

## התלמיד כ"אחר" ו"האחריות המורית": התלבטויות אתיות של מורים בחינוך הממלכתי דתי

חנה טיש

### תקציר

האחרות עמדה במרכז הגותו של הפילוסוף לוינס שטען שאחריותי כלפי "האחר" מקורה בעוררות האחריות כלפיו שנוצרת במפגשיי אתו. במאמר זה אני מבקשת לאפיין כ"אחר" את התלמידים, כאשר המורים עומסים על שכמם את האחריות כלפיהם. המאמר מבוסס על מחקר שמטרתו הייתה להבין את עולמם האתי של מורים בחמ"ד<sup>1</sup> בישראל באמצעות בחינת דילמות אתיות מתחום הוראה. שיטת המחקר הייתה איכותנית. אוכלוסיית המחקר כללה 52 מורים המלמדים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים. מסיפורי הדילמות של המחנכים עלה המתח בין חינוך דתי-מסורתי לחינוך דמוקרטי-מודרני, כאשר ניתן לזהות את נטיית המורים לחינוך פתוח וגמיש. בשיקולים עלה הד לגישות מוסריות שונות שהעיקרית בהן הייתה לאתיקה האכפתיות. על-פי אתיקת האכפתיות, בעיות מוסריות הן בעיות של יחסי אנוש והדגש הוא על אחריות מתוך אכפתיות, שאני מציעה לכנותה "אחריות רגשית". מתוך תורתו של לוינס ניתן להשליך על אחריות זו את ממד החמלה, המאפיינת יותר גישה נשית, מהיותה על-פי לוינס התגובה הישירה כלפי פגיעותו של האחר.<sup>2</sup>

תוצאות המחקר מראות שהמורים נטו בשיקוליהם בעיקר לגישה של "אחריות רגשית", אולם הם עשו זאת בעיקר באופן אינטואיטיבי. כדי להעמיק את ההבנה המוסרית והאתית מומלץ לנסח "מקרי חוק מוסריים" שיתנו למורה בסיס ללמידה.

**מילות מפתח:** אחרות, אחריות, אתיקה של אכפתיות, דילמות אתיות בהוראה

ד"ר חנה טיש, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך

<sup>1</sup> חמ"ד - חינוך ממלכתי-דתי  
<sup>2</sup> לוי, 1997; לוינס, 1995

## מבוא

במאמר זה<sup>3</sup> נעשה ניסיון להציג את יחסם של מורים בחינוך הממלכתי-דתי לתלמידיהם, יחס המשקף את התלמיד כ"אחר" כאשר למורים יש כלפיו אחריות ייחודית. אחריות זו באה לידי ביטוי בשיקולים של המורים נוכח דילמות אתיות מוסריות העולות בעבודת ההוראה ובמובן זה, זוהי אחריות ייחודית.

בתאוריות פילוסופיות שונות "האחר" הוא ישות נבדלת ומוגדרת, הממוקמת בסובייקט או בזולת, שהם שונים ונבדלים מן "העצמי".<sup>4</sup> האחרות עמדה במרכז הגותו של הפילוסוף עמנואל לוינס, כש"האחר" הוא כל מי שאינו "אני". המושג המוסרי הראשי של לוינס, האחריות, נובע מן האחר. לוינס סבר שזכות קיומו של "האחר" קודמת לזה של "האני" ואחרותו מטילה אחריות עליי.<sup>5</sup>

המאמר מבוסס על מחקר שמטרתו הייתה להבין את עולמם האתי של מורים בחינוך הממלכתי-דתי בישראל באמצעות בחינת סיפוריהם המשקפים דילמות אתיות שבהן נתקלו בעבודת ההוראה. תוכנן של דילמות אלו והשיקולים בדבר הפתרון הראוי, מבטאים את "האחריות המורית" כלפי התלמידים. ניתן לראות בשיקולי המורים ביטוי לתפיסתו של לוינס כי האחריות לאחר היא ייעוד, אחריות כלפי שברירותו ופגיעותו, והיא אינה קוגניטיבית או מושגית אלא מוסרנית.<sup>6</sup> קיים קושי לאפיין את התלמיד "האחר" בחינוך הממלכתי-דתי משום שאוכלוסיית התלמידים מגוונת עד מאוד.

חוק חינוך ממלכתי<sup>7</sup> קבע את ייחודו של החמ"ד בהגדרה מקיפה ביותר, על פיה גבולות החמ"ד רחבים למדי, ומוסדותיו אמורים לשרת כל אזרח המעוניין בחינוך דתי לילדיו. לפיכך אוכלוסיית התלמידים במערכת החינוך הממלכתי-דתי היא מגוונת ויש בה תלמידים המקפידים מאוד על קיום מצוות הדת, תלמידים שאינם דתיים כלל, ואף כאלו המתנגדים לקיומו של אורח חיים דתי. החינוך הממלכתי-דתי נאלץ לעתים לקלוט גם תלמידים שהם עצמם אינם יהודים, אך "יש להם קרבת משפחה ראשונית ליהודים [...]".<sup>8</sup>

הרב אידלברג מתייחס לשונות הרבה בקרב תלמידי החינוך הממלכתי-דתי ולקושי שלהם להגדיר את זהותם:

התלמיד מצוי בתהליך של השתייכות חברתית ורוחנית ושל הגדרת זהותו ושאיכותו כבר בשלבים צעירים של חייו [...] הציבוריות הדתית-לאומית של

---

<sup>3</sup> המאמר מבוסס על עבודת דוקטורט מאוניברסיטת תל-אביב בהנחייתה של פרופ' נעמה צבר-בן יהושע: "עולמו האתי של המורה בחינוך הממלכתי-דתי בישראל - דילמות וקשיים אתיים של מורים בחמ"ד ודרכי ההתמודדות עמם" (2005).

<sup>4</sup> ארליך, 2001

<sup>5</sup> לוי, 1997

<sup>6</sup> שם

<sup>7</sup> תשי"ג, 1953

<sup>8</sup> טאוב, 1999 : 54

היום משתרעת על פני מגוון רחב של זהויות מורכבות, החל מאלו המגדירים עצמם "חרד"לים ותורניים" ועד אלו המגדירים עצמם "ליברלים".<sup>9</sup>

ניתן אם כן לתאר את שונותם של התלמידים בחמ"ד מהיבטים שונים: דתיים, חברתיים, אישיים ומשפחתיים. אנסה לשרטט, באמצעות ניתוח הדילמות של המורים ושיקוליהם, את אופייה של האחריות הייחודית שאותה המורים בחמ"ד חשים כלפי תלמידיהם.

### **החינוך בחמ"ד – "אחרות", אחריות ואתיקת האכפתיות**

האחרות עמדה במרכז הגותו של הפילוסוף עמנואל לוינס. "האחר" לפי לוינס הוא כל מי שאינו "אני". על-פי לוינס המשמעות של הביטוי המקראי "בצלם אלוהים" היא לצעוד בעקבות האל. להיות כדמות האל, אין משמעותו להיות צלם אלוהים, אלא להימצא בעקבותיו במובן של לפנות אל האחר, אל הזולת. לוינס סבור שזכות קיומו של "האחר" קודמת לזו של "האני" ואחרותו מטילה עליי את האחריות. הוא העמיד את תורת המוסר שלו על מושג האחריות כלפי האחר וחשב שהאחריות לזולת היא אין-סופית:

אף אחד אינו יכול להישאר בתוך עצמו: אנושיות האדם, הסובייקטיביות, הם אחריות כלפי האחרים [...] מדובר בסובייקטיביות של הסובייקט - באי אדישותו לזולת, שיש לו כלפיו אחריות בלתי מוגבלת.<sup>10</sup>

ההיענות לקריאה של האחר היא מה שעושה אותנו אנושיים.<sup>11</sup> כך האחרות עמדה במרכז הפרויקט הלוניסי, ובמובן המוסרי עניין אותו האחר "לפני פעולה כלשהי".<sup>12</sup> האתיקה מבקשת להגדיר את מכלול הערכים והעקרונות המנחים את התנהגותו הנאותה של אדם בכל הנוגע ליחסים שבינו לבין זולתו,<sup>13</sup> היא דנה בסוגיות ובשיפוטיות מוסריים ומושתתת על תפיסות תאורטיות שונות. יש המבחינים בין תאוריות המבוססות על חובה (לכל אחד מאתנו יש חובות שמן הראוי לבצעם. התנהגות מוסרית מונעת לפיכך על-פי כוונות ועקרונות), לבין תאוריות מסקניות (שיקולי המוסר מתבססים על תכליות - תאוריות השופטות את מידת מוסריותה של פעולה על-פי תוצאותיה ותרומתה לקידום הטוב העליון).<sup>14</sup>

גישה אחרת הינה אתיקת האכפתיות (caring) שמקורה בתפיסה הפמיניסטית. על-פי תפיסה זו, בעיות מוסריות נובעות מיחסי אנוש ועל כן יש לבנות מערכות יחסים המבוססות על תחושה של קרבה, אחריות ואכפתיות, כמו גם על בחינת בעיות בין-

<sup>9</sup> אידלברג, 2011 : 12-13

<sup>10</sup> לוינס, 2004 : 128

<sup>11</sup> לוי, 1997

<sup>12</sup> Levinas, 1989: 290

<sup>13</sup> אלוני, 1997

<sup>14</sup> שקולניקוב ושוורק, 2001

אישיות בתוך הקשרן החברתי הרחב ומתוך התחשבות בזולת.<sup>15</sup> גיליגן טוענת שהדילמה המוסרית הנשית נובעת מקונפליקטים הנוגעים לאחריות כלפי הזולת ולא מהתנגשות בין זכויות מתחרות. זוהי אחריות כלפי עצמי וכלפי האחרים כאחד. נשים העומדות בפני דילמה מוסרית, רואות בסידור עקרונות בצורה היררכית ובהסקת מסקנות באופן לוגי רק תהליך משני, וכדי לשקול ולהכריע בסוגיה, הן תבקשנה מידע נוסף על הסיטואציה ועל ההקשרים החברתיים הספציפיים. נשים נותנות הסברים לפעולותיהן, אך הסיבות שלהן להכרעותיהן מצביעות על רגשות, צרכים, התרשמויות וחוש של אידיאל אישי, יותר מאשר על עיקרון אוניברסלי והשלכותיו. בשונה מתאוריות המבוססות על חובה או תכלית, דילמה מוסרית, על-פי גישת האכפתיות, זו התנגשות בין אחריות אחת לשנייה ולא בין ערכים או עקרונות.<sup>16</sup>

בשל הדגש של אתיקת האכפתיות על הקשר בין העצמי לאחר ועל דילמה מוסרית כהתנגשות בין אחריות אחת לשנייה, ניתן למצוא קשר בינה לבין תורתו של לוינס. לוינס אמנם אינו מונה את החמלה והאכפתיות כגורמי אחריות. הוא מעמיד את האחריות לפני הרגשות, ומדגיש שאחריות אינה מעשה של אהבה ואינה נובעת מתוך השכל, אלא מעצם היותנו בני אדם,<sup>17</sup> אולם מתוך תורתו ניתן להשליך על אחריות של חמלה, כזו המאפיינת יותר גישה נשית. היא אינה מכוננת עקרונות מוסריים אלא מבוססת על רגשות מוסריים. אף שלוינס אינו מייצג בתורתו עמדה רגשית כלפי האחריות, הדבר בכל זאת נובע מתורתו.<sup>18</sup> לוינס טוען שהממד הנשי באחריות קודם להתגלות הפנים (של האחר), דהיינו, הוא קודם ליחסים עם הזולת ומתנה אותם.<sup>19</sup> הנשי הוא המקור למושג אחריות.<sup>20</sup> כמו כן, האחריות לאחר הינה כלפי שברירותו ופגיעותו של האחר.<sup>21</sup> ניתן אם כן לכנות אחריות זו "כאחריות רגשית".

מכאן ניתן אולי למצוא קשר בין לוינס לבין התייחסותן של גיליגן ונודינגס למוסר ולאחריות מהיבט נשי וגברי. האחריות על-פי לוינס ועל-פי גישות נשיות אלו מופנית כלפי האחר, הגדרתה ותביעותיה הן על בסיס של חמלה ואכפתיות, ובדומה לאתיקת האכפתיות, על-פי לוינס "האחר" יוצר כלפינו ציווי אתי, מעין ציווי מוסרי אישי שלא נובע מתוקף כללי מוסר אוניברסליים.<sup>22</sup> כלומר, היותנו בני אדם מוסריים כופה עלינו דאגה ל"אחר", גם אם לא בחרנו בה.<sup>23</sup> הפנים של "האחר" חושפות ייחודיות קונקרטיית כלפיה אנו אחראים.<sup>24</sup>

<sup>15</sup> גיליגן, 1995

<sup>16</sup> גיליגן, 1995; Noddings, 1984

<sup>17</sup> Hendley, 1996

<sup>18</sup> גונן, תשע"א

<sup>19</sup> שיינפלד, 2007

<sup>20</sup> לוינס, 1995

<sup>21</sup> לוי, 1997

<sup>22</sup> ראו הערה 19

<sup>23</sup> ראו הערה 18

<sup>24</sup> ראו הערה 17

כאשר מדובר באתיקה של ההוראה, הכוונה לדיון ולתפיסות בדבר הראוי והבלתי ראוי בהוראה. להוראה יש תוכן נורמטיבי המייחד אותה, זוהי מחויבות עליונה לקידום התפתחותם התקינה ולרווחתם של צעירים, למען יוכלו לחיות חיים אנושיים ומשמעותיים, ומחויבות לביסוסה של חברה נאורה וצודקת.<sup>25</sup> אתיקה זו באה לידי ביטוי בהתמודדות עם דילמות אתיות ומוסריות העולות בעבודת המורה.

המורה נתקל לעתים קרובות בדילמות בעלות מאפיינים אתיים.<sup>26</sup> מצבים של דילמות הם מצבים בהם האדם מתלבט בין שתי דרכי פעולה מנוגדות. דילמות הן מורכבות ופתרון אינו פשוט או כלל לא אפשרי.<sup>27</sup> מבנה של דילמה אתית הוא כאשר עומדות בפני המורה אפשרויות פעולה, כשמאחוריהן הוא מזהה שיקולים אתיים המתנגשים זה בזה. עליו להחליט כיצד לפעול, כאשר בכל מקרה עלול להיות מחיר לכל אחת מהבחירות. באמצעות תיאור ההתלבטויות והדילמות האתיות העולות בהוראה וחשיפת השיקולים שמעלים המורים בנוגע אליהן, ניתן לנסות לנתח ולהציג את הגישות המוסריות של המורים.<sup>28</sup> סיפורי הדילמות אודות יחסם של מורים בחינוך הממלכתי-דתי לתלמידיהם, ואודות עבודתם בהוראה, מהווים מקור חשוב לקטגוריזציה של הכרעותיהם האתיות בהתאם למושגים שנבחנו לעיל.

החינוך בחמ"ד הינו חינוך דתי, חינוך לאמונה ומצוות, הכולל הקנייה של יסודות האמונה ואימון בקיום המצוות. זוהי השקפה טוטלית המכוונת לחינוכה של האישייות כולה, על כל כשריה ואופני התייחסותה לעולם.<sup>29</sup> החינוך הממלכתי-דתי הנהוג במדינת ישראל מבוסס על שילוב בין חינוך ישיבתי-מסורתי לבין חינוך יהודי-מודרני. חינוך זה התגבש נוכח רצונו של ציבור יהודי גדול לשלב בין חיים מודרניים לבין חיים על-פי דרכה של תורה.<sup>30</sup> זהו חינוך שמשלב בתוכו, לכאורה, מגמות סותרות ואוכלוסיית היעד שלו מגוונת מאוד.

יש הטוענים כי בחינוך זה מצוי מתח בסיסי בין תפיסת עולם מודרנית של חינוך דמוקרטי-הומניסטי לבין חינוך ממלכתי-דתי: בין חינוך לאמונה באמת נצחית, לחינוך שבו יש ספקנות ונכונות לשינוי; בין חינוך המחייב ציות להלכה, לחינוך המקדש את שלטון החוק והציות למוסדות המדינה; בין חינוך השואף לבוגר המקבל עליו עול מצוות, לחינוך השואף לבוגר אוטונומי הבוחר לעצמו את דרכו העצמאית; בין חינוך המדגיש את חובותיו של האדם (כלפי האל והחברה), לחינוך המדגיש את זכויות האדם; בין חינוך שמחדד את הייחודיות והבלעדיות של ההשקפה הציונית-דתית, לבין חינוך המקדם אתוסים של שוויון זכויות ותרבות אוניברסלית.<sup>31</sup>

<sup>25</sup> אלוני, 1998

<sup>26</sup> דושניק וצבר-בן יהושע, 2000

<sup>27</sup> Cuban, 1992

<sup>28</sup> Aurine & Maurer, 1993

<sup>29</sup> לם, תשס"ב

<sup>30</sup> דגן, 1999

<sup>31</sup> גרינבוים-גוטמן, 2000

על רקע ההטרורוגניות הרבה בתוך החינוך הממלכתי-דתי בישראל<sup>32</sup> והמגמות הסותרות בתוכו, קשה לאפיין את תלמידי החינוך הממלכתי-דתי בקווים כוללניים וקשה לומר מהם מאפייניו של התלמיד הנמנה על זרם חינוך זה. עם זאת סיפורי הדילמות חושפים את התלבטויות המורים ביחס לשונותם של תלמידיהם על רקע המתחים בין יעדי החינוך השונים בזרם זה כפי שהוצגו.

### **שיטת המחקר**

שיטת המחקר הייתה איכותנית פרשנית. עיקרה בניסיון לחשוף תהליכים פנימיים: אמונות, מחשבות, רגשות וכוונות. המסורת הפרשנית אשר עליה מבוססת גישת מחקר זו מאפשרת להסביר תופעה וניסיון מנקודות הראות האישיות והשונות של הנחקרים עצמם ולתת להם משמעות.<sup>33</sup>

אחת התאוריות ממנה מורכבת הפרדיגמה הפרשנית היא הגישה הפנומנולוגית המתארת את משמעות ההתנסות עבור פרטים לגבי תופעה.<sup>34</sup> הפנומנולוגים נשענים על ההתנסות הטהורה, ללא הנחות מוקדמות או מושגים הנגזרים ממקום אחר שאינם ההתנסות ולכן הם מתייחסים לתופעות הנחות בלבד.<sup>35</sup> הגישה התאימה למחקר זה, שבו הייתה כוונה לרדת לעומקם של השיקולים האתיים של המורים תוך הסתמכות על ההתנסות והניתוח שלהם, ללא הנחות מוקדמות.

### **אוכלוסיית המחקר**

במחקר רואיינו 52 מורים (נשים וגברים) המלמדים במגוון בתי-ספר ממלכתיים-דתיים ברחבי הארץ, בערים, עיירות, קיבוצים ויישובים קטנים, בתי-ספר יסודיים, חטיבות-ביניים, תיכונים מקיפים, ישיבות תיכוניות ואולפנות. בקרב המרואיינים היו מחנכים, מורים מקצועיים, ותיקים וכאלה שרק החלו את דרכם בהוראה. בחירת המרואיינים התבססה על קריטריונים המשקפים את השונות והמגוון במערכת החינוכית של החמ"ד ואשר נתנו הזדמנות ללמידה ומידע עשיר.

### **כלי המחקר ומהלך המחקר**

בתחילה התבצע מחקר גישוש, במהלכו נערכו כעשרה ראיונות פתוחים שסייעו לאתר נושאים העולים מהשדה וראויים לבחינה מעמיקה ולעידון כלי המחקר.<sup>36</sup> מחקר הגישוש בשילוב הרקע התאורטי וסקירת הספרות היוו בסיס לניסוח השאלות ולבחירת כלי המחקר. בהמשך נערכו ראיונות עם 52 מורים.

כלי המחקר המרכזי היה ראיון עומק חצי מובנה. ראיון עומק מאפשר להתודע אל פרספקטיבה של יחיד או קבוצה לגבי הנושא הנחקר ולחשוף רגשות,

<sup>32</sup> אידלברג, 2011

<sup>33</sup> Bogdan & Biklen, 1982

<sup>34</sup> Creswell, 2002

<sup>35</sup> שלסקי ואריאלי, 2001

<sup>36</sup> צבר-בן יהושע, 1995

מחשבות וכוונות שאינם ניתנים לצפייה.<sup>37</sup> נשאלו שאלות כגון: "תאר מצבים בעבודתך שהיו קשורים להתלבטות אתית או היוו התמודדות עם דילמות אתיות, ספר על שיקוליך והסבר כיצד פעלת". כמו כן, נאספו מסמכים כגון: "שאלות ותשובות" (שו"ת) שמורים מפנים לרבנים המזוהים עם המגזר הדתי-ציוני, ושתוכן נוגע לדילמות מתחום ההוראה.

הראיונות והמסמכים נותחו במטרה ליצור קטגוריות וקריטריונים להגדרתן<sup>38</sup> ובמטרה לעצב תיאוריה מעוגנת בשדה.<sup>39</sup> נקודת המוצא של תאוריה זו היא שבהתנהגות אנושית קיימים דפוסים וחזרות. אלה אינם ניתנים לתיאור באופן מתמטי אך ניתן לגלותם בסיוע שאלות המחקר וחיפוש זהיר ושיטתי אחר הקשרים ומבנים.<sup>40</sup> הטכניקה שנקטה לצורך ניתוח התוכן הייתה גישת ההשוואה המתמדת<sup>41</sup> שמטרתה לאתר חזרות ושיטתיות לצורך גזירת הקטגוריות לניתוח. הצלבת המידע ואיגודו באשכולות של משמעות המבוטאים כקונספטים ורעיונות, מאפשרת את הבניית התיאור הכולל של ההתנסות.<sup>42</sup>

## ממצאים

במהלך ניתוח הראיונות והמסמכים עלה בסיפורי המורים כחוט השני המתח הבסיסי בין חינוך דתי-מסורתי לחינוך דמוקרטי-מודרני. המורים הביעו אמונה ותחושת שליחות, אך בדרכי עבודתם ובהתייחסותם לתלמידיהם נטו יותר לחינוך פתוח, סובלני וגמיש. בתוכן ההתלבטויות עלו חמישה תחומים עיקריים, כאשר הבולט ביותר קשור לדת ולהשקפת עולם ציונית-דתית. התחומים האחרים היו: יחסי מורים-תלמידים, יחסי מורים-הורים, יחסים עם עמיתים ושמירה על איכות הפרופסיה ומעמדה.

בשיקולי המורים הדהדו גישות מוסריות שונות. ההד העיקרי היה לאתיקת האכפתיות ולאחר מכן, בעוצמה פחותה, לגישה המבססת את השיקולים המוסריים על עקרונות ברורים וכללי התנהגות. על-פי גישת האכפתיות, בעיות מוסריות הן בעיות של יחסי אנוש כשהדגש הוא על מערכת יחסים, קרבה ואחריות מתוך אכפתיות ורגש. מרכז ההתייחסות הוא קבלת תחושות מהנמען, הבנת המציאות של הזולת תוך התרכזות במצב קונקרטי ולא בעקרונות.

מוצגות לפניכם דוגמאות לשיקולים המשקפים את אתיקת האכפתיות ואת תחושת האחריות של המורים. זהו גם ביטוי לסוג האחריות שעליו כתב לוינס, אחריות בלתי מותנית, אחריות שאין להתכחש אליה ולא ניתן להתחמק ממנה.<sup>43</sup>

## השתקפות גישת האכפתיות ותחושת האחריות בשיקולי המורים

Fontana & Frey, 1994<sup>37</sup>

Strauss, 1986<sup>38</sup>

Glaser & Strauss, 1967<sup>39</sup>

גבתון, 2001<sup>40</sup>

ראו הערה 38<sup>41</sup>

Creswell, 1998<sup>42</sup>

לוינס, 2004<sup>43</sup>

הם מרגישים אותי כמו אמא. הם אומרים: "אנחנו יודעים שנפגעת, שהתנהגנו רע, כי את כמו אמא שלנו". הם כמו ילדים שלי. נורא כיף לי איתם, רואים שאכפת לך ואז מוכנים לעשות הכול. [אחת המורות]

אתיקת האכפתיות שניכרה ביחסים עם תלמידים ועם הורים, צצה במיוחד בהתלבטויות הקשורות לדת ולהשקפת העולם של החמ"ד: תלבושת, קשרים בין בני לבנות, תפילה ויחס לילדים המגיעים מבתים שאינם מקיימים אורח חיים דתי. להלן דוגמאות בנושאים הללו, המבטאות שיקולי דעת התואמים לאתיקת האכפתיות ולתפיסת האחריות של לוינס, בהן יש ביטוי לאחריות שחשים המורים כלפי התלמידים, אחריות שיש בה רגש, חמלה, יכולת אמפתיה והבנה רבה. זו אחריות המשקפת תפיסה לפיה שונותו של התלמיד מטילה אחריות על המורה.

### **התלבטויות הקשורות לתחום הדת ולהשקפת העולם הייחודית של החמ"ד**

נושא שעלה בסיפורי המורים נוגע לתלבושתם של התלמידים. אחת המורות סיפרה על מקרה שבו מנהל בית הספר ראה תלמידה לבושה במכנסיים (ולא בחצאית, כנדרש) לא בזמן הלימודים. התלמידה למדה בכיתת אולפנית המיועדת לתלמידות הטובות יותר, ועל-פי הכללים היה צריך להענישה ולהעבירה לכיתה רגילה. בנושא זה עלתה ההתלבטות האם ועד כמה יש לדרוש הקפדה על קיום מצוות וכללים דתיים נוכח קשייה המשפחתיים של התלמידה. ההתלבטות הייתה קשה מכיוון שהמנהל אמנם ראה את התלמידה מחוץ לבית הספר, אך על-פי הכללים, יש להקפיד על ההופעה גם מחוץ לכותלי בית הספר. במקרה זה המורה התלבטה האם עליה להעניש את התלמידה או להתחשב במצב הייחודי. המורה גילתה אכפתיות והחליטה לא לנהוג על-פי הכללים בשל מצבה המשפחתי המורכב של התלמידה:

התלמידה באה ממשפחה מסורתית עם אב ואם דתיים ואחים גדולים ממנה, שכמעט כולם חילונים. ההורים גרושים וזה מקשה עוד יותר. יש לה קושי אובייקטיבי לעמוד בגבולות האלו, שהחברה מסביבה חילונית [...] מקובל שמי שהולכת ככה [עם מכנסיים] יוצאת מיד מהאולפנית, אבל צריך לראות את הבת שלפנינו, צריך גם לשמור על החוקים שווה בשווה, והתנהגנו לפנינו משורת הדין. אולי זה לא אתי, כי אם תלמידה אחרת הייתה נוהגת כך, היינו מעבירים אותה מהכיתה.

המורה מגדירה את ה"אחרות" של התלמידה על רקע משפחתי ומבטאת את אחריותה כלפי התלמידה ביחס שונה מהכללים הרשמיים באולפנית.

נושא נוסף שעלה נוגע לקשרים בין בני לבנות. בהתייחסותם של המורים לנושא זה, לצד המחויבות לאמונה הדתית שדורשת צניעות והפרדה בין המינים, בלטה ההבנה כלפי התלמידים. כך אחד הרבנים:

אנחנו נותנים להם הרגשה שלא בכוח [...] ונותנים כלים להתמודד עם הדברים ומשתדלים שלא תהיה כפייה, למרות שיש דברים שאינני יכול להרשות [...] וגם אם אומר לו שמבחינת ההלכה לא יכול לשמור על קשר עם חברה, לא אאיים, אלא אתן לו את הכלים שיסיק בעצמו מסקנות.



הרב הבין את תלמידיו ואת הקושי שהם נתונים בו, גילה כלפיהם רגישות ונקודת המוצא שלו הייתה לנסות ולעזור עד כמה שניתן.

רב אחר "תפס" נער שעיין בחוברת פורנוגרפיה בליל ראש השנה, כאשר שאר התלמידים לקחו חלק בפעילות. הנער "עבר" עברה כפולה. לא הגיע לפעילות ותחת זאת הסתכל בחוברת פורנוגרפית. השיקולים לא נאמרו במפורש אך נרמזו בדברי הרב: "מבחינתנו התקרה נופלת". כלומר, זו עברה חמורה מאוד. הרב רמז שהוא מודע למניעים האחרים (לחץ מיני, למשל) וכיוון לכך שזהו עניין רגיש ואינטימי. בשל כך הוא בחר לשוחח עם התלמיד ולפתור את הבעיה ללא עונש ובלי לבייש את הנער בפני חבריו. הגישה המסתמנת היא של אכפתיות, קרבה, דאגה ותשומת לב לנער הבודד, לצרכיו ולבעיותיו. הרב שקל את המצב בהתאם לקשר החינוכי שהיה לו עם הנער וניסה להבין את תחושותיו. גישה חינוכית זו מונעת מהשונות של התלמידים להפוך לאחרות. גילוי האחריות כלפי התלמידים בנושאים התנהגותיים רגישים באמצעות יחס מכוון וגמיש, שמה את צורכי המתחנכים לפני הדרישות הפורמליות הנגזרות מההלכה ומכללי ההתנהגות המתחייבים ממנה.

תחום אחר שעורר התלבטויות הוא נושא התפילה, כאשר השונות בין התלמידים הינה על רקע דתי, אישי ומשפחתי. בבית הספר הממלכתי-דתי התלמידים נדרשים להתפלל מדי בוקר. בשיקוליהם של המורים האם לחייבם ללא תנאי, בלשו האכפתיות, הניסיון להבין את הסיטואציה הייחודית של התלמידים ואת רגשותיהם, יחד עם רצון לקרב את התלמידים ולא להענישם או להשניא עליהם את התפילה. התלבטויותיה של מורה אחת נבעו מתפיסתה שתפילה היא עניין של אמונה שלא ניתן לכפות אותו. היא גילתה רגישות למצבן הייחודי של תלמידותיה, בהן עולות חדשות שבאו מבתים חילוניים ואף כאלה שהיהדות זרה להן לחלוטין. בעדותה ספרה:

לא כל הבנות כאן הן מבתים דתיים. יש בנות ממשפחות רוסיות שלא כל כך רצו לבוא וגם אם בת מבית דתי ולא תרצה, לא תוכל להכריח, זה ללב של אדם והבחירה בידיו [...] להכריח בת להתפלל אי אפשר.

מורה אחר התלבט בנוגע לדרישה להתפלל וחיפש אחר דרך ביניים:

אנחנו אומרים: פה יש מסגרת שאנחנו דורשים ומבקשים, אם אתם רוצים להיות פה. אני לא בודק אם התפללו כל תפילה, אבל יש מסגרת – צריך לבוא לתפילה. אם באמת מתפלל או רק יושב עם סידור ולא מתפלל, אז אני לא נכנס להם לתוך המעיים [...].

המורה התייחס למצב הקונקרטי, גילה הבנה לקושי של התלמידים ולא נצמד לעקרונות ולכללים. בכך גילו מורים אלו אחריות כלפי הייחודיות של אותם תלמידים.

נושא אחר שעלה היה היחס כלפי ילדים הבאים מבתים מסורתיים או חילוניים, או כפי שאחד המורים כינה אותם "חילונים עם כיפה". גם בנושא זה בלטו בשיקולי המורים אכפתיות, הבנה, גמישות, ניסיון להבין את המציאות בה חיים התלמידים ורצון לקרבם לדת. גם כאן באה לידי ביטוי תפיסה של אחריות כלפי

ייחודיותם של אותם תלמידים. אחת המורות סיפרה על התחשבות בהם וצמצום הדרישות מהם:

אני יודעת שהילדים חילוניים, הורדנו ציציות ודורשים כיפה בלבד [...] כיום המנהלת דורשת שלכל ילד תהיה כיפה מסודרת וזה טוב. לא לוחצים עליהם [...] לא איומים בקטע הזה, או עונשים ללכת הביתה. לא עד כדי כך. אז ויתרנו על ציצית מתוך התחשבות בהם.

מורה אחר גילה הבנה לרגשותיהם של אותם נערים הנקרעים בין שני העולמות, והיה מוכן לוותר על עקרונות מסוימים:

יש לי דילמה כשיש תלמידים בכיתה שבאים מבית חילוני והם די מסכנים רגשית. בבית הם ניזונים מרגשות אחרים, ואיך אני מחנך? אם להבין אותם, אז אני מוותר על חלק מהערכים שלי. במשך חצי שנה שאלה אותי תלמידה [מכיתה י'] אם מותר לאכול בשר של חמור וכל הזמן זלזלתי ולא הבנתי עד שפגשתי את הוריה והבנתי שהיא באמת לא יודעת.

בתחומים שתוארו למעלה, אשר קשורים לאמונה ולדת, המורים גילו הבנה ואכפתיות, ובחרו לבנות את התייחסותם ואת הכרעותיהם החינוכיות בהתאם למצב הקונקרטי ותוך ניסיון להבין את המציאות בה חיים תלמידיהם. בתגובתם ביטאו אחריות בלתי מותנית ותחושה שלא ניתן להתנער מאחריות זו.

הדילמות שבהן התחבטו המורים היו האם להעניש תלמידה שנצפתה מחוץ לכותלי בית הספר בלבוש שאינו תואם לכללים, האם להעניש ולבייש נער שעדיין בחוברת פורנוגרפית במקום להשתתף באירועי ליל ראש השנה, האם לכפות על התלמידים להתפלל אף כי הם באים ממשפחות שאינן שומרות מצוות, וכיצד להתייחס לתלמידים שבאים מבתי חילוניים ואינם מבינים את העולם הדתי. בכל השיקולים באה לידי ביטוי האחריות שחשים המורים כלפי התלמידים, אחריות שיש בה רגש והבנה למחויבות הרבה כלפי התלמיד ושונותו.

### **התלבטויות הקשורות לתחום היחסים עם תלמידים**

גם בתחום זה בלטו השיקולים שיש בהם הד לגישת האכפתיות וביטוי לתחושת האחריות של המורים כלפי תלמידיהם. כך למשל בנוגע למתן ציונים. בתחום זה רוב המורים העדיפו את גישת האכפתיות. המורים בחרו להתחשב בעבודתו של התלמיד ובהשקעתו, גילו רגישות וקרבה והעדיפו להתייחס להשפעת הציון על עתידו של התלמיד יותר מאשר לתביעה החד-משמעית להישגים וציונים. גישת האכפתיות והאחריות כלפי התלמיד גברה על שיקולים אחרים.

אחת המורות ספרה על התלבטותה כיצד לתת ציון לתלמידה שמשקיעה עבודה רבה אבל היא בעלת יכולת נמוכה. מורה זו קיבלה החלטה שלא להגיש תלמידים בציון נכשל.

כלל שלי המון שנים, אלא אם כן מישהי מזלזלת. אם הן מתמידות ונורא רוצות, לא כולן התברכו בשכל [...] אני בנקודה הזו הולכת לקראת התלמידים.

המורה חשבה שיש לתגמל על השקעה ונכונות לעבוד וביטאה בכך דאגה, יחס אישי ואחריות כלפי הייחודיות של התלמיד.  
מורה אחר סיפר בגילוי לב:

בדרך כלל אתה נוטה להיענות לתלמיד שמתחבב עליך, שמשקיע, שאתה מבין שיש לו קשיים אובייקטיביים וצריך לדבר איתו, למרות שבקריטריונים של הערכה חיצונית-אובייקטיבית לפי כל כללי הטסטולוגיה אתה יודע שהתלמיד הזה לא שווה את זה, בסוף מכריע לפי מידת שיתוף הפעולה ויש לי הרבה חיבוטי נפש.

גישת האכפתיות והיחס האישי והרגשי לתלמיד גברו על התפיסה שיש לשפוט את הישגי התלמיד באופן אובייקטיבי. האחריות נבעה מתוך הקשר הבין-אישי שנוצר ומהבנת הקושי. אלה תורגמו לתגובה אתית סובייקטיבית. עם זאת, יש לציין שהאתיקה של האכפתיות לא קוראת לנטישת ההערכה האובייקטיבית ותומכת בהבהרת היכולות של התלמיד ועידודו לבחור בדרך בה יצליח. דוגמה נוספת המאששת קביעה זו הובאה על-ידי אחת המורות:

אז [אם נתת ציון נמוך בהתנהגות] את סוגרת לו את הקבלה לחטיבת הביניים [...] הבעיה ב-ו' לגבי ציונים במיוחד בהתנהגות, ואני אומרת לילד: "אני אוריד לך בהתנהגות" אבל אני לא עומדת בזה, כי אני הורסת לילד את העתיד, אין לו לאן ללכת.

בתחום יחסי מורים-תלמידים, ההתלבטויות נסבו פעמים רבות סביב נושא הציונים וקביעתם תוך התחשבות בתלמיד ובצרכיו. דומה שבתחום זה הגמישות והנכונות להתחשב בתלמיד ובמצבו הייחודי יותר קלים למורים מאשר בתחום קיום מצוות הדת והשקפת העולם הדתית. לצד זאת, גם כאן בולטת תחושת האחריות הכבדה המשלבת שיקולים רגשים ואמפתיים כלפי שונותו של התלמיד ומצבו הסובייקטיבי.

#### **התלבטויות הקשורות לתחום היחסים עם ההורים**

גישת האכפתיות ותחושת האחריות בולטות גם ביחסי המורים עם הורי התלמידים. כאשר המורה מתלבט בין צורכי הילד, המחויבות כלפי ההורים והחשש שהוא עצמו עלול להיפגע, נראה שבדרך כלל הדאגה והאכפתיות כלפי הילד, הרגשת הקרבה ומערכת היחסים הבין-אישית עמו, הן העומדות בראש סדר העדיפויות שלו, ואילו מחויבותו של המורה כלפי ההורה או החשש לו עצמו, אלה נדחקים הצידה. כך בשיקולים בנוגע לעירוב הורים העלולים להגיב באלימות כלפי הילד. האכפתיות, הדאגה והאחריות לתלמיד קודמות לכל. כך סיפר אחד הרבנים:

לפעמים יכול להיות שאולי אעלים מידע מהורים, כי לא יודעים להתנהג חינוכית. אבא אומר: "אני רוצה לדעת הכול" ואני יודע שהוא לא אישיות מחנכת ואם אספר לו, הוא י'הרוג' את הילד. אז לפעמים אני לא מספר, ואני משתף פעולה עם הילד כנגד האבא.

עם זאת עלה ספק מדבריו: "ואני שואל את עצמי אם זה היה הילד שלי, כיצד הייתי מגיב בתור אבא?"

רב אחר התלבט האם לספר להורים על גנבה שבצעה בתם (התלמידה נתנה לו להבין שאם יספר, תופעל כלפיה אלימות): "זו דילמה מוסרית. אתה יודע דברים על הילדה ואתה בדילמה אם לשתף את ההורים או לא". במקרה זה הרב החליט לא לספר להורים מתוך דאגה לתלמידה, אך בהמשך דבריו, לאחר שהתלמידה גנבה שוב, הוא חש תחושת אשמה.

בתחום היחסים עם הורי התלמידים, המורים מדגישים קודם כל את אחריותם כלפי התלמידים, גם אם היא באה לעתים על חשבון מחויבותם כלפי ההורים. שוב נראה כי התלמיד הוא שעומד במרכז שיקוליהם והאחריות כלפיו הינה לגביהם בעלת המשקל הרב ביותר.

## דין

מתוך הצגת הממצאים ניתן להסיק כי חלק מהדילמות וההתלבטויות האתיות של המורים בחמ"ד נובעות מהשקפת העולם הייחודית של החמ"ד. המתח הבסיסי בין תפיסת העולם המודרנית של חינוך דמוקרטי-מודרני לבין חינוך דתי-מסורתי קיים ברקע ההתלבטות האתית של המורים. בתוכן הדילמות ובשיקולים שהעלו המורים בלטו בעוצמתם הסיפורים הקשורים לדת ולהשקפת העולם הדתית-ציונית, כאשר ההתלבטויות היו בעיקר סביב דרישה והחמרה מול גמישות והבנה.

אתיקת האכפתיות תפסה את המקום הרחב ביותר בשיקולים שהעלו המורים, ולאחריה בלטה הגישה של נאמנות לעקרונות ולכללים. ניתן לומר כי המורים נטו במידה רבה יותר לקוטב הדמוקרטי-הומניסטי בחינוך. לצד אמונתם ודבקותם בכללים הפורמליים, הם ניסו להבין את תלמידיהם והתגמשו בעת הצורך. בשיקוליהם התבטאה אחריותם כלפי שונותם של תלמידיהם בדומה לתורת האתיקה של לוינס שבה "האחר" עניין אותו לפני פעולה כלשהי.<sup>44</sup>

גישת האכפתיות ותחושת האחריות כלפי התלמיד ניכרה במיוחד בתחומים הבאים: בהתלבטויות הקשורות לדת ולהשקפת העולם של החמ"ד (תלבושת, קשרים עם בני המין השני, תפילה, יחס לתלמידים מבתים מסורתיים או חילוניים) וכן בשאלות של הערכת תלמידים ומידת הפתיחות ושיתוף ההורים. בתחומים אלו המורים העמידו בראש סולם העדיפויות את טובת הילד וביטאו אחריות ואכפתיות.

במיוחד ראויה לתשומת לב גישה זו כאשר היא מתבטאת בסוגיות הקשורות לדת ולהשקפת העולם הייחודית של החמ"ד. הנכונות להתחשב בתלמיד ובקשייו תוך ויתור מסוים על כללים ועקרונות, מצביעה אולי על העובדה כי בתוך המסגרת המשותפת, "החזון המשותף" של החמ"ד, יש נטייה רבה להסתמך גם על ערכים מהשקפת העולם החינוכית-הומניסטית.

---

Levinas, 1989<sup>44</sup>

במחקרים שעסקו בדילמות אתיות ומוסריות של מורים, נמצא כי מורים מתלבטים בין שני הקטבים: שמירה והקפדה על הכללים מול האכפתיות. החוקרים מצאו שהאכפתיות היא הבסיס לקבלת החלטות מוסריות וחינוכיות בהוראה ושהמורים מנסחים את טובת התלמיד במונחים של מחויבות רגשית. עיקר תפקידו של המורה מוגדר כדאגה למימוש הפוטנציאל הגלום בתלמיד.<sup>45</sup> גם במחקר זה נמצא שגישת האכפתיות היא הבולטת ביותר בעוצמתה בשיקולי המורים והיא משולבת ומלווה בתחושת אחריות עמוקה.

הדגש בגישת האכפתיות הוא על מערכות יחסים, קרבה, אחריות ל"אחר", במקרה זה לתלמיד. ניתן לקשור שיקולים אתיים אלו לתורתו של לוינס. לוינס מכון את הגותו כלפי "האחר" או "הזולת", וזו אינה ישות רחוקה ומופשטת. "האחר" העומד לפנינו, אנשי החינוך, הוא לעתים שברירי וקורא אלינו.<sup>46</sup> מכאן המורים הם אלה שעומסים על שכמם את האחריות כלפי תלמידיהם, זאת על מנת שלא יהפכו ל"אחרים".

במחקר הוצגה הדרך בה בחרו מורים<sup>47</sup> בחמ"ד כדי למצוא איזון מסוים בסבך התהיות והסתירות וכדי לבחור בדרך הנאותה להתייחס לשונותו של התלמיד. עם זאת, מתוך השיחות עמם, נראה שהם עשו זאת בעיקר באופן אינטואיטיבי ובעזרת שכלם הישר ולא מתוך ידיעה מלאה של השפה המוסרית.

כדי להעמיק את ההבנה המוסרית והאתית, ולאור ייחודיותה של אתיקה בהוראה, יש מקום לדיון משותף עם צוותי המורים בשאלות כגון: מה כוללת האתיקה של ההוראה ומה מקומה של הדת באתיקה של ההוראה. מומלץ גם לנסח "מקרי חוק מוסריים" שיתנו למורה בסיס להישען עליו וללמוד ממנו.<sup>48</sup> דיון במקרים כאלו יכול לסייע למורה לפתח את הבנתו המוסרית ולהדריכו בעבודתו. בדיון זה ראוי לשים לב לתחומים השונים העולים בהתלבטויות, לסוגי השיקולים ולדרך ההתמודדות של המורים. דיון ב"מקרי חוק מוסריים" עשוי להעלות על פני השטח את הסתירות והניגודים שחשים המורים ולסייע בהבהרתם.

תורתו של לוינס שראה בחינוך את הפעולה העיקרית של החברה בימינו, יכולה להוות בסיס מרכזי לדיון בין מורים ועמיתיהם על אתיקה והוראה. על-פי לוינס, המורה הוא יוצר המעז להיכנס לתוך הסערה המוסרית, הוא שמקבל אחריות במקום שבו אחרים אינם מעזים לקבל אותה, הוא שמקבל את מלוא האחריות על העתיד. המורה נדרש למאמץ מוסרי גדול, להיות בעל האפשרות לפתוח את עצמו אל עתיד לא נודע, לאפשר לתלמידיו ללכת הלאה מעבר לו.<sup>49</sup>

במהלך למידה מוצע זה, גיבוש ההבנה המוסרית והאתית ייעשה על-ידי המורים תוך הסתמכות על שיקוליהם נוכח אירועים מעבודתם והתבססות על תפיסה

<sup>45</sup> צבר-בן יהושע ודושניק, 1997

<sup>46</sup> לוינס, 2004

<sup>47</sup> בעבודת הדוקטורט מוצגים באופן שלם ומלא השיקולים והדרכים שבהם בחרו המורים.

<sup>48</sup> Sockett & Lepage, 2002

<sup>49</sup> בן-פזי, 2006

אתית כשל לוינס וגיליגן אשר הדגישו את האחריות כלפי האחר כבסיס מרכזי להתנהלות אתית.

## רשימת מקורות

- אידלברג, א' (2011). בעיות הזהות והזהדות של המתחנך במסגרות החינוך הדתי לאומי. בתוך: ב' אפרתי (עורך), **פְּאִזְרָח מְכָס, סוגיות באזרחות ישראלית משותפת במבט תורני** (עמ' 11-24). גבעתיים: מכון מרחבים.
- אלוני, נ' (1997). אתיקה מקצועית למורים ותפקודם בחברה כאליטה משרתת. בתוך: א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 383-390). תל-אביב: הוצאת רמות.
- אלוני, נ' (1998). **להיות אדם, דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ארליך, ש' (2001). אחרות, גבולות ודיאלוג – הרהורים. בתוך: **האחר, בין אדם לעצמו ולזולתו** (עמ' 19-36). תל-אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- בן-פזי, ח' (2006). עמנואל לוינס: המורה בעין הסערה. **החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים**, 28, 253-264.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי, בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195-228). אור-יהודה: דביר.
- גונן, ס' (תשע"א). אחריות כלפי עצמי ואחריות כלפי האחר ומה שביניהם. **זעת, כתב עת לפילוסופיה יהודית וקבלה**, 70, 97-131.
- גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- גל אל נשיא, מ' (2005). **תלמיד הישיבה, אמונה ופוסט-מודרניזם בחינוך הציוני דתי**. תל-אביב: מחשבות מגן.
- גרינבוים-גוטמן, ס' (2000). כמה הרהורים על המתח שבין חינוך לאוטונומיה לבין חינוך דתי. **מידאור, עלון מכללת אורות ישראל**, 7, 11.
- דגן, מ' (1999). החינוך הממלכתי-דתי. בתוך: א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל**, כרך א' (עמ' 1011-1022). ירושלים: משרד החינוך.
- דושניק, ל', וצבר-בן יהושע, נ' (2000). בין כוונה ליכולת - דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90. **מגמות**, 3, 442-465.
- חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953.
- טאוב, ד' (1999). פרופיל התלמיד בחינוך הממלכתי-דתי. **דור לדור: קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות**, 16, 47-56.
- לוי, ז' (1997). **אחר והאחריות, עיונים בפילוסופיה של עמנואל לוינס**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- לוינס ע' (1995). **אתיקה והאינסופי**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- לוינס ע' (2004). **הומניזם של האדם האחר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- לם, צ' (תשס"ב). **במערכות האידיאולוגיות, יסודות החינוך במאה ה-20**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- צבר-בן יהושע, נ' ודושניק, ל' (1997). לעשות את הדבר הנכון - דילמות אתיות של מורים בישראל. בתוך: א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 391-410). תל-אביב: רמות.
- שיינפלד, א' (2007). **פלא הסובייקטיביות**. תל-אביב: רסלינג.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2001). מהגישה הפרשנית לגישה פוסט-מודרניסטית בחקר החינוך. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 31-76). אור-יהודה: דביר.

שקולניקוב, ש' ושורק, י' (2001). ערכים. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וש' שכטר (עורכים), *צמתים – ערכים וחינוך בחברה הישראלית*, עמ' 9-38. ירושלים: משרד החינוך.

Aurine, K. & Maurer, M. (1993). Forms and dimensions of teachers' professional ethics - Case studies in secondary schools. *The Journal of moral education*, 22, 277-296.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five traditions*. London, New-Delhi: Sage Publications, Thousands oaks.

Creswell, J.W. (2002). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London, New-Delhi: Sage publications, Thousand oaks.

Cuban, L. (1992). Managing dilemmas building professional communities, *Educational Researcher*, 21, 1, 4-11.

Fontana, A. & Frey, J.H. (1994). Interviewing. In: M.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). CA: Thousand oaks, Sage publication.

Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Hendley, S. (1996). From communication action to the face of the other: Hebermas and Levinas on the foundations of moral theory. *Philosophy Today*, 40, 4, 504-531.

Levinas, E. (1989). Ethics and politics (Levinas in discussion with Alain Finkielkraut) Trans. J. Romney. In: S. Hand (Ed.), *The Levinas reader*. Oxford: Basil Blackwell.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley CA: University of California Press.

Socket, H. & Lepage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and teacher education*, 18, 2, 159-180.

Strauss, A.L. (1986). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge University Press.

