

Lily Orland-Barak (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. Springer: New York.

אריאלה גדרון

בספרה החדש דנה ד"ר לילי אורלנד-ברק בהעמקה ובפירוט רב במושג הנחיה/ חונכות (mentoring) כמרכיב בלתי-נפרד מהכשרת מורים. היא עוסקת בנושא בכלים מדעיים מורכבים לצד גישה סיפורית מעניינת. בהיבט המדעי מדובר בטכניקות מורכבות של תצפיות ותיאורים של תהליכים בין-אישיים ותוך-אישיים של אנשי חינוך. זוהי הדרך הנכונה ביותר לחקר מעשה ההנחיה - התבוננות שקטה, הקשבה ושימוש בחזון רחב. בהיבט הסיפורי הכותבת מעוררת לחיים דוגמאות אמיתיות של הנחיה ושל חונכות בפעולה (תרגום חופשי מתוך דברי הפתיחה של Clark לספר).

המחברת מזהה מגמה מתפתחת בספרות המחקר של הכרה במעשה ההנחיה (mentoring) כתחום מקצועי עצמאי, שיש לו מערכת אוניברסלית של עקרונות לפתרון בעיות המוכרת על ידי המערכת האקדמית, ומערכת של נורמות ומיומנויות המוכרת על ידי הקהילה המקצועית. לדעתה של אורלנד-ברק, הלמידה כיצד להנחות דורשת רכישה של שלושה תחומי דעת (או יכולות) הקשורים זה בזה: הערכה (evaluation), השתתפות (participation) ואלתור (improvisation) במגוון של הקשרים דיאלקטיים בנקודת המפגש שבין מסגרות של דיאלוג למסגרות של עשייה. זהו תהליך למידה בעל אוריינטציה חברתית קונסטרוקטיביסטית, המבוסס על למידה ועל ניסיון למידה המחשיב תהליכים דיאלקטיים ומעודד את התפיסה של למידה מקצועית כדיאלוג בין שלוש מערכות של למידה ושיח: למידה עיונית תוך כדי עשייה, למידה מעשית תוך כדי עשייה ולמידה אקדמית באוניברסיטה. המחברת קיבלה על עצמה משימה לא פשוטה - להכניס אל תוך תבנית של תכנית לימודים אקדמית את גוף הידע המקצועי הזה של הנחיה וליווי שהוא אישי, תהליכי ודיאלוגי במהותו, תלוי הקשר של מקום, זמן ותרבות.

מה שהנחה את כתיבתו של ספר זה היה הרצון להשפיע על כך שחינוך להוראה יתמקד בשאלת המחויבויות הפוליטיות, המוסריות והחינוכיות, העומדות בבסיס ההכשרה להוראה ומנחות את עבודתנו, יותר מאשר בשאלות של נהלים וסידורים ארגוניים ותוכניים. לטענת המחברת, המחקר העוסק בהנחיה התמקד עד כה בעיקר באסטרטגיות של הפרקטיקה, עם הערות ותובנות חשובות הקשורות לדיאלוג על תכנים ועל ידע ולאופן שאפשר להשתמש בתובנות כפיגומים להבנה של סטודנטים. לעומת זאת המחקר לא הדגיש את ההמשגות המתבקשות בשאלה איך יכולה ההנחיה להיות מעוצבת על ידי אג'נדות פוליטיות, מוסריות וחברתיות. תכנית הלימודים העוסקת בלימוד הנחיה כפרקסיס מספקת את החוליה החסרה

בין שתי הגישות, בכך שהיא מזהה פרקטיקות של הנחיה בכל הרמות, ומיישמת אותן באופן ייחודי להתפתחות של תכנית לימודים. למידת ההנחיה כפרקסיס נתפסת בספר זה כרכישה של יכולות או של כישורים במסגרת תחומי ידע של יכולת מקצועית וביצוע, ומעלה לדרגה שנייה את האסטרטגיות הטכניות של עבודת המנחים.

פרקי הספר השונים נענים לקריאה זו תוך שהם חושפים כיצד אידאולוגיות, טקסים, אמונות, ערכים והתנהגויות תורמים לעיצוב המהות של עבודת המנחים, לשיקול הדעת שלהם ולפעולות שהם נוקטים בהקשרים נתונים.

בפרק הראשון המחברת מסרטטת את הבסיס הקונספטואלי שהביא אותה להחלטה לבנות תכנית לימודים למקצוע ההנחיה כפרקסיס. לאחר מכן היא סוקרת את הספרות העוסקת בנושא בשנים האחרונות, ועומדת על המהפך ועל השינויים הקונספטואליים שחלו בתפיסת התפקיד. הפרקים המרכזיים של הספר (השלישי-החמישי) עוסקים בהרחבה בשלושת הנושאים העיקריים של תהליך הלמידה לקראת הנחיה כפרקסיס: להעריך או אולי ללמוד לקרוא סיטואציה נתונה; להשתתף או אולי להיות חלק מן הסיטואציה או ממערכת היחסים; ולאחר או לנקוט פעולה, לעשות מעשה המתבקש בהקשר נתון. אורלנד-ברק מפרקת את המרכיבים של חכמת המעשה של ההנחיה עד לאטומים הקטנים שלהם, כאשר פעולת ההנחיה נתפסת כפעולה של שיח, דרך של דיבור על, ונקיטת פעולה בהקשר של מציאות נתונה. בתוך מסגרת חשיבה בנויה לתלפיות הנתמכת בנרטיבים אישיים, היא אורגת מארג מורכב ומרתק של הידע האקדמי של מעשה ההנחיה המוביל לבניית תכנית לימודים אקדמית המבוססת על תכנים של עשייה ייחודית חד-פעמית ותלוית הקשר.

היסודות המשמשים בסיס לתכנית לימודים של הכשרה להנחיה כפרקסיס הם: (1) הכול יחסי ותלוי הקשר. (2) הכול ניתן לשינוי. אין דבר שהוא נצחי או סטטי. (3) כל דעה במהותה כוללת מתחים או ניגודים, ויש לחשוף את הקולות השונים תוך כדי התייחסות למשמעותם. (4) למידה מקצועית כוללת הערכה של המקרה הספציפי הנדון. (5) למידה מקצועית משמעותה ניהול דיאלוג שיתופי שוויוני שבו הקודים החברתיים והתרבותיים של כל המשתתפים מתקבלים כלגיטימיים. (6) יש להתמקד בחקר הקשר שבין התנהגויות לאמונות. (7) בחינת ההתפתחות המקצועית ברצף המתחיל בתקופת הכשרה ונמשך עד העבודה בפועל. (8) התבוננות דיאלקטית על הקשר בין תאוריה למעשה. (9) תפיסת מעשה ההנחיה כמתווך בין תחומים שונים של עשייה ושל פרקטיקות תרבותיות. (10) חקר של הלמידה כהשתתפות בסוגי שיח המתקיימים זה לצד זה ודנים בעשייה. (11) הרחבת החקר של העשייה החינוכית אל מחוץ לכותלי הכיתה. (12) מיקוד בעבודת הנחיה הרגישה לניואנסים תרבותיים של הוראה. (13) תפיסה לא ליניארית של התקדמות ושל התפתחות מקצועית. (14) פרספקטיבות של שיח ביקורתי מנתח. (15) עריכת מחקר המיועד לשיפור עבודת ההנחיה. (16) תפיסת העולמות של הכשרה, למידה ומדיניות כקשורים זה בזה. (17) ראיית אמונות ההנחיה כמשלבת בתוכה עולמות ידע מקצועיים שונים של עשייה.

את ספרה פותחת לילי אורלנד-ברק בסיפורה של פאטין, המנחה מורים חדשים וותיקים בבית ספר ערבי בארץ. הסיפור מקומי מאוד, וממחיש באופן בהיר איך מאפייניו הייחודיים, התרבותיים, הפוליטיים והחברתיים הם המאפשרים לנו לתת משמעות להתנסות של המנחה ולהבנתה. עם זאת, טוענת המחברת, בעידן העכשווי של גלובליזציה עושה רושם שהקונפליקט שפאטין מתארת חוצה גבולות תרבותיים וגאוגרפיים דווקא בשל ייחודו האישי, התרבותי והאתני.

מעבר לכל מסעות ההנחיה האישיים השזורים בפרקים השונים של הספר ופותחים בפני הקורא הבנות מעמיקות והולכות של עולם ההנחיה על רבדיו השונים, הספר הזה הוא מסעה האישי והייחודי של המחברת, מסע מעשי, התנסותי, מחקרי ואינטלקטואלי מעמיק מאין כמוהו. דווקא בהיותו כזה יש בו אמינות ואמת אוניברסלית, בדומה לאלה הקיימות בסיפורה של פאטין. בראשית הדרך המחשבה שהובילה את עבודתה הייתה שהתהליך של ההתפתחות כמנחה דומה לתהליך הדורש ללמוד לתקשר בשפה חדשה בהקשר של למידה מקצועית, היינו ללמוד להנחות. בשלב מאוחר יותר השתנתה ההגדרה ל"ללמוד להשתתף בשיח מתחרה על העשייה". כאשר המעבר הבולט היה מתפיסה של רכישה של מיומנויות הדרכה לתהליך של הבנת ההקשרים שהמנחה פועלת בתוכם, מעצבת את אופי עבודתה, בונה את מיומנויותיה ומבינה את טבעו של המעבר שלה מהוראה להנחיה. אם בשלב הקודם אפשר לראות את המעבר מהוראה להנחיה במונחים של פרירה והפדגוגיה הביקורתית - מ"לדבר אל" ל"לדבר עם" - הרי בשלב הנוכחי של הבנת מהות ההנחיה המחברת עוברת לתפיסה של "להיות בתוך הסיטואציה". שלושת תחומי הידע או חכמת המעשה של ההנחיה, טוענת עכשיו אורלנד-ברק, הם **לדעת להעריך** או "לקרוא" את מצב מערכות היחסים, **לדעת להשתתף** או להיות בתוך הסיטואציה כחלק בלתי-נפרד מן המשתתפים, ו**לדעת לאלתר** או לפעול במצב נתון על פי סך כל הידע, הניסיון וממדים מתבקשים אחרים הצומחים כאן ועכשיו במערכת היחסים והשיח בתוך קבוצת ההנחיה.

בסוף הספר מביאה המחברת דברים בשם מילר-מרש (Miller-Marsh, 2002) המצטטת את ריצ'רדסון (Richardson, 1997), על כך שהקורא מבין את הנקרא מתוך מסגרת עיניו הרואה את העולם מן הפינה שבה הוא עומד. גם הקריאה וההבנה שלי את ספרה של אורלנד-ברק טבולות בניסיון החיים שלי ובמסגרת ההתייחסות שאני מביאה אתי כמורת מורים, כמנחה וכמדריכה החוקרת את עשייתה.

לא פשוט לעקוב אחר המאמץ האינטלקטואלי שמשקיעה אורלנד-ברק בדרכה לזקק את המחשבה ולהגיע לדיוק מרבי בבירור הקונספטואלי של מעשה ההנחיה. הקורא יכול להגיע לגבהים הגורמים לסחרחורת. בשלב הזה הסיפורים מן השדה, הממשיכים את הדיון בכל פרק ופרק ותומכים בניחות המדוקדק הזה באמצעות סיטואציות ייחודיות בעלות הקשר, מחזירים

את הקורא אל הקרקע ומאפשרים נשימה והבנה "ארצית" של התזה המתפתחת והולכת במהלך הספר.

כמי שהתחום הזה של הנחיה קרוב מאוד ללבה הן במעשה והן במחקר זה שנים רבות, עדיין הייתה עבורי החוויה של קריאת הספר לא פשוטה כלל ועיקר. המושגים הרבים החוזרים ומגדירים כל פרט וערך בפרקים השונים, כאשר הד קולם מחזיר אל עולמות ידע פילוסופיים עתיקים כמו גם אל מחקרים חינוכיים וחברתיים עכשוויים, דרשו ריכוז הן ברמה הפשוטה יחסית של תרגום הדברים לעברית כדי להגיע לעומק משמעותם, והן ברמה העיונית יותר של המשמעות שאני כקוראת מסוגלת להביא לתוכם ולבנות בעקבותיהם.

אם להשתמש בשפת הספר, מיקמתי את עצמי בעצם כמדריכה פדגוגית מנוסה שעולמות אלה של הנחיה של סטודנטים, של מורים ושל מורי מורים הוא לחם חוקי והווייתי זה שנים רבות, ומן המקום הזה הזדהיתי בעוצמה אישית ובהתרגשות לעתים עם היכולת הזו לתת שם לפרקים משמעותיים מן העשייה המקצועית שלי. לאחר קריאות חוזרות ונשנות של הפרקים השונים ניסיתי לברר את המשמעות או את הידע החדש שקריאה זו שלי יוצרת עבורי. כאן הרגשתי מתח בין ההתפעלות ממידת הדיוק והדקות של תיאור העשייה ומשמעותה כלפי הדברים שנעשו ותוארו, לבין השאלה מה יכול ללמוד מן הדברים זה הקורא אותם, שהלוא גם על פי טענת המחברת, העשייה היא המולידה והיוצרת את הידע הצומח של חכמת ההנחיה. האפשרות להכניס את כל השפע הזה למסגרת של תכנית לימודים אקדמית מזמינה אותי להתחיל לחשוב מחוץ לקופסה של המסגרת האקדמית הקיימת והמוכרת, וליצור מסגרות אקדמיות חלופיות. הצורך הוא במסגרות שיאפשרו מתן מקום ויוקרה לתחומי למידה אישיים, דינמיים ותלויי הקשר כל כך, כמו "להעריך", "להשתתף" ו"לאלתר", בדו-שיח דינמי או בשיח רב-משתתפים שתוצריו באים לידי ביטוי בעצם העשייה יותר מאשר בדיבור עליה.

מקורות

- Miller March, M. (2002). The influence of discourse on the previous nature of mentoring. *Reflective Practice*, 3, 103-115.
- Richardson, I. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Jersey: Rutgers University press.