



מחקר והגות: חינוך ותרבות

פדגוגיה נרטיבית בהכשרת מורים

נורית דביר

תקציר

העוסקים בהכשרה מקצועית במקצועות שונים נדרשים בשנים האחרונות להתמודד עם אתגרים מסוג חדש. תפיסות מסורתיות על מקצועות שונים מתערערות, השיטות והמתודות של ההכשרה מתחדשות, וסוגי ידע ומיומנויות שנדרשים לאיש המקצוע נבחנים מחדש. על רקע זה התפתחו בשני העשורים האחרונים פדגוגיות חדשניות של הוראה, הניזונות מהגישה הקונסטרוקטיביסטית וההרמנויטית, ונותנות מענה לאתגרים החדשים של ההכשרה המקצועית. בכלל זה התפתחה גם פדגוגיה נרטיבית, שהולכת ומתבססת בהכשרות המקצועיות בכללן, ובהכשרת מורים בפרט.

מאמר זה מבקש לבחון את מאפייניה, דרכי יישומה ותרומתה של פדגוגיה נרטיבית לפיתוח המקצועי של אנשי חינוך ותיקים וכאלה שזוהי שנתם הראשונה במקצוע. המאמר מתבסס על מחקר נרטיבי של עדויות שנאספו בשני קורסים שהנחיתי בשנים האחרונות: סדנאות סטאז' של מורים מתחילים, וקורס שיטות מחקר איכותניות שבו השתתפו מורים ותיקים שלמדו לתואר שני בהוראת חינוך סביבתי.

ממצאי המחקר מלמדים על האפשרויות והמגבלות של תהליך הלמידה-הוראה ברוח הפדגוגיה הנרטיבית, ומדגישים את מקומם המרכזי של הסיפור האישי, המאזינים והמורה/המנחה.

מילות מפתח: פדגוגיה נרטיבית; ידע אישי-נרטיבי; חקירה נרטיבית של

סיפור חיים

מבוא

בשנים האחרונות אנו עדים לשינויים דרמטיים בתחום התעסוקתי. מקצועות חדשים מתפתחים, אחרים מתייתרים ונעלמים, ומקצועות מסורתיים שרויים במשבר ויש צורך לחולל בהם שינויים. שינויים אלה משפיעים על ההכשרות המקצועיות, בעיקר במקצועות האנוש (סיעוד, פסיכולוגיה, רפואה, עבודה סוציאלית, חינוך ועוד), במכלול היבטים: תפיסות מסורתיות על המקצוע מתערערות, השיטות והמתודות של ההכשרה מתחדשות, סוגי ידע ומיומנויות שנדרשים לאיש המקצוע נבחנים מחדש. על רקע זה התפתחו בשני העשורים האחרונים פדגוגיות חדשניות של הוראה, ייעוץ, חניכה והכשרה, הנותנות מענה לתפיסות ההכשרה החדשניות. הן ניזונות מהגישה הקונסטרוקטיביסטית וההרמנויטית בדבר אופיו של הידע ודרכי הבנייתו. בכלל זה התפתחה לאחרונה הפדגוגיה הנרטיבית, שהולכת ומתבססת בתכניות לימודים של הכשרות מקצועיות שונות, ובכלל זה גם בהכשרת מורים. מאמר זה מבקש לבחון את מאפייניה, את דרכי יישומה ואת תרומתה של פדגוגיה נרטיבית בפיתוח מקצועי של מורים מתחילים, כפי שהיא משתקפת בסדנת סטאז' שאני מנחה, וכן בקורס שיטות מחקר איכותניות שהעברתי בשנים האחרונות למורים ותיקים שלמדו לתואר שני בהוראת חינוך סביבתי.

מהי פדגוגיה נרטיבית?

פדגוגיה נרטיבית שואבת את מקורותיה מתפיסת הידע של האפיסטמולוגיה הקונסטרוקטיביסטית וההרמנויטית. במרכז תהליך ההוראה-למידה ברוח זו עומד סיפור החיים האישי. סיפור חיים ונרטיב הם מושגים קרובים, ועל אף ההבחנות ביניהם רוב החוקרים במדעי החברה משתמשים בהם באותה משמעות, וכך אנהג גם אני במאמר זה (Riessman & Speedy, 2007). בהגדרות השונות יש הסכמה על המשותף בין סיפור חיים לנרטיב: שניהם מתארים גיבור/ים, לשניהם מבנה עלילתי מתפתח עם תפנית או נקודת שיא, ובשניהם גלום מסר בעל משמעות למספר, היוצר עניין אצל המאזין/הקורא (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010).

הנחות היסוד בפדגוגיה נרטיבית הן שבני אדם הם מספרי סיפורים מטבעם, ושסיפורים הם דרך לחיות את החיים ולהבין אותם. באמצעות הסיפורים שאנו מספרים לעצמנו ולמאזינים אנו מסבירים, מפרשים ונותנים משמעות לפעולותינו

ולעולם ההתרחשויות שמסביבנו (Knowledge, context, and identity are linked) (Connolly & Clandinin, 1999, p. 4) (and can be understood narratively). בהקשרן החינוכי מתבטאות הנחות אלה בהכרה שבמפגש בין הלומד ובין המורה, המרצה או המנחה סיפור החיים של הלומד מְבִנָה את התכנים של הלמידה, והניסיון שרכש בחייו משמש תשתית להבניית ידע לא רק במובן האישי אלא גם במובן המקצועי. התהליך הפדגוגי שמוביל המורה מאפשר ללומד להטעין את הסיפור האישי ואת החוויה שלו במשמעות אישית ומקצועית, לחלץ ממנו מושגים ורעיונות מקצועיים וליצור הכללות והקשרים רחבים יותר. זאת ועוד, פעולת הסיפור מעודדת חשיבה רפלקטיבית, המעמתת בין הסיפור האישי של הלומד לסיפורים נוספים של עמיתיו, של המורה וגם "סיפורים" תאורטיים. מרכזיותם של נרטיבים (סיפורים) אישיים ומקצועיים בתהליך הלמידה-הוראה מצריכה פיתוח "קוריקולום של החיים" (the curriculum of lives) (Aoki, 1993) או "קוריקולום חי" (lived curriculum) (Connolly & Clandinin, 1988).

קוריקולום מעין זה הוא דינמי, מתפתח ואינו מחייב רצף מוסדר מראש, המכוון ל"כיסוי" תכנים דיסציפלינריים מסוימים ולהשגת תוצרים ספציפיים של מרצים וסטודנטים. הפדגוגיה הנרטיבית מדגישה פיתוח קוריקולום מתוך דיאלוג בין לומדים למלמדים, יצירה משותפת ויצירת מרחב דינמי למהלך הלמידה-הוראה ולהערכת תוצאותיה ותוצריה. הקוריקולום נתפס כיצירה המתהווה בשל הרלוונטיות של התכנים ללומדים ובהקשר לתחום הדעת. הוא מתבסס על חשיפה של חוויות אישיות ומקצועיות של השותפים לתהליך, ועל פרשנות משותפת וקריאת תיגר על פרספקטיבות אישיות ותאורטיות קיימות. לפי תפיסה זו, מקומן של התאוריות אינו נפקד מתהליך הלמידה, והמורה נדרש לעודד את הלומד ולאפשר לו לעשות אינטגרציה בין הידע האישי והתובנות שעלו מהסיפור ובין הידע התאורטי הרלוונטי, כדי להבנות ידע חדש (Goodson & Gill, 2011).

השוני בין השפה התאורטית לשפה האישית מייצר שפה ייחודית של פדגוגיה נרטיבית. שפת הפדגוגיה הנרטיבית מסתייגת משימוש במושגים מטרות, תכנים, תוצאות ומיומנויות, ומציעה שפה אלטרנטיבית. דוגמה לכך עולה במודל שפיתחו דיקלמן ודיקלמן (Diekelman & Diekelman, 2009). השפה המוצעת במודל זה כוללת מושגים כמו הנכחה והשתתפות פעילה; התכנסות, הבניה והעשרה; הקשבה והתעניינות; אכפתיות ורגישות; פרשנות, בחינה ביקורתית, פירוק והבניה מחדש; ופעלים כגון להשהות ולאפשר; לערער על הידוע; לשחזר ולהרכות באפשרויות

עתידיות. למודל זה אפשר להוסיף מושגים כמו חוויה, התנסות, תיאור, ניתוח, פרשנות, רפלקסיביות ולמידה "הצומחת מהפרקטיקה". עוד מושם בשפה של פדגוגיה נרטיבית דגש על רגשות, עמדות וערכים הכרוכים בידע אישי ומבנים אותו (Zembylas, 2005; Yuan & Lee, 2016).

כך למשל, בקורס להכשרת מורים להוראת מתמטיקה פתחה המרצה את הקורס בסיפור אישי משלה, תיארה חוויות מלימודי המתמטיקה שלה בבית הספר, וביקשה מהסטודנטים לשתף את האחרים ולספר את החוויות האישיות שלהם כתלמידים בשיעורי מתמטיקה. באמצעות הסיפורים עלו בכיתה סוגיות חינוכיות כמו חוויות שליליות וחיוניות ממורים למתמטיקה, יחס ההורים ללימודי המתמטיקה, תחושת מסוגלות או אי-מסוגלות של בנות ובנים במתמטיקה. עוד העלו המשתתפים סיפורים שחשפו סוגיות דיסציפלינריות הקשורות לתחום המתמטיקה, למשל: גניאות אופייניות וטעויות נפוצות בחשיבה מתמטית והתייחסות לדרכים שונות בפתרון בעיות מתמטיות (Chapman, 2008; Lutovac & Kaasila, 2011).

דוגמה נוספת לשפה שבה משתמשת הפדגוגיה הנרטיבית עלתה בקורס להכשרת מורים של לימודי תרבות וחברה. המרצה פתחה את הקורס בקטעי שירה וספרות המתארים ביוגרפיות של משוררים וסופרים מקבוצות אתניות שונות בקנדה, וביקשה לשתף בסיפורים אישיים על ההשתייכות האתנית של הסטודנטים (Huber, Shaun, Murphy, & Nelson, 2014).

פדגוגיה נרטיבית אף מאתגרת את תהליך ההוראה-למידה ומדגישה את הקונסטרוקטיביות של הקוריקולום ושל הבניית הידע. המודל שפיתחו גודסון וגיל מציע ארגון ספירלי של קוריקולום הנבנה בתהליך למידה-הוראה ברוח הפדגוגיה הנרטיבית (Goodson & Gill, 2011). לפי מודל זה, התהליך כולל את השלבים הבאים (שאותם אסביר בפירוט בהמשך): (1) פעולת הסיפור של המספר; (2) שיתופיות בסיפור והשתתפות של לומדים-עמיתים; (3) הכללה, תאורטיזציה ובחינת המיקום האישי בהקשר הרחב; (4) אינטגרציה בין ידע קיים לחדש; (5) הדהוד מחדש של הסיפור לנוכח הידע החדש.

לסיכום, פדגוגיה נרטיבית מציעה תהליך למידה-הוראה שמתבסס על סיפורי חיים ועוסק בסיפור האישי. ההנחה היא שתהליך מעין זה עשוי לסייע ללומד לחלץ מתוכו תובנות ומשמעות אישיות-מקצועיות, להמשיג ולהכליל אותן, ולעגן אותן בתאוריות. התהליך מכוון להבניית ידע אישי-מקצועי ולבחינה מחדש של החזון האישי והמקצועי של הלומד, לעתים אף מתוך עימות עם החזון של עמיתיו

ושל המורה שלו. התהליך עשוי לטפח אצלו חשיבה רפלקטיבית וביקורתית על התפיסות והמקצועיות שהוא מביא אל המקצוע שהוא לומד, ולסייע בידי להבנות מחדש את זהותו האישית והמקצועית (Goodson & Gill, 2011).

מתודולוגיה

במאמר זה משמשת החקירה הנרטיבית של סיפורי החיים הן כמתודה והן כמושא המחקר. סיפורי חיים הם סוג של נרטיב, אך הם גם כלי לחקר המציאות הסיפורית ולהבנת זהות המספר (Bruner, 1987), שכן באמצעותם אפשר לחקור את האופן שבו מציג המספר את חייו (בעבר, בהווה ובראייה עתידית), מפרשם ומקנה להם משמעות (Rosenthal, 2004). המאמר מתאר את דרכי עבודתי עם נרטיבים של סיפורי חיים ובוחר אותה. נוסף על כך, החקירה הנרטיבית, שהיא פרשנית באופייה, תאפשר לחשוף את התפיסות הרווחות בקרב מורות מתחילות וותיקות על הוראה וחינוך, ולבחון את הפרשנות שהן מקנות לתפקידן המקצועי.

כלי המחקר

ממצאי המחקר מתבססים על עבודות סיכום שהגישו משתתפים בסדנאות סטאו' מהשנים האחרונות ובקורס שיטות מחקר איכותניות של סטודנטים שלמדו חינוך סביבתי לתואר שני. מן העבודות לוקטו עדויות מכמה סיפורי חיים שסיפרו וכתבו הסטודנטים ועדויות על תהליכי הוראה-למידה שתיעדו המשתתפים בעבודתם. עוד יובאו תובנות שהעלו המשתתפים בעבודת הסיכום שלהם על עצמם, על עמיתיהם, על תהליך הלמידה ומהות הידע ועל סוגיות שונות בחינוך והוראה.

אתיקה

שמות כל המצוטטים בדויים, ולא נמסרו בסיפורים כל פרטים מזהים. הממצאים נלקחו מעבודות של השנים האחרונות, והכותבות הביעו הסכמה בכתב להשתמש בכולם.

ממצאים

1. תהליך ההוראה ברוח הפדגוגיה הנרטיבית

בפרק זה אציג שני מקרים שמתבססים על עדויות שמקורן בעבודתי – האחד בסדנת סטאז' והשני בקורס שיטות מחקר לתואר שני של סטודנטים בחינוך סביבתי. שני המקרים אנתח את תהליכי ההוראה-למידה ברוח הפדגוגיה הנרטיבית, שניזונה מניסיוני האישי וקיבלה גיבוי במודל שפיתחו גודסון וגיל (Goodson & Gill, 2011).

המקרה הראשון: בשלב הראשון של תהליך ההוראה בסדנה אני מספרת לסטודנטים את הסיפור המקצועי האישי שלי, הכולל את הבחירה שלי בהוראה ואת הדרך המקצועית שעשיתי לאורך הקריירה. המשתתפים מתבקשים לחלץ ממנו את החזון המקצועי שלי ואת הערכים המרכזיים הגלומים בסיפור שלי. פעילות זו מתבססת על מודל הערכים שפיתחו שוורץ וחבריו (Schwartz, Ciecuch, Vecchione, & Davidov, 2012).

מטרתה של פעולה זו היא לשבור את הקרח ביני ובין המשתתפים וליצור אווירה נוחה ובטוחה להשמעת סיפוריהם. ניתוח הסיפור חושף בפני המשתתפים גם את הפוטנציאל שיש לסיפור חיים בלמידה על חינוך והוראה. ניתוח הסיפור מתבסס כאמור על מודל תאורטי שחשיבותו רבה בעיני מאוד, שכן הוא מסייע בידי להדגיש שפדגוגיה נרטיבית משלבת את האישי עם התאורטי ואת הרגשי עם האנליטי, ומאפשרת לטשטש את הדיכוטומיה ביניהם.

במפגשים הבאים מתקיימים שני תהליכים של סיפור סיפורים: בחלקו הראשון של כל מפגש מעלים המשתתפים סוגיות מעבודתם, ואנו מנתחים אותן ודנים בהן באמצעות כלים של "חקר מקרה". לא אתמקד בתהליך זה במאמר הנוכחי.

בחלקו השני של המפגש, שעליו ארחיב במאמר זה, מספר כל אחד מהמשתתפים (במועד שידוע לו/לה מראש) את סיפור חייו בהקשר המקצועי, והוא משמש בסיס לתהליך ההוראה-למידה. לעתים הסיפור מלווה בתמונות אישיות או בחפצים אישיים.

בשלב הבא אנו מנתחים ומפרשים את הסיפור. תחילה אנו מחלצים תמה מקצועית מרכזית שהסיפור חשף, לעתים כזו הכרוכה בדילמה, בקונפליקט, בקושי או בהצלחה. דוגמה לסוגיות שעלו: עונשים וחזוקים בניהול כיתה; מעורבות הורים או התערבותם; שונות של תלמידים ודרכי הכלתם הפדגוגית והחברתית; אתגרים

בניהול כיתה הטרוגנית; סוגיות הקשורות לקשיים של ילדים שהוריהם התגרשו; משפחות חדשות – חד-מיניות, חד-הוריות; וטרגדיות במשפחה. עלו גם דילמות וסוגיות ספציפיות הקשורות להוראת תחום הדעת של המשתתפים, למשל סוגיות הנוגעות בחרדה של תלמידים ממתמטיקה, והאתגר לעורר בהם מוטיבציה ללמידת המקצוע, כפי שאלונה מעלה:

כמורה למתמטיקה הרגשתי שהסיפור שלי רלוונטי מאוד, שהרי הוא קשור למתמטיקה (תחום ההתמחות שלי), והוא מבטא את הגישה שלי להוראה. תלמידים רבים מרגישים את התחושות שהועלו בסיפור: קושי, חוסר שליטה בחומר הנלמד וחוסר רצון ללמוד ולהשתפר במתמטיקה...

בעבודת הסיכום כתבה אלונה:

בכיתה התקיים דיון סביב תופעת חוסר האהדה למקצוע המתמטיקה. זכורה לי ההסכמה הכללית שעלתה לגבי השפעת המורה על האהדה למקצוע. נראה היה שכמורים אנו מבינים את המשמעות של התחברות למקצוע שאנו מלמדים. מורים בעלי השפעה הם מורי דרך, לא רק כשהם משמשים כמורים שלנו, אלא במהלך החיים.

דוגמה זו ממחישה את החשיבות של חשיפת סיפור החיים ושל בירור סוגיה חינוכית-פדגוגית שגלומה בו. המספרת העלתה קושי שמורים למתמטיקה ברחבי העולם מתלבטים בו: כיצד להפוך את הוראת המתמטיקה לרלוונטית ולבלתי מאיימת בעיני התלמידים? ראיית המתמטיקה כאיום והחרדות שהיא מעוררת נובעות מההכרה בחשיבותו של המקצוע להמשך הלימודים הגבוהים ולפתיחת אפשרויות תעסוקה בעתיד (Shraki & Lavy, 2012), ומהציפיות הגבוהות של התלמידים להצליח (Charles, Harr, Cech, & Hendley, 2014).

כשאלונה סיפרה את סיפור חייה היא שיתפה את הקבוצה והזכירה מורה למתמטיקה שהייתה משמעותית עבורה. בדיאלוג שהתנהל לאחר מכן בקבוצה היא ניסתה לברר מה הייתה אותה משמעות ומהו "סוד ההצלחה" בתפקיד ההוראה ובהוראת מתמטיקה בפרט. זוהי שאלה מרכזית בעולמם של מורים, ובוודאי בעולמם של מורים מתחילים.

בשלב הבא אנו מפרשים את האירוע מתוך זיקה לתמה המרכזית. בתהליך זה אנו מעלים נקודות מבט רבות, משתפים במקרים דומים או שונים שהמשתתפים

חוו באותו הקשר בחייהם או בעבודתם. סיפורה של אורטל עסק בתקופה של שנתיים בילדותה שבה הייתה בסכנת חיים ואושפזה בבית חולים בכידוד. גם לאחר שתקופה זו חלפה היא הייתה מוגבלת מאוד בחייה. התגובות של המאזינים התייחסו הן ליכולת ההתמודדות של אמה של אורטל ולמחיר ששילמו אחיה הקטנים עקב התמסרותה לאורטל, הן לאורטל עצמה ולהתמודדות שלה עם המחלה, עם מסגרת בית החולים ועם הבדידות החברתית, והן למורה שגילתה אמפתיה כה עמוקה למצבה, והתמודדה בחום ובמסירות עם העובדה שאחת מתלמידותיה נעדרה מן הלימודים במשך פרקי זמן ארוכים כל כך. להלן חלק מהתגובות:

לילך: "כל הכבוד לך! ריגשת אותי. אדם יכול להתייאש, אבל את לא, את התמודדת יפה".

אפרת: "וואו, אמא שלך כזו גיבורה, ועוד הביאה עוד ילד..."
לאנה: "אני קוראת כרגע את הספר 'אני אתגבר' של דבורה עומר, וסיפורך מאוד הזכיר לי את דמות האם בספר, עד כמה היא חזקה, וכך גם אמא שלך. כל הכבוד לה על הכוח והיכולת".

אורפז: "בטח זה השפיע מאוד גם על האחים שלך... את סיפרת שהאח הקטן היה רב אתך, אולי זה מתסכול שלו על כך שאמא נעדרה כל כך הרבה..."
יונתן: "זה הזכיר קצת את הסיפור של ג'יני על ילדה שבמשך שנים גדלה רק בחדר אחד ומזה הגיעו למחקרים של תורשה. כשאת גדלה בבית חולים, איך מזה פתאום יוצאים לעולם? גם גיל שלוש זה גיל שרואים דברים, חווים דברים".

עדי: "התלמידים והמורה בכיתה היו סלחנים כלפיך?"
ליאור: "אמרת שהיית ארבעה חודשים בבית ואחר כך ארבעה חודשים בבית החולים, כל הכבוד לך שהשלמת את הכול, וכל הכבוד לכל מי שסביבך. תעודת מחצית וסוף שנה, מה המורה כתבה לתלמידה שמחצית מהזמן לא הייתה? איך העריכו אותך?"

דנה: "מרשים אותי יחסם החם והתומך של המחנכת והתלמידים. איזו אמפתיה למצבך וכמה היא עורדה אותך בכיקורים שלה בבית החולים ובבית".

ריבוי הקולות בתגובות של המאזינים מלמד על התרומה של הפדגוגיה הנרטיבית. זו מאפשרת למשתתפים לשתף בהרהורים אישיים שלהם, המעשירים את נקודות ההתבוננות בסיפור או באירוע שהעלתה המשתתפת בתחילת התהליך.

דוגמה נוספת עלתה מהסיפור של הדר על חוויית הגירוש של הוריה ועל יחסיה של המורה שלה לקושי שהיא חוותה במצב משברי מעין זה. הדיון העלה נקודות התבוננות חדשות ובלתי צפויות על אפשרויות הטיפול בילדים בתהליך גירושי ההורים. הדר ציינה, למשל, שהיא כילדה לא רצתה לדבר עם חברותיה בכיתה על כך שהוריה מתגרשים, ושהיא הייתה מבושת ונבוכה שהמורה סיפרה להן, כנראה כדי שיעזרו לה ויתמכו בה. גם ערן סיפרה שהיא כעסה מאוד על הוריה שסיפרו למורה על גירושיהם, אף שהיא ביקשה שלא יספרו על כך. נקודות המבט השונות העשירו את הדיון בסוגיה, ואפשרו לי ולמתמחים להבין את מורכבות הסוגיה הנידונה ואת הערכים הסותרים שחבויים בדילמה שבפניה ניצבת המורה. בדומה לסיפור הקודם, גם במקרה הזה העלו המתמחים כמה שמות של ספרים לילדים, לנוער ולמבוגרים העוסקים בנושא של גירושי הורים (אטלס ומשעלי, 2002; זיידל, 2004). כתרגיל בקורס נדרשו המתמחים להעלות לפורום הקורס מאמר העוסק בתפקיד המורה בהקשר של חוויות של ילדים במשבר, ולהתייחס אליו.

החיבור בין האירוע האישי לתאוריות הוא השלב הממשיג והמכליל בתהליך ההוראה-למידה המתבסס על סיפורים אישיים. זהו השלב המפקיע את הסיפור מהאישי ומהקונקרטי, ומקנה לו משמעות מקצועית רחבה מזו של האירוע הפרטי. בשלב זה אנו מזהים תאוריות שמהדהדות את הפרשנויות של התמה שדנו בה, ובוחרים אותן מחדש לאור הידע האישי שנבנה בתהליך. למשל, עסקנו בנושא של קשיים בניהול כיתה, כמו הכלת תלמידים שונים בכיתה (Dvir, 2015), ובהקשר זה בחנו גם את המודל של אליעזר יריב למנהיגות המורה (יריב, 1999, עמ' 171).

תהליך ההוראה שהושתת על פדגוגיה נרטיבית כפי שהודגם לעיל מלמד על הדרך שבה הסיפור האישי משמש בסיס ההוראה. בכל הדוגמאות שהוצגו נעשה שימוש בשפה תיאורית, סיפורית, אישית, פרשנית ורפלקסיבית, שכללה רגשות, חוויות אישיות ונקודות מבט מגוונות, הלקוחות מסיפורי חיים ומחשבות של הלומדים והמלמדים. הידע שנבנה הוא פרי הניסיון האישי של המתמחים ושלי. הדיאלוג בין חברי הקבוצה וביני לבניהם מאפשר לשאול שאלות שבאמצעותן אפשר לפרש את המקרה באור חדש. הקוריקולום ותכנון הלמידה-ההוראה אינם צומחים מהמשגות תאורטיות או מנושאי לימוד שאני קובעת מראש, אלא מהחוויות שעולות בסיפור

האישי-סובייקטיבי של המשתתפות, והם צומחים מן הסיפור. במובן זה תפקיד המנחה בהוראה הוא לאפשר, להזמין, לעודד את המשתתפים לשתף בסיפורים אישיים, ולנווט אותם כדי להצמיח מאותם סיפורים תמות חינוכיות משמעותיות לתהליך ההוראה, כאלה המהדהדות את האישי והתאורטי, בוחנות אותם מחדש ומזינות אותם. עיקרון נוסף שחשוב להדגיש הוא שהפדגוגיה הנרטיבית מזמנת חיבור בין האישי לתאורטי ובין הרגשי לאנליטי. חיבור זה מאפשר להבנות ידע מקצועי של מורים, שאף הוא ניזון מהאישי ומהתאורטי.

2. תהליך הלמידה בפדגוגיה הנרטיבית

הדוגמה הבאה מבקשת להתמקד בתהליך הלמידה שחווים המשתתפים בקורסים של שיטות מחקר איכותניות הנלמדים על פי עקרונות הפדגוגיה הנרטיבית, שאותם לימדתי בשנים האחרונות במסגרת לימודי תואר שני בחינוך סביבתי במכללה. בדומה לדרך שבה פתחתי את סדנאות הסטאז', גם בקורסים האלה פתחתי בסיפור החיים המקצועי שלי והתייחסתי גם להקשריו הסביבתיים. סיפרתי על ילדותי במושבה רחובות, העליתי זיכרונות על ריח הפרדסים שהיו במושבה, השדות, המרחבים ועבודת החקלאות של סבי, של אבי ושל כל הרודים שלי במושבה. ניתחנו את הסיפור שלי בכיתה ולמדנו על הערכים והתפיסות שמבנות את הזהות המקצועית שלי בהקשר של חינוך ואת התפיסות שלי בהקשר של חינוך סביבתי הגלומות בסיפור.

בשלב שני כתב כל אחד מהסטודנטים את סיפור חייו בהקשר המקצועי (חינוך, חינוך סביבתי והוראה) וסיפר אותו בכיתה בתורו. במהלך העיסוק בנרטיבים בכיתה התבקשו הסטודנטים לזהות את הערכים הגלויים והסמויים הגלומים בסיפוריהם ומוכילים אותם בחייהם ובעבודתם. בהמשך הם ניתחו ופירשו את הערכים המבנים את תפיסת עולמם, על בסיס מודל הערכים שלמדנו בכיתה, שפיתחו שוורץ ואח' (Schwartz et al., 2012).

תהליך זה אפשר להם לבחון מחדש את תפיסתם החינוכית ולהבין טוב יותר את המקורות הערכיים לפרקטיקות שהם נוקטים בהוראה, וכן את הערכים שהובילו אותם לבחור בהוראת חינוך סביבתי. תהליך חקירת סיפורי החיים שלהם גם סייע בידיהם לחלץ מושגים עיקריים שמבנים את הידע שלהם בחינוך סביבתי, כמו "סוגיית המקום והמקומיות, קהילה וקהילתיות" והמשמעות שלהם לחיי האדם

מעבר למשמעותם הגאוגרפית; אקטיביזם סביבתי; נקודות מפתח בחיי הפעיל הסביבתי; ערכים המניעים פעילים סביבתיים; "פליאה" מיופיין ומורכבותן של מערכות טבעיות כבסיס לשינוי בעמדות ובהתנהגות ביחס לסביבה; וההבחנה בין ההגדרות השונות של מושגים כמו חינוך סביבתי, חינוך לקיימות, חינוך בר-קיימא ועוד.

לשם הדגמה אציג כמה עדויות מתוך עבודות הסיכום של הסטודנטים שהשתתפו בקורס, אשר שחזרו את התהליכים שהם עברו בכיתה במהלך השנה. עדויות על פיתוח זהות מקצועית עלו בדבריה של רעות (כל השמות בדויים): "פתאום הבנתי את הקשיים שלי במערכת ומדוע דברים מסוימים במערכת מפריעים לי מאוד, וזה פתח בפני את היכולת להמשיך ולגבש את הזהות העצמית שלי כמחנכת ולברוק שוב מה כן ומה לא מתאים לי". מעדותה של יעל ניכר שהבינה את הנתיב שעשתה בהתפתחות המקצועית שלה מאז בחרה להיות מורה לחינוך סביבתי: "בעצם המחקר הזה גורם לי לבחון שוב את הדרך שבה בחרתי עד כה ואת הדרך בה אבחר בעתיד".

דנה הבינה היבטים ערכיים הגלומים בעבודתה כמורה, אשר מבנים את זהותה המקצועית: "פתאום הבנתי שבהוראה שלי כלפי תלמידים משתקפת גם אישיותי וכל חוויות הילדות שלי. התפיסה שלי, האמונות שלי והערכים שלי נכנסים לתוך אישיותי כמחנכת".

ואילו טובה גילתה באמצעות ניתוח סיפור החיים הקְּשָׁרִים להוראת חינוך סביבתי: "מבנה סיפור החיים שלי מלמד אותי על ההשפעה הרבה שיש לסביבה בה גדלתי על הבחירה המקצועית שלי". היא ממשיכה ומסבירה את מסקנתה: "השימוש המרובה בפעלים הקשורים לפעילות בסביבה מדגיש שרשרת אירועים הקשורים זה בזה כחוליות על רצף הזמן שסללו את דרכי כמחנכת סביבתית". רון מצא באמצעות הנרטיב שלו שחינוך סביבתי מתחייב להיות כרוך בלמידה באמצעות החושים והחוויה האישית:

תמה בולטת בתוך סיפור החיים שלי היא השימוש הנרחב בתיאורים המדגישים את החושים. חוש הריח מופיע בתדירות גבוהה ובאופן דומיננטי לאורך כל הסיפור, ולאחריו ברשימת התיאורים חוש הראייה, חוש הטעם וחוש השמיעה. זה מחזק את ההחלטה שלי שההוראה וחינוך הילדים לא ייעשו בתוך כותלי מבנה סגור שחוסם את הגישה אל הטבע, אלא בחוץ,

בטבע, תוך הפעלת החושים של התלמידים כאמצעי ללמידה משמעותית. למידה משמעותית נוספת שאפשרה הפדגוגיה הנרטיבית נגעה למרכזיות הדיאלוג בין המשתתפים בתהליך הלמידה. ביטוי לכך עולה מהעדויות הבאות. אורנה ציינה:

מרגשת בעיני העובדה שכל אחת מחברות הקבוצה התנסתה בכך, וזכתה לראות את ערך סיפור החיים שלה, ודרך כך להעריך יותר את ערכם של סיפורי חיים של אחרים. בעיני יש לכך השפעה חינוכית שלא תסולא בפז. זהו לא מחקר הנוגע רק בראש ובנתונים (למרות שאלו בהחלט קיימים בו – בחלק התאורטי ובהסקת המסקנות). זהו מחקר שנוגע ברגש, במשאלות לב, בעבר, הווה, עתיד, ולכן בעיסוק בו יש משהו כמעט תרפויטי בעיני.

ירון הוסיף:

דרך הסיפורים של אחרים, שעניינו אותי מאוד, הבנתי שחלקם לא גדלו בבתים כמו שלי, ושלא חיברו אותם לבעלי חיים ושלא טיילו אתם בטבע, ובכל זאת הם בחרו להיות מורים לחינוך סביבתי. עכשיו אני מבין שניתן לפתח מודעות סביבתית בגיל מאוחר, ואפילו מתוך חוויה מכוונת אחת בגיל מבוגר, כפי שנרית סיפרה, שבמקרה היא החליפה חברה כמד"צית בטיול בתנועה והייתה לה שם הארה...

המשותף לעדויות הללו הוא שהתוכנות על למידה וחינוך, על חינוך סביבתי ועל הוראה באמצעות חקר הנרטיב הן תוצר של תהליך הבניית ידע אישי-מקצועי שנוצר בדיאלוג בין המשתתפים ברוח הפדגוגיה הנרטיבית. הלומדים מעידים על התרומה המשמעותית שיש לשונות, להקשבה של עמיתיהם לסיפור האישי שלהם ולתגובות שלהם עליו. גם אני, כמנחה של הקורס למדתי מהסטודנטים שלי דברים משמעותיים על חוויית הוראת החינוך הסביבתי. רכשתי מושגים הקשורים לידע ספציפי בחינוך סביבתי, שעלו בדיאלוגים בכיתה ובעבודת הסיכום: ידע מקצועי על "המקום", "אקטיביזם" ו"פליאה". עוד נחשפתי לשיטות הוראה ייחודיות לחינוך סביבתי, כמו למידה מחוץ לכיתה, וליישומים ייחודיים של למידה מבוססת פרויקטים (project based learning – PBL).

אסכם ואומר שהדיאלוג הבין-אישי שהיה מרכזי בתהליכי הלמידה אינו בלעדי לפדגוגיה נרטיבית, אך העדויות מלמדות שפדגוגיה נרטיבית מעודדת פתיחות,

אותנטיות והשתתפות פעילה בדיאלוג סביב הנרטיב האישי ועמו. היא מאפשרת להבנות באמצעים נרטיביים ידע אישי ומקצועי משותף, שאפשר להפיצו אף בקהילה המקצועית הרחבה (Diekelmann, 2001), כפי שנעשה במאמר זה.

סיכום

במאמר זה ביקשתי להציג כמה עקרונות של הפדגוגיה הנרטיבית שאני נוקטת בהכשרת מורים. ממצאי המאמר מתבססים על דוגמאות משני סוגים של פיתוח מקצועי: הכשרת מורים מתחילים והכשרת מורים ותיקים הלומדים לתואר שני. המאמר תיאר את עיקרי המאפיינים של שני סוגי ההכשרה, חשף את תרומתה של פדגוגיה נרטיבית להבניית ידע אישי מקצועי והציג דרכים אפשריות ליישומה.

מן הדוגמאות עולה שבתהליך ההוראה-למידה נדרשים המורה, המרצה או המנחה לנהל יחסים שוויוניים יותר עם הלומדים ולהסתגל ליחסים כאלה, המבוססים על מידה רבה יותר של אינטימיות ופתיחות. יישומה של פדגוגיה נרטיבית דורש יתר גמישות בתהליך בניית הקוריקולום, ופיתוח פרקטיקות שונות שביכולתן לחולל תהליכים פרשניים וביקורתיים לידע אישי ולהבניית חיבורים תאורטיים. הדבר מצריך ביטחון מקצועי גבוה אצל המורים, המאפשר לאבד כביכול שליטה על התכנים ועל ארגון מוסדר של תהליך הלמידה-הוראה, ובה בעת יכולת לנווט את התהליך, להובילו, לסייע ביצירת משמעות, לאפשר התבוננות מרובת פנים, להציע תאוריות רלוונטיות ולעודד התבוננות מחדשת בתאוריות ובתפיסות קיימות. המנחה, המורה או המרצה אחראי אפוא לשמר מתח חיובי בין יצירתיות, אפשרור מגוון רעיונות, קבלה, הכללה, רגישות ופתיחות ובין החלטיות, מנהיגות, ידיעת הכיוון הכללי, יכולת התבוננות-על, הכללה והמשגה.

אפשר שהאלטרנטיבות שמציעה פדגוגיה נרטיבית לאלה העוסקים בהכשרת מורים ובהכשרות מקצועיות אחרות יאפשרו להם לתת מענה הולם יותר לשינויים שכבר חלים ושרצוי שיתחוללו בעתיד באופיים של מקצועות האנוש הניזונים מהצורך להבנות עולמם של אנשים ובדרך שבה הם נתפסים.

עם זאת, ברצוני לסייג את הדריי ולציין שעל פי תפיסתי פדגוגיה נרטיבית אינה מייתרת פדגוגיות מסורתיות או פדגוגיות עדכניות אחרות, אלא היא מבקשת להרחיב את הרפרטואר הפדגוגי-פרקטי של אלה הפועלים בהכשרה מקצועית. איני טוענת שהבניית ידע אישי ממעיטה מערכו של ידע תאורטי המתבסס על מחקרים

אמפיריים. נהפוך הוא, טענתי היא שדרך זו עשויה להעמיק את ההבניה של הידע התאורטי, ויש בה כדי להשביח את תהליכי ההכשרה, ובייחוד את דרכי הבניית הזהות מקצועית. טענתי העיקרית היא שיש להרחיב את מקומה של פדגוגיה נרטיבית בהכשרת מורים מתחילים וותיקים, וליישמה גם במקצועות אנוש אחרים המתאפיינים בדינמיות, בסביבת עבודה אנושית מורכבת ובסביבה קונפליקטואלית ומרובת פרשנויות.

מקורות

- אטלס, י' ומשעלי, י' (2002). כל אחד והמשפחה שלו. קרית גת: קוראים.
- זיידל, ס' (2004). להתגרש ולהישאר חברים. חיפה: הסכמות.
- יריב, א' (1999). שקט בכיתה, בבקשה! אור יהודה: רכס.
- תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים. בתוך: ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 7-44). ירושלים: מאגנס.
- Aoki, T. (1993). Legitimizing lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 255-268.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32
- Chapman, O. (2008). Narratives in mathematics teacher education. In: D. Tirosh & T. Wood (Eds.), *The international handbook of mathematics teacher education: Tools and processes in mathematics teacher education* (pp. 15-38). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Charles, M., Harr, B., Cech, E., & Hendley, A. (2014). Who likes math where? Gender differences in eighth-graders' attitudes around the world. *International Studies in Sociology of Education*, 24(1), 85-112.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Diekelmann, N. (2001). Narrative pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science*, 23(3), 53-71.

- Diekelman, N. & Diekelman, J. (2009). *Schooling, learning, teaching*, New York: New York University Press.
- Dvir, N. (2015). Does physical disability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities, *Teaching and Teacher Education*, 52, 56-65.
- Goodson, I. F. & Gill, S. R. (2011). *Narrative pedagogy, life history and learning*, New York: Lang Publishing.
- Huber, J., Shaun, Y. L., Murphy, S., & Nelson, C. (2014). Shifting stories to live by: Teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations. *Reflective Practice*, 15(2), 176-189.
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2011). Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 225-236.
- Riessman, C. K. & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions. In: D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In: C. Seal, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 48-64). London: Sage.
- Schwartz, S., Ciecuch, H. J., Vecchione, M., & Davidov, E. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-668.
- Shriki, A. & Lavy, I. (2012). Perceptions of Israeli mathematics teachers regarding their professional development needs. *Professional Development in Education* 38(3), 411-433.
- Yuan, R. & Lee, I. (2016). "I need to be strong and competent": A narrative inquiry of a student teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 22(7), 819-841.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487.