות ופיתוח מנהיגות - מהלכה למעשה' (1999), בעריכת איציק גונן ואליאב זכאי, משרד הביטחון - ההוצאה לאור, מכיל אוסף עשיר ומקיף של מאמרים על נושא המנהיגות ופיתוחה. 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 Advances in experimental social psychology, 25, 1-66.

על בירור ערכים (מנקודת מבט חינוכית)

Simon, S.B. et al, (1995). Values clarification. Warner Books.

על חזון

פוקס, ס.; שפיר, י. ומרום, ד. מדברים חזון. ירושלים: כתר.

על ספרות ואתיקה

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

על מושג הזהות

החיבורים הקלסיים (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 א. אריקסון, ילדות וחברה, תל אביב: ספריית פועלים, 1960.

סיכום מעודכן של המחקר הפסיכולוגי בנושא הזהות ניתן למצוא ב

Baumeister, R.F. (1997). Identity, self concept and self esteem. In

Handbook of personality psychology. New York: Academic Press.

על תפיסת התפקיד

Biddle, B. (1979). Role theory: Expectations, Identity and behaviors. New York: Academic Press

על ההיבט הנורמטיבי של ערכים וזהות

מ. ניסן (2001), התיפקוד המוסרי – כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר. בתוך: עירם, י. ועמיתיו (עורכים), ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים.

מ. ניסן, (2005) מחויבות וחוסר וודאות – עיון פסיכולוגי. בתוך: כהן, י. (עורך), מיהו היהודי המחונן. ירושלים: מגנס.

על זהות "רכה"

מבין הדיונים הרבים בנושא זה אני בוחר לציין

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

על כנות

Glaser, J. (2004). Authenticity and integrity in Jewish education. In Nisan, M. &

Schremer, O. (Eds.), Educational deliberations. Jerusalem: Keter.