

כולם ילדים שלי

תודעה הורית כתפיסה פדגוגית בהכשרה להוראה

חווה סימון

They All are My Children

Parental Conciousness as a Pedagogical Approach to Teacher Education

Chava Simon

מחברת: ד"ר חוה סימון

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:
עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן
עורכת אקדמית: ד"ר אריאלה גדרון
עורכת טקסט ולשון: עפרה פרי
עורכת לשון אחראית: אדוה חן
עורכת גרפית: בלה טאובר
מעצבת העטיפה: אורית לידרמן

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר
ששולב בספר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל
השמטה או טעות. אם יובאו אלה לידיעתנו, נפעל לתקן
במהירות הבאות.

מסת"ב: 978-965-530-124-3

© כל הזכויות לתמונות וליצירות שמורות ליוצרים

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ז/2017

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אופסט טל בע"מ

להורי, אברהם רפאל וחיה שטרן -
מנחת אהבה והוקרה לזכרם

תוכן העניינים

9	פתח דבר
11	מבוא - בין דיון אקדמי לסיפור אישי
15	סיפורה של אסתר: התחלה של תהליך
20	על הספר
25	פרק א - מורכבות ההדרכה הפדגוגית: נקודת מבט נשית
25	הילה
52	בין סיפור "טוב" שאינו מספק לסיפור "לא טוב" המתגלה במיטבו
57	הבניה משותפת של ראיונות עומק
61	דיון בסיפור הבלתי קובנציונלי של הילה
65	פרק ב - מורכבות ההדרכה הפדגוגית: נקודת מבט גברית
65	ניר
79	הורות והוראה בצל השתקה וניכור
88	טשטוש גבולות בין הפרטי לציבורי, בין האבהי לאמהי
96	צדו השני של המטבע - הכחשת החוב להורים
99	פרק ג - חוויית ההורות הבוגרת בתהליך ההכשרה להוראה
100	יובל
114	גיא
125	רב-משמעות בתפיסת המושגים "דאגה" ו"אכפתיות"
130	אפרת
170	סיכום ביניים: "איך לדבר על כאבים"
	פרק ד - שונות, רב-תרבותיות, הדרה וקיפוח: היבטים סמויים של הורות
173	בהדרכה פדגוגית
178	פדגוגיה של מעבר גבולות
182	גיא: "בית ספר לא קונטקסטואלי"
193	יובל: "הוא לא ויתר לנו"

- 212 כרים: "האני מאמין" שלי מסתכם בגישה הומנית לבני אדם"
- 228 גיא: "בית ספר הוא כבר לא בית חינוך"
- 234 תפיסת ההדרכה בזיקה לשונות תרבותית

פרק ה - ייצוגים שונים של תפיסת המגדר באוריינטציה הורית

- 239 בהכשרה להוראה
- 243 גיא: "זה לא מעניין אותי"
- 247 כרים: "המורות פחות כוחניות ופחות סמכותיות ומורים קצת יותר"
- 251 אפרת: "הזהות המגדרית שלי בסדר"
- 257 ניר: "יש לי מזל שספורט נחשב למקצוע גברי"
- 258 חומר למחשבה: מגדר לא ממוגדר

פרק ו - "לעצור באמצע החיים ול'עשות דיבור"

- 263 דיון בסיפורה של אסתר
- 268 שותפיי למחקר ואני
- 271 כיוונים סותרים בפרשנות נרטיבית
- תודעה הורית (אבהית/אמהית) משולבת: עיקרון מנחה
- 274 בהכשרה להוראה

פרק ז - הבניה חלופית של האבהות הבוגרת בעיני יוצרים והוגים

- 279 מקומה של הנחמה בתפיסתו של פול ריקר
- 286 תפיסת האבהות ה"מצמצמת" במשנתו של מרדכי רוטנברג
- 287 ננסי הרטסוק: אלימות מובנית בתפיסת הגבריות הפטריארכלית
- 288 ההורות הבוגרת ומקומה בהדרכה הפדגוגית
- 290 פגיעות, רגישות ואובדן ביצירות ספרות
- 294 הרהורי סיכום: הורות בוגרת בהקשרה המנחם

אפילוג - "יחד ספגנו את האור הנשקף סביבנו": סיפורי האישי

- 297 מקורות
- 303

- 316.....תקציר באנגלית.....

תודות

בספר זה ניסיתי לחקור לעומק את תפיסת ההורות בהוראה כעיקרון בסיסי בהדרכה פדגוגית. כתיבתו לוותה בתחושה של אי נחת, בשל היעדרו הבולט של הנושא בספרות המקצועית. היעדר זה לא נתמך בחוויית ההוראה של מורים ומורי מורים בתהליך עבודתם ובמפגשים יומיומיים עם תלמידים וסטודנטים. להם אני חבה תודה גדולה. מלבדם, אנשים רבים חברו לתהליך אינטלקטואלי מעמיק במסע אל חקר ההורות הבוגרת בהכשרה להוראה.

תודות לפנינת טל, הקוראת הראשונה של כתב היד, על הערותיה הבונות. שלמי תודה נתונים לפרופ' פרימה אלבז-לוביש, שהעניקה לי עוגן מקצועי בראשית דרכי כחוקרת. הבנתה העמוקה והידע הרחב שלה במחקר חינוכי, ביטויים הייחודי בפרספקטיבה נרטיבית וגישתה האוהדת אפשרו לי לעבור את שלבי עריכת המחקר ואת העלאתו על הכתב לעבודת דוקטורט באוניברסיטת חיפה, שממנה הבשילו רבות מהתובנות שמצאו את ביטוין בספר זה. לד"ר אורלי קריספל בהערכה על שנים של שיח בנושא הורות בהוראה ועבודה משותפת כמדריכות פדגוגיות וחברות לדרך.

הערכתי נתונה לצוות המסור של מכון מופ"ת: לד"ר יהודית שטיימן, לד"ר יהודית ברק ולד"ר אריאלה גדרון ממכון מופ"ת, שהכירו בתרומתו של הספר לשיח ההכשרה להוראה והוסיפו בהערותיהן ובהארותיהן לבהירותו. אריאלה ליוותה אותי בכתיבתי, עודדה אותי והייתה אוזן קשובה בתהליך המתיש של הכנת כתב היד לספר. תודה מקרב לב לעפרה פרי, עורכת הלשון של הספר, על עריכה מדוקדקת, מחכימה ונאמנה ועל מפגשים שבהם התבשמתי מעושר הידע שלה ומאישיותה המלבבת; לאדוה חן, עורכת הלשון האחראית, על הבאתו של הספר לתוצר מוגמר ומוקפד; לבלה טאובר ואורית לידרמן ממחלקת הגרפיקה שטרחו על עיצוב הספר והעטיפה והיו קשובות לבקשותיי. תודה לחני שושתרי, רכזת הוצאת הספרים במכון מופ"ת, על עזרתה הרבה בתהליך הבאת כתב היד לפרסום.

תודות מקרב לב למרואיינים - שותפיי למחקר. נפלה בחלקי זכות גדולה להכירם והזדמנות נדירה להתחבר לעולמם הפנימי והמקצועי. אני מוקירה את יכולתם לפרוס לפניי עמדות, תפיסות עולם וחוויות אישיות בשיחות המרתקות והמרגשות שקיימנו. נקודות הראות הייחודיות של כל אחד ואחת מהם מקנה למחקר זה איכויות של עומק ומורכבות, המאירות את תפקיד ההדרכה הפדגוגית בישראל

בגוונים ובקולות מעוררי מחשבה ומכמירי לב. תודה מיוחדת לפרופ' יחיאל פריש ולד"ר ערן לויזון, על תמיכתם בי ובתפיסת עולמי הפדגוגית, ובהערכה לעמיתי-חבריי הרבים במכללה האקדמית הדתית שאנן, ששנים ארוכות שימשה לי בית. לאליוט אישי וחברי היקר, תודות לאין שיעור על התמיכה האוהבת לאורך כל הדרך, על ההקשבה, ההבנה והעידוד במסע הארוך. ואחרונה חביבה בזר התודות, בתי אלה, שלימדה ועדיין מלמדת אותי על אמהות, מתוך "חמדה שלא הייתה כמוה", המשולבת בדאגה, בשמחה ובתקווה.

פתח דבר

ברצוני לפנות אליכם הקוראים כאל שותפים למסע אינטלקטואלי, הגותי וחוייתי, המאיר את מקומה ומשמעותה של האוריינטציה ההורית בהוראה ובהכשרה להוראה. בשנים האחרונות פרסמו מונוגרפיות ומחקרים למכביר העוסקים בהיבטים מגוונים וחשובים בהדרכה פדגוגית. אולם, חקר התודעה ההורית כתפיסת עולם המעגנת את פרקטיקת ההכשרה להוראה נעדר מהם, ולרוב גם אינו נדון בשיח המקצועי. בספר זה מצאתי לנכון להתמקד בהורות הבוגרת ובתודעה הורית ומאפייניה, כפי שהן נחשפו במהלך ראיונות עומק עם שישה מדריכות ומדריכים פדגוגיים. תודעה זו התגלתה בתהליך הפרשני כאוריינטציה הורית - אבהית, אמהית, ואבהית-אמהית משולבת, ועלתה בבירור באיכות האינטראקציה המתפתחת בין מורי המורים הנמצאים בשנות החמישים והשישים לחייהם לבין מודרכיהם, מבוגרים-צעירים בשנות העשרים והשלושים לחייהם. במעורבותם העמוקה בתהליכי ההתפתחות האישית והאינטלקטואלית של תלמידיהם ראו המדריכים הפדגוגיים חלק בלתי נפרד מתפיסת תפקידם. הטענה שניתוק תודעת ההורות מתהליך ההכשרה המקצועי עשוי לגרום לנתק משורש העשייה החינוכית ושניתן לגשר בין תודעה הורית להכשרה פדגוגית שזורה בדרכים שונות כתמה מרכזית בפרקי הספר.

הנטייה הניכרת בספרות המקצועית להתמקד בהיבטים אינסטרומנטליים של ההכשרה להוראה הובילה אותי לתחושת אי-נחת מהשיח המקצועי הרווח ולהתעמקות בתהליך פרשני מסוג אחר, כזה המותאם לדיון בסוגיות סמויות. האדרת התודעה ההורית הבוגרת ומיצובה בלב תהליך ההכשרה מאפשרים לפתח דיון משוחרר מכבלי תאוריות הנוטות לשטח את מרכזיותה של תודעה זו. כמוכן, אין הכוונה להורות ביולוגית לילדים הלכה למעשה, אלא לאוריינטציה הורית, הכרוכה בהתגייסות למען קידום האישי והאינטלקטואלי של סטודנטים. לאור ניסיוני הרב כמדריכה פדגוגית וכמרצה בחוג לחינוך מיוחד במכללה להוראה, ועל סמך מחקר נרטיבי שהוא הבסיס לספר זה, אני טוענת כי תודעה הורית קיימת ונוכחת בתפקודם של מורי המורים כהתנהלות טבעית ומושכלת

כאחד, גם אם היא מוצנעת. לעתים, התמדה בתפיסה הורית בהוראה משדרת מסר מוטעה, כאילו מדובר בעמדה בלתי מקצועית דייה. סיפוריהם של המדריכים הפדגוגיים שלקחו חלק במחקרי דוחים מסר זה. האוריינטציה ההורית בדבריהם התגלתה כמרכיב חשוב בזהותם המקצועית ונחשפה כבחירה מדעת, המבוססת על חשיבה מעמיקה ורבת-פנים.

הספר חוקר את סגולותיה הגלויות והסמויות של התודעה ההורית וחושף קולות מגוונים, הממחישים את מורכבותה בתהליך הכשרתם המקצועית של מבוגרים-צעירים. בחינת האיכויות הנדרשות בעת ההורות הבוגרת מחייבת להכיר מקרוב את עולמם של נשים וגברים צעירים ואת המטלות והאתגרים הקשורים בשלב זה בחייהם, לרבות בחירת קריירה ורכישת השכלה מקצועית, כינון זוגיות והתנסות ראשונית כהורים לילדים. מתברר שההשקעה האינטלקטואלית והרגשית הנדרשת לליווי הסטודנטים בשלב קריטי זה בחייהם חשפה בקרב מורי המורים שפה הורית שהתגלתה כ"דיבור" רפלקטיבי אישי, ונגעה בתכנים טעונים.

שיטת המחקר ששימשה אותי נשענת על ה"פרדיגמה הנרטיבית" (ספקטור-מרזל, 2010). בהתאם לזאת, בחרתי לפתוח בפרק המבוא בסיפורה של סטודנטית שהנחיתי בעבר ולהכיר דרכו התלבטויות ומצוקות של סטודנטים במהלך לימודי ההכשרה. אקורד הסיום של הספר הוא בזיקה לסיפורה של אותה סטודנטית, וכך מתקבל סיפור מעגלי המאיר את מורכבותה של התודעה ההורית בעבודתם של המדריכים הפדגוגיים. יתרונותיה של שיטה זו מביאים לידי ביטוי את היכולת להקשיב לקולותיהם הדבורים של הסטודנטים, ואף לרטט העולה משתיקותיהם. העיסוק במחקר נרטיבי הוא תובעני וקשה לביצוע. לא הייתי יכולה לעמוד באתגר זה בלא שותפיי למסע, שניאותו לחשוף לפניי רבדים עמוקים מעולמם. ראינות העומק שהתקיימו עמם האירו סוגיות חשובות והעשירו את הבנתי בדבר מהותה של הפרקטיקה ההורית בהכשרה להוראה, ועל כך נתונה להם תודתי. משקל רב ניתן לשיחות ולדיונים מחכימים עם סטודנטים בקורסים שזכיתי ללמד במכללה להוראה וחיזקו את מחויבותי לשתף קהלים נרחבים בתובנות שהופקו.

מבוא

בין דיון אקדמי לסיפור אישי

הימצאותם של מדריכים פדגוגיים בצומת המחבר בין המרחב האקדמי במכללות להוראה לבין בתי הספר מציבה אותם במיקום בעייתי, רווי מתחים וסתירות פנימיות. מערכת הקשרים הנרקמת ביניהם למודרכיהם גם היא אינטנסיבית ומתמשכת וניכרת בנוכחותם הרציפה בכיתות האימון, במתן משוב לאחר צפייה בסטודנטים בעשייה בשדה, ובשיעורי הדידקטיקה שעיקרם הדרכה בתכנון שיעורים. התהליך מגיע לנקודת שיא בהנחיית פרויקט גמר בעל אופי מחקרי וביצועי כאחד, שבו אמורים הסטודנטים להביא לידי מיצוי את תהליך ההכשרה המקצועית שלהם. המכללות מקצות שעות הדרכה ניכרות לפעילויות אלו, וגורמי הפיקוח במשרד החינוך מעניקים משקל להערכות של צוות ההדרכה הפדגוגית את כישוריהם, את רמתם המקצועית ואת התאמתם של הבוגרים לעסוק בהוראה במסגרות החינוך השונות. מבנה זה יוצר הזדמנויות למפגשים פורמליים ובלתי פורמליים בין הצדדים על בסיס אישי וקבוצתי, כחלק מהפעילויות האקדמיות המקובלות. עד לאחרונה לא ניתנה כל הכשרה פורמלית למלאי התפקיד. גם כיום, בחירת אנשים לאיש תפקיד ההדרכה עדיין נוטה להסתמך על איכויות אישיותיות כאלו ואחרות, על המלצות של עמיתים, על ניסיון הוראה עשיר ועל עמדות חינוכיות הנתפסות כראויות.

ב-15 השנים האחרונות גברה בישראל המודעות למורכבות הכרוכה בהכשרה להוראה. הדבר מתבטא בספרות המחקרית ובהצגת ההכשרה להוראה מכיוונים שונים (בק, 2005; ברק וגדרון, 2009; מרגולין, 2010), וכן בפיתוחה של מסגרת הכשרה פורמלית עבור פרחי הדרכה ומורי מורים ותיקים בשדה.¹ בבד בבד עם חקר היבטים שונים בתהליך ההדרכה עלה הצורך להציע דרכים לשיפור שיטות ההדרכה כדי לשנות דרכי הוראה וגישות חינוכיות בלתי מספקות, כמענה לביקורת על איכות הכשרתם של פרחי הוראה לתפקידם. דוגמה לפער בין האתגרים הבאים מן השדה לבין הכשרתם המקצועית של מורים התעוררה בשל

1 תכנית הכשרה פורמלית להדרכה פדגוגית נפתחה במכון מופ"ת בתחילת שנות האלפיים במסגרת בית הספר להתמחות פרופסיונלית ע"ש משה זילברשטיין.

החובה לשלב אוכלוסיות של תלמידים עם לקויות קוגניטיביות ו/או מוטוריות במסגרות החינוך הכוללניות. היעדר הכשרה הולמת בעבר תרם לנשירתם של תלמידים אלה מבתי הספר או להשמתם במסגרות סגרגטיביות ללא הצדקה (עינת, 2000; עינת ועינת, 2006; קרניאלי, 2004). בהדרגה התגבשה הכרה בכך שהדרכה פדגוגית היא דיסציפלינה מקצועית ייחודית, ושאינן להותירה כעשייה אמורפית שאמות המידה שבה הן אינטואיטיביות וללא בקרה מקצועיות. מחקרים עדכניים נענים אפוא לצורך לחקור את אופייה ואת ייחודה של ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה לכל דבר ולתרום לפיתוח ידע מקצועי עדכני, הערוך להתמודד עם ההתפתחויות ועם האתגרים שמציבים השינויים המתרחשים בשדה ועם דרישות שמובילים משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה. ההתמודדות עם אתגרים שבלב בשיח החינוכי מציפה לעתים סוגיות שאינן חלק מהדיון המקצועי ובדרך כלל אופפת אותן שתיקה. אדגים היבט עמום זה ואת מקומו בהדרכה פדגוגית בעזרת דילמה מהותית שהעלה חוקר החינוך והמחקר הנרטיבי בהכשרה להוראה, מייקל קונלי, בהרצאתו בכנס על חינוך יהודי שנערך בישראל.² קונלי סיפר על חילופי דברים בינו לבין עמיתו, שביקש דוגמה ל"חוויה חינוכית":

"הבא לי דוגמה לחוויה חינוכית", הפציר בי עמיתי בסמינר מחלקתי כשעבר מהרצאת דבריו לדיון. מותה של אמי, אמרתי. היא נפטרה לאחרונה ומותה הוא חוויה עמוקה עבורי, חוויה שמעלה בי זיכרונות ורגשות, ומוציאה אל הפועל פרויקטים שעודם בוערים בקרבי. הוא הביט בי בצורה מוזרה ונרגזת, כאילו הייתי סטודנט מתריס, שהקדיש תשומת לב מועטה לשיחה ופחות מכך לבקשה. "זה לא חינוכי [...]" משהו יותר חיובי ומועיל", אמר, או מילים דומות לאלו, שמשתמעת מהן נזיפה על העובדה ששנינו ידענו שאני לא בדיוק שיחקתי את המשחק, ושהרצאתו הכינה את ההקשר לציפייה לתשובה המחברת בין מורים לילדיהם או בין מפקחים ומורים למורים המאמנים. ועדיין, למרות חוסר הטקט שבדבריי, חשתי משהו הקרוב לרוגז על דחייתו, משהו הקרוב להלם, שאירוע כמותה של אמי, שהצגתי כבעל משמעות חינוכית מעמיקה, הוכרז כאי-אירוע. חילופי דברים אלה בין עמיתי לביני התרחש בזמן שבו

2 מדובר ב"כנס הבינלאומי המשותף של האגודה הישראלית לחקר החינוך היהודי והרשת לחקר החינוך היהודי", שהתקיים באוניברסיטה העברית ובאוניברסיטת חיפה בשנת 2002.

התעוררתי לרעיון שאנו חיים את חיינו כתסריט, ושיש בכוחם של אנשים לכתוב את חייהם: לכתוב לא רק בעט ונייר, אלא גם כסיפור שאנו בוחרים לחיות. (קונלי, 1992; 73; Connelly & Clandinin)³

החלטתו של קונלי למצב במקום מרכזי את דבר מותה של אמו והתעקשותו על הלגיטימיות של עמדתו מערערות על דפוס מקובל בשיח אקדמי. הרצינות הרבה שבה מתייחס קונלי לשאלה היפותטית לכאורה מייצגת עמדה שאין לה מקום בפורום מקצועי, שכן, לטענת עמיתו, זה נושא שאינו רלוונטי ל"חוייה חינוכית". ההעזה של קונלי לשלב סיפור אישי מטרידה ומביכה. סירובו להיענות לקונבנציה המחייבת להפריד בין המרחב הפרטי לזה המקצועי מנפץ מוסכמה בסיסית בנוגע לנושאים שמקובל (ולא מקובל) להעלות במסגרות פורמליות. יתרה מזו, בעצם השילוב של מות אמו כנושא ראוי בשיח האקדמי מעלה קונלי את סוגיית ההורות הבוגרת בחייהם של מורי-המורים משולי השיח החינוכי אל לב הדיון המקצועי. בצעד זה הוא קורא תיגר על תפיסת הכשרה המדגישה את הפן האינסטרומנטלי, כלומר פיתוח מיומנויות הוראה, והנוטה להתעלם מעולמם של מורי המורים ומודרכיהם כסובייקטים.

קונלי, שחש נזוף ופגוע, מתרעם על כך שהתנסות כל כך מהותית בחייו נתפסת על ידי עמיתו כ"אי-אירוע". מבחינתו, הסיפור הוא בסיס לגיבוש תפיסה חינוכית אותנטית ומעמיקה, שאי-אפשר ואף לא ראוי להתעלם ממנה או להסתירה מבעד למסך של גישה מקצועית. ניכר מדבריו, שסיפור זה הוא בגדר חוויה מכוננת ובסיס להבניית תפיסה נרטיבית של ההכשרה להוראה. ברוח גישה זו אני רואה בסיפורים אישיים שעלו בראיונות שקיימתי עם מורי המורים אבני יסוד בפיתוח תשתית תאורטית ומחקרית, המתבטאת בכינונה של תודעה הורית בהדרכה פדגוגית.

קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1995, 1999) בעמדתם הביקורתית מטילים ספק בנטייה לראות בידע ניטרלי ובעובדות אובייקטיביות-לכאורה את הדרך היחידה או העדיפה לרכישת השכלה בכלל והכשרה להוראה בפרט. הם ואחרים מסתמכים על חוויות אישיות ועל ידע מעשי (Elbaz, 1983) כבסיס לגיטימי בתהליך ההכשרה המקצועית. ואכן, ספר זה מעלה על נס את הידע האישי והמעשי בזיקה לתפיסת ההורות הבוגרת ואת הבנייתה של תודעה הורית בתפקודם המקצועי של מורי המורים באמצעים נרטיביים.

נושא ההורות בהוראה ובהדרכה הפדגוגית חדר לרבדים עמוקים והפך לדין גלוי ומושכל בכל הראיונות. המדריכים הפדגוגיים עצמם לא נטו להתייחס למשמעותו בתפקודם המקצועי טרם השתתפותם במחקר. חשוב לציין, שמדובר בידע רגיש, ולעתים מושתק, שאין זה פשוט להכיר בקיומו ולהגדירו כנושא מהותי בשיח ההכשרה להוראה. מיצוב זה מעמיד לרשותנו ידע בדגש הורי המאפשר להרחיב את היריעה המתודית והתאורטית ולהציע סיפור הכשרה רב-ממדי. זו נקודת הכובד של מחקרי וכאן החידוש העיקרי הטמון בו. עם זאת, יצוין כי ביקורת נוקבת כלפי התמקדות יתר בהיבטים אינסטרומנטליים ורציונליים בהוראה ובהכשרת מורים כבר עלתה במחקר (בק, 2005; ברק וגדרון, 2009).

קושי מרכזי בהגדרה של תפיסת תפקיד ההדרכה הפדגוגית טמון בשאלת מפתח שהעלה קונלי בהרצאתו שהוזכרה לעיל: What does it mean to have an education? עצם העלתה של שאלה זו, הפשוטה רק למראית עין, גוררת שאלות רבות הנוגעות להכשרה להוראה. יתר על כן, בניסיון לתרגם לעברית את המשפט הזה עולות סוגיות מרכזיות בהכשרתם של הסטודנטים: האם בשימוש במושג education הכוונה היא להקניית ידע מקצועי ולעיסוק בתכנים אקדמיים בלבד? האם הכוונה היא להשכלה כללית או להתמחות בתחום מסוים, או לשניהם גם יחד? האם מדובר בחינוך לערכים? מהי חוויית ההתחנכות? האם זו הכוונה ללמידה משמעותית ולצמיחה של המודרכים, או לרכישת מיומנויות בשיטות המוכתבות מלמעלה, ולחלופין לשיטות המוכתבות מתוך ההתנסות בשדה? מהו מקומם של מורי המורים בתהליך ההכשרה להוראה? האם מטרתם היא להביא לשליטה בתחום ידע מסוים או לתרום להתפתחות האישית של מודרכיהם, ואולי לשילוב בין השניים?

כך או אחרת, זו שאלה מהותית ומעוררת מחשבה, המעודדת חקר אותנטי והמאפשרת להתבטא באפיקים נרטיביים ולמקד סוגיות גלויות, ובעיקר סמויות, כדי לנסות להבין את מהותה ומורכבותה של ההדרכה הפדגוגית בדרך "אחרת". לכן החלטתי להציג שאלה זו בכל ראיונות העומק שקיימתי עם המדריכים הפדגוגיים שהשתתפו במחקרי. ואכן, בסיפוריהם הם התייחסו לעמדתו של קונלי בנוגע לחשיבות ההתנסות האישית בחייהם המקצועיים ולתרומה של קשריהם עם אנשים משמעותיים בכינון תפיסת תפקידם המקצועי. עצם אזכור הערתו של קונלי היה קרקע פורייה להעלאת נושאים טעונים ובעיקר את קיומו של הממד ההורי הנוכח-נפקד בעולמם.

דומה שהקושי בתרגום שאלתו של קונלי קשור לבעייתיות מדריכים פדגוגיים שמוזכרים בספר מבטאים במאמציהם להגדיר את תפקידם. ניתן אפוא לראות

בדיון על עצם תרגום השאלה What does it mean to have an education מטפורה למיקוד היבטים מרכזיים בהכשרה להוראה בתחומים הבאים: מקומו של הידע המעשי והאישי בהדרכה פדגוגית; תפיסת ההורות הבוגרת (לצעירים בשנות העשרים והשלושים לחייהם) בהקשר של יחסי מדרך-מודרך; המוצא המשפחתי והשונות התרבותית בהכשרה להוראה; השלכת המגדר על תפיסת ההדרכה הפדגוגית. נושאים אלה נדונים בהרחבה בספר, ותודעת ההורות הבוגרת בהכוונת מבוגרים-צעירים היא עדשה מרכזית לחקר סוגיות חינוכיות סמויות. נראה שההזמנה שניתנה למרואיינים להיכנס לתהליך של בדיקה עצמית בצורה פתוחה ומשחררת מאילוץ אקדמיים אפשרה להם לחשוף את תפיסת תפקידם המקצועי ביושר ובגילוי לב. תהליך בלתי מאיים זה העניק לגיטימציה למרואיינים להציג כל היבט שנראה חשוב בעיניהם, הניב תובנות עמוקות וכוון את מקומה של התודעה ההורית בעצם הווייתם כמורי-מורים.

בנקודה זו במבוא אביא סיפור הוראה מתוך התנסותי כמדריכה פדגוגית, המייצג את חשיבותה של האוריינטציה ההורית בהכשרת מורים ומצביע על מרכזיותה של תפיסה של אכפתיות (caring) כלפי עולמם של הסטודנטים במהלך הכשרתם. שנים לאחר האירוע הבינותי שבידי דוגמה הממחישה את התפיסה החינוכית-הורית בסגנון ההנחיה שלי; בעת התרחשות הדברים עדיין לא ידעתי לכנותה בשם.

סיפורה של אסתר: התחלה של תהליך

אל אסתר התוודעתי לראשונה כסטודנטית בקורסים שבהם לימדתי, וכמדריכה פדגוגית בשנתה השלישית ללימודיה במכללה. התרשמתי משקדנותה, מהרצינות והשקט שאפיינו אותה ומהשתלבות החברתית המוצלחת. אסתר עלתה ארצה מאתיופיה בילדותה. בתהליך לימודיה ובעת התנסותה בשדה היא "לא עשתה עניין" ממוצאה התרבותי. לא כך היו פני הדברים ביחס של הפיקוח כלפיה. בסיום הריאיון לקראת שיבוצה לעבודה שבו נוכחתי, נאמר לי שהיא מיועדת להשתלב כמורה לתלמידים ממוצא אתיופי. אני טענתי שהיא כשירה להוראה בכל מסגרת חינוכית בהתאם להתמחותה המקצועית. המשך הסיפור חושף טפח ממורכבות ההדרכה הפדגוגית ומדגים את חשיבות ההקשבה לעולמם של הסטודנטים ולניסיון החיים על רבדיו השונים ולהכילו כחלק מתהליך הכשרתם המקצועית. באחד המפגשים בקורס שעסק בעבודת המורים עם ההורים של תלמידיהם ביקשתי מהסטודנטים להתייחס לערך כלשהו שהם רכשו במשפחת המוצא

שלהם ולהביא דוגמה קונקרטיה למימוש ערך זה בחייהם. אסתר העלתה בסיפור את קורות עלייתה ארצה. היא החלה בהעלאת זיכרונות מתקופת הילדות בכפר הולדתה באתיופיה, בתיאור הבריחה של משפחתה לסודן ובהתמודדות עם תלאות הדרך בחבל ארץ שחון ומוכה רעב. היא סיפרה על הסכנות שארבו להם מכל עבר ועל מאבקם היומיומי לשרוד, על מסירותם של הוריה ומאמצייהם לגונן עליה ברגעי חולשה ועל תמיכתם בחסרי ישע שהתלוו למסע הרגלי המפרך. היא דיברה לראשונה על הסבל שהיה מנת חלקם בזמן שהותם בסודן ועל מותם של בני משפחה שנספו בדרך לישראל.⁴ בסיום דבריה התייחסה אסתר למפגש המטלטל עם המציאות הישראלית ופירטה מעט מקשייה בתהליך הסתגלותה לחיים החדשים בארץ.

אסתר שיתפה את הנוכחים בסיפורים מעברה בלחש, בראש מורכן ובטון מאופק. היא סיפרה על יחסיה החמים עם הוריה ועם משפחתה הגרעינית והמורחבת. התרשמת מנכונותה לשתף אותנו בחוויותיה, בניגוד להרגלה לשמור בקנאות על פרטיותה. באותו מעמד היא ציינה את החשיבות שבהכרת חייהם של תלמידיה וסיפרה על צעדים שיזמה במסגרת פעילותה במועדונית לשם יצירת מעורבות ושיתוף פעולה עם הוריהם (כולם ממוצא אתיופי). דבריה העידו על גישה מכבדת ותובענית כאחד כלפי התלמידים והוריהם, וגם על מאמציה לבנות גשר בין התרבות האתיופית לזו הישראלית, בעודה מתפקדת כנציגה של שתיהן. ניתן היה להסיק מכך על נאמנותה הן לערכים ולנורמות התנהגות מסורתיות המקובלות בתרבותה והן לדרישות ולערכים של מערכת החינוך. ייצוג כפול זה מרמז על קיומם של קונפליקטים מורכבים ובלתי נמנעים המתרחשים באזורי הגבול (borderlands) בין תרבויות שונות (Anzaldúa, 1987). ניכר שזיכרונות חיוביים מתקופת ילדותה וסיפור העלייה והקליטה בישראל הם מקור לידע אישי ומעשי חשוב בתפקודה כסטודנטית במכללה ובתהליך השתלבותה בהתנסות המעשית בשדה. יכולתה לשתף אותנו בהיבטים כה רגישים וחשובים בחייה יצרה "סיפור חדש" (Elbaz-Luwisch, 2005), ששילב בין עבר להווה והעיד על יכולת תפקוד מרשימה בשתי התרבויות.⁵

הסטודנטיות שהשתתפו בקורס האזינו לאסתר בדממה מוחלטת. דבריה נגעו עמוקות בלב כולנו. השקט ששרר בחדר ביטא את עומק ההקשבה לדבריה ואת התרשמותנו מעוצמת הדברים שנחשפו. איכות ההקשבה תרמה ליצירת

4 סיפורי מסע דומים מובאים אצל בן עזר, 2007.

5 על גישתה של חוקרת החינוך פרימה אלבו-לוביש ראו בהרחבה בפרק ד.

מרחב מוגן, שבו חומרים טעונים יכלו לעלות באופן טבעי ואפשרו לנוכחים להכיל סיפורים רגישים ומושקפים. התנסות זו תרמה לגיבוש הכיתה לסוג של קבוצת תמיכה. מוכנותה של אסתר לשתף אותנו בחוויות בחייה קיבלה משמעות טרנספורמטיבית והפכה לאירוע מכונן בקורס. דבריה האירו את קשיי העקירה וההתערות במעבר הבין-תרבותי בין אתיופיה לישראל והדהדו (Conle, 2000) בסיפוריהן של הסטודנטיות האחרות, שמשפחותיהן עלו ארצה מארצות שונות במזרח ובמערב. החשיפה לסיפורה של אסתר אפשרה להן לגעת בחוויות רגישות בחייהן ולשתף בנושאים שהן לא העזו לחשוף בעבר. נראה שיכולתן לדבר על נושאים טעונים ולגלות בעצמן היבטים פגיעים התאפשרה בזכות מוכנותי להכיל את סיפוריהן מבלי לחשוש מפני חשיפת-יתר או מפני ביקורת מצד חברותיהן ללימודים. ללא יכולת הקשבה אמפתית לסיפוריהן של הסטודנטיות, הדיון עלול היה להצטמצם להרצאה עקרה על שונות ועל רב-תרבותיות בחברה הישראלית. ההתנסות המתוארת היא דוגמה לאירוע מכונן גם עבורי, בשל ההכרה שעצם הפתיחות להקשבה לסיפורים היא חלק מהותי בתהליך ההכשרה להוראה (אלאור, 2006; קרניאלי, 2004).

את התהליך שתואר זה עתה אני מציעה לכנות **פדגוגיה נרטיבית**, על סמך דגם ייחודי להכשרת סטודנטים לרפואה שפיתחה ריטה שרון מבית הספר לרפואה באוניברסיטת קולומביה בניו-יורק (Charon, 2006). הדגם מבוסס על כלים מתחום המחקר האתנוגרפי, על ניתוח יצירות ספרותיות ועל ביקורת ספרות מודרנית ופוסט-מודרנית, כבסיס לפיתוח מיומנויות הקשבה לחולים. זהו כלי חלופי לאבחון, המושתת על הקשבה ממוקדת לסיפוריהם של חולים, שהפך לחלק בלתי נפרד מקבלת ההיסטוריה הרפואית הקונבנציונלית והוטמע בתהליך הכשרתם המקצועי של הסטודנטים. לדעת שרון, יתרונה של הגישה הנרטיבית בשדה הרפואה טמון ביכולת להגיע להבנה מעמיקה של מצב החולים, שלא כמו בשיח המנוכר, המאפיין רבים מהמגעים הרשמיים בין רופאים למטופליהם. נחישותה לאפשר לחולים לספר על עצמם ויכולתה להקשיב לסיפוריהם, לפרשם ולכבדם מאפשרת לשרון לרקום תמונת עולם מעמיקה והוליסטית על מצבם הרפואי. בכך היא מיטיבה להגיע לתכנון מערך טיפולי מקצועי, רגיש ומותאם לצורכיהם. גישה זו לרוונטית בייחוד מול התמודדותם של חולים עם שאלות של חיים ומוות בצל טיפולים רפואיים כואבים ופולשניים. שרון הודפת את הטענה שפינוי זמן יקר להקשבה לסיפוריהם מסרבל ומקשה על קבלת ההחלטות בדבר הטיפול הנדרש. אדרבה, לדעתה הקשבה עמוקה מייעלת את

ההתערבות הנדרשת. שרון מסתייעת בניסיונה כרופאה וביכולתה לשמש "עדה" (bear witness) לסבלם של חולים כבסיס ליכולתה לייצגם כראוי מול רשויות הבריאות, לאבחן במדויק את מצבם הרפואי ולתכנן בעבורם את הטיפול הנדרש. גישה הפדגוגית-נרטיבית של שרון בתחום ההכשרה לרפואה משקפת נאמנה את עמדותי בדבר חשיבות הבנייתה של עמדה נרטיבית בהכשרה להוראה. נראה שאפשר לאמץ את סגולותיה של ההכשרה הנרטיבית מתחום הרפואה לתחום ההדרכה הפדגוגית עצמה, שכן מורי המורים הם לא פעם "עדים" לסיפורי חיים ולמצוקות נפשיות של מודרכיהם ונדרשים לשקף אמפתיה במצבים טעונים (קניאל, 2013).⁶ ואכן, התנסותי בהדרכה פדגוגית הפכה אותי פעמים רבות ל"עדה" לסיפורי חיים מרגשים, מחכימים, מעוררי מחשבה ומטרידים של תלמידיי. תהליך פדגוגי-נרטיבי זה הפך עבורי לשיטה מושכלת וללא ספק תרם להעמקת איכות ההכשרה, שכן בדומה לעבודתם של הרופאים גם עבודתם של אנשי חינוך עניינה דיני נפשות.

ההקשבה לסיפוריהם של הסטודנטים היא פתח למיצובם של סיפורי הוראה בקרב המדריכים הפדגוגיים בזיקה לתפיסתם את ההורות שלהם כמבוגרים בשנות החמישים והשישים לחייהם בשלוש רמות בעת ובעונה אחת: בקשר שלהם עם ילדיהם הבוגרים-צעירים בני העשרים והשלושים לחייהם; בקשר עם הוריהם המזדקנים; בקשרים שהם מפתחים עם הסטודנטים הנתונים לפיקוחם, שרובם בגיל ילדיהם. המקום החשוב של האב בחיי בנותיו הבוגרות עולה בבירור ממחקרה הנרטיבי של אפרת קס (2012). אחת המרואיינות בספרה אומרת: "אבא ואמא הם המשענת שלנו". אמירה זו מכוונת כלפי תרומתן של האמהות והאבות של מורות שאופיינו בתחושת מסוגלות עצמית גבוהה. מעניין שבהקשר זה תרומתם של האבות מצטיירת כחשובה במיוחד, ואובדן אב נתפס כ"מכה אנושה" (שם: 123) וכרוך בתחושת מסוגלות נמוכה בחייהן של המורות שרואיינו. לטענת החוקרת, קשר חיובי עם ההורים בגיל צעיר מעצים את תחושת המסוגלות הגבוהה של המורות ואילו קשר שלילי עמם מתקשר לתחושת מסוגלות נמוכה. הזיקה בין איכות הקשר עם ההורים בילדות לתפקודן המקצועי של המורות מאירה וממחישה את ההשפעה ארוכת הטווח שיש להורות אמפתית

6 דוגמאות נוקבות לעוולות שגורמים מורים לתלמידים בשל חוסר הקשבה לצורכיהם ובשל הרתיעה שלהם להביט מעבר לפני הדברים המתרחשים בחצר האחורית של בית הספר נמצאות אצל אבידן, למפרט ועמית (2005). עמדתו הביקורתית של למפרט עולה גם מספריו האחרים (למפרט, 2008, 2013).

ומטפחת, לעומת המחיר הגבוהה שגובה הורות מנוכרת וביקורתית. תובנה זו רלוונטית למחקרי, שכן היא מאתרת את מקומה של התודעה ההורית כחלק בלתי נפרד מתהליך ההכשרה להוראה ומעלה לדיון סוגיה חשובה הנעדרת מן השיח האקדמי השגור והחלופי גם יחד.

חשיבותה של ההורות במהלך החיים וביטוייה הרלוונטיים להכשרה להוראה עולה מתיאורי התלבטויות שהורים חווים בקשר עם ילדיהם בשנות הבגרות של חייהם (לויצקי, 2007). הכותבת מעלה שאלות כגון, עד כמה ומתי רשאים הורים להתערב בחיי בנותיהם ובניהם הבוגרים, ואלו תהליכים עוברים הורים במאמציהם להישאר בקשר חיובי עמם, לעומת הקושי העולה מהבחירה להעניק להם מרחב לקבלת החלטות טובות ושגויות כאחד. שאלות כאלה מתעוררות לא פעם בעבודתם של מורי המורים ומהדהדות במגעייהם עם הסטודנטים שלהם. מחקרה של לויצקי מאיר את ייחודיות הקשר המתפתח בין הורים לילדיהם הבוגרים, ואף שהיא איננה עוסקת בהכשרה להוראה, דבריה רלוונטיים לשדה החינוך בנוגע לשאלות הבאות: עד כמה ומתי רשאים מדרכים פדגוגים להתערב בחיי מודרכיהם בהקשר מקצועי ואישי? מהן דרגות הקרבה והריחוק המתחייבות בקשר הדדי מורכב זה? חשוב להדגיש כי אין להסיק מכך על קשר גורף, שכן הורות היא תפקיד המתבטא בהשקעה ובמעורבות לאורך החיים, בניגוד לתפקיד ההוראה וההכשרה להוראה המוגבל בזמן.

הקשבה מעמיקה לסיפוריהם של המדריכים הפדגוגיים היא מקור לידע חשוב. סיפוריהם משקפים התלבטויות המזכירות עמדות הוריות בהקשרן הפדגוגי. דומה שמיעוט ההתייחסות להיבט ההורי בשיח המקצועי, בצד הדחיפות שעלתה מדבריהם של המרואיינים להציג עמדה הורית כעקרונית בדרך עבודתם, מחייבים אותי לייצג נאמנה את עמדותיהם, מה גם שנתקלתי לא פעם בעמדות כאלה גם בחוויותיהם של מורים שהשתלמו בקורסים אקדמיים שונים. ייתכן שההתייחסות המחקרית הדלה לכך נובעת מתפיסה הרואה באיכויות הוריות תכונות טבעיות וברורות מאליהן, שאינן דורשות הוכחה, בקיאות מיוחדת או פיתוח ידע דיסציפלינרי ספציפי. אני איני רואה זאת כך, ולכן ביקשתי בספר זה לפענח את מהותן של איכויות אלו. מתוך ראיית התודעה ההורית כעמדה מקצועית ראויה ומחייבת הצטיירה תמונה מורכבת ורב-פנים של ההדרכה הפדגוגית בהתייחס לשאלות הבאות: 1. כיצד מאירה ההתנסות בהדרכה פדגוגית את ההורות הבוגרת ולהפך - כיצד מאירה ההורות הבוגרת את תפיסת ההדרכה הפדגוגית? 2. מהי ההתייחסות לשונות תרבותית בתפקודם של המדריכות

והמדריכים הפדגוגיים? 3. כיצד מתבטאת תפיסת המגדר בתפקודם המקצועי וההורי של השותפים למחקר?

על הספר

בספר שבעה פרקים, ובהם משובצים קטעי הראיונות עם המדריכים הפדגוגיים, שותפיי למחקר.⁷ במרכז כל פרק עומד בהרחבה הסיפור של מדריכה או מדריך אחד או יותר, ולעתים נזכרים מדריכים נוספים בהקשרים רלוונטיים. פרק א מציג את סיפורה של הילה, פרק ב מתמקד בסיפורו של ניר. פרק ג עוסק בדבריהם של יובל, גיא ואפרת. פרק ד חוזר לראיונות עם גיא ויובל, ומציג לראשונה את סיפורו של כרים. פרק ה מתמקד בדבריהם של גיא, כרים, אפרת וניר. פרק ו משלים את סיפורה של אסתר, שעלה לראשונה במבוא. מראיונות העומק אתם עולה תפיסת העולם שלהם, על רקע האווירה המיוחדת והנושאים הספציפיים שייחדו כל ריאיון. עמדותיהם, תסכוליהם ועשייתם בשדה ובאקדמיה חושפים את קיומה של תודעה הורית כתשתית אינטלקטואלית וחוויתית בפיתוח תפיסתם הפדגוגית. העושר הטמון בכל ריאיון מצביע על הרב-קוליות ועל הרב-ממדיות בתפיסת תפקיד ההדרכה.

הראיונות הציפו נושאים שנתנו לפרקים את שמותיהם. פרק א ופרק ב עוסקים במורכבות ההדרכה הפדגוגית בהיבט נשי ובהיבט גברי. בתחילת הכתיבה מצאתי לנכון להציע לקוראים מבנה של ריאיון שלם המציג את תפיסת העולם של שניים ממרואייניי, אישה וגבר, כדי להציג את העושר והמורכבות בתפקודם של ההדרכה הפדגוגית. בהמשך המחקר הלך והתברר לי שההפרדה בין נקודת מבט גברית ולנקודת מבט נשית אינה עונה לרוח הדברים שעלו בראיונות.

פרק ג מוקדש לניתוח משמעותה של תודעה הורית בהכשרה להוראה, כפי שהיא עולה מקטעים נרחבים מתוך הראיונות. דברי המדריכות והמדריכים הפדגוגיים ממחישים את התייחסותם לתפקידם המקצועי כהורים לבנות ובנים בשנות העשרים והשלושים לחייהם. הם מדגישים את הצורך להיות קשובים לצרכים רגשיים של הסטודנטים ולטפחם, בד בבד עם החובה להיענות לדרישות המקצועיות. הפרק בודק את הקשרים שלהם עם הוריהם, קשר הנע בין קרבה וחום לאמביוולנטיות וניתוק. יחסיהם עם בניהם ובנותיהם הבוגרים מאופיינים בקרבה רגשית, אך בה בעת טעונים סתירות ודילמות ומאירים

7 כל השמות של שותפיי למחקר בדויים. אילוצי העברית הביאו אותי לנקוט לשון זכר בתיאורי המדריכים הפדגוגיים, אך כמובן הכוונה היא לכל שותפתיי ושותפיי למחקר.

היבטים קונפליקטואליים בחוויית ההורות למבוגרים-צעירים. אלה גם אלה רואים בתודעה ההורית הבוגרת בסיס להבנה מעמיקה של הלבטים והצרכים של הסטודנטים הנתונים לפיקוחם.

פרק ד יוחד לקשיים של סטודנטים להוראה ושל המדריכים הפדגוגיים על רקע השונות התרבותית בישראל. מיעוט ההתייחסות לנושא זה בספרות המקצועית מעלה את הסברה שזהו נושא רגיש וטעון. ואכן, במהלך התנסותם המעשית עדים סטודנטים לא פעם לאירועים מטרידים, כגון פגיעה פיזית או נפשית בתלמידים על רקע שונותם התפקודית והאינטלקטואלית ומוצאם העדתי. חוויה זו מותרה אותם עם תחושות של מועקה. חשבתי שלא אשיג את מטרתי לייצג נאמנה את מורכבות ההדרכה הפדגוגית כפי שהיא משתקפת בשדה מבלי לדון ישירות במתחים אלה. הפרק פותח בסיפור של גיא "בית ספר לא קונטקסטואלי", ודן במחוזות של דיכוי במסודות חינוך על רקע של הדרה תרבותית. הקטעים מתוך סיפורו של יובל חושפים מצוקות של תלמידים שצורכיהם אינם נענים. דברי כרים בריאיון עמו מאירים סוגיות פרובלמטיות בחינוך הדרוזי בישראל. בעקבות אמירתו של גיא "בית ספר הוא כבר לא בית חינוך" מועלים בסוף הפרק הרהורים המאשרים את התובנות שהפקתי מניסיוני כמנחת סטודנטים וממגעיי עם בתי ספר רבים. אמנם, מוסדות החינוך כיום הם הטרוגניים כמתחייב מהחלת מדיניות השילוב (משרד החינוך, 2007), אולם בשטח נחשפות לעתים תופעות הסותרות מדיניות זו. מחקרי ממחיש את המחיר הכבד של הכשלים ביישומה של מדיניות השילוב הלכה למעשה, ומראה כיצד סוגיית השונות נוגעת בתודעה הורית גם כשהדבר לא נאמר במפורש אך השתמע ונרמז בבירור ברוח הדברים.

בפרק ה מובא דיון ביקורתי בסוגיית המגדר ובתאוריות של הבניה חברתית של הנשיות והגבריות במרקם החברתי הישראלי. הפרק מציג קטעים מתוך סיפוריהם של גיא, כרים, אפרת וניר, הפוסלים תפיסות סטראוטיפיות ודיכוטומיות של תכונות גבריות ונשיות. יתרה מזו, כולם מדגישים את הצורך לכונן תפיסת הדרכה המבוססת על אכפתיות ועל פיתוח רגישות והקשבה לסטודנטים בתהליך הכשרתם. הם מציעים עמדה חלופית, המובילה למסקנה שההוראה וההכשרה להוראה אינה ממוגדרת כלל. ניתן לראות בכך ביקורת כלפי הפמיניזציה של ההוראה כמסר מהותני, שהגיע הזמן לפרקו ולחקור את משמעותו. החידוש העולה מעמדותיהם מחזק את הקריאה לצורך בהתייחסות א-מגדרית, בלתי היררכית ומכילה באנושיותה בהכשרה להוראה. תפיסות אלו מרמזות על התמדתה של תודעה הורית גם בהקשר של הדיון במגדר.

בפרק 1 נשזרות התובנות שעלו בספר ברוח הביטוי שטבעה אפרת לקראת סיום הריאיון: "לעצור באמצע החיים ול'עשות דיבור'". "דיבור" כזה מאפשר למצב את התודעה ההורית כמטפורה וכפרקטיקה גלויה וסמויה, ואת הבנייתה כעיקרון מנחה בזהותם ובתפקודם של מורי המורים, שכן בכל הראיונות נמצאה עמדה זו כתמה מרכזית.

בפרק 2 מגיע לקו הסיום מסע אינטלקטואלי ורגשי מורכב. כאן הרשיתי לעצמי לבחור בתהליך פרשני מסוג אחר ונגעתי בסוגיות תאורטיות מתחום הפילוסופיה, השירה והספרות היפה, בניסיון לרדת לשורשיה של התודעה ההורית בהכשרה להוראה - אבהית, אמהית, ואבהית-אמהית משולבת. מצאתי במרחב הגותי ויצירתי זה היבטים שכמעט שלא באים לידי ביטוי בספרות המקצועית השגורה. עם היוצרים וההוגים שבחרתי נמנים יהודה עמיחי, דויד גרוסמן, שלמה גיורא שהם, אהרון מגד, פול ריקר, ננסי הרטסוק, מרדכי רוטנברג ועמנואל לוינס. המשותף לכולם הוא תפיסת ההורות הבוגרת כבסיס הפרקטיקה של ההכשרה להוראה.

בכל פרקי הספר מלווה אותי הגותו של הפילוסוף הצרפתי פול ריקר (Paul Ricoeur, 1913-2005)⁸. במהלך פרשני מבריק דוחה ריקר את טענת האלימות המאפיינת יחסי אבות ובנים באוריינטציה הפסיכואנליטית ומציע פרשנות משלו לקונפליקט האדיפלי כבסיס ליחסי אבות-בנים (Ricoeur, 1974, 1992). ריקר מאדיר את דמותה של אנטיגונה, בתו של אדיפוס, שביחסה האחראי והמסור למשפחה מכוונת דגם חלופי ביחסי הורים עם ילדיהם הבוגרים. בעיניו, זהו קשר המושתת על רגישות ועל אהבה. למרות הסיום הטרגי של מחזהו של סופקלס, התנהגותה של אנטיגונה, טוען ריקר, מלמדת על מוצא חיובי אפשרי בהתמודדות עם קונפליקטים בלתי נמנעים ביחסי הורים עם ילדיהם הבוגרים.⁹ הסוציולוג והפסיכולוג מרדכי רוטנברג (1990, 2004), שיצר מודל של פסיכולוגיה יהודית, מציע אוריינטציה אבהית ייחודית משלו. הוא מבקר את העמדה הפרוידיאנית ה"פרוסית" (הנוקשה) ומציע דגם של יחסי אבות-בנים שבמרכזו תפיסת עולם חסידיית-קבלית הנשענת על "סוד הצמצום" ועל

8 נחשפתי אליו בהרצאתה המרתקת של רותאלן ג'וסלסון במכון מופ"ת ב-11 ביוני 2002, במסגרת קבוצת עניין במחקר איכותני. ג'וסלסון (Josselson, 2004) מנתחת את פרשנותו של ריקר המבוסס על "אמון" ועל "חשד" כשני כיוונים סותרים. שניים מספריו של ריקר המוזכרים בספר זה יצאו לאור בצרפת בשנות השישים, והשלישי ב-1990. הם תורגמו לאנגלית כל אחד כמה שנים אחר כך, ותרגומים אלה נכללים ברשימת המקורות כאן.

9 המחזות אדיפוס המלך ואנטיגונה מאת סופוקלס זכו בשנים האחרות לתרגום עדכני לעברית בידי אהרן שבתאי (סופוקלס, 1994, 2002).

הגבלת כוחו של האב. דרך הורית מעין זו גם מאפשרת לבן להתקרב אל אביו וגם מעודדת את האב ליהנות מיחסיו עם בנו. אחר כך מוצגת עמדתה של הוגת הדעות הפמיניסטית ננסי הרטסוק (Hartsock, 2004)¹⁰, הדוחה את התפיסה הבינארית בתאוריות פסיכואנליטיות ומערערת על הטענה הרווחת בהן בדבר מאבקי כוח בבסיס הקשר בין אבות לבנים. הרטסוק שוללת את האלימות כמוצא אוניברסלי ובלעדי לפתרון הקונפליקט. עמדתה מורכבת ואנושית יותר, ומעוגנת בתאוריות, בתפיסת עולם ובמהלכים שעיקרם עידוד צמיחה של גברים ונשים בכל גיל.

המשמעות הטרגית הנובעת מדפוס אבהות המעוגן באלימות הובילה אותי לדון במשנתו של שלמה גיורא שהם. בסיום ספרו הליכי טנטולוס (שהם, 1977) מקשר שהם בין המיתוס של אדיפוס לסיפור עקדת יצחק המקראי. מורכבות הקשר בין אבות לבנים מתבטאת לדעתו במה שהוא מכנה "תסביך העקדה", שבו אין מוצא חיובי של הצלה ברגע האחרון. דברים אלה נכתבו אחרי אסונו של שהם - נפילת בנו במלחמת יום הכיפורים.¹¹

לביקורתו של שהם מצטרף ספרו של אהרן מגד **מסע באב** (1980). רומן זה מספר על התפרקותה של משפחה ישראלית לאחר היעלמו של הבן הצעיר ונפילתו של הבן הבכור. מגד מתאר את המהפך שחל ביחסו המנוכר של האב כלפי ילדיו בילדותם, עת בצל האובדן הוא מחליט לנטוש את עבודתו (ואת אשתו) ולצאת למסע רגלי בחולות סיני בניסיון נואש לחפש אחר העקבות שהותירו אחריהם בניו. ואילו דויד גרוסמן בספרו **נופל מחוץ לזמן** (2011) משתמש בדימויים נשיים של היריון, הולדה והנקה, שנוצקים בגופו בעקבות נפילת בנו במלחמת לבנון השנייה. ניתוח פרשני של חוויות ההורות הבוגרת בהקשר של פגיעות ורגישות לאובדן מאיר אפוא רבדים סמויים בחייהם של אבות, המתייסרים בדאגה לשלום ילדיהם הבוגרים מתוך מודעות להיותם חשופים לאתגרים, לקונפליקטים ולסכנות ממשיות בחייהם. הספר מסתיים ב"הרהורים" המושתתים על תובנות שהתגבשו בחקר מהותה של האבהות הבוגרת על רקע של נטישה ומאבקים בין דוריים מחד גיסא, אל מול עמדה הורית מנחמת ומצמצמת מאידך גיסא, ומשמעותה בהכשרה להוראה.

האופי הנרטיבי של מחקרי ואופן כתיבתו מאפשר לגעת בנושאים רגישים וסמויים בהוויית ההדרכה הפדגוגית. בעת תכנון וביצוע הראיונות, היתרון של

10 מאמרה תורגם לעברית (הרטסוק, 2006).

11 את שמו השני הוסיף לעצמו שלמה שהם אחרי נפילת בנו גיורא.

עריכת מחקר נרטיבי התבטא באווירה הפתוחה, הזורמת והבלתי שיפוטית ששררה בינינו, אווירה שהקנתה תחושה של שותפות בעשייה החינוכית ותרמה לפיתוח תחושה של אינטר-סובייקטיביות ביני כחוקרת לבין "שותפי למחקר" (כלשונה של בלום, Bloom, 1998). האופי הנרטיבי של מחקרי בא לידי ביטוי גם בנטייה של המרואיינים להבנות את סיפוריהם כסכמה סיפורית מעגלית (ולא היררכית כמקובל בסגנון כתיבה קונבנציונלי). החלטתי לאמץ דפוס נרטיבי לא שגרתי כזה כשפיצלתי את סיפורה של אסתר בין המבוא, שדרכו ניתן להציג תמות עיקריות שיפותחו בהמשך, לבין פרק ו, המתמקד בסיום המוצלח של תהליך הכשרתה. כל זאת בהתייחס לתמות של התמודדות עם שונות תרבותית ובהקשר לתודעה ההורית שלי כמדריכה הפדגוגית שלה. כאפילוג לספר הבאתי את סיפורי האישי אשר דרכו אני מבקשת להאיר את תהליך הבנייתה של תפיסתי הפדגוגית-נרטיבית באוריינטציה הורית.

בפרקי הספר שזורים קטעים העוסקים בתאוריות מתוך הספרות המקצועית, ההגותית והיפה, במטרה להאיר ולהעשיר את ניתוחם בזוויות ראייה נוספות. קטעים אלה מודגשים ברצועה אפורה בשוליים הימניים של הדף. הקוראים מוזמנים לבחור אם לקרוא חלקים אלה או לדלג עליהם.

הספר נועד לקוראים מתחומים מגוונים, ובהם מדריכים פדגוגיים, מנחים לעבודות לתואר שני ושלישי בתחום המחקר האיכותני, לעוסקים במקצועות הייעוץ, הטיפול הפסיכולוגי והפרה-רפואי, וכמובן למורים, למחנכים ולהורים.