

## משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת

עורכות: דרורה כפיר ותמר אריאב

בני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, תשס"ט (346 עמודים)

### עחי וולנסקי

הספר, בעריכת פרופ' דרורה כפיר ופרופ' תמר אריאב ממכללת בית ברל, פורס בפני הקורא יריעה רחבה של המשבר הנוכחי בשדה הכשרת המורים בישראל. חמישה עשר פרקי הספר, הנחלקים לארבעה שערים, נכתבו על ידי אנשי מעשה ומחקר בולטים בשדה הכשרת המורים. שורות הספר מדגישות את עומק השבר, וניכרת הציפייה של הכותבים למנהיגות גואלת, שתדע לנווט בין גודל הציפיות לבין מורכבות ההחלטות הנדרשות, לשם שיקום מעמדה המקצועי והציבורי של מערכת ההכשרה להוראה של המורים.

פרופ' תמר אריאב סוקרת בפרק הראשון את אופיו העמוק של המשבר, שאינו ייחודי לישראל אלא הוא בין-לאומי, ונובע מתמורות חברתיות, דמוגרפיות, כלכליות וערכיות. טענתה העיקרית של כותבת המאמר היא כי אופיין הרב-תחומי של הבעיות הכרוכות בהכשרת מורים מסביר גם את הקושי לייצר פתרון יעיל. זאת ועוד: אופיו של בית הספר הציבורי המשתנה תדיר, המעבר לחברת הידע, ההשלכות של הגלובליזציה, השימוש הגובר בטכנולוגיית המידע והתקשורת, ההטרונגניות החברתית הגוברת, האלימות הגואה – כל אלה הן משימות ההולכות ונערמות על כתפיו של המורה והתורמות למשבר המתואר. אריאב מצביעה על הצורך לאמץ תכנית רב-תחומית ורב-ערוצית כמענה למשבר המורכב. בין הצעותיה: הרחבת השיח הציבורי הפוליטי תוך הגברת מעורבותם של מכשירי המורים בשיח, כולל קידום סוגיות של צדק חברתי; הצבת דרישות אקדמיות גבוהות למוכשרים להוראה ומיקוד המאמץ בתחומים שבהם חסרים מורים, לשם שינוי מעמדו של המורה. אריאב רואה בתכנית "אופק חדש" הזדמנות לקידום מעמדו של מקצוע ההוראה וקוראת לניצול שעת הכושר שהזדמנה.

במאמר השני, פרופ' יובל דרור סוקר את תולדותיהן של הרפורמות בהכשרה להוראה שהוצעו בישראל במשך כחמישה עשורים. מסקנתו היא כי רק על המלצות ספורות ניתן היה להצביע כפורצות דרך וכי רובן זכו ליישום חלקי בלבד. דרור מציין עוד כי הוועדות היו מורכבות בעיקר מממלאי תפקידים במשרד החינוך

או מהמכללות ומיעוטם היו מהאקדמיה, ולפיכך המלצותיהם התמקדו ביצירת קונצנזוס שהתברר כבלתי יעיל. דרור מסכם את מאמרו בהמלצה לשילוב בין שני סוגי רפורמות לטובת רפורמה במעלה שנייה, אשר תכלול הקמת מבנה מוסדי להכשרת מורים בדגם אוניברסיטאי. המלצה זו פותחת שאלות אחדות, אך אינה מציעה תשובות.

בפרק השלישי מציג פרופ' נמרוד אלוני גישה המקובלת כיום בשורה של מדינות, אך לא בישראל, ותכליתה לגייס את מיטב הכישרונות של החברה להוראה. לטענת הכותב, ללא יכולת גיוס של בעלי הכישרונות הגדולים, בעלי ההון התרבותי העשיר – המוסדות להכשרת מורים, ולו המעולים שבהם, לא יוכלו למלא את החסר. רק אם הפונים להוראה יהיו הבולטים בכישוריהם מבין הצעירים, אזי ניתן יהיה לקיים מערכת הכשרה בעלת ערך מוסף אשר תזכה להערכת החברה. ממשובי הוראה שאותם חקר אלוני, מזדקרת דמותו של המורה הטוב: ביכולתו להחזיק את כיתתו מרוקת, הוא מאמין ביכולתם של תלמידיו, דורש מעצמו ומהם, מקרין אמפתיה וחום לתלמידיו, ניהן בהומור ובאהבת המקצוע, פתוח ובעל ידע אישי. בכתבתו של אלוני אמונה פנימית ואופטימיות רבה כי המציאות הקיימת של איכות ההוראה אינה גזרת גורל וכי המשימה לגיוס מיטב הצעירים להוראה עשויה להיות מציאותית, אם אכן יוגדרו יעדיה.

המאמר הרביעי, של ד"ר אריאלה עצמון, מעורר סקרנות רבה. המאמר עוסק במלאכת ההוראה כיצירת אמנות, ואכן ספרים רבי-מכר וסרטי קולנוע שוברי קופה הותירו חותם על המורה כיוצר וכדמות מפתח בניהול כיתה. כבר בפתח המאמר מצביעה עצמון על אמנות ההוראה – היכולת של המורה **להביא את הלומד לרצות לדעת**. לפיכך ההוראה כמעשה אמנות מחייבת להעניק למורה מרחבי פעולה שאינם קצובים בזמן, ודורשת ממנו הפעלת דמיון, תעוזה ויכולת אלתור, שיעוררו את סקרנותו של התלמיד ויזמינו חשיבה, שאילת שאלות ולמידה. עצמון, בדומה לאלוני, רואה במורה אדם אשר יוכל להפוך את הלמידה לחוויה עבור תלמידיו, אינטלקטואל ואיש הגות המעורר את תלמידיו לחשיבה ולחוויות למידה. הציפייה השגורה לראות במורה איש מעשה, בניגוד לאיש הגות, היא אם כל חטאת, הסותרת את תכלית המקצוע וחותרת כנגד מהות אמנות ההוראה.

מאמרם של פרופ' רון הוז ושל פרופ' ענת קינן, המאמר החמישי במספר, מתמקד בתפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורים. מחברי המאמר טוענים באומץ, כי דווקא הדפוס הנוכחי של הכשרה להוראה תורם לפיחות המיומנות המקצועית וממילא – לפגיעה במעמד המורים. לטענתם, ההכשרה להוראה, בין אם לתואר ראשון ובין אם לתואר שני, מקבעת במציאות הנוכחית תודעה מעמדית נמוכה, הן בגלל משכורות המורים הנמוכות והן משום שהעיסוק בהוראה הוא בבחינת סיגנל למעמד חברתי ותעסוקתי נמוך המונע אפשרויות לניעות מקצועית וחברתית. נוסף על כך הכותבים מדגישים את האוטונומיה המקצועית המוגבלת המופקדת בידם של מורים. מסקנתם היא, כי על המכללות להכשרת מורים לקדם את רעיון האוטונומיה הפדגוגית, תוך יצירת תודעה מעמדית גבוהה יותר של הצעיר

המוכשר להוראה ואימוץ וזיהוי תפקידים חברתיים חדשים בחברה, כמו גם פיתוח תודעה מקצועית אוטונומית של מוסדות החינוך.

ד"ר שלומית אבידור כותבת במאמר השישי, כי מקצוע ההוראה כיום אינו מושך מועמדים בעלי נתוני רקע גבוהים ואינו מקנה בסיס מקצועי איתן לעוסקים בו. בכך היא מצטרפת לטענת מרבית הכותבים האחרים בספר, המלינים על איכות הפונים ללימודים במכללות להכשרת מורים. אבידור ממליצה על שורה ארוכה של צעדים נדרשים, והעיקריים בהם: שיפור המיון של המתקבלים להוראה; העמקת הקשר בין המחקר האקדמי לבין הפרקטיקה; פיתוח כישורים אינטלקטואליים של סטודנטים; הידוק הקשר בין האקדמיה לשדה; פיתוח קהילות לומדות; יצירת מסלול להמשך התפתחות מקצועית של מורים מכהנים. לשם כך, גורסת אבידור, נדרשת רפורמה בשותפות מלאה של המועצה להשכלה גבוהה.

פרופ' דרורה כפיר מצביעה בפרק השביעי על פוטנציאל הגיוס של הון אנושי איכותי מקרב אקדמאים המחפשים להם קריירה שנייה. כפיר, הסוקרת מגמות בין-לאומיות בתחום כפי שהן משתקפות בספרות המקצועית, רואה אף היא בדאגה את הכישלון בגיוס מועמדים להוראה שיהיו מסוגלים לעמוד באתגרים המורכבים של המקצוע. הכותבת מצביעה על הפוטנציאל הגלום ב"אנשי הקריירה השנייה" כהון אנושי ראוי ועשיר, וסבורה כי יש לכוון מאמצים למען גיוסם כמורים במערכת החינוך. היא ממליצה על פלורליזם בתחום ההכשרה להוראה, ולצד הפניית מאמצים לגיוס צעירים להוראה במסלול ההכשרה המסורתית, היא מציעה לפתח מסלול פעולה נוסף, העשוי לענות על צרכים שונים של המבקשים לפנות להוראה כקריירה שנייה: המסלול הנוסף הוא מקוצר (קורס אוריינטציה), ויש להוסיף לו ליווי והדרכה של המורה בעת השתלבותו בבית הספר. שילוב של אוכלוסיות חדשות שעד כה לא פנו למערכת החינוך עשוי, מנקודת מבטה של כפיר, להקנות יתרונות בולטים למערכת ההכשרה והחינוך.

בפרק השמיני, פרופ' אברהם יוגב סוקר את עתידן של המכללות לחינוך, על רקע פרסום דו"ח ועדת דברת. מחבר הפרק טוען כי מעולם לא נראה עתיד המכללות האקדמיות לחינוך בישראל כה לוט בערפל כפי שהוא נראה לאחר פרסום הדו"ח. יוגב בוחן שלוש חלופות ארגוניות לעתידן של המכללות: האחת – העברת המכללות לאחריות ות"ת השנייה – הפיכתן ליחידות סמך אוניברסיטאיות והשלישית – הקמת אוניברסיטה רב-מכללתית להוראה. באפשרות השלישית יוגב רואה, בדומה לדרור, צעד "מהפכני" חיוני, העשוי להבטיח את מעמד תהליך הכשרת המורים בישראל ואת עתידו, ולא פחות חשוב מכך – עשוי למנוע דרישות לפתיחת מסלולי לימוד להכשרת מורים במכללות כלליות שאינן מתאימות לכך.

המאמר התשיעי, של פרופ' קארי סמית וד"ר רבקה רייכנברג, מדגיש את חשיבות שלב ההתפתחות בהוראה כגשר בין ההכשרה הראשונית וכשלב ביניים לקראת השלב המרכזי בחיים המקצועיים של מורה – ההתפתחות המקצועית לאורך הקריירה. שלב ההתמחות הוא שלב חיוני בתמיכה במורים מתחילים, בהנחייתם

ובסיוע להם, והוא מרכזי בחייו של המורה המתחיל ודורש רפלקטייה מושכלת ושיטתית באמצעות מורים חונכים מיומנים. הכותבות ממליצות כי רק סיום מוצלם של שלב ההתמחות יזכה את המורה המתחיל ברישיון לעיסוק במקצוע וכי על מידת ההצלחה של שלב זה להיקבע על ידי גוף חיצוני לבית הספר ולמשרד החינוך.

המאמר העשירי נוגע אף הוא בנושא הרישוי להוראה. ד"ר ציפי ליבמן, הבוחנת את סוגיית הרישוי למורים מתחילים במדינות אחדות, מציגה בבהירות עמדה היוצאת כנגד הזרם הנוכחי, הרואה בביצוע מבחנים, הן לתלמידים והן למורים, את האמצעי העיקרי לשיפור הישגי מערכות חינוך. היא ממליצה על חלופה לנטייה הגוברת למבחני רישוי למורים, במיקוד המאמץ בשיפור תנאי עבודתם של מורים, שכרם, השכלתם ומעמדם המקצועי, תוך שהיא משווה את מעמד המורה למעמד מקצועות הרפואה והמשפטים. ליבמן רואה בהפחתת "התיאבון הלאומי" למדידת איכות החינוך תנאי חיוני להקניית שקט וביטחון מקצועי, החיוני בעיקר למורים מתחילים, ובעידודם להשקיע בקשרים בין-אישיים בינם לבין תלמידיהם – מתכון מבטיח יותר לשיפור הישגים.

המאמר האחד עשר מבקש להדגיש את ייחודה של הכשרת המורים וחיוניותה. פרופ' שלמה בק מבקש להדוף את הביקורת ואת האכזבה של תלמידים, הורים וחלק מן הציבור הרחב, הטוענים כי מערכת הכשרת מורים אינה מספקת מורים ראויים לבתי הספר. בק, ככותבים אחרים בספר, מדגיש את ההון התרבותי, האינטלקטואלי והאישיותי הנדרש למי שמבקש לעמוד בפני כיתה של תלמידים. הכשרה מסוג זה אינה יכולה להתרחש בשדה האקדמי או האינטלקטואלי בלבד. נדרשת הקניה של חכמת המעשה, והתנאי לה הוא התנסות מעשית בשדה החינוך. דוגמה מעשית לשילוב שבין המרכיב האינטלקטואלי והמעשי, על פי בק, היא תכנית שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל), שילוב ושיתוף פעולה בין מכללת קיי לבין המחלקה לחינוך שבאוניברסיטת בן-גוריון, שהיא בעלת פוטנציאל להכשרת מורה "משכיל, מיומן ונבון". בתכנית זו רואה הכותב מתכון אפשרי לפריצת דרך בהתפתחות המקצועית של המורים בישראל.

המגמה המתרחבת של לימוד לאורך קריירה מהווה מקור השראה למאמר השנים עשר, של ד"ר מיכל צלרמאיר. במאמר מוצגים ממצאי מחקר התומכים בהתפתחות פרופסיונלית בהוראה. הכותבת סוקרת מעט מהספרות הענפה בתחום ואת המגמות העדכניות בו וממליצה על פיתוח תואר שני בהוראה כנקודת מוצא חיונית להמשך התפתחות מקצועית של מורים. התפתחות זו עשויה להוות הן מענה אישי למורה החותר להמשך של צמיחה מקצועית, והן מענה לצורכי בית הספר, בכך שההון האנושי בתוכו מתמיד בהתפתחותו. צלרמאיר מדגישה עוד כי צמיחתם של מורים חוקרים עשויה להוות כוח לשינוי אשר יפעל כנגד סטיכיה הקיימת בשגרת פעולתו של המוסד החינוכי.

ד"ר אשר שקדי מדגיש במאמר השלושה עשר בספר את חשיבות הגישה ההתנסותית-קונסטרוקטיביסטית בתהליכי ההדרכה הפדגוגית. הכותב גורס כי יש בכוחה של

הגישה האמורה לבנות גשר בין המורים לעתיד לבין מעשה ההוראה ולהפוך את תהליך הכשרת המורים למעשי ויעיל. חשיבותה של הגישה המוצעת על ידי שקדי, שמקורה בפסיכולוגיה הקוגניטיבית, היא בהדגישה את תהליכי הלמידה של הילד, ולא את תהליכי ההוראה.

המאמר הארבעה עשר, של פרופ' דיאנה סילברמן-קלר, עוסק בהיבט הפרופסיונלי של עובדי החינוך הבלתי פורמלי. הכותבת סוקרת התפתחויות בתחום זה בשורה של מדינות מערביות, והבולטת שבהן היא העצמת מעמדו של העובד הבלתי פורמלי בקידום תכניות חינוכיות. תשומת לב ניתנת במאמר לתודעת השליחות של הפועלים בתחום זה, כמו גם ליזמות רחבת ההיקף ביצירת חלופות חינוכיות על פני הפעולה במסילות קבועות ויציבות בחינוך הקנוני הפורמלי. סילברמן-קלר רואה אינטראקציות חינוכיות המפרות זו את זו בין החינוך הבלתי פורמלי לבין החינוך הפורמלי, ולפיכך לדעתה, יש לייחס משנה חשיבות לתהליכי הכשרה של עובדי החינוך הבלתי פורמלי, שעצם קיומם עשוי להעשיר את החינוך הבית ספרי.

המאמר המסכם של הספר, פרי עטן של פרופ' תמר אריאב ופרופ' דרורה כפיר, מצביע על המשברים הקיימים בשדה הכשרת המורים, אך קורא גם לביקורת הוגנת ובונה; זאת תוך שהכותבות מסבות את תשומת הלב לשורה של הצעות מעשיות שעלו על ידי קבוצת הכותבים בספר, ומסכמות בנימה אופטימית, כי המציאות העגומה אינה גזרה משמים וכי דווקא המשבר מהווה אתגר לשינוי תהליכי הכשרת המורים, ולפיכך גם לשינוי מעמדו של החינוך בישראל.

\* \* \*

פרקי הספר החשוב מגלמים בתוכם מגוון רעיוני רחב היקף של כיווני פעולה לשיפור מערכת הכשרת המורים. המכנה המשותף הבולט ביותר בין הכותבים הוא הכמיהה, הנוסטלגית לעתים, לקליטתם של מועמדים בעלי הון תרבותי גבוה ואישיות הולמת ללימוד מקצוע ההוראה. בולט בהיעדרו פרק העוסק בניתוח כמותי של מגמות הביקושים למקצוע או היעדרם. ניתוח מסוג זה, כואב ככל שיהיה, עשוי היה לסייע בהבהרת עומק המשבר בפני מקבלי ההחלטות, הן במשרד החינוך והן במועצה להשכלה גבוהה. מגוון המאמרים מהווה פריסה אינטלקטואלית רבת-השראה המעוררת את סקרנות הקורא, אך ספר מסוג זה הוא בבחינת "גן נעול" למקבלי ההחלטות, בשל טבע עיסוקם היישומי. גיוונו הגדול מקהה ומעמעם את חדות המשבר העולה מבין פרקי הספר וזועק להתערבות. הפיזור הרעיוני הרחב והשונות הגדולה העולים ממגוון המאמרים אינם מסייעים למקבלי ההחלטות לנווט בעת הצורך בהכרעה; נהפוך הוא: הפיזור הגדול של נושאי הדיון, מעניינים וחשובים ככל שהם, מטשטש במידה רבה את חריפות המשבר שעל הפרק, משבר אשר היה בין התורמים הבולטים ללידתו של הספר זה. כדי שספר חשוב זה לא יעלה אבק ולא יידחק ויעלם מסדר היום הציבורי, חשוב לנהל דיון מקצועי וציבורי, פתוח, מגוון, גלוי, שקוף ונוקב בשאלה שאין חשובה ממנה לעתיד מערכת החינוך – עתיד המוסדות להכשרת מורים בישראל.



# דיאלוגים מעציחים בחינוך ההומניסטי

עורך: נמרוד אלוני

הוצאת אדום – הקיבוץ המאוחד, 2008, 424 עמודים

## אחיתי המנחם

פרופ' אלוני מצייך בפתח ספרו כי הדיאלוג תופס מקום של כבוד במורשת החינוך. ההקשר המוכר ביותר הוא הפילוסופיה של אפלטון, אשר כתובה בצורה דיאלוגית וגם מתארת ומתעדת את הדיאלוג כאמצעי החינוך וההוראה המרכזי של סוקרטס.

פרופ' אלוני הוא דמות מרכזית במחשבת החינוך והפילוסופיה ההומניסטית, וספר זה בעריכתו הוא ביטוי נאמן ורחב של משנתו. כוונתו היא להציג חלופה לתפיסה הכלכלית-תפוקתית שהשתלטה על השיח החינוכי בארץ, פרדיגמה חדשה של חינוך הומניסטי, המבוסס על דיאלוג. האתגר הוא הצגת פדגוגיה המבוססת על רפרטואר עשיר של דיאלוגים חינוכיים, אשר מתוכם יצליחו המורים לפתח את המודעות והמסוגלות של תלמידיהם. ואכן הספר פורס בפנינו רבדים רבים של עולם הדיאלוג, פילוסופיים, עיוניים ומעשיים, פרי מחשבותיהם ועטם של תאורטיקנים ואנשי מעשה רבים.

דיאלוג הוא שיחה נעימה ומכבדת, ובנוי מחיבור המילה "דיא", שמשמעה "בין", עם ההטיה של המילה "לוגוס", שמשמעותה "דיבור". אלוני מגדיר דיאלוג כ"שיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אישיותם היחודית, ותוך הסתמכות על אמון, כבוד, פתיחות וקשב הדדיים, הם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת של עצמם, של זולתם ושל הקשרי החיים המשותפים להם" (עמ' 26). במובנים אלה, הדיאלוג הוא פרקטיקה מעצימה של האוטנטיות והביטוי הייחודי של בני השיח. לפיכך התנסויות בדיאלוגים רבים ומגוונים והיכרות עם קשת מגוונת של נקודות ראות אנושיות ותכנים נפשיים ותרבותיים ועם אנשים רבים ומסוגלים שונים מסייעות לפתיחות, צניעות, רגישות וריסון בהנהגה העצמית.

אפתח בסקירת המאמרים. מטבע הדברים, הם יוצגו בתמצית כנוהג בסקירת ספר. לאחר פרק הפתיחה של העורך מופיע מאמרה של ד"ר אלישבע סדן, העוסק בהעצמה, שהרי בדיאלוגים מעצימים עסקינן. העצמה היא המעבר למצב של שליטה יחסית בחיים, והיא תהליך שינוי בשני רבדים: הרובד הראשון הוא אישי, שינוי בתחושה וביכולת של יחידים לשלוט בחייהם; הרובד השני הוא קיבוצי, ומהותו יצירת קהילה הפועלת כדי להבטיח שליטה של חבריה בעתידם ובסביבה הרלוונטית לחייהם. העצמה היא תפיסה ופרקטיקה פוסט-מודרנית. היא מיישמת את ההבנה שבחברה האנושית שדות השיח השונים הם גם שדות של עצמה. המחברת פורסת

באריכות את תפיסתה, בצירוף מודלים שונים, וסבורה שהדיאלוג כשיחה המונחית על ידי עקרונות של שוויון, צדק וחמלה הוא בסיס לפרקטיקה של העצמה. חשוב שהדיון בזכויותיהם של אנשים, בעיקר של המקופחים והמדוכאים, לא יהפוך לעימותים אישיים ובין-קבוצתיים משפילים ומכאיבים, אלא יתקיים על פי כללים של כבוד הדדי והכרה בערך הזולת, קרי בדרך של דיאלוג.

ד"ר גלית פת שמיר מתארת, בפרק הבא, את עיקרי הדיאלוג הקונפוציאני. זוהי משנה עיונית העוסקת בשאלת ה"טוב" שעניינו הזולת ובמשמעות הדו-שיח הלימודי המצריך קשב הדדי. הקונפוציאניזם מציג גישה של אדם שאין להבינו אלא ביחס לאחר. האפיון העצמי הוא התייחסותי, ובכל אדם יש גרעין של זולתיות, וכדי לעלות בשלביה, יש לפתחו באמצעות החינוך.

מאמרו של פרופ' צבי טאובר דן בעיקרי הלימוד הדיאלוגי הסוקרטי. דיאלוג זה צמח מהעיסוק בדיאלקטיקה – אמנות השיח, ההתדיינות והוויכוח המכוונים להשגת בהירות ועקביות מחשבתית, שמטרתם התקדמות לקראת תפיסה אמיתית יותר של המציאות והנהגת אורח חיים ראוי יותר במסגרתה. הדיאלוג הסוקרטי מעודד את בני השיח לחשיבה רפלקטיבית וביקורתית, לשם העצמה אינטלקטואלית ומוסרית.

ד"ר רות קלדרון מתארת את הדיאלוג התלמודי כאופן לימודי ייחודי בין-אישי בסיוע טקסטים. יש שילוב בין הטקסטים האנושיים, קרי המורים, לבין הטקסט כמוקד לעיון, פלפול ושיח. זהו שיח כתוב ודבור גם יחד.

ד"ר שי פרוגל מאפיין את הדיאלוג הניטשיאני כדיאלוג פנימי של האדם עם עצמו, לאחר "מות האלוהים". שנים רבות עיגן האדם את משמעות הקיום והמוסר בקיומו של אלוהים, אך מרגע שהאדם ויתר על האלוהים כעוגן אתי, קיומי ומוסרי, מוטל עליו לנסח את משמעות קיומו בעצמו ולמצוא בעצמו את הכוח למימוש העצמי. תפקיד המחנך הניטשיאני הוא להאיר רבדים אלה ולנטוע בתלמידיו את האומץ והעצמה למימוש זה.

ד"ר דן אבנון מציין כי הדיאלוג הבוריאני מאופיין דווקא בפנייה אל הזולת. על פי השקפתו של בובר, האדם נותר נייח ומקובע כל עוד הוא מנותק מהמרקם האנושי. בשעה שהאדם חובר לאחרים ששותפים לכמיהתו למסע המשלב לימוד נפשי ויצירת מרחב בין-אנושי, הוא הופך לנייד, לאדם דיאלוגי. הדיאלוג מאפשר לאדם להכיר את עצמו מתוך מפגש של התקרבות פתוחה. הביטוי "אני-אתה" מסמן חוויית הימצאות, שבה הוויית הקיום והוויית הפוגש והנפגש הן עובדות בעלות פנים רבות. מצב "אני-לז" הוא מצב אינסטרומנטלי, שבו המפגש או הזולת הוא אמצעי להשגת תועלת שמחוץ להקשר של המפגש. זוהי עמדה שאינה דיאלוגית. בנבדל מאדם שהשתקע באשליית קיום מבודל בתוך עצמו, דו-השיח הבוריאני מניח אדם שמעוניין לדעת את פשר הקיום המיטבי, ומחפש את עצמו בתוך מפגש.



פרופ' אדיר כהן סבור כי יחסו של קורצ'ק אל הילד, **בדיאלוג הקורצ'קי**, הוא כיחס "אני-אתה" הבובריאני. קורצ'ק מתייחס לצרכיו המיוחדים של כל ילד, והמחנך וחניכו רואים זה את זה כעצמות ייחודית. ההדדיות הזו מאפשרת את הזיקה החינוכית. קורצ'ק דוחה כל יסוד כוחני, כופה ומעניש במשנתו החינוכית ומעלה על נס את חדות הגילוי, טיפוח החשיבה, הפעילות חופשית והלמידה ההתנסותית. בזאת הוא מזכיר את דיואי. הדיאלוג הקורצ'קי הוא דיאלוג חינוכי מעשי. הוא אינו מונחה מכוח משנה תאורטית, אלא מכוח המחויבות לתת מענה לצרכים הממשיים והייחודיים של כל ילד.

לדברי דור הררי, **הדיאלוג הרוג'ריאני** צמח מתוך תפיסת "תרפיה שהאדם במרכזה", אשר מאפיינת את הפרקטיקה של הפסיכולוגיה ההומניסטית, ושל רוג'רס בפרט. בבסיס הדיאלוג ניצבות הנחות יסוד בדבר טבעו הטוב של האדם והדחף הבסיסי שלו למימוש עצמו. אצל רוג'רס מימוש עצמי הוא דיאלוג תוך-אישי, בשונה מבובר שהדגיש שהדיאלוג האמתי הוא בין-אישי. הזיקה הייחודית בין מורה לתלמיד היא הבסיס הדיאלוגי למשנתו החינוכית של רוג'רס, שהגדיר הוראה כהגשמה והפעלה של מצבים בין-אישיים אשר מעוררים למידה. מהמורה נדרשות אמינות ואותנטיות, קבלה, ובעיקר הבנה אמפתית, המסייעת לתלמיד (כמו למטופל) לגלות את עצמו ואת יכולותיו הלימודיות והאישיות. תרומתו המשמעותית של רוג'רס לשדה החינוכי הייתה שהוא העמיד את תהליך הלמידה על שתי תומכות, אינטלקטואלית ורגשית. כדי לקדם למידה יעילה ומשמעותית, לא די בתהליך קוגניטיבי של העברת מידע, אלא צריך להתרחש אירוע חווייתי, רגשי ואותנטי. שילוב זה של אינטלקט ורגש לשם למידה משמעותית ייתכן רק במרחב דיאלוגי המטפח יחסים בין-אישיים.

ד"ר נתן גובר מאפיין את **הדיאלוג הפרייריאני** כנושא שליחות פוליטית. כל פדגוגיה חינוכית היא תוצר של אידאולוגיה חוץ-פדגוגית, ולכן מטרת המעשה החינוכי, לגרסתו, היא לבחון את ההקשר החברתי שלו ולחולל בעקבות בחינה זו שינויים פוליטיים-חברתיים שמכוונים להומניזציה ולשחרור מתנאי חיים מדכאים ויוצרי אפליה. המורה הפרייריאני הוא אינטלקטואל משנה מציאות. פריירה אינו מחנך ליברלי, הטוען לניטרליות של המעשה החינוכי, אלא מחנך רדיקלי, שרואה את המעשה החינוכי כבלתי מנותק משינוי חברתי. מחנכים ניטרלים מחנכים בעצם לשימור המצב הקיים והסתגלות אליו. יש לזכור שפריירה פעל בקרב אוכלוסיות מוחלשות וזיהה את המערכת החברתית-כלכלית כמחולקת בין מדכאים ומדוכאים. זו עמדה רדיקלית שניתן לחלוק עליה (ויש אכן מבקרים לא מעטים לדיכטומיה זו), אך כמדומני שלא ניתן לחלוק על האמירה העקרונית של פריירה, שמתארת את החברה האנושית כמחולקת לקבוצות חזקות וחלשות, וגורסת כי הקבוצות החזקות מבקשות לשמור על מעמדן ולמנוע שינוי בחלוקת הכוח והשליטה גם באמצעות המעשה החינוכי. ועם זאת, נשאלת השאלה: מה לחזון שינוי חברתי שהוא רדיקלי והחלטי לבין דיאלוג? על כך משיב פריירה, שהמעשה החינוכי נועד

להפגיש בין חזונו של המורה ופרשנותו את המציאות והדעת לבין הפירוש וההבנה של תלמידיו. אין משמעות להעברת ידע וליצירת שינוי, אם הלומדים, המצופים לחולל את השינוי, אינם מעורבים בתהליכים האלה. ההוראה הדיאלוגית הכרחית לשם נטילת אחריות מצד הלומדים לצורך מימוש שינוי, והיא מתייחסת אל המדוכאים והמוחלשים כאל סובייקטים – אוטונומיים, פעילים ואחראים. לכן הפדגוגיה הדיאלוגית מכוונת לשיתוף מקסימלי של התלמידים בהחלטות באשר לחומר הנלמד ולאופני הלמידה, ושיתוף זה הוא בעל ערך רב להעצמה ושחרור. בעוד שדיואי רואה את המורה כמי שמתמקד בטיב פתרון הבעיות שבו עוסקים תלמידיו, המחנך הפריריאני רואה עצמו כמציב הבעיות. הצבת הבעיות באורח דיאלוגי תביא עמה ידע של המורה ותלמידיו שיחייב ליבון, ובעקבותיו של זה – יידרש שינוי.

ד"ר אסתר יוגב מספרת לנו על **הדיאלוג הגדמרי**, מבית מדרשו של האקסיסנציאליסט הנס גאורג גדמר, ומסתייעת בו לצורך רעיונותיה באשר ללימוד בכלל וללימוד והוראת היסטוריה בפרט. במרכזו של הדיאלוג הגדמרי עומדת ההרמוניוטיקה, קרי פרשנות המציאות, והבנה היסטורית צבועה תמיד בצבעים תרבותיים ולאומיים, נתונה לשיפוטם סובייקטיביים המפיקים משמעויות, ומגויסת לצרכים קיומיים אקטואליים. לדברי החוקרת, החברה הישראלית היא אמנם חברת הגירה מרובת תרבויות, אך היא גם חברה המתמודדת לאורך שנים עם סכסוך קשה ואלים. הוויית חיים מתמשכת זו מעצימה "אני" קיבוצי חרד ומתגונן ומפנימה את ה"אחר" כשלילי ומאיים. למציאות זו יש השפעה על לימוד ההיסטוריה, שכן הנטייה ההישרדותית הטבעית היא לגייס נרטיב היסטורי אחד ואחיד ולדחות עמימות, רב-קוליות נרטיבית או קונפליקט. ואולם חינוך המבקש לקדם תודעה של פיוס, הן כלפי פנים – בחברה הישראלית מרובת הנרטיבים, והן כלפי חוץ, מן הראוי שיאמץ את תפיסתו של גדמר באשר לריבוי פרשנויות ופרספקטיבות היסטוריות, ויכוון באופן יזום דיאלוג רב-קולי, רב-תרבותי, קשוב ורפלקטיבי. בחברה משוסעת, הנתונה לאיום, זוהי משימה מורכבת וקשה למדי, משום שכוחות קיצוניים מציעים דיכוטומיות פשטניות וקליטות ומחריפים את העמדות המקוטבות. חינוך לשונות ולהכרה בערך השונות האנושית כחלק מתפיסת עולמם של המתחנך הצעיר והמתבגר (המבקשים לעתים להישען על קוטביות וודאות פשטניים על מנת לגבש את דעתם וזהותם) חייב להניח שזהות אינה מתפתחת רק לעצמה ומעצמה, אלא נבנית באמצעות מפגש עם הזולת והאחר המאתגרים אותה. הדיאלוג הבין-אישי או הבין-נרטיבי (במקרה של תפיסות היסטוריות) הוא הפרקטיקה של יצירת זהות, ולא התבצרות דעתנית בעמדה נחרצת אחת. בלשונו של גדמר, זהו תהליך דיאלוגי המציע "מיזוג אופקים", ולא אופק יחיד. מהותו של מיזוג אופקים הוא הדיאלוג בין המפרש למתפרש. חינוך לרב-קוליות הוא חינוך למצבי זהות שונים, לסובלנות, ליכולת הכלה ולראיית מורכבות, והוא אינו חיוני רק לחיזוק חוטי ההתקשרות הפנימיים בחברת ההגירה הישראלית, אלא חשוב גם להפחתת הדמוניזציה ולהכנה טובה למציאות של פיוס, כאשר הסכסוך החיצוני יבוא על פתרונו.

לדברי ד"ר ברכה אלפרט, **הדיאלוג הנודינגיאני** הוא יחסים ושיחה כמהות ודרך בחינוך לדאגה ואכפתיות. הדיאלוג הוא המרכיב המשמעותי ביותר באתיקה זו של דאגה ואכפתיות, משום שבאמצעותו אנו לומדים ומתעמקים בצרכים של מי שאנחנו דואגים לו ומפתחים הנעה להיענות להם (motivational displacement). דיאלוג אמתי הוא פתוח, והמשתתפים בו אינם יודעים מה תהיינה מסקנותיו. הצדדים מדברים ומקשיבים, אולם הנושאים עשויים להשתנות כביטוי לצרכים האוטנטיים של המשוחחים. הדיאלוג הוא אחד מארבע הדרכים שמציעה נודינגס לחינוך מוסרי. הדרכים הנוספות הן: הדגמה, אימון ואישור. נודינגס מבחינה בין שני סוגים של דאגה – טבעית ואתית. דאגה טבעית היא תגובה הנובעת מאהבה או מנטייה, ואין צורך בשום מאמץ אתי. אולם אם הדאגה הטבעית נכשלת, עלינו לזמן את הדאגה האתית, הנובעת מתוך כך שאנחנו מהרהרים בחיינו כאנשים דואגים ואכפתיים. אם אנחנו מעריכים את עצמנו כאכפתיים, עלינו לשאוב כוח מה"עצמי" האכפתי ולנהוג כדואגים במיטבם. הוראה, לפי נודינגס, היא פרקטיקה של יחסים דואגים ואכפתיים בהתאם לצרכיו הייחודיים של התלמיד. לפיכך ראייה סטנדרטית של הוראה, אמצעי הוראה והערכת הוראה אינה אפשרית. גם אם יש בה דאגה, היא נשענת על הבנתו של המורה, ולא על צרכיו הישירים של התלמיד. חינוך כפרקטיקה של יחסים מצריך שיחה בין מורה לתלמיד, ועל המחנך להשקיע מאמץ ביצירת אופני והזדמנויות שיחה ושהייה משותפת יחד כביטוי ליחסי אכפתיות ודאגה.

יחסי אכפתיות ודאגה מביאים אותנו ל**דיאלוג הלוניסי**. ד"ר חנוך בן פזי מציין כי לוינס מבליט את המשמעות האתית שיש לדיאלוג: ההכרה באחרותו של האדם האחר, שהיא האחריות המוטלת על האדם בזמן הדיאלוג. יש כאן אחריות והתחייבות מהותיים כלפי האחרות. החשיבה המערבית מבוססת על ה"אני" ועל תמונת העולם שהוא בונה לעצמו. לוינס מדבר על קדימותם של האחר והאחרים ל"אני", על המשמעויות האתיות הנגזרות מזאת. האחר אינו נכנס לעולם המושגים של ה"אני", אלא נמלט מתפיסתו, שומר על אחרותו. הוא ממשיך להיות אחר ומביא לתודעה האנושית פגישה עם הלא ידוע לה, עם מה שמעבר, עם החדש, הזר והאין-סופי. לא רק שאין ניתן להבין את האחר מתוך הזדהות, אלא הדבר אף עלול לבטל את אחרותו. וכאן מבקר לוינס את זיקת "אני-אתה" הבוריאנית, שעלולה ליצור אחדות שפוגעת באחרות. מנקודת מבטו של לוינס, לדיאלוג החינוכי יש שתי תביעות מוסריות: האחת היא כבוד כלפי אחרותו של האחר. כאשר אדם נפגש עם אדם אחר ומבקש לקיים אתו דיאלוג, עליו לזכור את הדיבר "לא תרצח", וכוונתו למובן התודעתי והאישי: אל תבטל את אחרותו של האחר. זהו ציווי מחמיר וחריף ניסוח, שמכוון לשמור על כבודו וייחודיותו של האחר; התביעה השנייה היא אחריות כלפי האחר. הדיאלוג החינוכי לפי לוינס הוא תוצאה ייחודית של הסיטואציה האתית שהמחנך והחניך נתונים בה. ניתן לתאר ייחודיות זו על ממד הזמן. המחנך, בתוקף ניסיונו, מביא להווה הדיאלוגי את העבר ואת זיכרון העבר. החניך, בתוקף צעירותו, מביא את העתיד, את הפתיחות למה שהעתיד יכול להביא אל ההווה. לפיכך הקשר של מורה אל תלמידו אינה בנכונותו ללמד אותם או

להכניס אותם אל עולמו, אלא דווקא במוכנותו לפתוח את עולמו לעולמות חדשים ואחרים. הדיאלוג ככזה הוא אירוע אתי של פתיחות ופריצת גבולות. זהו אירוע גדול ממדים, בהיותו מציין את היכולת לחרוג מן ההווה אל עתיד שעדיין לא בא, אבל מוטרם לתוך ההווה. במושגים של לידה, ניתן לומר שתפקידו של המורה הסוקרטי דומה למיילדת – לא ללמד את התלמיד את מה שאינו יודע, אלא לעזור לו ללמוד מתוך עצמו, להכיר את מה שהיה רשום בו מראש. אצל לוינס, המחנך מתפקד כיוולדת – תפקידו להביא ללידתו של החניך, כמי שנושא באחריות לאחרות הנפתחת על ידי האחר. הפנומן של ההיריון הוא סמל של החינוך במובנו העמוק ואולי אף המאיים ביותר. האם ההרה מגדלת את האחר בתוכה ומאפשרת לו את האחרות הראויה לו, מבלי לדעת מה עתיד להיוולד לה. המעבר מכאבי היריון ולידה אל המורה וההוראה, משמעו העמדה של דרישה חמורה בפני המורה: הוא צריך לאפשר את מרחב הגדילה של התלמיד, להכיר באחרותו של זה ובו בזמן להיות אחראי כלפיו.

לדברי ד"ר אווה ברגר, **הדיאלוג הפוסטמני** מניח שהמדיום הוא המסר, ופוסטמן מתכוון לטלוויזיה שמשליטה על בני האדם דפוסים מיוחדים של חשיבה, רגש והתנהגות. כפי שעבודת מעדר משנה את צורת היד האוחזת בו, את השרירים, ובסופו של דבר – את אופי התנועה הגופנית, כך המדיה משנה מנטלית לא רק את הידע, אלא גם את היודע. הטלוויזיה מייצרת לדעתו מודעות חדשה, שבה חשיבה מסודרת והגיונית מאבדת מחשיבותה ומוחלפת במסרים ודימויים המדגישים מיידיות, סובייקטיביות ורגשיות על פני ריכוז וחשיבה לוגית ורציונלית. הטלוויזיה מנהלת את הדיאלוג שלה באמצעות תמונות, ולא באמצעות מילים, ודיאלוג מתווך טכנולוגיה הוא נטול הקשר – המידע מופיע ללא הבחנה, אינו מכוון לאיש מסוים, תלוש ממטרות אנושיות, מובא בנפח גדול מאוד ובמהירות גבוהה ומנותק מתאוריה, משמעות או מטרה. במובנים אלה הטלוויזיה היא הרסנית לדיאלוג ואינה מאפשרת דיאלוג אמתי, וברגר אף מפרטת בהרחבה כיצד היא אינה עומדת באמות המידה הרלוונטיות לדיאלוג. פוסטמן מציע לבתי הספר לחנך לביקורת מדיה שיטתית מחד גיסא ולמלא את החסר על ידי דיאלוג ישיר עם התלמידים מאידך גיסא, תוך קשר הדוק לתאוריות ונרטיבים מעניקי משמעות, לאמור – פוסטמן מדגיש שיח שאינו מתווך טכנולוגיה.

לעומת זאת, ד"ר אשר עידן טוען, שזה אלפי שנים טכנולוגיות המידע מהוות גורם מרכזי בקביעת אופני האינטראקציה בין בני אדם. בתרבויות שבעל פה, אופן האינטראקציה הדומיננטי הוא השיחה, או המולטי-לוג (רב-שיח), שהדיאלוג (דו-שיח) הוא מקרה פרטי שלה. עם הופעת טכנולוגיות כתב היד, הטקסט ותרבות הדפוס, האופן הדומיננטי הפך להיות בעיקר המונולוג (חד-שיח). הדפוס הגביר אמנם את הדמוקרטיזציה של הקריאה, אך גם את הסטנדרטיזציה של השפה, באמצעות שיעורי לשון, אקדמיה ללשון וכדומה. גם הטלוויזיה היא מדיום מונולוגי חד-כיווני, ומגרעותיה כבר הוזכרו לעיל. רשת האינטרנט משנה לחלוטין

את הכיוון, שכן היא מחזירה אותנו לאופן האינטארקטיבי המולטי-לוגי. שינוי זה ניכר במיוחד בדור השני של האינטרנט, הקרוי "וב 2.0" (web 2.0). עקרון היסוד **בדיאלוג הדיגיטלי** של "וב 2" הוא שתוכן המשתמשים מחליף כל תוכן ריכוזי או תאגידי. זהו רב-שיח רחב ממדים, שוטף, דינמי, יצירתי ועשיר, הכולל רשתות חברתיות, ציטים, דואר אלקטרוני, פורומים, בלוגים של שיח ותמונות וכן את "ויקיפדיה" – אנציקלופדיה הפתוחה לכל קורא ולכל כותב בעשרות שפות. עידן מונה את היישומים הרבים האפשריים של "וב 2.0" לחינוך ומאזכר את ההוגים המבשרים שהקדימו בהגותם את הדיאלוג הדיגיטלי. הקהילה הלומדת הדיאלוגית היא תחליף לבית הספר המונולוגי. גם תפקידו של המורה משתנה מספק ידע למנחה, מאמן ומנהיג לערכים שלא ניתן להעבירם דרך האינטרנט. בית הספר משתנה מכיתה של 30–40 לומדים למיני-קהילות אינטרנטיות, שרוב הזמן יוצרות "תוכן משתמשים", המאופייני בריבוי נרטיבים והתייחסויות שאינם ממתנינים לידע של המורה. האינטרנט בעצם משנה את פני החינוך ומחזיר אותנו למולטי-לוג, לרב-השיח.

ד"ר אילון שוורץ פורס בפנינו את **הדיאלוג האקולוגי**, יחסי אדם-טבע. המחבר אומר כי ההומניזם העלה על נס את הזכויות האנושיות, וכך הטבע שמחוץ לאדם היה "לדבר" שנועד לשימוש אנושי. יחס זה אל הטבע כחומר שיש לכבוש ולנצל למען ההתפתחות האנושית, הפך להשקפה המובנת מאליה בעולם שלאחר המהפכה המדעית. המחבר סבור כי גישה תועלתנית זו היא כשל של ההומניזם וביטוי של דה-הומניזציה, שכן החיים האנושיים קשורים קשר בל ינתק לעולם הטבע – האדם שייך למשפחת היונקים כחלק ממיני הטבע, הוא נוצר מן האדמה וישב אליה, והוא נזקק למים, אוויר וקרקע לשם קיום החיים. הגישה התועלתנית לטבע מכלה את משאביו ויוצרת משבר אקולוגי. זאת ועוד: כאשר היחס לטבע הוא רק כאל חומר, האנושיות שלנו מידלדלת לכדי יחסים פונקציונליים.

חיינו הם חלק בלתי נפרד מהעולם הטבעי, והניתוק בין השניים מכרסם בעצם המהות שלנו כבני אדם. דומה שבובר הבין זאת ודיבר על יחסי "אני-זולת" שלא חלים רק על יחסים בין בני אדם, אלא גם על יחסים בין אדם לבין הטבע ויצורי טבע. במציאות הנוכחית, אומר שוורץ, אנחנו נזקקים לחינוך אקולוגי שיעצור את ההתנהלות האנטי-סביבתית של האנושות. חינוך זה ראוי שישען על חיבור בין תחומים, ולא על פיזולס. אי-אפשר לייצר דשנים רבי-עצמה מבלי לתת את הדעת על המערכות הביולוגיות ובריאות הציבור. כדי להעמיק את המפגש בין האדם לטבע נדרש דו-שיח מחודש בין שדות ידע, כדי לבדוק את ההשפעה ההדדית; בין רגש למחשבה, כדי לא להאדיר את התבונה יתר על המידה; בין עובדות לערכים; בין בית ספר לקהילה שבה הוא פועל; בין ידע ואחריות אזרחית. אנחנו זקוקים לתבונה סביבתית, ולא למודל חינוכי רציונליסטי ופרטיקולריסטי מפריד ובונה חומות. הדיאלוג האקולוגי הכרחי וחיוני לחיינו. חורבן המערכות האקולוגיות הוא חורבנו הפיזי והמנטלי כאחד.

יעקב הכט ואייל רם פורסים בפנינו את **הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי**. מאמרם נפתח בתיאור החינוך הפרוגרסיבי, שהדגיש את הביטוי והטיפוח של הפרט, ומתאר בהמשך את החינוך הדמוקרטי ואת בתי הספר הדמוקרטיים כגלגול העכשווי של התפיסה הפרוגרסיבית. במרכז הדברים – שיתוף התלמיד בחיי בית הספר, בעיצוב אורח חייו ובהכרעותיו. הכותבים מציינים שמהפכת זכויות הילד, אבדן האמתות המוחלטות, תהליכי הפרטה ומהפכת המידע היו והנם תהליכים מקדמים לחינוך הדמוקרטי. הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי רואה את התלמיד כזקוק לסביבה מוגנת כדי לצמוח ולנוע בעולם הידע ולהתפתח כדמות מעורבת, מושפעת ומשפיעה בקהילה, תוך דיאלוג מתמיד ומשתנה. סוגי הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי הם רבים ועשירים, ומהווים הדגמה יפה ורחבת היקף לרעיונותיו של פוסטמן על דיאלוג בית ספרי שאינו מתווך טכנולוגיה, ישיר ורב-גוני. כך מתקיים דיאלוג של אדם עם עצמו, עם הידע מסביבו ועם קהילתו הבית ספרית, דרך מוסדות, כמו פרלמנט או ועדות שונות, ועד דיאלוג עם סביבתו הבית ספרית והקהילה הרחבה. כמו כן מתקיים דיאלוג בין חונך אישי לחניכו, מורה ותלמידו, מנחה וקבוצתו, תלמיד וחברו; זהו תהליך דיאלוגי דינמי, תוסס ומעורב חברתית, והשיח על אודותיו חודר אף למסגרות האקדמיות להכשרת מורים ולמחקר. החינוך הדמוקרטי מצטייר מהמאמר כעשייה דיאלוגית במיטבה.

בהמשך טבעי מביא אותנו דני לסרי ל**אקדמיה הדיאלוגית**, אקדמיה חלופית, שפועלת ברוח התפיסה הדיאלוגית של בוהם. אקדמיה זו מכוונת לאיכות תקשורתית שיכולה להיווצר בהקשר קבוצתי, ואשר גלום בה כוח התמרה רב-עצמה. בוהם ראה בדיאלוג שמתרחש בקבוצות פתח ותקווה לפתרון רבות מבעיות האנושות, והזדמנות גדולה להתפתחות היחיד והחברה. קבוצות הלימוד של האקדמיה הדיאלוגית מונות בממוצע כ-20 משתתפים. הקבוצה נפגשת אחת לשבוע למשך ארבע שעות, והיא מונחית על ידי מנחים אחדים. הקבוצה מתמקדת בנושא ומתחילה בקריאת טקסט כנקודת מוצא, לאחריה מובא תיאור מקרה ואחרי כן מתקיים תהליך של דיאלוג פתוח. קבוצות דיאלוג אינן קבוצות לימוד דעתניות וגם לא קבוצות של דינמיקה קבוצתית. האיכות הדיאלוגית מתאפיינת ברוח חקרנית, שיש בה חירות עמוקה ונוכחות ערנית ברמה האישית והבין-אישית. היא מייחסת חשיבות רבה לתקשורת על רובדיה השונים ולהכרה במגבלות הרציונליות. לתפיסתו של בוהם, הדבר שמאגד אותנו הוא רשת של משמעויות שאנחנו חולקים בינינו, רשת שיוצרת את העולם שבו אנו חיים. במקרים רבים "ים המשמעויות" קפוא ונשלט על ידי כוחות רציונליים שמנסים לנווטו, אבל למעשה גורמים לא פעם להצרתו, לפישוט יתר שלו, לראיית קשרים חלקיים בין תופעות שבתוכו, לדיכוי יצירתיותו ולאבדן תשוקת החיפוש אחר הבלתי ידוע. החכמה האנושית היא ניידת, יוצרת, דינמית וערנית, כזו שפועלת מבפנים כעיקרון מבריא ומחולל שינויים. הדיאלוג הוא מין עיקרון שכזה. בדיאלוג, הלמידה היא חקירה, הידיעה היא יצירה והחכמה היא שיתופית. החכמה נוצרת בשיח, במפגש. היא תהליך מבריא, עיקרון מארגן בתוך מערבולת של חילופי משמעויות. האיכות הדיאלוגית היא אקלים

שיחי המאפשר לחילופי המשמעות לזרום בשטף וביצירתיות, בצורה שמאפשרת לחכמה השיתופית להגיח כתהליך מבריא. האיכות הדיאלוגית מאפשרת להיחלץ מתפיסת זמן אטומה, דטרמיניסטית וליניארית ולעבור לתפיסת זמן מעגלית, שהעבר בה אינו נמחק כדי לפנות מקום לחדש, אלא ממשיך לחיות באדם ומקבל פירוש מחדש. בתהליך הקבוצתי הדיאלוגי יש כבוד לאחר, השהיה של שיפוטיות והקשבה פעילה, כי הכול רלוונטי; יש ריבוי פנים, המטרה אינה ידועה מראש, יש מרחב של זמן ומקום לשתיקה, הכול קשור, לכול יש עדים, הטקסט משמש גירוי, והמנחים מסייעים למעגל הלמידה לצמוח. בתהליך זה, האחריות היא אצל הלומד, ויש חשיבות לשיטוט, להליכה לאיבוד, לחיפוש הטעם האישי והמרקם השיתופי. מסגרת של קבוצת למידה דיאלוגית מאפשרת את פילוס הדרך הקבוצתי יחד עם פילוס הדרך של היחיד, שנעזר לשם כך בחילופי המשמעויות בקבוצה. לסרי מסיים את מאמרו בקביעה מאתגרת שאקדמיה דיאלוגית רב-תחומית כזו יכולה להוות חלופה לאקדמיה המצויה. דבר זה מצריך שינוי מהותי, אבל אולי מצב הדברים כבר בשל לשינוי.

פרופ' גבי סלומון מספר לנו על **דיאלוג של שלום** בעתות של קונפליקט. קונפליקטים לאומיים, אומר המחבר, הם עקשים, ממושכים וטעוניים רגשות שליליים עמוקים של אי-אמון, פחד ואיבה, ובהם תהליכי פיצול בין טובים ורעים, בורות וצרות מוחין מזינים את הרגשות השליליים. על רקע זה קל להבין עד כמה חשוב לגרום לשינוי לבבות, על מנת לאפשר לתהליכי שלום לשאת פרי. דיאלוג בין הצדדים, במובן של החלפת דברים גלויה, הצגה והיכרות הדדיות, נראה כחלופה המסייעת לפיוס. הדיאלוג נועד לתת לגיטימציה לנקודת הראות של הצד השני, לאפשר לכל צד לראות את חלקו בקונפליקט ולפתח אמפתיה שיש בה הבנה הדדית, עיבוד תהליכים רגשיים חזקים ושינויי עמדות ותפיסות. המאמר מציג שלושה מודלים של דיאלוג: (א) **מודל המגע הבין-אישי**, שמניח שהיכרות אנושית בין בני אדם תשפיע לכיוון של פיוס. ואולם כדי שמודל המגע יפעל, נדרשים ארבעה תנאים שמתקיימים אך לעתים נדירות: שיוון במעמדן של הקבוצות בעת הדיאלוג, קיומן של מטרות משותפות, שיתוף פעולה בחתירה למימוש מטרות אלה ותמיכה מוסדית בשיח המתקיים. לרוב אין שוויון במעמד הקבוצות, וקשה ליצור מטרות משותפות; (ב) מודל המתמקד **במפגש הבין-קבוצתי** שמתרחש בין זהויות קולקטיביות ואינו מייחס משקל רב להיבט הבין-אישי. בזאת יתרונו על פני המודל הראשון, אך גם חסרונו; (ג) מודל משולב, שבו כלי העבודה הוא **נרטיבים אישיים** שנטועים תמיד בהקשרים לאומיים, והתהליך הדיאלוגי מדלג ביניהם בעת השיח. המאמר מציג שבעה שלבים לדיאלוג, משיח אתנוצנטרי ועד רגעים דיאלוגיים, ומציין שהקטגוריה הדומיננטית היא השיח האתנוצנטרי, שבו כל צד אוהז בעיקשות בעמדתו ולאט לאט עשוי להתפתח טיפוס לקראת שיח דיאלוגי. המחבר בוחן את היעילות של מפגשים דיאלוגיים ומציין שקיימת הכללה מוגבלת מידידות בין-אישית לראייה דיאלוגית קולקטיבית, ושעמידות השינוי אינה גבוהה, ולעתים היא קצרת מועד. המחבר מציג דוגמאות של שינוי עמיד דווקא בהתערבויות אינטנסיביות פחות אבל

ארוכות טווח, כמו תהליכי חברות אטיים. בסיכום הדברים, סלומון מציין שברור שתהליכי פיוס מצריכים דיאלוג בין הצדדים, אבל הצלחתו של דיאלוג במצבי קונפליקט מותנית בשורה ארוכה ומחייבת של תנאים שיש לעמוד בהם. ספק אם יש קיצורי דרך.

בפרק האחרון בספר בוחן פרופ' אייל נווה את אפשרויות היישום של **הדיאלוגים המעצימים** במערכת החינוך. הדיאלוג, לתפיסתו, מתרחש בשני מעגלים: המעגל הפנימי, הכולל את המורה, התלמיד וחומר הלימוד, והמעגל החיצוני, הנוגע להקשרים החברתי, הערכי והלאומי שבהם מתקיים הדיאלוג.

באשר למעגל הראשון, המחבר אומר שמערכת החינוך במתכונתה הנוכחית מעלה על נס את תוכני הלמידה כעיקר לקראת בחינות הבגרות. גישה זו, בשילוב פרקטיקת הוראה של מורים ידענים ומעבירי חומר ותלמידים שבחלק ממסגרות הלמידה זוכים למעמד גבוה, מקשים מאוד על אימוץ חינוך דיאלוגי. במאן כוחות כזה, ספק אם ניתן להציע למידה דיאלוגית. את עיקר הקושי נווה רואה במרכזיות של חומרי הלימוד על פני תהליכי למידה. באשר למעגל החיצוני, המחבר מסתפק באמירה כללית, שההעצמה שתחווה מערכת חינוך באמצעות חינוך דיאלוגי בית ספרי יכולה להשפיע גם החוצה. באמירה כללית זו המחבר מכיר בעצם בכוח הרב של הקשרי חיים אלימים, אתנוצנטרים, ספוגי רייטינג, המקדשים קיצורי דרך והנאות מהירות על פני ראייה חברתית דיאלוגית, שהיא לעתים מורכבת ומלאת חתחתים.

המחבר בוחן את התפיסות השונות שהוצגו בספר ואת ישימותן למערכת החינוך. הוא מוצא קשיים ובלמים משמעותיים ביכולת לאמץ בהליך החינוכי. עם זאת, לטעמו, יש לראות את הדיאלוג כמאבק בקיים, ניסיון לחלופה למערכת הנוכחית. ואולם מרחב החיים החינוכי הוא בעייתי, ישנם בו מרכיבים רבים שוללי דיאלוג, וקיימים רק איים של למידה דיאלוגית. הוא מקווה שעל ידי יישום מושכל וגמיש של החינוך הדיאלוגי, יוכלו איי הלמידה והרגעים הדיאלוגיים להתרחב ולהביא בסופו של דבר לשינוי משמעותי במערכת החינוך.

לסיכום הסקירה אומר שספרו של אלוני הוא ספר מורכב, עשיר, רציני ומגוון. על מנת לסייע לקורא להבין ולעבד טוב יותר את הדברים, ראוי היה לטעמי לחלק את הספר לשערים תוכניים, ולא להביא רצף של מאמרים בזה אחר זה, ללא ראייה מעצבת ומארגנת. במאמר המסכם נווה אמנם עושה ניסיון לאגד את המאמרים לקבוצות תוכן משותפות, אבל ניסיון זה הוא בבחינת מעט מדי ומאוחר מדי.

לסיום – הספר הוא אתגר רציני למערכת החינוך, שרחוקה מרחק רב מרעיונותיו. אלוני ראוי לברכת יישר כוח חמה על החזון החינוכי השאפתני שהוא מציע. הספר מומלץ מאוד.