

## לחשוב מחדש על הכשרת מורים חקירה של פרקטיקה מורכבת בעזרת שלושה פרדוקסים

מילי אפשטיין-ינאי

במאמר זה אבחן פרדוקסים של ידע, סמכות ותקשורת כפי שהם באים לידי ביטוי במצבי הוראה ולמידה; כפועל יוצא מתהליך זה אציע גישה לעיצוב מחדש של אופי הכשרתם של מורים. ניסיוני העיקרי נצבר בשדה החינוך, ולכן זהו המקור המרכזי לפיתוח הדיון ולדוגמאות. עם זאת, אפשר לזהות אתגרים דומים בעבודות הדרכה בתחומים שונים, בהכשרת בעלי תפקידים בארגון, בהכשרת מטפלים ובתכניות לפיתוח מנהלים. מכאן שאפשר להיעזר ברעיונות המוצגים במאמר זה בתחומי דעת מגוונים המתמודדים עם תהליכי הכשרה והכנה לתפקיד המצריך ידע מקצועי, ועם יישום שלו בשדה פעולה מורכב. ההוראה וההכשרה לקראת תפקידים שונים (כגון: מורים, יועצים, מנהלים ומטפלים) הן פרקטיקות חברתיות המושפעות משינויים ומסתירות. פרדוקסים יכולים לתפקד כ'עדשות' מטפוריות שיסייעו למטרה כפולה: הן להרחבת מוקד ההתבוננות והדיון בתכניות ההכשרה הן לשינוי נקודת המבט בקשר לסוגיות הנדונות. פרדוקסים מעודדים 'מסגור מחדש' של נושאי מפתח באמצעות הצבת אתגרים רגשיים ואינטלקטואליים. במאמר זה אדגיש את כוחם ואת יעילותם הן כמסגרת להבנה של תופעות, הן כמסגרת לעיצוב ההכשרה והן כמפתח לפעולה בחיים הארגוניים.

כיצד זה קורה? פרדוקסים הם כלי מרובד להעמקה של הבנת העשייה ברגע של 'עצירה', לפני שמתגבשת ההחלטה כיצד להמשיך לפעול. לכן פרדוקסים מונעים נעילה מהירה מדי של אפשרויות התבוננות ועשייה. הם קושרים עצירה לפעולה, מדגישים את חוסר העקביות וההמשכיות בין רבדים במציאות ועוזרים לעכב את המנגנון האוטומטי של התגובה השגרתית, ובכך 'פורמים' את מה שהפך להתנהגות מובנת מאליה. בעזרת פרדוקסים אפשר לאמץ מבט מן הצד על תופעה או על אירוע מוכרים, להתנער מהידוע-מראש ולזמן רגע של אורטיקה (euretics) – המצאה של פדגוגיה.



"נראה שהפסיכואנליזה היא השלישית בפרופסיות ה'בלתי אפשריות', שאפשר מלכתחילה להיות בטוחים כי תושגנה בהן רק תוצאות לא מספקות. שתי האחרות, שידועות זה עידן ועידנים, הן חינוך וממשל".

במאמר זה אדון בנושא הכשרת המורים כפרקטיקה חברתית המאופיינת בפרדוקסים בלתי פתירים במהותם. פרדוקסים אלה נותנים ביטוי מוחשי לטענתו של פרויד ב־1937 כי ההוראה היא "מקצוע בלתי אפשרי" (Freud, 1968[1937]; Felman, 1982; Rivero, 2009). על מה הצביע פרויד כשאמר שהחינוך, הפסיכואנליזה והממשל הם מקצועות בלתי אפשריים? הוא טען שהם אינם מניבים תוצאות מספקות במקרים שבהם מצפים לתוצאות כאלה. תוצאה שאינה משביעת רצון מעין זו אינה תולדה של חוסר יכולת או של טעות, אלא מרכיב מובנה בהתנהגות האנושית. פרויד הצביע על הפער שאינו ניתן לגישור בין התכניות והאידיאלים שלנו לבין מה שאנחנו מצליחים לייצר, ובעשותו זאת הפנה את תשומת הלב אל ההבדל<sup>1</sup> או הסדק המבחינים בין רעיון לביצועו בפועל, המונעים את איחודם המושלם. נדמה לי שבפעילות היום־יום נשכח בדרך כלל סדק זה, אך אם נסכים להשתהות עליו – אנו עשויים לגלות שהוא פורה ומפרה. ביסוד הדברים כאן הנחה שפערים, מתחים, סתירות, מרכיבי עמימות והפתעה – כל אלה מלווים את חיינו ואין להימנע מהם. בהתאם, מוצע להכיל בקשר לתחום ההוראה וההכשרה את אשר ניסח בדיוקנות תומס אוגדן (2001) לגבי תחום הפסיכואנליזה: "כדי לשמור על חיוניותם של מושגים פסיכואנליטיים וטכניקות פסיכואנליטיות, על האנליטיקאי לגלותם שוב ושוב כאילו הייתה זו הפעם הראשונה. האנליטיקאי חייב לאפשר לעצמו להיות מופתע מחדש מרעיונות ומתופעות שהם לגבי מובנים מאליהם. [...] אם האנליטיקאי מאפשר לעצמו שוב ושוב להיות טירון, כפי שהוא באמת, הוא יוכל לעתים ללמוד את הדברים שחשב שהוא כבר יודע" (עמ' 128). ובכן, אם נסכים להחליף את התיבה אנליטיקאי בתפקידים אחרים – מורה, מדריך, מנהל או מטפל – נצליח, נדמה לי, לסרטט את המסגרת המתאימה לדיון ברעיונות המוצגים במסמך זה ולשמור כך על חיוניותם של המושגים שבהם אנו נפגשים בעבודתנו השוטפת. שושנה פלמן חידשה במאמרה את הדיון בטענתו של פרויד, באמצעות ניתוח מעמיק של היחסים בין מורה לתלמיד כפי שהדגימו אותם פרויד ולאקאן:

אם ההוראה היא בלתי אפשרית – כפי שגם פרויד וגם סוקרטס הצביעו – מה אנחנו המורים אמורים לעשות? כיצד עלינו להבין את משימתנו ולמלאה? ומדוע דווקא שניים מהמורים האפקטיביים ביותר אי־פעם בהיסטוריה האינטלקטואלית של האנושות הם אלו התופסים את משימת ההוראה כבלתי אפשרית? האין הכרזתם הקיצונית על חוסר האפשרות ללמד בעצמה ניסוח המעורב באופן פעיל בהוראה, חלק מהשיעור שהם מורישים לנו? ואם כן, מה אפשר ללמוד מכך שאי־אפשר ללמד? מה יכולה ללמד אותנו חוסר האפשרות של ההוראה ללמד? (Felman, 1982, p. 22).<sup>2</sup>

דבריה של פלמן מציעים נקודת פתיחה טובה לרעיונות שיוצגו כאן. פרדוקסים הם בעיניי סוג של מכשיר שכלי ורגש<sup>3</sup> המאפשר לבחון מחדש את מעשה ההוראה במבט מן הצד וכן להותיר אותו 'פתוח' לתהליך למידה שאין לו סוף. ובמילותיה של פלמן:

[...] נכון לרגע שבו התלמיד מכיר בכך שלמידה אין סוף, הוא עצמו יכול להיות מורה, לקבל על עצמו את עמדתו של המורה. אבל עמדתו של המורה היא בעצמה עמדתו של לומד, שאינו מלמד דבר מלבד הדרך שבה הוא לומד. מושא ההוראה הוא לעולם התלמיד; נושא ההוראה הוא לעולם הלמידה. זו אולי התובנה הקיצונית ומרחיקת הלכת ביותר שהפסיכואנליזה יכולה לתת לפדגוגיה (Felman, 1982, p. 37).

הטיעון המוזכר כאן מוכר היטב לאנשי מקצוע בעלי אוריינטציה פסיכואנליטית בתחומי דעת שונים (Vanheule & Verhaeghe, ;Britzman, 2009; Almond, 2010; Nobus, 2000; Rivero, 2009). הוראה נחשבת מקצוע בלתי אפשרי משום שהיא מגלמת בתוכה קונפליקטים פנימיים של רגשות אהבה ושנאה מודחקים; רגשות ותסכולים הנלווים לחוסר הגעה לתוצאה אידאלית;<sup>4</sup> וחוסר יכולת לפתח ידע שאוחז באמת באופן מלא ומספק (Nobus, 2000, p. 91). הוראה היא מקצוע בלתי אפשרי כי היא סובייקטיבית ואינה יכולה להתקיים ללא סובייקטיביות זו: כפרופסיה, ממעטת ההוראה בדרך כלל מלהטיל ספק ביסודותיה, אף-על-פי ש"אין חינוך בלי ביקורת על חינוך" (Britzman, 2009).

אפשר לבחון טיעון זה מנקודת מבט אפיסטמולוגית, שלפיה אין אפשרות (במסגרת הידיעה האנושית) להתגבר על מכשולים אלו. לאקאן פיתח בעקשנות נקודת מבט זו, ובעשותו כך הפך את החינוך בכלל ואת ההוראה בפרט לאתגר: "התנועה סביב החסר הבסיסי פותחת אפשרויות ליצירתיות" (Vanheule & Verhaeghe, 2004). קווי מחשבה דומים בדבר החשיבות לנוע באזור שאינו מוגדר מראש כדי לגרום ללמידה כלשהי אפשר לזהות במאמרם של פרנץ' וסימפסון (2004) על עבודת הייעוץ, הניהול וההוראה בארגונים. בעקבות רעיונותיו של וילפרד בין הם כותבים: "למידה נובעת מתוך פעולה על הסף שבין ידיעה לבין אי־ידיעה [...] 'למידה' או 'התפתחות הדעת' כרוכה בחשיפה לאמת של הרגע. הדבר תלוי במידה רבה ביכולת להשתוות על הסף שבין ידיעה לבין אי־ידיעה" (פרנץ' וסימפסון, 2004, עמ' 13; ההדגשות במקור). קביעות אלו מדגישות כי ריקנות בסיסית ומרחב בהתהוות הם תנאים הכרחיים ללמידה, להתפתחות וליצירה.

לתפיסת ההוראה כמקצוע בלתי אפשרי והלמידה כפעילות המתקיימת על הסף השפעה ארוכת טווח על המחקר, לא רק בתחום החינוך, אלא גם בתחומים אחרים המתמודדים עם תהליכי הכשרה, כגון טיפול, ייעוץ, ניהול ועוד. מתוך אימוץ המבט הרענן שמזמנים הפרדוקסים אציע כאן לחשוב על הזדמנויות שלפיהן אנחנו, מורים ולומדים, מטפלים ויועצים נוהגים לפעול, ולבחון אותן מחדש.

## מדוע פרדוקסים?

פרדוקס (paradox, παράδοξα) הוא תופעה רטורית לשונית־הגיגית המכילה הצהרה המבטאת סתירה פנימית. בסתירה זו טמונה טענה נגד 'דעה נפוצה ומקובלת' (common opinion). הפרדוקס משלב טענה רציונלית בנויה בקפידה אך 'משוסעת' על ידי פיתול מחשבתי שמעורר השפעה רגשית. מאז ראשיתה של החשיבה הרציונלית נחשבים הפרדוקסים לתופעה טבעית בחקירה הפילוסופית, הספרותית והמתמטית, שכן הם מצליחים להאיר מורכבות אמיתית במושג או במהלך לוגי. פרדוקסים הם כלי רטורי ומחשבתי המאפשר להפריך או לטפח תזות פילוסופיות, כגון הפרדוקסים של זנון מאלאה; התמונות הפרדוקסליות של מוריץ קורנליוס אשר (Escher); הסיפורים הקצרים של חורחה לואיס בורחס (Borges); עקרון האי־ודאות של ורנר הייזנברג (Heisenberg). כוחו הרטורי של הפרדוקס נמצא בסתירה המפורשת: זו מאפשרת לכנס יחד ולשחזר שוב ושוב 'מוזרות' וחוסר נוחות. פרדוקס אמתי אי־אפשר לפתור; עם זאת הוא מתאים לתיאור של מצבים מורכבים כמו משחק, הוראה, קריאה, ציור וכו', מצבים שבהם

הגבולות בין פנים לחוץ, בין מציאותי לבדיוני ובין אישי לחברתי לא יכולים להיות מוגדרים בצורה מספקת וברורה.

הפרדוקסים של זנון מוכיחים לכאורה שהתנועה היא בלתי אפשרית באמצעות מתיחת ההיגיון עד לאבסורד (*reductio ad absurdum*): נקודת ההתחלה ונקודת הסיום של הדרך מופרדות במספר אינסופי של צעדים, ולכן התנועה אינה מתקבלת על הדעת וסיום מסע מוצג כאשליה. בעידן המודרני פרדוקסים מזמינים אותנו להתמודד עם בעיות מטפיזיות, והם הפכו לאמצעי נוח לדיון במושג אינסוף ובמצבים שאי אפשר להכריע בהם. מנקודת מבט זו, פרדוקסים עשויים לשמש דרך לטפח חקירה אינסופית של מושגי מפתח במעשה ההוראה, מכיוון שתשובות לכידות הן אשליות רגעיות שאנחנו מסכימים להשתמש בהן כדי לפעול במציאות החברתית-תרבותית שבה אנחנו משוקעים. אם המסע לידע הוא אכן אינסופי, אין ספק שהמורים יהיו מעורבים בו תמיד והפרדוקסים ישמשו כלי יעיל במסע זה (כ"ץ, 2004; דהאן, 1995; אפשטיין ינאי, 2010; Epstein-Jannai, 2001; Kosnick, 2011). פרדוקסים מונעים מתהליכי חשיבה להיסגר ודוחפים לשקול מחדש מושגים ונושאים שנראים ברורים ומובנים מאליהם. מסיבה זו, לדעתנו, הם גם כלים שימושיים לבחון באמצעותם את מעשה ההוראה ולעצב באופן מעורר ומאתגר את תהליך ההכשרה.<sup>5</sup>

בהתבסס על יישום של תאוריות הכאוס בתחום הארגוני, ראלף סטייסי (Stacey, 2003) מתאר סביבות חברתיות כמאופיינות במורכבות ובסתירות; רמה מסוימת של עמימות מאפיינת כמעט כל פרקטיקה אנושית. את הלמידה הוא מגדיר "תהליך שינוי בהתהוות" (*emerging transformation*).<sup>6</sup> סתירות ודילמות שזורות בכל, והכשרתם של מורים אינה תחום יוצא דופן מבחינה זו (כ"ץ, 2002; Lave, 2011; Lave & Wenger, 1991). בין מעשה ההוראה לתוצאותיו בכל סביבה או שדה חברתי נמתח תמיד מרחב של חוסר יודאות וערפול (Lewin, 1951). מרחב זה חושף את הפרדוקס הגלום בהוראה ובלמידה, תופעות חברתיות הכוללות אמת וסתירה בו בזמן (Stacey, 2003). קושי זה בהכשרת מורים בפרט ובהוראה בכלל אינו מצביע על כישלון או על טעות אלא על מאפיין יסודי: לדילמות אין פתרון מוחלט ואלגנטי כפי שעשויים היינו לצפות. לעומת זאת, הן מצריכות הערכה מתמדת ומתחדשת בתהליך המחויב לשינוי ולעיון באופן המשוקע בהקשר (Lave, 2011; Rivero, 2009). השימוש בניסוח מלוטש ובטכניקות מצליחות לעד נותן ביטוי להיבט האוטופי של ההכשרה וטיפוח המנהיגות כפי שאלה מתממשות בארגונים שונים (Stacey, 2003; Uhl-Bien, Russ, & McKelvey, 2007; כ"ץ, 2012). ואמנם, אוטופיה זו אינה חסרת תועלת או משמעות, אלא שיש לה איכויות סזיפיות: הפסגה נשארת רחוקה תמיד (Bruner, 1986).

מעשה ההוראה בפועל מושפע הן מגישות לתחום החינוך הן מהנחות לגבי הלמידה, ואלה נותנות ביטוי למרחב הסמלי שמפריד בין תיאור של רעיונות לבין יישומם בפועל. מרחב זה נשלט על ידי פרשנויות משתנות, וכך הוא שומר על צדדיו היצירתיים (Baudrillard, 1994). מרחב זה שבו מתרחשת ההוראה לא יכול להיות מתואר בצורה מדויקת, אלא רק באופן חלקי, בניסיון להגיע לאמת. תיאור רעיונות יכול לעורר השראה לפעולה, אך אף פעם אינו יכול לשקף באופן מלא ושלם את האובייקט שמנסים ללכוד בתיאור. מסיבה זו, הנטועה בפער שבין התופעה להסבר עליה, אני רואה בפרדוקסים כלי המסייע בחקירה של מצבי הוראה, הדרכה, ניהול וייעוץ. אלו מצבים מרובדים שמאבקי ידע, דרכי תקשורת וסמכות באים בהם לידי ביטוי. כיוון

שהפרדוקסים הם כלים רטוריים הכוללים מעין סתירה במבנה העומק שלהם – הם הופכים ליעילים במיוחד בניסיון להאיר את המצבים המוזכרים וללמוד מהם. פרדוקסים, כפי שנאמר קודם, הם **כלים אפיסטמולוגיים** שמונעים את סגירתו של טיעון באמצעות הצבעה על סתירות מהותיות. היגיון פנימי ועדויות אמפיריות נראים סותרים: מה שחשבנו למובן מאליו אינו כזה; מבוכה, הפתעה ובלבול הם תוצרי לוואי של סתירה זו, והם מקדמים אתגרים אינטלקטואליים ורגשיים ומזמינים בדיקה מחודשת של המצב. בהקשר של חינוך, באמצעות חקירה מעמיקה של השתי וערב שממנו ארוגה ההוראה עצמה, מאירים הפרדוקסים ידע, סמכות ומערכות יחסים. כדי להרחיב את היקף החקירה של מעשה ההוראה והכשרת המורים, וכדי לפתח מעין הזרה כלפי מצבים שיש נטייה לפתור אותם מבלי לתהות על מורכבותם, מוצע להשתמש בשלושה פרדוקסים כ'עדשות' או זכוכית מגדלת: **פרדוקס של ידע בהקשר, פרדוקס של סמכות ופרדוקס של תקשורת ודיאלוג**. שלושת הפרדוקסים הללו מתמזגים בהכשרתם ובפעולתם של המורים ויחדיו יסייעו במסגור מחדש של הכשרת המורים כמשימה מתמשכת. הם מתלכדים לציר יציב אשר סביבו העשייה מתפתחת כפועל יוצא של התבוננות וחקירה.

כיצד אפשר להיעזר בפרדוקסים שאין להם פתרון ולחקור בעזרתם את מעשה ההוראה? אין צורך 'להתמודד' עם פרדוקסים ולמצוא להם פתרון; לעומת זאת, יש צורך להשתמש בהם כדי לחקור את העשייה ולהותיר אותה פתוחה להמצאה עתידית. מדובר בסיגול עמדה סקרנית כלפי העשייה עצמה והצדדים השונים המשולבים בה. הנכונות להיות על הסף (Bakhtin, 1986), להמתין בין ידיעה לאי־ידיעה לגילויים של הרגע (פרנץ' וסימפסון, 2004), לשאת רגשות של חרדה ושל חוסר ודאות ולדחות את ההכרח לספק ידע (Bion אצל פרנץ' וסימפסון, 2004) היא נדירה אצל מורים. ועם זאת, נכונות זו נעוצה בלב התהליך של בניית ידע. השימוש ב**פרדוקסים ככלי מחשבה לחקר העשייה** יכול בהחלט לתרום ליצירת עמדה רפלקסיבית ונכונות להמתין בקשר לאי־ידיעה.

ובכל זאת: העיסוק בהוראה הוא פרקטיקה המחייבת את המורים למצוא פתרון ותשובה, גם אם מדובר בתשובה ניסיונית, חלקית ומזדמנת: איך יכול זיהוי המתח בין ידע לבורות לבוא לידי ביטוי בעיצוב דרכי ההוראה בכיתה? איך משתקפים מתח זה ותשובות חלקיות אלו בשאלות הנשאלות בכיתה ובמשימות הניתנות ללומדים? איך הם משפיעים על חלוקת השיח בכיתה לזמן שבו המורה מדבר לעומת זמן שבו הוא מזמין אחרים לדבר? איזה סוג של שיח מנהל המורה עם תחום הדעת אשר אהבתו לו היא בעצם הנושא האמתי של הוראתו? (Epstein-Jannai, 2001).

לא מעט מהתשובות לשאלות מעוגנות בתפיסות חברתיות. ואכן, הוראה היא פרקטיקה חברתית במובן הרחב ביותר של המונח; היא פעילות השזורה בנושאים חברתיים ופוליטיים,<sup>7</sup> והיא מבוססת על הנחות לא מנוסחות ועל ידע מעורפל על אודות טבעם של בני האדם וטבעו של העולם. המונח 'פרקטיקה חברתית' עניינו במערכת מרובדת של התנהגויות מוצדקות היטב היכולה לייצג מטרות חברתיות שונות המשתנות עם הזמן, שהשואפים להגיע אליהן תופסים אותן כבעלות משמעות. כמו לגבי דת, פעילות אינטלקטואלית, כללי נימוסים, אפנה וכן הלאה, כך גם ההוראה כוללת היבטים חברתיים, צורה כלשהי של ידע מגובש היכול להיות מועבר לטירונים ולמתלמדים, ורשימה של פרמטרים המגדירים מהם ביצועים נאותים

(Lave, 2011; Lave & Wenger, 1991). במשך השנים פיתחה הפרופסיה עוגנים של הבנייה טיפוסית הנעשית באמצעות סמכות הנקשרת בידע, של חתירה לסדר וכן של ודאות, וגם מרכיבים של תרגול וחזרה על הידוע והמוכר.

האם הולם אפוא לתפוס את ההוראה כ'טכניקה' הניתנת להעברה? (Milner, 1995; Rivero, 2009). אף שגם בהוראה וגם בהכשרת מורים אפשר לזהות היבטים טכניים, הרעיון להעניק להם בלעדיות הוא בעייתי: כיצד אפשר אז להסביר את חוסר הצלחתן של גישות חינוך ושל תכנית הכשרה שביקשו להנחיל 'מקצועיות' למורים? יתר על כן, בין במודע ובין שלא במודע, רעיון כזה מתבסס על תפיסת ההוראה כקורפוס מוצק של ידע הניתן להעברה באמצעות 'תכניות חינוך', ושבעזרתו הופכים סטודנטים למורים מקצועיים (דהאן, 1995; פלד ובלום-קולקה, 1997; אפשטיין-ינאי, 2010; Dahan, 1998; Epstein-Jannai, 2001; Kee, 2012). תפיסות אלה התחזקו ברחבי העולם בהשפעתם של מבחני PISA<sup>8</sup>, המעמידים את המורים מול הכורח הפרגמטי 'ללמד לקראת המבחן'.

לפי הלך הרוח כיום נדרשים המורים לספק דין וחשבון דקדקני של הנלמד. מצב זה מגביל את יכולותיהם בכיתה, והופך להכרחי את הצורך לספק להם כלים ביקורתיים. כלים אלו יאפשרו להם לחרוג מגבולות 'העיצוב הסטנדרטי' המותאם למנגנון המעריך ולדרישותיו. שימוש מבוקר **בפרדוקסים ככלים ביקורתיים**, אמצעים לחקר העשייה ולניתוחה, עשוי לשפר את התכניות להכשרת מורים. זאת, באמצעות חקירה משותפת של אירועים, מצבים ושיקולי פעולה, תוך ניסיון לפתח את דרך ההוראה כמשהו ייחודי למי שעושה אותו. חקירה מתמשכת זו מעצבת **סגנון הוראה** – דרך ייחודית לפעולה בתנאים משתנים. זו תהיה דרך פרדוקסלית, כי אי-אפשר לפתור את האתגרים שההוראה מתמודדת אתם אחת ולתמיד, אלא יש צורך לעשות זאת בכל פעם מחדש, וכך גם בתחומים אחרים (Zizek, 1992; ז'יז'ק, 2002). אולי ניתן ללמוד מכך שההוראה קרובה יותר לאמנות מאשר לתאוריה מדעית של העברת ידע והתנהגויות. להלן נדון בשלושת הפרדוקסים שזוהו כאן, ונקשרם לשדה ההוראה וההכשרה.

### פרדוקס הידע: מסע שלא נגמר

במהלך עבודתם נעים המורים לקראת העמקת ההבנה של תחום הדעת ושל מעשה ההוראה. גוף הידע של המורים הוא דינמי, הוא תמיד 'עניין לא סגור', והאופי הארעי שלו עשוי לעורר חרדה והתנגדות בקרב המורים (Stacey, 2003). הדילמות בנוגע לבניית ידע אינן פוסקות, ומורים נדרשים להתמודד אתן כחלק מתהליך הלמידה העצמי שלהם (Crasborn, Hennissen, 2010; Brouwerb, Korthagencd & Bergenbe). כפי שהציע מרטין היידגר, מורה אמתי מלמד דבר אחד בלבד – למידה.

בספרות המקצועית על הכשרת המורים אפשר לזהות שתי תפיסות מנוגדות, ובכל אחת מהן מוצגים שיקולים להעדפתה על פני האחרת כדי להגיע ליעד המורכב של הכשרת מורים (Epstein-Jannai, 2001). תפיסה אחת רואה בהוראה בכלל, ובהכשרת המורים בפרט, **שיטה ברורה** להשגת מטרות בעזרת נתיב סלול של הוראות מאורגנות. לפי תפיסה זו, הכשרת המורים היא טכניקה להעברת שיטות אמינות ומובחנות להתמודדות עם '**חומר**' אמפירי (הסטודנטים להוראה) באמצעות כלים בני תוקף (כלומר תכנית לימודים המספקת הנחיות ברורות ואסטרטגיות

הוראה שיעילותן הוכחה). תפיסה זו מבוססת על הרעיון המקובל שכל הסטודנטים לומדים באותה הדרך בפרקי זמן זהים שנקבעו מראש; בסיומם ייבחנו על-פי קריטריונים הניתנים למדידה אחידה, והתקדמותם תוערך בהתאם לרשת צפופה ומהודקת של בחינות לאומיות ובין-לאומיות. טכניקת הוראה זו, המצטיירת כישום מעשי בהכשרת המורים של מדע החינוך ושל ממצאי הסטטיסטיים המגוונים, שואפת לשחזר את הדיוק הטכנולוגי שמאפיין את המדע בתקופתנו (Lyotard, 1993; Virilio, 1996; Milner, 1995).

התפיסה האחרת, בביטוייה הקיצוניים, מניחה שהכשרת המורים מתאפיינת בסתירות בעיקר מאותו טעם שעליו דיבר פרויד בהתייחסו לפרופסיות הבלתי אפשריות (Freud, 1968[1937]), וכי הכשרה פורמלית יכולה להועיל רק לאלה ש'נועדו' להיות מורים. הכשרת מורים נתפסת כפרויקט שאינו לינארי ואשר אי-אפשר להבטיח את תוצאות פעולתו כפי שהציעו מיישמה של תורת הכאוס בארגונים (Stacey, 2003). לפי תפיסה זו הוראה היא פעילות הנתונה תמיד להמצאה מתמשכת של עצמה.

הפרדיגמה הדוקוטבית שהצגתי נועדה להדגיש ולהבליט את הפער שבין שתי התפיסות. דיכוטומיה היא מכשיר לצורכי ארגון ודיון, והיא מקצינה הנחות ואמונות שאינן באות לידי ביטוי מלא בעשייה בפועל. עם זאת, ייצוג דיכוטומי מעין זה תורם להעמדת אופקים רחבים בקשר להכשרת המורים. הדיכוטומיה נבנית בין הקוטב האוניברסלי (התפיסה הראשונה) לקוטב הסובייקטיבי-אישי (התפיסה השנייה). הקוטב האוניברסלי מעודד ארגון של הידע שנצבר לגבי ההוראה באופן שאפשר יהיה להעבירו למורים לעתיד. קוטב זה גם מזמין לחדד את הידע בתחומי התוכן השונים (כגון היסטוריה, לשון, פיזיקה ומתמטיקה); באופן כזה, הידע עובר 'תהליך דידקטי' ההופך אותו למאורגן ולמפוצל, לרב-שלבים או להדרגתי. גישה כזו מנטרלת את המתחים האידיאולוגיים שנפוצים בקרב חוקרים, בין גישות שונות בתחום הדעת ובין הרשויות המוסדיות השונות. מתחים אלו מאפיינים את העשייה בפועל בהקשר החברתי; הייצוג הדידקטי של הידע נוטה להעלים מתחים אלו. הקוטב האחר, הסובייקטיבי-אישי, שואף להציג את הכשרת המורים כמעשה ייחודי ויצירתי, המצאה אישית של **סגנון מקצועי** ללא מגבלות של 'חוקים' ומסגרות המבקשים לקבוע מראש את העשייה. קוטב זה מייצג זלזול בניסיון להתמודד עם הבעיות הכרוכות בכל דיסציפלינה ובכך מייצר סיכון של התעלמות מן הידע והניסיון שנצברו.

ההוראה בפועל מתקיימת על הרצף שבין שני הקטבים. מצד אחד הציר האישי, הלא-מילולי, הרגשי, שאינו ניתן להעברה, ומן הצד האחר – הציר האוניברסלי, הקבוע, המלוכד היטב והניתן להעברה. הכשרת המורים מחפשת חלופות פרגמטיות ותאורטיות שיכולות לעסוק בבחינה רבת-פנים של סוגי הידע השונים כדי ליישב ניגוד זה. כלומר: כדי ליישב את הניגוד שבין סוגי הידע השונים, על הכשרת המורים לחתור לקראת מסגרת תאורטית שתאפשר לבחון את שני הצירים הללו ולשלבם, לצד פרקטיקה שתאפשר לקדם עשייה מבוססת על שילוב זה של מגמות.

האם אפשר להמציא מנגנון אפיסטמולוגי שיעניק ביטוי מבני לסתירות המתגלות? לנושא זה חשיבות עבור חוקרים מתחומי דעת שונים, ויש המנסים לבטא בכתבתם מעברים בין קטבים הנראים מופרדים: כך זיהתה הפסיכולוגית ליאורה גודר (2005) דמיון בין תובנות של לאקאן, של ויניקוט ושל קוהוט; הפילוסוף ג'ורג'ו אגמבן הגיש בספריו השונים ניתוח רחב היקף של הגבולות הנזילים בין חיים למוות, בין חוק להפקרות ובין ילדות לבגרות (Agamben, 1998);

המתווכים בין עבר להווה ולעתיד, והשקיע מאמצים גדולים כדי לארגן גורמים אלה באופן שיטתי (Bakhtin, 1978; Bakhtin, 1986).

כל הדוגמאות שהוזכרו הן ניסוחים אסתטיים ואידאולוגיים של תופעות מורכבות שמשוקעות בתרבות ובהיסטוריה. כדי לתווך בין קטביה של דיכוטומיה נחוץ רכיב שלישי שיאפשר תנועה וגמישות. כפי שהציע לוי־שטראוס (Levi Strauss, 1974) בניתוחו את המבנה המיתולוגי – רכיב שלישי זה מגשר בין שני קטבים ומקדם תנועה אך בה בעת מגביל גמישות. רכיב זה מאפשר התמודדות עם האופי הלא־עקבי והמבלבל של המציאות באמצעות **משא ומתן** בין הקטבים. באילו סוגיות יכול משא ומתן מעין זה להתגלות כפורה? במקרים של רפלקציה על סוגיות כגון דיאלוג, השתפרות אישית, מחויבות חברתית, מעורבות במחקר־פעולה או בסוג אחר של התבוננות על העשייה. אם בהכשרת המורים ייכלל דיון ביקורתי בפרדוקסים מרכזיים בהוראה, אז נוכל להחלט להדגיש את העשייה בפועל ואת הסתירות המגולמות בה כנקודת מפנה שיכולה לקדם תנועה. מנקודת מבט זו, הכשרת המורים מצטיירת כפרקטיקה הנשענת על בדיקה מתמדת של הפרדוקסים שעליהם היא מושתתת, כלומר חקירה של היחס בין הוראה ללמידה ולבניית ידע. מערכת יחסים זו היא מורכבת ומפותלת כיוון שהיא דורשת דיון חוזר ומתמיד, כולל המפגש עם התנגדות שכיחה של הסטודנטים לתהליך הלמידה עצמו.<sup>9</sup> לכאורה, נכונות הסטודנטים ללמוד אינה מוטלת בספק, ובכל זאת היא הנחה בעייתית בכל מסגרת שמכשירה מורים. אמנם הנכונות ללמוד אמורה להיות נקודת המוצא של ההוראה; אך אם היא זה כך, נכונות של הסטודנטים לקדם תהליכי שינוי והתפתחות בעצמם אמורה הייתה להיות תכונת אופי בולטת שלהם. ובכל זאת: ההתנגדות ללמידה חותרת תחת עצם מעשה ההוראה אשר לקראתו מכינים את עצמם הסטודנטים להוראה. התנגדות מעין זו מוכרת גם בעבודת היועץ והמטפל ובתהליך ההדרכה במוסדות ובארגונים שאינם מוגדרים חלק מ'שדה החינוך'. זיהויה והבנתה מתגלים בדיעבד כבעלי תרומה לפיתוח המקצועיות.

הסיבה למצב זה היא קונפליקט עתיק יומין המגלם את המתח בין שינוי לשימור, בין אלימות לדיכאון, בין טלטלה נפשית ואי־ודאות לעמדה בטוחה ומגובשת. קונפליקט זה מעורר אי־שקט, חרדה ותסכול (Bion אצל פרנץ' וסימפסון, 2004), רגשות הדוחפים אותנו למלא את המרחב הריק בידע מניסיון העבר במקום להמתין לכך שתובנות חדשות יתגבשו. ההמתנה אינה פשוטה, כיוון שהיא מחייבת עמידה איתנה מול רגשות שבדרך כלל אנחנו מנסים להדחיק או מתעלמים מהם, רגשות המבשרים שינוי. ההתנגדות לשינוי תוך כדי חתירה לשינוי היא אחד הפרדוקסים הידועים בכל תהליך למידה. ואם כך הדבר, כפי שלימד סוקרטס, אז אולי השאלה המהותית היא למעשה כיצד להתניע באמצעות פרדוקס הידע תהליך אי־סופי של עיון בעצם האפשרות ללמוד כלל? הנכונות שהוזכרה קודם – להיות על הסף שבין ידיעה לא־ידיעה – היא אכן עמדה חשובה כדי לאפשר תנועה זו של חתירה אל הידע ואל גילוי האמת. עמדה זו חשובה לא רק בתהליך ההוראה עצמו או בתהליכי הדרכה וייעוץ, אלא גם בתהליך ההכשרה לקראת מקצועות אלו.

הפרדוקסים מזמינים את אנשי המקצוע להתייצב בכל פעם מחדש בעמדה של 'להיות על הסף', עמדה המצריכה להסכים 'לא לדעת עד הסוף' ברגע מסוים. אני מציעה לראות בפרדוקסים כלי אפיסטמולוגי להשהיית התגובה, ליצירת עמדה המתאימה לעיסוק בא־ידיעה ובפעולה על



הסף. זוהי עדשה מטפורית לשינוי פרספקטיבה ולהרחבת הראייה. קל יהיה להבין ששינויים כאלו באופן הבנת סיטואציה או בדפוסי התנהגות תובעים זמן, כיול מחדש וגם חקירה של התמונה המתקבלת. שינויים במוקד המארגן את התמונה מניבים שינויים בתמונה כולה. מה בדיוק רואים עכשיו? כמה אי־ידיעה אפשר לשאת ברגע זה? האם כדאי להתמקד בתשובה הנכונה לשאלה שנשאלה בכיתה (על שורה בבלדה של אלתרמן, על הנחלים בגליל, על אירוע היסטורי או על הכחדת הדינוזאורים) או בדרך להגיע אליה, או אולי בשיחה שהתקיימה בעקבות התשובה או על האופן שידע זה הלך והתגבש בספרי לימוד? הימנעות מתגובה אוטומטית מאפשרת **שהות קשובה באי־נחת**: להחליט לא לדעת לרגע כדי לתת לידע חדש לפרוץ את המוכר או את חוסר הנחת, כדי להחליט כיצד לפעול אחר־כך.

בתכניות הכשרה למיניהן יש נטייה להתמקד בגישה הומוגנית ומגובשת. הדבר בולט בחינוך, אך גם במסגרות ארגוניות אחרות: קונסטרוקטיביזם, יצירת נרטיב מיטיב, כתיבת פרויקט אישי, חתירה למצוינות, פיתוח מנהיגות אישית, ביות של מושגים מהפכניים. לדעתי, מקורה של התמקדות זו במאפיינים עכשוויים של החברה: מצד אחד – צמצום הולך וגובר בזמן ובמשאבים המוקדשים לתהליכי הכשרה (כלומר: שעות הוראה 'נעלמות'), ומן הצד האחר – בקשר הדוק לצמצום זה מתפתחת הצפייה האוטופית כמעט למנוע בלבול, חוסר עקביות וסתירות בתכנים שלומדים הסטודנטים. כל אלו, כידוע, הם תהליכים המעוררים חרדה ואי־שקט נפשי לצד האפשרות הלא־מובטחת לעודד חשיבה מקורית. לכן, במוסדות חינוך וגם בארגונים מתנהלת חתירה שיטתית לקראת ניסוח של 'מטרייה רעיונית אחידה'. מטרייה מעין זו מספקת דפוס מקובל להבין ולפרש מה מתרחש בכיתה, בקבוצה, במוסד וביחסים עם תחום הדעת ועם אנשים. היא מסמנת את גבולות הידע הנחשב רלוונטי. ללא ספק – היא תורמת לנוחות, להבנת השיח המוסדי וליצירת לכידות לקראת השגת מטרותיו באופן נראה לעין. עם זאת היא מתגלה כיעד מורכב למדי, אם ניזכר בקביעה של שושנה פלמן המציגה את ההוראה כרתומה לעיצוב של סגנון אישי. השימוש בפרדוקסים שהצעתי חותר תחת הקיבעון של דפוסים כאלו, לא בדרך של הימנעות מעשייה, אלא באמצעות שהייתה על הסף כדי להטיל ספק במה שהפך למובן מאליו.

## פרדוקס הסמכות

בדיונן בנושא הסמכות הציגו ג'ודית פייס ואנט המינגס (Pace & Hemmings, 2006) את המודל הוובריאני (Weberian) המשולש, הכולל סמכות מסורתית, כריזמטית ומשפטית־רציונלית, והוסיפו סוג רביעי של סמכות המתאים למורים: **סמכות מקצועית**. סמכות מקצועית זו כוללת ידע תכנים ומומחיות פדגוגית; שני אלו הם המקור החשוב ביותר של סמכות המורה והם נתונים למשא ומתן מתמיד בין מורים לתלמידים. לסמכות המקצועית חשיבות לא רק בהוראה אלא גם בתחומים מקצועיים אחרים. משא ומתן מעין זה בדבר מהותה של הסמכות המקצועית של המורה הוא סוגיה שחקירתה תתרום להבנה של בחירות המורים כפי שהן משתקפות בעשיית הממשי.

לעומת פייס והמינגס, לאקאן אינו מבדיל בין סוגי סמכות אלא בין מקומות סמליים שבהם יכולה הסמכות להתגלות. בתארו את שיח האוניברסיטה, אחת מארבע האפשרויות במודל השיח שלו, טען לאקאן (2004) שהמורה הוא בעל הסמכות בכיתה. כלומר, המורה הוא אותו

'מקום' במבנה השיח שבו מתגלמת ובאה לידי ביטוי סמכות הידע, שכן המורה הוא ש'אמור לדעת' והוא הקובע את הכללים בכיתה. המורה הוא אפוא ה'מקום' הסמלי שבו שוכנת הסמכות. ואמנם, כדי להיפתח להבנה חדשה של עיבוד ידע ולגבש תובנות חדשות על אודות העשייה שלהם בכיתה צריכים סטודנטים להוראה להיות מוכנים להעמיד את עצמם על הסף שבין ידיעה לאי־ידיעה, ולחקור לעומק את מערכת ההנחות העומדת בבסיס השקפתם על כוח וסמכות בכיתה. כדי לאפשר תהליך של בניית ידע אצל האחר (התלמידים בבית הספר), המורים והסטודנטים צריכים להיות מסוגלים להשהות את הידע, להתנתק מהסמכות שהוא מעניק להם ולשמור על מרחק סמלי ממנה – שטח פתוח שבו ידע אישי חדש יוכל להתפתח. ניתוק זה מתבטא ביכולת להיות בו בזמן בתוך מצב ההוראה ומחוצה לו, כמו בטבעת מוביוס (Moëbius) (דהאן, 1995; Epstein-Jannai, 2001), כדי לשקול כיצד לפעול. עמדה זו, מתוך מצב ומחוך לו, מאפיינת גם פעילות יצירתית והתנהגות של מנהיגים בארגונים (Levine, 2009). אם המורים יהיו מסוגלים לאמץ לעצמם מטה־פרספקטיבה כזו, יש סיכוי שיוכלו לצמצם תחושות של חוסר אונים ובמקומן לזהות כאתגר הזמנות לחקור בעיות ודילמות (Vanheule & Verhaeghe, 2004). מנקודת מבט זו, ההזדהות עם 'המקום של סמכות הידע' (knowing authority), כלומר עם אותה עמדה סמכותית שמקנה הידע, רתומה לחרדה ולפחד מהתמודדות עם הלא־ידוע, הלא־מודע והנעלם מההכרה והיא בגדר תגובה טיפוסית; הזדהות כזו מונעת עיבוד של מצבים מטרידים באמצעות **הקפאת ההתנהגות** בעזרת דפוס תגובה סמכותי ובלתי ניתן לערעור. מדובר בנקודת מבט אחרת על התופעה שתוארה קודם בעניין העמידה על הסף שבין ידיעה לאי־ידיעה. כי בעצם, באירועים שבהם אנו פועלים ובהם אנו נתונים ללחצים של זמן, של אינטרסים ושל משאבים, שזורים הסמכות, הידע והתקשורת זה בזה; רק מבט חוקר מפריד ביניהם לצורכי למידה והרחבת הדעת. לכן, רפלקציה מודרכת של הסטודנטים ועיון ביקורתי בעשייה יכולים למנוע מצבים מטרידים כגון אלה שתוארו, וחלף זאת ללמד להמתין ואף לעודד חשיבה על חלופות של פעילות ברגע נתון. סתירות ודילמות בעניין הסמכות הן להבנתי מעין כתם עיוור ויש נטייה לפסוח עליהן בתכניות להכשרת מורים, בדומה להימנעות מהתמודדות עם סתירות בידע המתגבש של הסטודנטים, כאמור לעיל.

תפיסת איש המקצוע כמי ש'אמור לדעת' פותחה על ידי לאקאן וממשיכי דרכו (Felman, 1982; Lacan, 1985; Lacan, 2007; Bracher, 1994; Fink, 1995; Zizek, 2001; Britzman, 2009; ז'יז'ק 2002) והיא קושרת יחד גישות שונות של סמכות ושל כוח: רעיון הסמכות של הידע, שעל פיו נתפס הידע כקורפוס סגור של מידע מלוכד; סמכות מכוח המדרג בבית הספר; ולבסוף, סמכות שיש לה נוכחות מתמדת ושולטת בכל אינטראקציה אנושית, מעין 'מפקח־על' שתואר בעזרת ה**פנאופטיקון** של מישל פוקו (Foucault, 1969; Foucault, 1975). מפקח בסגנון פוקו מוטבע במערכת הלמידה הסטנדרטית, בדרכי ההערכה שלה ובדרישתה לדין וחשבון מדוקדק על הלמידה (ציוני PISA, למשל). בצירוף 'אדון הידע' (Master of Knowledge) הצליח לאקאן לנסח את פרדוקס הסמכות: כדי להיות מוכר כממוקם בעמדת הסמכות ובכך לעורר הכרה בסמכות, צריך האדון (Master) להתקבל ככזה במבטו של האחר (Other); כלומר, רק האדון יודע שכוחו שוכן בנכונותם של אחרים להכיר בו. רעיון זה מזכיר לא מעט את "האדון האידיאלי" של הגל (Hegel, 1979), ובהשוואה אליו – כל מורה אינו יכול אלא להמשיך בחתירתו החלקית לעד ובתהליך התקדמות בחיפוש אחר ידע.

הפחד לאבד שליטה מול 'אדון הידע' יכול להוביל מורים וסטודנטים להוראה למצבים של חוסר אונים ושל קיפאון (Vanheule & Verhaeghe, 2004; Verhaeghe, 1995), מצבים המנוהלים באמצעות **מונולוג פנימי** שאינו משאיר מרחב לנוכחות הלא־מאורגנת של המציאות (כלומר ללומדים ולהתנהגותם); מונולוג זה מכוון לקהל אחר שאינו נוכח בכיתה, ל'אדון הידע' הנעדר. מדובר במופע על במה דמיונית שעליה אפשר לבצע את 'תפקיד המורה' (Mannoni, 1979). כאשר המורה לכוד בפנטזמה דמיונית ומתעתעת אין ביכולתו להתנתק ממנה (Vanheule & Verhaeghe, 2004), לחוות שהייה במרחב מעבר (Winnicott, 1971) או לחוש אוטונומיה רעיונית (Levine, 2009).

הזכרתי לעיל כמה דרכים לפרש את המצב שבו מעוררת סמכות המורה. אלו למעשה הסברים תאורטיים שונים **למרחק הפסיכולוגי** שחווה הפרט בינו לבין האירוע שבו הוא נתון. מרחק זה מאפשר תנועה ותגובה יצירתית ומותאמת למציאות במצבי משחק ועבודה. **מרחק פסיכולוגי זה** יכול להתרחב בעזרת השימוש המתמשך בפרדוקסים, ולהיהפך למרחב שבו ניתן לשהות בלי לאבד שליטה. פרדוקסים מונעים סגירה מהירה של אפשרויות התבוננות ועשייה. הם קושרים את העצירה על הסף שבין ידיעה לא־ידיעה ואת רגע חוסר הוודאות לפעולה עתידית, ועוזרים לעכב את המנגנון האוטומטי של התגובה השגרתית. בעזרת פרדוקסים אפשר לאמץ מבט מן הצד על תופעה או אירוע מוכרים, להתנער מהידוע מראש ולזמן רגע של נוכחות ושל השתאות: האם יש דרך אחרת להסתכל על המצב? מה יקרה אם במקום לענות ולספק הסבר מרגיע או ידע, אשתוק ואמתין?

כדי שיתפתח מצב למידה, חשוב שהמורים בכלל והסטודנטים להוראה, לניהול ולטיפול בפרט יתְּגַלְּו כיצד לפתח יכולת המתנה. לשם כך עליהם להתעלם לזמן־מה מסמכותם כבעלים של ידע בתחום דעת מסוים. זוהי עמדה מורכבת, כיוון שהיא דורשת לזנוח מודלים של הוראה שבהם התנסו המורים בעבר ולהטיל ספק בתקפותם. כדי ליצור מרחב שבו אפשר לשמוע את קולם של הלומדים, על המורים לנהל מחדש משא ומתן על סמכותם. אם ישכילו לוותר על תפקיד המפקחים על הידע והמארגנים אותו, יוכלו המורים ליצור מצב של אמון ושיתוף פעולה בבניית ידע חדש עבור כל המעורבים בתהליך. פלמן טוענת (Felman, 1982, p. 43) ש"החובה [היא] ללמוד מהתובנה שאינה יודעת את משמעותה, ובאמצעותה, וללמוד מהידע שלא **שולטים בו** באופן מושלם, ובאמצעותו".

### פרדוקס הקשר: אתגרי התקשורת והשיחה

מה טיב הקשרים ויחסי־הגומלין שאמורים להתפתח בין מורים לבין סטודנטים? מה סוג היחסים הקושרים את המורים לתחומי הדעת שלהם? האם דיאלוג פנימי המבוסס על תאוריה נחוץ כדי ללמד? מהן ההשלכות על תהליך הלמידה של הצורך הכפול לשמור על אינטימיות עם הנושא הנלמד אך גם על מרחק ממנו? איזה סוג של תקשורת מתפתחת באמצעות ההוראה? האם אפשר ללמד את המורים לפתח סוג זה של תקשורת?

הכשרת המורים מבוססת על שתי הנחות: האחת – בדבר מוכנותם של המורים לפתח תקשורת עם התלמידים, והאחרת – בדבר עניינם העמוק של מורים לפתח דיאלוג עם גופי ידע שונים

(Linell, 1998; Bruner, 1986; Derrida, 2005). כפי שניסח זאת סטייסי (Stacey, 2003), למידה מצטיירת כמערכת משתנה של אינטראקציות עם אנשים ועם אובייקטים אינטלקטואליים או רוחניים. באינטראקציות הללו מעורבות צורה כלשהי של אהבה ושל התעניינות באתגרים ורמה מסוימת של התרגשות (Epstein-Jannai, 2001; Rogers, 1994; Ekstein & Motto 1969; דהאן, 1995). שכפול מכני של חוויית ההוראה אינו אפשרי; דילמות ושאלות אשר לדרכי התקשורת בהוראה יישארו פתוחות עבור כל מורה ומורה.

המושג 'קהילת שיח' מאפשר להבחין בין מצבים חברתיים שונים ובין השימושים המגוונים שקהילות שונות עושות בשפה (Van Dijk, 2006; Van Dijk, 1998; Martin, 1989). יו מייחן (Mehan, 1982) הגדיר קהילת שיח קהילה שבה כל החברים חולקים הן ידע משותף הן את היכולת ליצור ולפרש שיח חברתי מוסכם. סוגים שונים של שיח צומחים מהיחסים המיוחדים של המשתתפים בו. מצבים חברתיים שונים (כגון למידה, ביקור במרפאה או חקירה במשטרה) מייצרים מערכות יחסים שונות בין הדוברים (Martin, 1989).

אופיו הדיאלוגי של השיח מצביע על יחסי גומלין דינמיים ופוריים בין דוברים. בדיאלוג אמתי המשתתפים מייצרים טקסט משותף השומר על האופי המגוון והפוליפוני שלו (Bakhtin, 1986) הקולות הרבים הבוקעים מן הטקסטים מייצרים מרחב חברתי-תרבותי שממנו עולה שפה 'טעונה', בעלת משמעות-משכבר, לא ניטרלית, כפי שטענו בחסין (Bakhtin, 1986; Bakhtin, 1978) וקריסטבה (Kristeva, 1991; Kristeva 1976), כל אחד בדרך ייחודית. בדיאלוג המשמר את טבעו הפוליפוני הולך ומתעצב טקסט משותף המורכב משתי וערב של דעות, אמונות, שתיקות ושאלות, רשרוש של קולות ולחישות. לטקסט משותף זה משמעות בהקשרו, "situated meaning" (Lave & Wenger, 1991), הקשורה לאלו העוסקים בשזירתו. בכיתה ישקף טקסט זה פעילות אינטלקטואלית, רגשית וחברתית שתאפשר או תעודד את תהליך הלמידה (Vygotsky, 1962; Vygotsky, 1987; פלד ובלום-קולקה, 1997).

כאשר אכן מתקיים במפגש שיח, הולך ונטווה טקסט משותף המבטא את הידע שנוצר וגובש במהלך הדיאלוג (פלד ובלום-קולקה, 1997). ידע זה הוא ידע חדש, שלא היה קיים אצל הדוברים לפני מפגש הלמידה המשותף; המעורבים בתהליך הלמידה הם יוצרים, שותפים לבנייתו של טקסט חדש המייצג את הידע המיוצר באמצעות דיאלוג, תוך כדי משא ומתן על משמעויותיו. כדי שאירוע מעין זה יתחולל בכיתה או במפגש לימוד אחר, צריכה להיות הסכמה מובלעת או מפורשת בין הדוברים על **שיתוף פעולה** לקראת השגת המטרה. הסכמה זו היא בגדר השערה אופרטיבית. מודעות להשערה בעניין הצורך לפתח שיתוף פעולה בכיתה (פלד ובלום-קולקה, 1997) היא **תנאי מקדים** להיווצרות סוג כזה של ידע.

דיאלוג מזמין תנועה אינטלקטואלית ורגשית; הוא דרך המלך למחויבות, לשינוי וללמידה כפי שהצהירו רבים בתחומים דעת שונים. עם זאת, כמו כל פרקטיקה אמיתית, גם דיאלוג אמתי ממחיש פיתול פרדוקסלי: הרווח בין להיות שקוע ביחסים דיאלוגיים לבין הניסיון ללכוד את מהותם בתיאור, בתקציר או בפרוטוקול. מדובר בתנועה שתוארה קודם בין פנים לחוץ, בין אני לאחר: זוהי הסכמה לשהות על הסף, במרחב פתוח לאפשרויות, בלי להיבהל ולברוח אל המוקף. איכויות אלו מאפיינות גם את עולם המשחק, הקריאה והאומנות.

עבור כל המעורבים במעשה ההוראה, מורים ולומדים כאחד, למידה ובניית ידע הן מטרות אפשריות; ובכל זאת, הופעתו של הידע אינה תנועה חד-כיוונית או מהלך מובטח למשתתפים.

מסיבה זו, מעשה ההוראה־למידה רחוק מלהיות מעשה ודאי או תמים, והוא עלול לעורר 'סכנות', כגון תחושות של חוסר ביטחון, חרדה, כעס, אי־ודאות ופחד מערעור סמכותו של המורה ומאבדן שליטה. כל אלו מעוררים התנגדות בלומדים ובמורים (Epstein-Jannai, 2001; Stacey, 2003). ההתנגדות על כל גווניה חושפת היבט שאין להכחיש את קיומו במהות הלמידה. במסגרת של דיאלוג הופך נושא ההתנגדות לחלק מתהליך הלמידה ומוזמן לדיון גלוי בו. דיון כזה חשוב בהכשרת המורים לא רק מפני שהוא מצביע על התהליכים פנימיים המדחיקים את השינוי, אלא גם כי הוא מכין את הסטודנטים למצבים עתידיים. דיאלוג בין הלומדים לבין עצמם ובין הלומדים למורה הוא מעשה מעשיר לכל המעורבים בתהליך, שכן הוא מאפשר לבנות קשת רחבה של ידע.

הדגשת חשיבותו של הדיאלוג באינטראקציה בכיתה מאפשרת להרחיב את הידע הדידקטי של המורים ולפתח מיומנויות בין־אישיות הנחוצות אף הן בהוראה. ידע זה יכול לסייע למורים בשיפור שיטות ההוראה ובעידוד דרכי הקשבה ואופני הפרשנות של המתרחש בכיתה: מה אמור להיחשב ראוי לתשומת לב או מכריע? פרדוקס התקשורת מאיר את תהליך הלמידה כתהליך פתוח, שלא נגמר, אלא מצריך הבהרה חוזרת ונשנית תוך כדי ההוראה בפועל ובד בבד עמה. אם הבנה מושלמת אינה מטרה בת־השגה בגלל חוסר השלמות של ההתנהגות האנושית בכלל, אזי תקשורת בדרך של דיאלוג שומרת על מעמדה הפרדוקסלי.

## השלכות אפשריות על העשייה

כיצד ראוי לשלב בתכניות ההכשרה של המורים את הנושאים העיוניים שנדונו פה על העשייה בכיתה ועל בניית ידע דידיקטי? כיצד לבחון את הקשר בין תהליכי הוראה־למידה שתכננו סטודנטים להוראה לבין תוצאותיהם בפועל? בדיקה כזו חושפת בעיני סטודנטים להוראה את הצדדים הפרגמטיים של התנהגותם; היא מספקת ראיות מוחשיות לכך שהוראה היא אכן 'פרקטיקה חברתית' מרובדת הכפופה למתח שבין תכנון לביצוע, בין להיות מעורבים באופן מלא בעשייה לבין מנותקים ממנה מעט כדי לשקול כיצד לפעול. הטווח הזה הוא המרחב שבו יכולים פרדוקסים לפעול את פעולתם.

שינויים הם חלק מהותי בתהליכי הוראה־למידה, מכיוון שתהליכים אלו מגלמים בתוכם את הבלתי־צפוי. מסיבה זו, הכנה להתמודדות עתידית עם שינויים היא היבט חשוב בתכניות להכשרת מורים. פרדוקסים נותנים ביטוי ליחסים המורכבים ומלאי־הסתירות שבין הוראה ללמידה, בין ידיעה לאי־ידיעה, בין השתוקקות לחרדה. פרדוקסים מזמינים אותנו להמתין בטרם נחליט לפעול. כך הם מפנים חלל להשתהות בו ולהתכונן לקראת התמודדות עם שינויים. אם נזכיר שוב את זנון, נוכל להיעזר בסיפור הצב ואכילס: התנועה היא בלתי אפשרית עד הרגע שבו אכילס צועד את הצעד הראשון; או אז משתנה המציאות. בעזרת התמקדות בפרדוקסים שנסקרו במאמר זה תוכל הכשרת המורים לצרף למכלול תכניה מרכיב שלמרות היותו אימננטי לתהליך הלמידה הוא מושם הצידה. מרכיב זה דוחף לקראת מסע פנימי, אישי ומתמשך, מסע ההולך ומתעצב בהתאם לאתגר שמציבה המטרה הכוללת.

לשלושת הפרדוקסים שנדונו כאן בסיס מבני דומה: הם מצביעים על הפן הבלתי אפשרי שבתופעה עצמה. דמיון מבני זה מתבטא בנושאים השונים שמפרדים לצורך הדיון אך

משולבים בפרקטיקה. הדגשתי היבטים פרדוקסליים או סותרים של הוראה כדי להציע כי מעשה ההוראה קרוב יותר לחוויה אסתטית מאשר למדע ולעיצוב התנהגות. טענה זו אינה חדשה: מעשה ההוראה מצריך עמידה מתמדת מול מצבים הדורשים הערכה מחדש ומשא ומתן, ועל־כן יישום הידע יהיה ייחודי וחד־פעמי.

פרדוקסים אינם מתבלים עם השימוש בהם, ושוברים על הפיתול הרגשי וההכרתי הנעוץ בהם. ניסיתי בעזרתם להציע דרך פורייה להתמודד עם תהליכי הכשרה בכלל ושל מורים בפרט, באמצעות העמדתו בלב התהליך של מנגנון אפיסטמולוגי אשר כוחו נעוץ בתנועה האין־סופית שהוא פותח, במקום לבחור בנושא, בערך או במטרה מתחלפים. פרדוקסים מאפשרים לשמר את הסגנון האישי מתוך שינוי, צמיחה ונוכחות ברגע נתון. פרדוקסים פותחים דרכים למסגור מחדש של מושגים ושל עשייה.

הענקת תשומת לב לפרדוקסים החבויים במעשה ההוראה תאפשר להכשרת המורים לתרום לפיתוח **עמדה רפלקסיבית** בלבה של פרקטיקה חברתית רבת־היקף. המתח בין בורות להבניית ידע ביקורתי, בין ביסוס העשייה בכיתה על תביעה לסמכות לבין הנחת תביעות כאלו בצד ובין הדרכים השונות להבין מערכות תקשורת מפגיש אותנו עם הבנה רבת־פנים של כל אחת מהתופעות שתוארו. הוא גם מחזק את החיוניות שבפיתוח ליבה רפלקסיבית במעשה ההוראה ובהכשרת המורים. כפי שהסביר הדו כשדן באופן שבו פילוסופים מלמדים פילוסופיה באמצעות מימושה בחיים עצמם (Hadot, 1997) – הוראה היא **דרך חיים**, גישה אתית לעולם ולחיים, גישה המתאפיינת בסקרנות, במעורבות אישית וב'מעין פיתול כלפי פנים' המעניקים אוטונומיה מחשבתית. במסגרת כזו, הסטודנטים להוראה לומדים להקשיב – לעצמם, לילדים בכיתה, לרמיזות האידאולוגיות שאפשר לשמוע בניסוח של הצהרות על חינוך, להיבטים השונים של הפרקטיקה עצמה. לדעתי, רעיונות אלה פותחים צוהר לדיון מתמשך בדבר הנגיעה האישית של מורים להיבטים שונים של תחומי הדעת שבהם הם מעורבים, וכן תומכים בפיתוח מודעות לתהליכים פנימיים שבהמשך ישפיעו גם על תלמידיהם. עמדה רפלקסיבית כזו מזמינה לשתיקה פורייה: נכונות להתנתק לרגע ולהשתתף להתבוננות (Zembylas, 2004; Hadot, 1997; Caranfa, 2004; Kovadloff, 1999; Levine, 2009). המתואר כאן יכול להיות צעד ראשון לקראת שינוי בתחום ההוראה ובתחום הכשרתם של מורים. מדובר בהבנה מושכלת של ההנחות השזורות זו בזו ברשת הצפופה של העשייה העכשווית.

הפרדוקסים שנדונו כאן יכולים לשמש כלי אפיסטמולוגי לניתוח של מפגש כיתה, של תוצאותיו ושל הנחות היסוד שהנחו אותו; הם גם יכולים לשמש כלי מתאר כשמזמינים את הסטודנטים להוראה להתבונן בעבודתם כמורים: מדוע בחרת לענות כך לשאלה? מה הנחה את אופן הארגון בכיתה? מה ציפית שיקרה? עד כמה מסקרן אותך החומר הנלמד? האם היו לך דרכי פעולה אחרות? מה תיקח אתך להמשך הדרך? פרדוקסים מאפשרים התמודדות רפלקסיבית וגם מעשית עם אתגרי ההוראה. הם משמרים את הדינמיקה האמתית שברגעי החלטה ופעולה. פרדוקסים כמו אלה שהוצגו כאן, הקשורים לידע, לדיאלוג בין־אישי ותוך־אישי ולסמכות, מציבים עיסוק בנושא מתמשך: הם עוזרים לתחזק את 'עמדת השינוי' – אותה עמדה נפשית שממנה אפשר להתפתח, לנסות ולהשתנות, כממד נוכח ובעל תוקף בתכניות להכשרת מורים.

## סוף דבר

איך רצוי להכשיר מורים? איך אפשר להכין אותם לתהליכי השתנות רבי-היקף? האם מעשה ההוראה יכול לצמוח מחקירה אין-סופית של מהות ההוראה עצמה? האם ראוי ויעיל לחקור מעשה זה מתוך מגע איתן עם סוגיות מרכזיות ועתיקות ימין כגון יחסי ידע ובורות, תקשורת ויחסי כוח? האם זוהי שאיפה אפשרית? נושאים אלה הדהדו בי בזמן כתיבת מאמר זה, והם נותנים ביטוי לפרדוקסים שנוכחים ב'כאן ועכשיו' של כל פרקסיס ומזמינים להתבוננות צמודה בעשייה. אם תהליך הלמידה במהלך הכשרת המורים יקדם בברכה התנסות בדרכים חדשניות של הוראה ולמידה בסביבה מכילה (Ogden, 2004), אזי יהא זה בהחלט תהליך יצירתי ומעורר סקרנות, שבו פרדוקסים מניעים לבדיקה מקיפה ורעננה של העשייה.

הוראה ולמידה הן עשייה טרנספורמטיבית: הן מקדמות שינוי ותנועה. תנודות במשמעויות המקובלות הן 'אותות' לכך שמהו קורה – יש התרחשות. אותות אלו מוכרים לא רק בשדה החינוך, אלא גם בכל הקשר שבו מתקיים תהליך של הכשרה והכנה לתפקיד. אם סטודנטים להוראה יהיו מוכנים ומזומנים לצאת לדרך טרנספורמטיבית ותובענית של למידה, הכשרת המורים תוכל להיהפך למסע פורה יותר. עם זאת, הפניית תשומת הלב של הסטודנטים לתובענות זו היא כשלעצמה סוגיה בעייתית בעידן הנוכחי שבו, לכאורה, **השינוי אמור להיות יותר נוח**.<sup>10</sup> הוראה תהיה תמיד מה שמעולם לא הפסיקה להיות: ביצוע עתידי, מעשה שטרם התממש בשלמותו, המצאה של דרך.

## מקורות

- אוגדן, ת' (2001). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה**. תל-אביב: עם עובד.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2010). מהאקראי למשמעותי – סדנה לכתובה כמרחב לחקירה. **חלקת לשון** 42, 48–24.
- גודר, ל' (2005). ריאליזם ורומנטיציזם, אובייקטיביות וסובייקטיביות, מציאה והמצאה, בתיאוריות פסיכואנליטיות. **שיחות**, כ(1) 54–45.
- דהאן, ג' (1995). בדרך חזרה לאפשרות של מורה – מספר הערות מקדימות לפנקסו של מורה. **אנליזה ארגונית** 1, 59–41.
- ז'יז'ק, ס' (2002). **ברוכים הבאים למדבר של הממשי**. תל-אביב: רסלינג.
- כ"ץ, י' (2012). **ארגונים בעולם פוסטמודרני**. תל-אביב: רסלינג.
- כ"ץ, י' (2004). על מעמדה של השקפת עולם בעבודה מקצועית. **אנליזה ארגונית** 7, 7–12.
- כ"ץ, י' (2002). בין שימור לחידוש – על החינוך. **אנליזה ארגונית** 5, 24–21.
- ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 109–125). תל-אביב: רמות.
- פוקו, מ' (2005). **הארכיאולוגיה של הידע**. תל-אביב: רסלינג.
- פלד, נ' ובלום-קולקה, ש' (1997). דיאלוגיות בשיח בכיתה. **חלקת לשון** 24, עמ' 28–60.
- פרנץ, ר' וסימפסון, פ' (2004). עבודתנו הטובה ביותר מתרחשת כאשר איננו יודעים את אשר אנו עושים. **אנליזה ארגונית** 7, עמ' 13–23.

- Agamben, G. (2005). *State of exception*. Chicago: University of Chicago Press
- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford: Stanford University Press.
- Almond, B. (2010, November 5). The fourth impossible profession. *Psychology Today*. Retrieved from <http://www.psychologytoday.com/blog/maternal-ambivalence/201011/the-fourth-impossible-profession-0>
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late studies*. Texas: Texas University Press.
- Bakhtin, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. (1994). *The illusion of the end*. Cambridge: Polity Press.
- Britzman, D. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions* (pp. 127–146). Albany: The State University of New York.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bracher, M. (1994). On the psychological and social functions of language: Lacan's theory of the four discourses. In M. Bracher, M. W. Alcorn, Jr., R. J. Corthell, & F. Massardier-Kenney (Eds.), *Lacanian theory of discourse – Subject, structure and society* (pp. 107–128). New York: University of New York.
- Caranfa, A. (2004). Silence as the foundation of learning. *Educational Theory*, 54, 211–230.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwerb, N., Korthagencd, F. & Bergenbe, T. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and eaching: Theory into Practice*, 16(1), 7–29.
- Dahan, G. (1998). The clinics of management. *Almanac of Psychoanalysis*, 2, 53–77.
- Derrida, J. (2005). *Rogues – Two essays on reason*. Stanford: Stanford University Press.
- Ekstein, R. & Motto, R. (1969). *From learning for love to love of learning: Essays on psychoanalysis and education*. New York: Brunner/Mazei.
- Emde, R. (1995). Fantasy and beyond – A current developmental perspective on Freud's "Creative writers and day-dreaming". In E. Spector-Person, P. Fonagy & S. A. Figueira (Eds.), *On Freud's "Creative writers and day-dreaming"* (pp. 133–163). New Haven & London: Yale University Press.
- Epstein-Jannai M. (2001). A place for the teacher: Some remarks about teaching and learning. *Educational Theory*, 51, 221–241.
- Felman, S. (1982). Psychoanalysis and education: Teaching terminable and interminable. In *Yale French Studies*, 63, 21–44.
- Fink, B. (1995). *The Lacanian subject: Between language and jouissance*. Princeton: Princeton University Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.



- Freud, S. (1968) [1937]. Analysis terminable and interminable. In J. Strachey (Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 23). London: Hogarth Press.
- Hadot, P. (1997). *Philosophy as a way of life*. Blackwel, Oxford.
- Hegel, G. F. (1979). *Phenomenology of spirit*. Oxford: Oxford University Press.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23–38.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1976). *Le texte du roman*. Paris: Seuil.
- Kosnick, C. et al. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 351–363.
- Kovadloff, S. (1999). *El silencio primordial*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Lacan, J. (1988). *The seminar of Jacques Lacan, Book II: The ego in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis, 1954–1955*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacan, J. (2007). *The seminar of Jacques Lacan, Book XVII: The other side of psychoanalysis*. New York: Norton.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawley, J. & Tompkins, P. (2000). *Learning metaphors*. Retrieved from <http://www.cleanlanguage.co.uk/LearningMetaphors.html>
- Levi Strauss, C. (1974). *Structural anthropology*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science – Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Levine, D. P. (2009). Chapter 2: The group at play. In *Object relations, work and the self* (pp. 38–57). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Liotard, J. F. (1993). *The inhuman: Reflections on time*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Mandelbroit, B. (1993). *Chaos: The new science* (pp. 1–33). Lanham: University Press of America.
- Mannoni, O. (1979). *La otra escena: Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Hachette.
- Martin, J. R. (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. London: Oxford University Press.
- Mehan, H. (1982). The structure of classroom events and their consequences for student performance. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school* (pp. 59–87). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

- Milner, J. C. (1995). *L'Oeuvre claire: Lacan, la science, la philosophie*. Paris: Seuil.
- Nobus, D. (2000). *Jacques Lacan and the Freudian practice of psychoanalysis* (pp. 56–107). London: Routledge.
- Ogden, T. (2004). On holding and containing, being and dreaming. *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 1349–1364.
- Rivero, S. (2009, octubre). *Sobre educación y psicoanálisis en el discurso contemporáneo*. Paper presented at Jornada de Salud Mental y Educación, Centro de Estudios Superiores en Psicoanálisis y Psiquiatría, Buenos Aires.
- Rogers, C. (1994). *Freedom to learn: A view of what education might become*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Stacey, R. (2003a). Learning as an activity of interdependent people. *The Learning Organization*, 10(6), 325–331.
- Stacey, R. (2003b). The activity of leading in organizations: The reflective and the neurotic. *Melbourne Business Review*, 7(2), 10–15.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762–769.
- Uhl-Bien, M., Russ, M. & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Leadership Quarterly*, 18, 298–318.
- Van Dijk, T. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society* 17(2), 359–383.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideology – A multidisciplinary approach*. London: Sage Publication.
- Vanheule, J. & Verhaeghe, P. (2004). Powerlessness and impossibility in special education: A qualitative study on professional burnout from a Lacanian perspective. *Human Relations*, 54(4), 497–519.
- Verhaeghe, P. (1995). From impossibility to inability: Lacan's theory on the four discourses. *The Letter: Lacanian Perspectives on Psychoanalysis*, 3 (spring), 91–108.
- Virilio, P. (1996). *El arte del motor: Aceleracion y realidad virtual*. Buenos Aires: Manatíal.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publication.
- Zembylas, M. (2004). The sound of silence in pedagogy. *Educational Theory*, 54, 193–210.
- Zizek, S. (2001). *Enjoy your symptom! Jacques Lacan in Hollywood and out*. New York: Routledge.
- Zizek, S. (1992). *Looking awry: An introduction to Jacques Lacan through popular culture*. Massachusetts: MIT press.

## הערות

1. *difference*, המונח שטבע דרידה, מתאים לתיאור חוסר האחידות השוכן במוקד תופעה או רעיון: חוסר ההתאמה שלהם לעצמם ודחייה תמידית של איחוי אפשרי.
2. קטע זה והקטעים שיובאו להלן מתוך מאמרה של פלמן (Felman, 1982) ומאמרם של סְטֵיין וְאן הוּלָה וְפֶאָל וְרֶהָקָה (Vanheule & Verhaeghe, 2004) יובאו בתרגום חופשי של המחברת. ההדגשות נוספו, למעט אם צוין אחרת.
3. כעין תרגול רוחני. הפילוסוף פייר הדו (Hadot, 1977) מתייחס ל'תרגול הרוחני' (spiritual exercises) בדתות השונות, בפילוסופיה ובאתיקה כאל סוג של תרגיל או הליך מאורגן שמטרתו לעודד יישום של ערכים, אידאליים ועמדות בחיים האמתיים. הדו מתייחס לתרגילים אלו כאל מתודה מקובלת לאימון רוח האדם והתנהגותו, בהתאם לגישה רצויה לחיים או למקצועות מסוימים.
4. ואן הוּלָה ווֶרְהָקָה (Vanheule & Verhaeghe, 2004, p. 514) טוענים במחקרם על שחיקה בקרב מורים כי המורים שמצליחים להתעלות מעל חוויות ספציפיות של חוסר אונים או חוסר יכולת ולהתמודד אתן באופן עקרוני, נוהגים להביא בחשבון את מבנה ההקשר שבו מתרחשים האירועים שמעסיקים אותם; עמדה זו עוזרת להם להתנתק מהאירועים ולבחון אותם במבט על, **מבלי להישאב לתוכם**. נקודת המוצא של החוקרים היא המודל של לאקאן, והם מגדירים את חוסר היכולת שעמה מתמודדים המורים בלתי אפשרית. מורים אלו מביאים בחשבון שעבודתם כוללת חידות שאין להן פתרון מידי, **והווים חסר זה כאתגר**. התוצר שהם רואים בדמיונם מוגדר פחות ומטופח פחות, ועם זאת הם עסוקים בתוצר זה. באופן כללי אפשר לומר שהם **שומרים על מרחק סמלי** מן הלקוחות שלהם.
5. אמנם אני משתמשת בצירוף 'הכשרת המורים' השגור בעברית, אולם אני מעדיפה 'עיצוב מורים' או 'פיתוח מורים' – ביטויים שלדעתי מצביעים על תהליך פנימי של שינוי, תהליך מתמשך המאפשר **להיהפך למורה**.
6. כך כתב סטייסי (Stacey, 2003):  

Learning is the emerging transformation of inseparable individual and collective identities. Learning occurs as shifts in meaning and it is simultaneously individual and social. Learning is the activity of interdependent people and can only be understood in terms of self-organizing communicative interaction and power relating in which identities are potentially transformed. Individuals cannot learn in isolation and organizations can never learn.
7. ההדגשות בטקסט הוספו כדי להסב את תשומת הלב אל בחירות לשוניות מתחום תאוריות הכאוס והמורכבות, המעניקות משקל מטפורי ואנרגטי לתהליכים המתוארים. לקריאה על תאוריית הכאוס ראו: Mandelbroit, 1993.
8. למשל: איזו אוכלוסייה בוחרת בהוראה למקצוע, מהי רמת ההכנסה של המורים, איך נבחרים המועמדים הצעירים ואילו תכניות הכשרה מקדם השלטון.
9. מבחן פיזה (Programme for International Student Assessment) הוא חלק ממחקר בין-לאומי בתחום החינוך. הוא מתקיים אחת לשלוש שנים, מאז שנת 2000. במסגרתו נבחנים תלמידים בני 15–16 בכמה נושאים: קריאה, מתמטיקה, מדעים, ועוד. לצד זאת נאסף מידע על הרקע שלהם, על הסביבה החינוכית שבה צמחו ועל עמדותיהם. במחקר מושוים משתני הרקע ותוצאות המבחנים בין מדינות שונות בעולם, ונעשה ניסיון להבין מה מוביל להישגים טובים בלימודים ומה מנבא הצלחה.
10. התנגדות ללמידה נראית מרכיב מובנה ביחסי הוראה-למידה, כפי שיחסיים אלו מתועדים מימי סוקרטס ועד ימינו (Epstein-Jannai, 2001). התנגדות זו פועלת כמנגנון הגנה המונע התמודדות עם 'האחרות' שמתגלה כתוצר לוואי של תהליכי למידה והבנייה של ידע, במילים אחרות, התנגדות ללמידה מונעת מאתנו להתמודד עם התחושה המביכה של 'לא לדעת' ועם המתח בין חדשנות לשימור ('כ"ץ, 2002). במונחים פרוידיאניים, התנגדות ללמידה מייצגת את חזרתו של המוכר בדרך של הרחקת המורז (unheimlich) ממעשה ההוראה. הוראה נתפסת כאן כפעילות 'מסוכנת' המתקשרת לאזורים 'מסוכנים' של חיים אמתיים כמו אהבה, תשוקה ומוות. טענה זו מרחיבה את הסוגיה שנדונה כאן לפתחן של מסגרות חברתיות אחרות שבהן מתרחש סוג מסוים של למידה, כגון הדרכה של מטפלים והכשרת מנהלים.
10. בעקבות שורות השיר **לונדון** של חנוך לוין: "כך שהיאוש נעשה יותר נוח".