

שׁוֹתָפוֹת מוֹרִים הוֹרִים: מִשְׁמַעוֹת וְהַקְשָׁר הַטְּקֵסֵט (context) בְּשִׁיחַ הוֹרִים וּמוֹרִים כַּגֶּשֶׁר לַתְּקִשׁוּרַת מִצְמִיחָה

רוני גז לנגרמן*

ככל שמובילי החינוך ומעצבי החינוך מודעים יותר לאדם שנמצא מולם, לתגובותיו ולרגשותיו ובד בבד מודעים יותר לתגובותיהם ולרגשותיהם שלהם עצמם כלפי מצבים, כך מתאפשר עולם של יצירת שותפות ותקשורת בין הורים, מורים וילדים. כדי לעזור את המודעות לעשייה בעלת משמעות, יש לנסות שלא להישאב לביקורתיות, לשיפוטיות או לכל רגש המעורר בנו ובאדם האחר אי-נוחות (אברמסון, 2005). נוסף על כך, הכרה בתכונות או במאפיינים חיוביים של האדם הנמצא בתקשורת עם איש החינוך יכולים לחזק את הקשר החיובי בין הורים, מורים וילדים, וממקום זה מתאפשר תהליך של תקשורת מקרבת לצורך עשייה חינוכית בעלת ערך.

מודעות לאינטראקציה בהקשר הטקסט (Context)

בני אדם מאופיינים ביכולת העברת מסרים והשבת תגובות הולמות למסר המועבר. איכות תקשורתית זו תלויה בכמה גורמים: העושר והפירוט השפתי של השותפים בתהליך התקשורת; מידת השותפות בתהליך התקשורת ושימוש במילים המלמדות על הרצון להבין ולהכיל את השותפים בתהליך; ורמת ההבנה שהשותפים לתקשורת חולקים בנוגע לתפיסות עולם, כלומר הבנת המסר המועבר לא רק בהקשרו המילולי אלא בהקשרו הערכי והאידיאולוגי. גורמים אלו משפיעים על מידת ההבנה ההדדית המובלעת בדברי השותפים באשר למצבים יום-יומיים. במילים אחרות, אם השותפים לתהליך התקשורת נמצאים במודעות גבוהה לשותפים לתהליך, אין צורך בפרשנות ובהסברים בתהליך התקשורת.

השימוש בהקשר במהלך קיום אינטראקציה מאפשר להרחיב את המסרים גם אם אדם לא נכח באותו זמן ומקום. ההקשר חשוב למערכות יחסים מורכבות הכוללות מרחבים שבהם בני אדם מתנהלים במקביל אך צריכים לחבור למען קידום מטרות משותפות. הקשר מוגדר כסך מרכיבי המידע, ובכך נכללים למשל המקום הפיזי שהשיח מתקיים בו ובטייפוסים הצובעים את הקשר הטקסט ככוונות רשמיות או לא רשמיות, רציניות לעומת קלילות ועוד, כגון מבעים ("סבבה", "מה נסגר איתך?"). במרכיבי הידע נכללים גם היבטים תרבותיים, היסטוריים וחברתיים (קופרברג, 2016). באמצעות מרכיבי ידע אלו אפשר לאפיין ישות או הוויה הנמצאות בתהליך התקשורת. הישות יכולה להיות אדם, מקום או אובייקט הרלוונטיים לאינטראקציה בין השותפים לה (Abowd et al., 1999).

לצורך הרחבת מושג ההקשר, במאמר זה ייעשה עבודה שימוש אדפטיבי מעולם חקר השיח, בדגש על הקשר הטקסט הנוגע להיבטים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים, כלומר למטענים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים שכל אדם מגיע איתם לאינטראקציה (קופרברג, 2016). בשיח המתנהל בין הורים ומורים יש להתייחס להקשר הטקסט, משום שהמודעות לו יכולה לצמצם את הטעויות הפרשניות ולבנות גשרים ספונטניים בין ההורים והמורים בתקשורת ביניהם.

מסגרות חינוכיות בדמות גנים ובתי ספר אמורות לשלב ידיים עם מסגרות הבית והמשפחה כדי לגרום לתהליך החינוכי להיות מטיב ומועיל לכל השותפים בו (גרינבאום ופריד, 2011; Wilder, 2014). השותפים לתהליך זה על פי רוב אינם נמצאים בריבזמן במרחבי זמן ובמרחבי מקום משותפים, ומכאן שבתהליך התקשורת בין דמויות החינוך וההורים לשם הבנת מקרים והתנהגויות, נבנים באופן בלתי מודע גשרים בין מרחבי הזמן, המקום ותוצריהם. הדבר משול להרכבת פזל (תצרף) עם חלקים מתמונות שונות, שחברתם יוצרת תמונה שקוויה הפנימים אינם משיקים. פעולת תקשורת מסוג זה הופכת את מלאכת החינוך למורכבת, מאתגרת ולעיתים אף מייגעת. שותפות מקדמת מצריכה הבנה של פערי המידע הנוצרים בשל היעדר נוכחות משותפת במרחבי זמן ומקום, והעמקה בהם. הדרך המוצעת במאמר זה היא הבנת מושג "הקשר הטקסט" (Context), הפנתו ושלובו בתקשורת שבין מורים להורים.

מודעות בשדה החינוך

מודעות מוגדרת כתפיסה ותגובה למצב או לאדם. מודעות היא חלק בתהליך קוגניטיבי מורכב של עיבוד מידע שבו האדם מקבל שדרים מהסביבה ושדרים פנימיים כגון מחשבות, רגשות ותגובות פיזיות של עצמו. בתהליך זה יש היבטים מודעים וכאלה שאינם מודעים. כאשר אדם בוחר להיות מודע למצב, כלומר לקלוט את השדרים הן מהסביבה החיצונית והן מהפנימית, הוא מפעיל מיומנויות קשב. במצב של מודעות מתאפשרת מחשבה מעמיקה כגון מטה-קוגניציה ומתקיימת שליטה עצמית המאפשרת לאדם לא להיות מושפע מתגובותיו בלתי מאוזנת לאירועים סביבתיים (Barron, Riby, Greer, & Smallwood, 2011).

אחת ההגדרות לחינוך, ברוח עקרונות הפוסט-מודרניזם, היא שחינוך אינו עוד העברת עובדות, מידע או תפיסות עולם אלא הוא אומנות פיתוח המודעות שבפנימיותו הילד הוא טוב ושלם כפי שהוא, ותפקידם של ההורים והמורים לפתח את המודעות הזו בקרב הילדים. משאב החינוך מגלם מצבור של פעולות מכוונות המשפיעות על התנהגות האדם ועל עיצוב אישיותו (הררי, 2017), ואולם בצד הפעולות המודעות מתקיים מצבור פעולות לא מכוונות בדינמיקה של הורים-מורים-תלמידים המשפיעות על התנהגות השותפים לתהליך החינוך. לפיכך נדרשת עבודת מודעות גבוהה הן להיבטי החינוך הנעשים מתוך כוונה והן לאלה שלא. על המורה ועל ההורה – כמובילי חינוך ומעצבי חינוך – להיות קשובים להתנהגות הילד ולנסות לפענח את מניעי התנהגותו בסביבה שהוא מתחנך בה. כך, למשל, ילד שנוהג בצורה אלימה או מפריעה מאותת בהתנהגות זו על תחושת חוסר מסוגלות, על תחושת חוסר שייכות, על הרגשת ייאוש או על דימוי עצמי נמוך, ובעיקר יש כאן בקשה רועמת לנְאִוּתו של הילד. לפיכך לפני תיוג ההתנהגות יש לבחון את המניעים להתנהגות (אברמסון, 2005).

* ד"ר רוני גז לנגרמן – מרצה במסלול לגיל הרך ובמרכז האזורי הבין-תחומי להורים, משפחה וקהילה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. חוקרת תקשורת ויחסים בין-אישיים במשפחה ובמסגרות חינוך ומצבי לחץ ומשבר בחברה הישראלית.

משמעות הטקסט

לא אחת הורים ומורים מחזיקים בתפיסות חברתיות, תרבותיות והיסטוריות שונות באופן שיוצר פערים ומביא לידי קשיים באינטראקציה המתקיימת ביניהם. לא די להעלות את המודעות להקשר הטקסט אלא יש להיות מודעים גם למידת הקבלה והבנה שכל אדם יכול להחזיק בהקשרי טקסט שונים, ולנסות ולמצוא את המכנה המשותף שבאמצעותו אפשר לצמצם פערים. הבנה כזו נדרשת בעיקר בעידן שהתהליך החינוכי נמצא באחריות המורים וההורים כמעשה שותפות.

בעבר חינוך הילדים היה בדרך כלל נתון ברובו למשפחה ולמוסדות הדת. ואולם מאז תחילתה של המהפכה התעשייתית ועד ימינו אנו תפקיד החינוך נמצא בשיח ובשותפות גורל של המשפחה ושל מוסדות נוספים, בעיקר הגן ובית הספר. בתהליך החברות הפרט לומד בעזרת הוריו, מחנכיו והמוסדות החברתיים שהוא מוסיף אליהם מה הם התפקידים הצפויים ממנו בחברה נתונה, אך בעידן הפוסט-מודרני יש פעור בין תפיסות חברתיות ותרבותיות של סוכני חברות כמו הורים ומורים. לפיכך מודעותם של סוכני חברות אלו לפעור זה יכולה להיות מתווכת בהבנת הקשר הטקסט.

מחקרים מתחום הסוציולוגיה מראים שסוכני החברות המשמעותיים ביותר בחייו של אדם הם סוכני החברות הראשוניים, הכוללים הורים ומשפחה, גנות, מורים, ובחברות דתיות – אנשי דת. מכאן שיש שותפות גורל בין המסגרת המשפחתית ובין בית הספר על הדרך שבה הילד צריך ללמוד, להשתלב בחברה ועוד (Harris, 1995). שותפות גורל זו נהיית מורכבת יותר ויותר בעיקר בשל הקושי לייצר "שפה אחת" לטובת הילד, אף על פי שההורים והמורים כבני אדם בוגרים מודעים למקומם החשוב בחינוך הילדים ורוצים בטובתם. כיצד נולד פרדוקס זה?

אחת התשובות לפרדוקס זה קשורה למאפייני התקופה שאנו חיים בה, התקופה הפוסט-מודרנית שבבסיסה מבקשת מכל אדם להעמיד סימן שאלה על כל פעולה, עמדה, דעה ועובדה (גור זאב, 2008). הטלת סימני שאלה מאפשרת לאדם לחקור ולהגיע לאמת שלו, אך האדם לא תמיד פנוי להשלים את המשימה. הורה, ילד או מורה המעלה סימן שאלה בדבר התנהגות, דעה או אפילו משימה של אחד מהשותפים במשולש יחסים זה, מערער את יסודות השותפות והאמון. כדי למנוע זאת, יש להציב את סימן השאלה כפעולה של סקרנות ועניין ולא כמעביר תחושה של חוסר אמון באדם או במערכת.

תאוריית הרמזים החברתיים המצומצמים מחדדת את הצורך בהבנת הקשר הטקסט בתקשורת הבין-אישית בדגש על ההקשר החברתי. היבטים של הקשר חברתי מעצבים במידה רבה את התכנים המתאימים לתקשורת, את סגנון התקשורת ואת הציפיות ההדדיות של המתקשרים מן התהליך. לפיכך נחוצה מאוד ההבנה לסימנים ולרמזים המעידים על הבדלים במיצוב החברתי ובתפיסות החברתיות (Sproull & Kiesler, 1986). על פי תאוריה זו יש בין היתר שני הקשרים תפיסתיים שעשויים להקשות על תהליך השותפות בחינוך. הראשון הוא הפער בין מהפכות חברתיות ובין מבנה בתי הספר: אין הלימה בין מהפכות חברתיות בעולם הדמוקרטי המצדדות בערך השוויון ובין המבנה המוסדי של בתי ספר, המחייב שימוש בשיטות שאינן בהכרח תואמות את הערכים של מהפכות אלה. במקרה זה יש שני סוגי שיח – אחד בתוך המרחב הבית ספרי והשני בתוך המרחב הביתי, ופעור זה יוצר עיצורי תקשורת, כלומר תהליכים או אמירות היוצרים קשיים בהעברת המסר, כמו שיחה המתנהלת בשתי שפות שונות לחלוטין. ההקשר השני מתייחס לתפיסות המקדשות את ערך "האדם במרכז"

שמקורן בתפיסות עולם ליברליות. אלה מציבות את האדם כגורם מרכזי ובעל משמעות ברצף התרחשויות חייו. בהיבט חברתי זה יש פעור בין התרחשויות במרחבי בית הספר כמוסד חינוכי, במרחבים ציבוריים ובמרחבי הבית: בפועל אין אפשרות ליישם תאוריות ליברליות בהקשרים מסוימים משום שהחיים בחברה מצריכים חיים שיתופיים, הדדיות ביחסים ועוד אלמנטים המחייבים את האדם להתפשר (Fullan, 2002).

מרכיבי תקשורת בין-אישית מצמיחה

כדי לצמצם פערי ידע ולאפשר יכולת הבנה של הקשרי הטקסט בתקשורת שבין הורים ומורים, ראוי להכיר מרכיבי תקשורת מצמיחה ולהשתמש בהם. לשם בניית גשרים אפקטיביים והרחבת מיומנות של מודעות, במאמר זה מוצעת נטילת אחריות השיח על כל שותפיו, ובכלל זה יצירת השיח וניהולו בהקשר. הנחת היסוד היא שהבסיס ליצירת שותפות בין הורים ומורים כמובילי חינוך לקידום ילדים תלוי במרכיבי תקשורת בין-אישית מצמיחה. הבנת ההקשרים החברתיים היא מלאכת מחשבת ומצריכה אנרגיה רבה שלעיתים אינה נמצא וגורמת לתשישות בתהליכי התקשורת. המודעות שקיימים פערים והקשרים חברתיים שונים בין הורים ומורים היא התשתית לשימוש במרכיבי תקשורת בין-אישית מצמיחה שיסלול הבנה בלתי ביקורתית לשלל ההקשרים.

תקשורת בין בני אדם בכלל, ויחסים טובים בין השותפים לתהליכי החינוך בפרט, הם לב ליבו של מעשה החינוך. איכות החיים של באי המוסד החינוכי תלויה בקיומן של אינטראקציות משמעותיות, המבססות את תחושת היותך מוערך, רצוי ושייך (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013). היכולת להצמיח הבנה של הקשר טקסט נעוצה בבסיס מיומנות תקשורת בין-אישית מטיבה.

להלן פירוט מרכיבים מטיבים לעומת מרכיבים פוגעים:

מרכיבי תקשורת פוגעת	מרכיבי תקשורת מצמיחה
ביקורתיות: הבעת טענות כנגד איכותם, רמתם, חוקיותם וכדומה של מעשים, רעיונות, יצירות, מוצרים ובני אדם	אכפתיות: מעורבות בנעשה בסביבה, גילוי עניין כלפי הזולת
שיפוטיים: נקיטת גישה הקובעת באופן סובייקטיבי מה טוב ומה רע, מה נכון ומה שגוי. בדרך כלל ניכר חוסר פתיחות לדרכים ולמחשבות אחרות	אחריות: נשיאה בתוצאות, מחויבות, ערבות
האשמה: ייחוס עוולות, מעשים רעים וכדומה לאדם מסוים	פרגון והערכה: מחמאה, מתן שבח על פעולה, תכונה, נראות. הכרה בהישגים או בתכונות חיוביות
התעלמות: אי-התייחסות, אי-הענקת תשומת לב	כבוד: יחס הולם בין בני אדם שאינם פוגע ואינו מבזה
השפלה: פגיעה כואבת בכבוד, ביזוי, ביוש	הקשבה: האזנה בתשומת לב, התרכזות בנאמר

שימוש במרכיבי התקשורת המצמיחה המצוינים בטבלה יכול ליצור מרחב ופניות להבנה של הקשרים חברתיים. שימוש כזה מפחית עכבות של השותפים לתהליך התקשורת, משום שהוא מצמצם מסרים של עוינות ושפה בוטה ופוגענית שעלולה להופיע בשל היעדר ההבנה של מעמד ושל תפיסות חברתיות (Sproull & Kiesler, 1986). יתרה מזו, שיפור מיומנות התקשורת הבין-אישית מאפשרת לחדד מיומנות של מודעות הן ברמה האישית והן ברמה

ההדדית.

ניכר שהרכבת חלקי פזל ממרחבי זמן ומקום שונים אינה יכולה ליצור תמונה אחת קוהרנטית ורציפה. בפועל הניסיון לעשות את מלאכת ההרכבה באופן לא מתווך יוצר גשרים לא אפקטיביים בין השותפים לתהליך החינוכי. לעומת זאת, השימוש במרכיבי התקשורת המצמיחה מסייע בהבנת ההקשר ומקדם את תהליך השותפות למרחב שבו הבנה ורצון לשיתופי פעולה הופכים לאפשריים.

מקורות

אברמסון, ז' (2005). לומדים זוגיות. תל אביב: מכון אדלר.

גור זאב, א' (2008). אוטונומיה וחינוך הומניסטי בימינו? בתוך ש' שיינברג (עורכת), אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים (עמ' 241–268). תל אביב: רסלינג.

גרינבאום, ז' צ' ופריד, ד' (עורכים). (2011). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (ג'ג'): תמונת מצב והמלצות הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (ג'ג') וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

הררי, י' (2017). המדריך להורות על פי חוכמת היהדות. תל אביב: משכל ידיעות ספרים.

וינברגר, י' ובקשי-ברוש, א' (2013). המעשה האמפתי השלם של מורים. גילוי דעת, 4, 97–123.

קופפרברג, ע' (2016). לגעת בשמיים: חקר טקסט ושיח המשלב שפה פיגורטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.

Abowd, G. D., Dey, A. K., Brown, P. J., Davies, N., Smith, M., & Steggle, P. (1999, September). Towards a better understanding of context and context-awareness. In International symposium on handheld and ubiquitous computing (pp. 304-307). Berlin & Heidelberg: Springer.

Barron, E., Riby, L. M., Greer, J., & Smallwood, J. (2011). Absorbed in thought: The effect of mind wandering on the processing of relevant and irrelevant events. *Psychological Science*, 22(5), 596-601.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458.

Sproull, L., & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication. *Management Science*, 32(11), 1492-1512.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.