

## הכשרה מורים לפדגוגיית "המורה האפשרי"<sup>1</sup>

"אלה הנמנעים מלצאת אל מעבר לעובדות יהיו רק לעתים רחוקות מסוגלים להגיע אל העובדות" (הקסלי)<sup>2</sup>

### מבוא תאורטי

בפתח ספרו "ההגינות הסותרים בהוראה" מתאר לם (1973) את מה שהוא מכנה "גלגולה של ההוראה". תרבות ההעברה של מסורות ותכנים היא תופעה עתיקת יומין. בשנים האחרונות שינה בית הספר את מבנהו ואת תפקידו, ומכאן השתנו אף תפקידו של המורה ומעמדו. חוק הינוך

\* ד"ר שץ-אופנהיימר אורנה היא מרצה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, ונציגת האגף להכשרת מורים במשרד החינוך. עוסקת במחקר נרטיבי, ובהיבטים פסיכו-דידקטיים של הכיתה ההטרונגית.

1 מאמר זה נכתב לכבוד יום העיון לזכרו של פרופ' לם. פרופ' לם היה ידידו הקרוב של קרל פרנקנשטיין, שהיה ממקימי בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, חתן פרס ישראל (1964) מחנך ותאורטיקן.

במהלך שנות עבודתי החינוכית עסקתי בהכשרת מנחים ב"הוראה משקמת" באוניברסיטה העברית בירושלים. זכיתי ועבדתי שנים אחדות עם פרופ' קרל פרנקנשטיין ולמדתי מקרוב על יחסי הרעות הרוחניים, האידיאולוגיים והאישיים בין פרופ' לם לפרופ' פרנקנשטיין. בהמשך דרכי החינוכית ובתמיכתו של פרופ' לם הצטרפתי לצוות מחקר בראשותה של פרופ' עמיה ליבליך, מהמחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית, שחקרה את בוגרי הפרויקט שלמדו על פי גישתו החינוכית של פרנקנשטיין בתיכון על יד האוניברסיטה (שני מחזורים). עבודת מחקר זו הצמיחה ברבות הימים את עבודת הדוקטורט שלי, שנערכה בהנחייתה של פרופ' ליבליך. במאמר זה אני מבקשת להציב ציון לפרופ' לם ולפעלו החינוכי החשוב. הדוגמות המובאות במאמר זה מקורן בעבודת הדוקטורט שלי "השפעתה של שיטת פרנקנשטיין על עולמן המקצועי של מורות העובדות על פיה - בחינת השתקפותה בסיפורי חייהן" (1998).

2 מתוך הפתיח למאמרו של לם על גישתו של פרנקנשטיין: "פדגוגיית האדם האפשרי בחברה הממשית - על תאוריית החינוך של קרל פרנקנשטיין" (הרצאה שהופיעה בתדפיס, 1985).

חובה חינם במדינות ברחבי העולם הוא תוצר של המדינה המודרנית. בית הספר הוא אחד מהמוסדות החשובים שהמדינה מבקשת לשלוט בו ולשמר אותו כדי להעביר באמצעותו אידאות, אידאולוגיות, נורמות וערכים.<sup>3</sup> בית הספר הוא מוסד חברתי, תרבותי, פוליטי בעל משמעות ליחיד ולחברה שבה הוא מתקיים. הוא מבקש לעצב את רוחו של היחיד ולהנחיל את המסורות ואת הנורמות החברתיות מתוך דיאלוג ביניהן. קשרי הגומלין בין היחיד לחברה המתנהלים באמצעות מוסד בית הספר כוללים השפעות ותביעות הדדיות והבניות חדשות של נורמות, של מושגים ושל ערכים (אלוני, 2005; גור-זאב, תשנ"ו; 1999).

בחברה המודרנית מערכות החינוך מתאפיינות בצבירת ידע רב, דינמי ומשתנה במהירות. מרחקים נעשו קצרים, הנגישות השתפרה, והמוחיצות הקיימות בבית הספר בין הפרטים הבאים מתרבויות שונות הן דקות. כך נעשה בית הספר דינמי, מורכב, ורב-גוני כמו העולם בכללו, שהטכנולוגיה שולטת בו. למרות זאת בין מערכות החברה ומערכות החינוך קיימים פערים אידאולוגיים בדבר תפיסות המציאות וניגודים ערכיים בשאלות של אורח חיים. כל אלה מעוררים מחשבות מחודשות על תפקידו של החינוך, על מקומה של ההוראה ועל מטרות ההכשרה להוראה (כרמון ואח', 2006; Cochran-Smith, 2004; Ben-Peretz, 2001).

מאמר זה מבקש לבחון, בהשראתם החינוכית של לם ופרנקנשטיין, את תפיסת תהליך ההכשרה הנדרש לתפקיד של "המורה האפשרי". תחילה אנסה להבנות את המושג "המורה האפשרי", בעקבות זאת אציע קווים מנחים להכשרה המועדפת כדי שניתן יהיה לממש את דמות "המורה האפשרי", ובהמשך אציג כמה דוגמאות המבהירות את הפרקטיקות של "המורה האפשרי".

## המורה האפשרי

במאמר "פדגוגיית האדם האפשרי בחברה הממשית - על תאוריית החינוך של קרל פרנקנשטיין"<sup>4</sup> מתאר לם את המושג "האדם האפשרי" על פי משנתו

3 ראה את המאבק הפוליטי המוצהר במהלך בחירות 2006 במדינת ישראל על תיק החינוך.

4 מתוך הרצאה שנשא לם ליום הולדתו השמונים של פרנקנשטיין (לם, 1985).

החינוכית של פרנקנשטיין. לדבריו, אחד מעקרונות היסוד של החינוך על פי פרנקנשטיין הוא ההתמודדות עם מצבים של עמימות, הדורשים הכרעות בין אלטרנטיבות (פרנקנשטיין, 1981). פרנקנשטיין ראה את תפקידם של המורים בחינוך הלומדים לחשיבה, לבחירה ולהכרעה מתוך אוטונומיה של היחיד. תוכני ההוראה הנלמדים תפקידם לפתח חשיבה אצל הלומדים. ככל שהמורים יבינו כי תוכני ההוראה שהם מלמדים מייצגים רעיונות, עקרונות, תופעות ומושגים שהם מעבר לעובדות כן תשתבח ההוראה. בעקבות פרנקנשטיין טען והוסיף לס שהספק והמגמות הסותרות בסיטואציה החינוכית הבלתי צפויה מעודדים להכרעות, והכרעות אלה הן ממהות החינוך, כפי שאומר לס: "תמיד יעמוד המהנדס בפני הכורח להכריע בדבר פעולותיו כשאין בידו מספיק נתונים הדרושים להכרעה, וכאשר יש סתירות במשמעותם של הנתונים המצויים בידו והם מושכים אותו לכיווני פעולה שונים... מחנכים תמיד ימצאו את עצמם, בכל מה שירצו לעשות בהיעדר ודאות לגבי הצעד הבא...". בדומה טען פרנקנשטיין שהאדם "הרצוי" גדל לחברה "מצויה" מתוך שאיפה ליצור הרמוניה בין האדם לסביבתו. אם הרמוניה זו אינה קיימת, הרי החינוך שואף לאפשר לאדם להגשים אותה. פרנקנשטיין, לדבריו לס, הניח שאין התאמה בין הסביבה לאדם ופדגוגיית "האדם האפשרי" מבקשת לתווך בעניין זה. הפערים ולעיתים אף הניגודים הטמונים במפגש שבין האדם ה"אפשרי" לסביבתו ה"מצויה" מעוררים שאיפה ליצור את ההתאמה בין הפרט לסביבתו באמצעות החינוך. מנקודת המבט של החברה שאיפה היא לסגל את הפרט לתוכה אך לטובתה - ראוי שלא תחתור רק להסתגלות אלא אף להשתנות ולמהפכנות. לפיכך משמעות המושג "האדם האפשרי" היא בדגש על האפשרי, המסמל את הפוטנציאל הטמון באדם, במפגש בין האדם לחברה, ביכולת הטמונה בו להסתגל, להשתנות ואף ליצור הפיכות בתפקידו ובעתידו.

בדומה לעמדה חינוכית הרואה את האידאל החינוכי ב"אדם האפשרי", הרי אני מבקשת לטעון שאחד היעדים החשובים ביותר בהכשרת המורים הוא לפעול מתוך מכוונות לממש את "המורה האפשרי". הכשרת מורים מעין זו שואפת להביא את בוגריה לאוטונומיה מקצועית, לשיקולי דעת חינוכיים המתבססים על מודעות עצמית ולחשיבה רפלקטיבית מתמשכת על אודות טיב פעולות ההוראה והחינוך שהם נוקטים. תהליך הכשרה זה כרוך בעידוד ההכרה בכוחות ה"אני" ובביטחון הבסיסי של המורה,

בחיווק התכונות האישיות שלו, בטיפוח כנות, אותנטיות ותחושת אחריות חברתית, כדי ש"המורה האפשרי" יוכל להתמודד עם מציאות הכוללת עמימות וניגודים מתמשכים. מימוש האפיונים הללו של "המורה האפשרי" מתוך כנות הוא תכלית הפעולה של המורה המחנך, ויעדה הוא ליצור שוויון חינוכי במישור החברתי (לס, 1995; Dinkelman, 2003).

במאמריהם של לס (תשס"ב) ופרנקנשטיין (1987) הם מתארים את המציאות שאנו חיים בה. לס הדגיש בכתביו את עולם האידאולוגיות המעצבות את דרכו של המורה, אידאולוגיות חברתיות ואישיות המשפיעות בגלוי ובסמוי על תפיסות המורה. פרנקנשטיין בכתביו הדגיש את ההיבטים התרבותיים והחברתיים של פעולות המורה. אלה ואלה מנחים את תהליך ההכשרה של "המורה האפשרי". מטרתה להכשיר את הבוגרים להתמודדות עם תכנים מגוונים ועם לומדים שונים, שגם עליהם מוטלת המשימה לממש את הפוטנציאל האישי שלהם. לגישותיהם החינוכיות הנחות בדבר העולם התרבותי והחברתי שכל מורה מצוי או אפשרי מלמד לקראתו או מחנך להשתלב בו.<sup>5</sup> תיאורים אלה מלווים בהעמדה מורכבת של המציאות, הרוויה במתחים ובקונפליקטים. פרנקנשטיין הרבה לעסוק בחברה שמתרחשת בה הגירה או עלייה וקיימים בה לעתים פער ושוונות בין תרבות ה"בית" לבין התרבות ה"בית ספרית"<sup>6</sup>. על פי גישתו מערכת חינוכית צריכה להביא בחשבון את השוונות הקיימות בין הלומדים, את עברם האישי, את תרבותם ואת תפיסותיהם כלפי המציאות שהם חיים בה. לס הרבה להצביע על הסתירות הקיימות בין דפוסי הוראה שונים המונחים מתפיסות שונות של המורים כלפי עצמם, כלפי התכנים הנלמדים וכלפי עולמם של הלומדים. על פי שתי תפיסות אלה, הכשרת המורים נתפסת כתהליך התפתחותי, שהדגש בו הוא על התהליך ולא על התוצרים הנתונים להערכה באמצעות

5 תיאור מפורט יותר של החברה שבה אנו חיים ושלקראתה אנו מחנכים ניתן למצוא בכל כתביהם של לס ופרנקנשטיין, אך במיוחד ראוי להזכיר את "הקשר בין אידיאולוגיה חינוכית והוראה" בספרו של פרנקנשטיין "אמת וחופשי" (1987), את ספרו הדידקטי החשוב של לס שנכתב בתחילת שנות השבעים "הגיונות הסותרים בהוראה" (1973) ואת ספרו המאוחר יותר "במערבולת האידיאולוגיות" (2002).

6 ישראל, בהיותה חברה הקולטת עלייה, עסוקה בשאלת האינטגרציה שנים רבות. בית הספר הוא המקום המרכזי שבו נערך המפגש המתמשך בין תרבויות שונות. בעניין זה נכתבה ספרות ענפה, ומאמרו החשוב של פרנקנשטיין "בית הספר ללא הורים" הטיב לתאר זאת (ראה פרנקנשטיין, 1997; צמרת, 1997; שץ אופנהיימר, 1998).

מבחינים סטנדרטיים ולניבוי כל העת. שניהם תפסו את מעמדם של התכנים כאמצעי ולא כמטרה. כלומר ההישג אינו בצבירת הידע, אלא בחתירה למשמעות של הידע. לידע "כוח" לפעול על הרוכש אותו, רק אם הלומד נחשף למשמעות של הידע. על כן להישג של ידע כעובדות אין ממשות אלא בזיקה להבנת המשמעות של העובדות. לם הדגיש כי התכנים מעצבים ומפתחים את הלומד, ופרנקנשטיין ראה בתכנים גורם המפתח את החשיבה. לפי שולמן ההכשרה היא תהליך מקצועי הכולל שלושה רכיבים עיקריים: "ידע דיסציפלינרי" הבא לידי ביטוי בתחום דעת - תכנים; "ידע פדגוגי" - דרכים, מיומנויות מקצועיות ושיטות הוראה המכוונות את איש החינוך למצבי הוראה מוכרים ומנחות אותו כיצד עליו לנהוג; "ידע פדגוגי תלוי תוכן" - ידע הכולל שילוב בין התכנים והדיסציפלינות לבין השיטות הייחודיות הנדרשות לאלה (Shulman, 1987). על פי גישתם של לם ופרנקנשטיין, שלושת רכיבי ה"ידע" הללו מקבלים את משמעותם רק מתוך ראיית המתחים הקיימים ביניהם והעמדתם המורכבת. עמדה מורכבת זו תאפשר הכשרת מורים ל"מורה האפשרי" הנדרש להתמודד דווקא עם מצבים בלתי צפויים הכוללים ספקנות, עמימות והתלבטויות. לפיכך מטרתה של ההכשרה לאפשר ללומד לחשוף את תפיסותיו ועמדותיו האישיות הכוללות גם חולשות, לאפשר לו להבנות את ביטחונו המקצועי והאישי בכוחותיו, ובכך לאפשר לו לממש את כישוריו ואת הפוטנציאל שלו - ה"אפשרי". שיטות הוראה אינן מקשה אחת אלא כלי המסייע בידי איש החינוך לממש את שיקולי הדעת המקצועיים שלו בבחירה בין שיטות ובהתאמתן באופן דיפרנציאלי לכל לומד ולומד. ההוראה אצל "המורה האפשרי" היא תהליך מתמשך הכולל למידה מורכבת הכרוכה בהתפתחות מקצועית ובשינוי לאורך השנים. במובן זה היא תהליך של חתירה למימוש ה"אפשרי".

להלן אני מבקשת להביא כמה דוגמאות לתפיסותיהם של מורים המייצגות את "המורה האפשרי", ואלה ישפכו אור על תהליכי ההכשרה הנדרשים למימוש הדגם של "המורה האפשרי"<sup>7</sup>.

דוגמאות אלה חולצו מתוך מחקר נרטיבי מקיף שערכתי. השתתפו במחקר עשרים מורות, אותן ראייתי ראיונות עומק במשך ששעתיים. הראיון

7 הדוגמאות הן ברמה הצהרתית בלבד, ולא נבחנה הפרקטיקה של המורות.

היה חצי מובנה. במפגש ראשון, מטרת הריאיון לא נחשפה והמרואיינת התבקשה באופן ספונטני "לספר את סיפור החיים המקצועיים". במפגש השני נחשפה בפני המשתתפת מטרת הריאיון והוגדרה "ללמוד על עולם החשיבה של המורים". המשתתפים במחקר היו מורות שלמדו על פי שיטתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין, לאחר שהשתלמו שנתיים באוניברסיטה העברית ללמד על פי שיטתו. מתוך החומר הרב שהתקבל מכל הראיונות, בחרתי להציג היגדים אחדים של המורות ולהביא את פרשנותי על דבריהן המגלמים את המושגים של "המורה האפשרי", כדי להמחיש את משמעות המושגים:

### דוגמה א'

"יש כאלה שחושבים: אם אני מכיר את הסיפור אני יכול להתחיל ללמד. נדבר בכיתה על הדמות האחת ונדבר על הדמות האחרת, אך מה זה משמעותי לדבר על הדמויות האלה? זאת אומרת, אני תמיד רוצה לא ללמד על הדמויות אלא ללמד אותם למה ללמד את הדמויות האלה. יש הרבה מאוד מורים היודעים את החומר אבל הם אף פעם לא חשבו על המשמעות שלו". [דרורית]

בדבריה של מורה זו נחשפת עמדתה הפדגוגית ביחס לתפקידם של תוכני ההוראה. בעמדתה היא חותרת לראות בתכנים הנלמדים מקור לחשיבה מטה-קוגניטיבית (וינברגר וזוהר, 2005). לא המידע הטמון בתכנים הוא מעניינה של המורה אלא משמעותם של התכנים. חיפוש אחר משמעות העובדות והמידע פותח אפשרויות רבות אצל הלומדים ומאפשר להם לפתח מודעות למשמעות תהליך הלמידה. הוא מבטא עמדה של מורה המלמד על פי הפדגוגיה של המורה "האפשרי" - החותר לריבוי משמעויות ובכך מביא לפיתוח חשיבה.

### דוגמה ב'

"התכנים זה משהו שצריך להשתמש בו כאמצעי בלבד. אני חושבת שערכים, הנושא של החשיבה, אלה הדברים שבעצם חשובים כדי לתת להם כלים איך ללמוד, לאפשר להם לדעת איך ללמוד. כל מיני דילמות שעולות. ברמה הזאת אנחנו עובדים." [שרה]

דגש מפורש נוסף מובא בדבריה של מורה זו. התכנים נתפסים בעיניה ככלי לפיתוח אישיותו של הלומד במשמעות הרחבה. "ערכים" ו"חשיבה". אלה מקבלים משמעויות מגוונות במפגשם עם היחיד. לפי דבריה מטרת הוראתה ליצור אפשרויות רבות אצל הלומדים. גישה הוראתית המאפיינת את פדגוגיית "המורה האפשרי" לא תוכל להימדד על ידי "תוצר אחיד סטנדרטי" במבחנים הבודקים הישגי ידע, אלא מבחנה הוא בטווח רחוק, ביכולתם של הלומדים להתמודד עם שונות ועם רב גוניות בחשיבה על התכנים הנלמדים או בשיח אנושי המתנהל סביבם.

### דוגמה ג'

"למשל בהיסטוריה, כל הנושא של תהליך, כל הנושא של חידוש, במובן הקלסי של סיבה וגורמים, למה אנחנו לומדים את זה, מה החידוש שבדבר, אם אנחנו ניקח דוגמה נושא של עליות, עליות לארץ ישראל, עליות ציוניות, אז מה החידוש שיש בכל עלייה אם יש בה, מה התרומה שיש לה בכל תקופה, מה המאפיינים שלה, למה בכלל לומדים עליה, איזה משמעויות יש לכל הדבר הזה.

למשל אם לוקחים נושא של אנטישמיות, מה חדש בתקופה שאנחנו לומדים על התופעה, לעומת מה שהם למדו על התופעה קודם, או מה שהם יודעים עליהם קודם. מדוע זו תופעה בהיסטוריה? דברים מהסוג הזה, מקדמים רמת הפשטה, מעוררים להתלבטויות." [ענת]

תכנים לעתים נראים דומים לכאורה. תופעות, אירועים, מקרים על פני רצף של זמן או מקום נראים כאילו אין הבדלים ניכרים ביניהם. כיצד ניצור הבחנה ביניהם? כיצד נכשיר מורים ללמד תכנים המוכרים להם (וללומדים) ולגלות פנים חדשות בתכנים המוכרים? כלומר לא רק באמצעות שיטות הוראה אלטרנטיביות יוצרים גיוון, אלא גם בגוף התכנים הנלמדים על המורה לחשוף ראייה מקורית, נקודת מבט אחרת. בדוגמה זו המורה מודעת לקושי של התוכן שלכאורה "מוכר", והיא מבקשת באמצעות תהליכי השוואה ואבחנה של האירועים למצוא ביטויים שונים של התופעות ונקודות מבט אחרות.

"בחרתי ביצירות שקשורות, למשל לנושא של 'הגישה לחיים', של איזה גישה לנקוט כלפי החיים. ככה, לפעמים חיברתי דברים שנורא מוזר לחבר ביניהם, למשל לקחנו את השיר של 'שירי סוף הדרך', של לאה גולדברג, העוסק בשאלה איך להתמודד עם השגרה, איך להתמודד עם התחושה שהשגרה יוצרת, זאת אומרת מצד אחד עם זה שיאין חדשי מצד שני 'חדש כל יום', זאת אומרת להראות את השניות הקיימת בדברים, האפשרויות השונות בלהסתכל על הדברים. בעצם הכול תלוי בך והכול בחירה שלך, הבחירה שלך איך לחיות. אז דרך זה נגיד, לימדתי אחר כך סיפור נוסף שלכאורה נורא רחוק מזה, 'כינורו של רוטשילד' של צ'יכוב, שגם כן בעצם מדבר על אדם שבאיזה מקום חש כאילו 'פספס' את חייו לחלוטין, בגלל שהוא לא ידע מה חשוב באמת, זאת אומרת בגלל שהוא בסוף ימיו אמר שהוא לא ידע מה חשוב באמת, זאת אומרת אדם שרק בשבוע האחרון לחייו התפקח מאיזה אטימות של חמישים שנה. היה נראה דרך הסיפור הזה, שלכאורה זה סיפור נורא פסימי, אבל הסיפור הזה מוביל את הקורא להיות גם מאוד אופטימי." [נעמה]

בדבריה של מורה זו מוצגת השניות שהתכנים מאפשרים להתמודד עמה: מצד אחד שגרה, ומצד שני חידוש; מצד אחד פסימיות, ומצד שני אופטימיות. ראייה מורכבת של מצבים, דואליות של רגשות, כל אלה מלמדים על עמדה של "מורה אפשרי", כלומר עמדה שיש בה פתח לאפשרויות פרשניות של המורה המנחיל אותן ללומדים. "המורה האפשרי" אינו מעביר ידע אלא מעורר לחשיבה על ידי עידוד הלומדים להכיר באפשרויות המגוונות שהתכנים מזמנים.

"עכשיו אני מלמדת בכל הכיתות את מגילת העצמאות כי הם צריכים להיבחן על זה, אז אני כל הזמן מלמדת בלי פחד. אני מרשה לעצמי להשוות למצב של הפלשתינאים בארץ, דווקא כדי להראות את ההבדלים, שיראו שיש לגיטימציה לתביעות שלהם על רקע מה שקרה פה לפני יותר מחמישים שנה. אני רואה שאני



עושה את זה זה מעורר בהם התנגדות, אך לאט לאט הם מתחילים לחשוב על הדברים." [רבקה]

העזה בחשיבה ובהוראה היא המימוש של "המורה האפשרי". מורה זו מעידה על החששות והפחדים שלה ביחס לנושאים מורכבים ומספרת על ההעזה בעיסוק בהם. היכולת לנוע בין עמדות שונות, במיוחד בנושאים השנויים במחלוקת, מציבה אתגרים ומאפשרת לממש את האידאה של "המורה האפשרי".

## סיכום

המושג "האדם האפשרי", שטבע לם בעקבות משנתו החינוכית של פרנקנשטיין, שימש להבניית המושג "המורה האפשרי". הכשרת מורים למודל של "המורה האפשרי" היא תוצר של תפיסת עולם חינוכית הרואה את המורכבות, את הדואליות ואת הרב-תרבותיות במציאות החברתית והתרבותית הדינמית. על פי תפיסה זו הכשרת "המורה האפשרי" מבקשת לחזק את כוחות האישיות שלו, לפתח את שיקולי הדעת אצלו ולעודדו לחשיבה רפלקטיבית ומורכבת כדי להביא לידי מימוש את הפוטנציאל ואת הכישורים המקצועיים שלו - במובן זה זוהי הפדגוגיה של "המורה האפשרי".

הדגשת ה"תהליך" בלמידה, ולא ה"תוצרים", עומדת בניגוד לרוחות החינוכיות המנשבות היום במדינות המודרניות. עידן הסטנדרטיזציה של "מוצר" ההוראה והפיכתו לתוצר שניתן למדוד אותו, ואף להעבירו ככנס כלכלי, עומד בניגוד לתפיסת "המורה האפשרי". עם זה אפשר לשמוע היום ביקורת גם בארצות הברית על המחיר החינוכי הכבד שהסטנדרטיזציה בהוראה מביאה עמה (Cochran-Smith, 2004).

מה מחיר ההכשרה להוראה של "המורה האפשרי"? האם ניתן לנבא מי מתאים להיות "המורה האפשרי"? האם ניתן ללמוד ולהעריך את ההישגים של "המורה האפשרי"? באיזו מידה התכנים הנלמדים באמצעות דרך חינוכית זו אכן משפיעים על התפתחות אישיותו של הלומד?

במאמר זה הדגשתי את עבודת "המורה האפשרי" מנקודת המבט של התכנים הנלמדים, אך אין ספק שיש מקום להוסיף ולהרחיב עבודה זו

ולברר את המשמעות של "המורה האפשרי" בזיקה ליחסי הגומלין שעליו  
לפתח עם הלומדים במישור הלימודי, החינוכי וההתנהגותי. כמו כן  
לא נדונו כאן בהרחבה המשמעויות בדבר תפיסת תפקידו של "המורה  
האפשרי" כלפי עצמו. מכלול שאלות אלה והרחבות נוספות, יש להוסיף  
ולעסוק בהם כדי להרחיב את האפשרויות הטמונות בהכשרת מורים  
ל"מורה האפשרי".

## ביבליוגרפיה

- אלוני, נ' (2005). מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי, תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים - המכון למחשבה חינוכית, עמ' 7-20.
- גור-זאב, א' (עורך) (תשנ"ו). חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני, ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- גור-זאב, א' (1999). פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל, חיפה: אוניברסיטת חיפה/זמורה ביתן.
- וינברגר, י' וזוהר, ע' (2005). פיתוח חשיבה - אתגר בהכשרת מורים, תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', בן פרץ, מ' וזיו, ש' (1998). רפלקציה בהוראה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- כרמון, א', סגל, ש', קורן, ד' והרפז, י' (2006). הגישה השלישית וארגון הידע: מתווה להכשרת מורים מטפחת חשיבה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה, תל אביב: ספרית הפועלים.
- לם, צ' (1985). פדגוגית האדם האפשרי בחברה הממשית - על תאוריית החינוך של קרל פרנקנשטיין (תדפיס).
- לם, צ' (1995). "יתפיסותיו של קרל פרנקנשטיין את תפקידיו של בית הספר לחינוך", בתוך: צ' רון, ר' וולק וא' שץ אופנהיימר (עורכות), מקבץ, ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- לם, צ' (תשס"ב). במערבולת האידיאולוגיות, ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- פרנקנשטיין, ק' (1977). "בית הספר ללא הורים", בתוך: כנות ושוויון, תל אביב: ספרית הפועלים, עמ' 241-271.
- פרנקנשטיין, ק' (1981). עמימות, תל אביב: ספרית הפועלים.
- פרנקנשטיין, ק' (1987). אמת וחופש, תל אביב: ספרית הפועלים.
- צמרת, צ' (1997). עלי גשר צר: עיצוב מערכת החינוך בימי העלייה הגדולה, המרכז למורשת בן גוריון.

שץ אופנהיימר, אי (1998). השפעתה של שיטת פרנקנשטיין על עולמן המקצועי של מורות העובדות על פיה - בחינת השתקפותה בסיפורי חייהן, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

Ben-Peretz, M. (2001). "The Impossible Role of Teacher Education in a Changing World", *Journal Of Teacher Education*, Vol 52 (1), pp. 48-56.

Cochran-Smith, M. (2004). "Defining the Outcomes of Teacher Education; What's Social Justice Got to Do With It?", *Asia Pacific Journal Of Teacher Education*, Vol. 32, No. 3, pp. 193-212.

Dinkelman, T. (2003). "Self Study in Teacher Education", *Journal Of Teacher Education*, Vol. 54, No. 1, pp. 6-18.

Shulman, L.S. (1987). "Knowledge and Teaching; Foundation of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.