

הדרכה כשיח של אהבה | ד"ר ישראל כ"ץ

כ"ץ, י' (2011). "הדרכה כשיח של אהבה". בתוך: יוגב, א., זוזובסקי, ר. (ע). הדרכה במבט חוקר. הוצאת הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים. עמודים 48-57. © כל הזכויות שמורות למחבר

ראשיתו של מאמר זה ביוזמה ובהזמנה של מכון מנדל למנהיגות. נושא ההדרכה וההנחיה ממלא תפקיד מרכזי בתכניות ההכשרה של המכון. תודה לד"ר דניאל מרום ממכון מנדל ולתמר גרוס, עמיתתי במכון צפנת, על השותפות בדרך. תודה גם לד"ר אסתר יוגב, לאריאל לוי ולקוראים האנונימיים של כלל האסופה על הערותיהם המועילות.

הדרכה היא שיח מקצועי (כ"ץ, 2002b). במסגרת השיח הזה 'מדריך' ו'מודרך' (יחיד או קבוצה) נוטלים חלק בתהליך אשר נשען על סדירותו של השיח המתהווה. מובן שאין כל מהות בזיהויים האלה של 'מדריך' ו'מודרך', זיהויים שהם בני חלוף. עם זאת, הזיהויים הללו נחוצים לזמן מה כדי שלמפגש יהיה ערך מקצועי. מפגש ההדרכה עוסק הן בעולם דעת ספציפי והן בשיקול הדעת ובדרך הפעולה המקצועית שעניינם הוא עולם הדעת הזה (כ"ץ, 2001). הדברים העולים במפגש ההדרכה מתבססים על עדויות שמביא המודרך. העדויות האלו מעוגנות בפרקסיס של המודרך, פרקסיס אשר הוא מתאר בפני המדריך כדי ליצור בסיס לפענוח משותף.

ההדרכה צמחה כמוסד מודרני בתהליך של ביסוס פרופסיות. צעדים משלימים שנערכו כללו את מיסוד השייכות לקהילה מקצועית משותפת, יצירת מדרג בתחום, הכשרה מובחנת, פיתוח כתיבה עיונית בתחום הרלוונטי, ניסוח אתיקה של עבודה וכן הלאה. ההדרכה משמשת בעיקר בפרופסיות הנחשבות "מקצועות סיוע"; במקצועות הללו אנשים אשר מכירים בחסר מסוים, או סובלים ממצוקה מזוהה, נעזרים בבעל מקצוע לברור העניין או לתיקונו.

במאמר הנוכחי אעסוק בהדרכה במובן של 'סופרוויז'ן' (supervision); סוגים אחרים של הדרכה לא ייוצגו במאמר הזה. הסוגים שלא נדון בהם עוסקים בהקניה (בדרך כלל במתכונת של סדנה) של תכנים מוגדרים ובמעקב אחר הרכישה וההפעלה של מיומנויות ספציפיות. אותם סוגי הדרכה כוללים יסוד מובהק של הכוונה בידי מומחה.

להבדיל מדפוסים אחרים של הדרכה, ועל אחת כמה וכמה בהשוואה לניהול או לפיקוח, פרקטיקה זו מרסנת מאוד את עצמה במתן הוראות פעולה ונמנעת מהשגחה פעילה על המתרחש בעבודתו של המודרך או מהתערבות ישירה בה. בד בבד היא מעניקה משקל רב לשיח המתהווה ומניחה כי יש השפעה של השיח על המעשה באמצעות ייחוס ערך ומשמעות על ידי המודרך. כפי שנראה בהמשך, זוהי פרקטיקה פרדוקסלית שיסודה באהבה - אהבה למקצוע ולניסיון להתפתח במסגרתו. היא כרוכה בגילוי של הגיונות הפרופסיה יחד עם הזולת; היא מתהווה ונרקמת באמצעות מפגש המשלב נתינה והתמסרות. כשהפרקטיקה הזו במיטבה, היא גורמת ל"גדילה" של הזולת ולהתפתחותו כאיש מקצוע היודע להיות אוטונומי ואף יודע לשתף פעולה עם עמיתים. בכל אופן, השמות 'הדרכה' (מלשון דרך, כזו שמבקשת הכוונה) ו-supervision (מלשון ראיית-על או מבט כולל ובמשמעות של תפקידי פיקוח והערכה) אינם מוצלחים במיוחד. עלינו לזכור שאף פעם שמות אינם עולים לגמרי בקנה אחד עם הדבר אשר הם אמורים לתארו.

מתווה להדרכה

למה משמשת ההדרכה? אפשר לקבוע כי להדרכה יש ארבעה תפקידים עיקריים: (א) לקשור בין ידע למעשה; (ב) לבסס נורמות של איכות; (ג) לטפח עמדה חקרנית ויכולת להתחדש; (ד) לתמוך בעבודה הנעשית בפועל.

א. לקשור בין ידע עיוני למעשה - הדברים אמורים בעיקר במקצועות הסיוע. בפרופסיות הללו אי-אפשר לנסח מראש את כל הידע, ויישומו נערך תמיד בהקשר פרטי של מקרים ספציפיים. נדרש שילוב בין ידע אוניברסאלי - כזה שאפשר לנסחו מראש ולהעלותו על הכתב - לבין פרקטיקה פרטיקולרית, פרקטיקה אשר הידע המעשי בה מתהווה במפגש המקצועי הייחודי והמשתנה. פרקטיקה כזו תלויה באיש המקצוע, אינה כפופה ללחצים לשמור על סטנדרטיזציה ודורשת כל העת פענוח והמצאה מחדש. במקצועות הסיוע גם שבה ועולה השאלה בדבר הסובייקט (הפרסונה) אשר מעורב בעניין. תוך כדי החתירה לדיוק ולמהימנות המדע הפוזיטיביסטי השכיח מנסה "לנכות" את חותמו של הסובייקט ולגרום לכך שלא יהיה ניכר בממצאים ולא יהיה טבוע בטקסט, וזאת כדי שלא יהיה מעמד כמו אובייקטיבי. לעומת זאת, הפרופסיות מתבססות על הסגולות האישיות והבין-אישיות של איש המקצוע שהינו "בשר ודם". אף שהן מתיימרות להציג ידע מוצק (ידע שבדרך כלל הוא שנוי במחלוקת, תלוי ברוח הזמן ונבדל לפי אסכולות), כולן תלויות בפרקסיס. לפיכך הן תלויות במי שהופך את ההלכה למעשה בתהליך הבנייתי, תהליך שיש בו לא מעט התוויות חברתיות. עניין זה הוא בבחינת פח יקוש בשל חולשות האנוש הבלתי נמנעות. עם זאת, אין בפרופסיה ויתור על "טביעת האצבע" של הסובייקט. ההדרכה עוסקת בפרט ובפרטים גם יחד: היא מבררת את טביעת האצבע האישית, כמו גם מאפשרת התפתחות שלה.

ב. לבסס נורמה של איכות מקצועית - את הנורמה הזו מובילים אנשי מקצוע בכירים ומזוהים. היא עוסקת בידע ונותנת לו דגשים מיוחדים. ידע יש באוניברסיטה, בספרייה וגם במקומות אחרים; ברם מסתבר שיש "ידע מעשי", ואפשרית "ידיעה כעשייה" (ברונר, 2000). הידע הזה אינו יכול להימסר כולו באקדמיה, והוא כרוך בסוג אחר ונחוץ של שיח עדכני וער - שיח אשר מברר באופן שוטף את שנעשה בפועל בתחום הרלוונטי, הן בתוך הקהילה המקצועית והן בינה לבין נמעניה. קיומו של מוסד ההדרכה בפרופסיה נתונה מעיד על התהוות של קהילה מקצועית, 'קהילת מעשה' (ונגר, 2007) שהיא "מעבר" לכל יחיד בתוכה ורגישה למתווים החברתיים של פעולתה. בקהילה כזו, קהילה שהיא אכן ערה ומעירה, מתקיים דיון פעיל ורצוף על אודות היבטים בעייתיים של העבודה. בדיון כזה המדריכים משמשים לעתים - גם שלא מדעת - מעין "שומרי החומות" של המקצוע, אלה שנותנים גושפנקה וביטוי לערכיו ולאמונות המנחות את הפעולה. בנסיבות האלה רב הפיתוי לעשות את ההדרכה למוסד פיקוחי דכאני. במוסד כזה בעלי מקצוע מבוססים משתמשים בכוחם בעת שהם מאשרים מחדש את מחשבותיהם הידועות ואת מעמדם באמצעות מפגש עם מודרכים שלהם. (את האפשרות הזו זיהה אילן גור זאב בהקשר החינוכי כמעשה אלים (גור זאב, 2004)). כאן מוצב אתגר חשוב לפתיחות של הקבוצה הבכירה בפרופסיה, כמו גם ליכולתה להיות מודעת למגבלותיה ולהתעניין בהתחדשות אפשריות - בלי לוותר על חיוניותה כמסמנת גבול וקובעת נורמה. בהתאם לכך אפשר לראות במפגש גם נקודת מוצא לחשיבה מחודשת הנולדת בשיח; יש בה אותות ליפדגוגיה של ערעור (לם, 2000) וסימנים של תנועה בין שימור לחידוש (כ"א, 2002a).

ג. **לטפח עמדה חקרנית ויכולת להתחדש** - מפגש ההדרכה מאפשר לימוד וחיפוש דעת. המפגש מהווה הזדמנות לזיהוי של שאלות משותפות, לביסוס נורמה של חקירה והתקדמות ללא הרף ולתהייה חוזרת על אודות דרכי העבודה. לפיכך ההדרכה עשויה לשמש נדבך בטיפוח קהילת מעשה, קהילה שיש בה מאמץ לנסח את שנעשה כבר ולחפש אפשרויות אחרות. ההדרכה במיטבה עשויה לסייע לטיפוח מרחב של המצאה והתחדשות, מרחב המקיים שיח ער ואחראי עם ידע הקיים כבר.

ד. **לתמוך בעבודה המקצועית הנעשית בפועל** - מפגש ההדרכה מסייע לעבודה המעשית באמצעות התעניינות בה, מציאת מענים לבעיות ועריכת קישור בין הלכה למעשה. הדבר נדרש בגלל הצורך להתמודד במסגרת הפרופסיה עם החד-פעמי, עם הייחודי, עם הנעשה תמיד "כאן ועכשיו" ועם הידע אשר מצריך כל העת ניסוח מחדש ושיקול דעת חוזר. כל אלה מציבים הן אתגר והן קושי; כדאי לבררם עם עמית למקצוע, כזה המוכן להיות קשוב לשאלות המתעוררות ולהיות שותף לבירורן או למציאת הפתרון להן. אף פעם הבירור הזה לא יעשה "בזמן" - ברגע העבודה בפועל של המודרך, המדריך נוכח במקום רק באופן סימבולי; ועם זאת, יש ערך חשוב לקיומו של הבירור.

מתוך ארבעת התפקידים האלה של ההדרכה נגזרות הן מתכונתה והן התנועה ההכרחית בה בין קטבים ובין פרדוקסים.

נדגיש את הנקודות הבאות:

- במפגש ההדרכה יש הבחנה נסיבתית בין תפקיד המדריך לבין תפקיד המודרך. הבחנה זו מסמנת חלוקת עבודה ביניהם, כמו גם מידה של היררכיה. גם אם שני הצדדים במפגש ההדרכה יוצאים נשכרים ממנו וטוענים כי חוויית הלמידה הייתה משותפת, החשיבות העיקרית היא בלמידה של המודרך. לא אחת המדריך נחשב בשיח ל"זה שאמור לדעת". הנחת ידע זו, גם אם אינה מוכחת לחלוטין, חיונית לקיום תהליך של למידה: למידה כוללת יסודות של התמסרות ושל ייחוס סגולה, ערך ומשקל מיוחד (לרוב מוגזם) לזולת ולתגובותיו. ברם כשהדברים מתורגמים להכוונה מפליגה, להדגשת מעמד המדריך או ליומרה ליצור זיקת יתר בינו לבין האמת, אזי נוצרת בעיה בהדרכה. זו בולטת בפרופסיות המעניקות משקל רב לפרדיגמות פוזיטיביסטיות, ליומרה להיות אובייקטיביות ולטיפוח של 'האדם ההתנהגותי' (רודינסקו, 2005); במצבים שלמדריך יש גם מעמד ארגוני מחייב (כמנהל, כראש צוות, כמפקח או כבעל סמכות ארגונית אחרת); או בנסיבות שהשתקפות דמותו של המדריך בעבודת המודרך נחשבת להישג רצוי. מבחינה זו נודעת מורכבות מיוחדת לקיום הדרכה בהקשר המוסדי. מקובל שבהקשר הזה ההדרכה נקשרת בשאלות של כוח ניהולי ובהכוונת התנהגות המודרך, דבר הנעשה תוך כדי שימוש ברכיבים של בקרה ופיקוח. מכאן גם החשיבות להיות מודעים לטבע הפרדוקסלי של ההדרכה: מחד גיסא, "המאמץ לשלוט" הוא תופעה שכיחה מאוד בחיים הארגוניים (Streatfield, 2001). מאידך גיסא, על המודרך לוותר על חלק מהשליטה כדי שההדרכה תוכל להועיל. אנו לומדים על אודות השפעת ההדרכה בנושא זה באמצעות ההד חוזר מהמודרך.
- מפגש ההדרכה הוא סוג של שיח מקצועי בין עמיתים למקצוע. השותפות המקצועית אמורה לקשור את המפגש למסורת המתהווה בתחום הדעת והמקצוע, לחידושים בתחום ולמושגי מפתח, כלים ואמצעים המשמשים בשדה זה. במובנים רבים המדריך הוא גלגולו המודרני של

רב-האמן (המייסטר) בימי הביניים, אדם שאנשים באו ללמוד ממנו את רזי המקצוע באמצעות שהות במחיצתו, התנסות משותפת וקיום דיאלוג עמו על אודות הרציונל למעשיו. עם זאת, האתגר אשר עומד בפני המודרך הוא לפתח את דרך הפעולה הייחודית לו דווקא באמצעות קיום שיח עם איש מקצוע מובהק ומנוסה.

- מפגש ההדרכה הוא אירוע שפתי. תשומת לב מיוחדת מוקדשת בו לברור הטקסט של המודרך: מילות מפתח, אמונות יסוד, מטפורות שעולות, מוטיבים חוזרים. כל אלה אמורים להתברר במהלך המפגש. המטרה איננה לקבוע את השימוש השפתי "הנכון" (אף שגם זה ייתכן, אם מדובר בהבהרת מושגים או בקריאה משותפת של טקסט), אלא להבין את רשת המושגים שבתוכה פועל המודרך - רשת המעוגנת באסוציאציות, במבני תרבות ובקודים שנצרכו בניסיון האישי (לא כל המודרכים מודעים לכך). בירור זה אינו בהכרח הרמוני. ההתחקות אחר משמעויות בטקסט הנאמר גם עלולה להיחשב מאיימת ורודפנית, או כדרך לא לקבל את דבריו של המודרך אשר אינו ער תמיד לבחירות שביסוד דבריו. יתרה מזאת, התשוקה לדעת והסירוב לדעת מתקיימים בו בזמן אצל כולנו. במיטבן, כשהן במיטבן, תובנות יכולות להיות מפתיעות, מרגשות, מעסיקות, לא נותנות מנוח.
- הגורמים השותפים לייזום המפגש (ישות מוסדית כלשהי, המדריך, המודרך, הקהילה המקצועית) אינם בהכרח בעלי רצונות תואמים או מסכימים ביניהם. ההשתקפות בשיח של העדר הרמוניה זה, כמו גם הדרך אשר באמצעותה השותפים למפגש ההדרכה מתמודדים עם הפערים והחריקות שבין הרצונות, האינטרסים והמאויים העומדים ביסוד המפגש, מעצבות את אופיו של מפגש ההדרכה ותורמות לכך שהוא משתנה בהתאם להקשר. דווקא לנוכח הפער הבלתי נמנע בין המדריך לבין המודרך - שני סובייקטים האחוזים זה במילותיו של זה - ודווקא לנוכח החשיבות לדייק בו, ראוי להחיל על מפגש ההדרכה את מה שמזהה קריסטבה (2009) בדיבור האנליטי כ"שיח אהבה". שיח כזה משלב בין אמונה לבין התקשרות, והוא גם רגשי ורב-רבדים. ההקשר של מפגש ההדרכה תחום ומוגבל, והוא קורה מראש ובדיעבד. למרות זאת זהו מפגש "גורלי" בין שני אנשי מקצוע אשר בשיח ביניהם נרקמות, נפרמות ונרקמות מחדש עדויותיהם בדבר אהבתם לידע ולמקצוע שהם מתוודעים אליו ופועלים במסגרתו. זוהי אהבה אשר לא כולה מחוורת או מובטחת, כזו ששזורים בה רגעי קושי ואי-נחת.

בין הדרכה ללמידה

מפגש הדרכה הוא למידה המתקיימת בתוך שיח פרופסיונלי. המשתתפים ב"אירוע" הזה נושאים עמם דפוסים, עמדות וזיכרונות עבר שעניינם למידה, אפשרויות עבורם, דרך הלמידה האפשרית והיותה כרוכה בסבל או בעונג עבורם. במובן זה כולנו חבולים, כולנו מגיעים למפגש ההדרכה ובאמתחתנו משקעים של למידות בעייתיות קודמות. על מנת שמפגש ההדרכה לא יהיה רק שחזור (בדרך כלל לא מודע) של אירועי עבר, על המדריך ללמוד ולברר את דרכי הלמידה של המודרך ולהיות קשוב לסימנים לכך המופיעים בשיח. הדגשתי לעיל את הרכיב הלא מודע שמתקיים בלמידה. הסיבה לכך היא יכולתו להסביר את ההתנגדות הרווחת כל כך בהדרכה, כמו גם באירועי למידה אחרים. הדבר מעיד על כך שבד בבד עם חדוות הלימוד שלנו מתקיימת בעוצמה לא פחותה גם חדוות הבערות. כמו כן יש בו כדי להסביר ביטויים מפתיעים של עוצמה רגשית שלא אחת אנו פוגשים בהם במהלך ההדרכה (חוויות עלבון, תחושת

ביקורתיות יתר וכן הלאה). כדאי להדגיש גם את החשיבות המכרעת שבקיום רציפות של השיח: רק היא מאפשרת התפתחות (לא הכול חייב לקרות מיד). הצלחת ההדרכה אינה במציאת פתרון "ברגע" או במתן מתכון להתנהגות מסוימת, אלא בסוציאליזציה דיפוזית והמשכית - כזו שהן תרומתה ליכולת המקצועית והן שרידות החותם אשר היא מותירה גדולות יותר.

פלמן (Felman, 1987) עורכת השוואה מעניינת בין פסיכואנליזה לבין חינוך. היא טוענת כי "הוראה, כמו אנליזה, אמורה לעסוק פחות בהעדר ידע ויותר בהתנגדויות לידע" (שם: 79, תרגום חופשי י"כ). בהתאם לתפיסתה היא מדגישה כי החוויה והתהליכיות אמורות לאפשר נגישות לידע חדש, ידע שלפני כן נדחה על ידי הזולת. בעקבות לאקאן היא מציינת שאין איש היכול לטעון לידע מוחלט, אך למרות זאת אנשים מניחים כי אצל "האחר המשמעותי" נמצא ידע בעל ערך (כזה הוא יחסנו השכיח להורה, לרופא, לרב, למטפל, למדריך, למורה). הנחה זו מאפשרת לנו להכיר בידע המיוחס לאחר ולהתבסס עליו בתהליך התפתחותנו, ובהמשך לכך גם לפעול יחד עם זולתנו בהתאם להנחת הידע הנ"ל. ברם אין זו אלא אשליה מועילה, שהרי אנו יודעים דבר מה גם על אודות מגבלות הידיעה וחולשותיה. לפיכך חשוב כי המורה או המדריך לא יתפתה לשיכרון ה"ייחוס" הזה ולא יתהדר בו בעת שהוא עצמו ממשיך להיות ער למגבלות הבלתי נמנעות של ידיעתו. מלאכתו העיקרית אינה לבסס את סמכותו במפגש, אלא לעורר דבר מה פעיל ומתאווה אצל האחר. לשם כך על כל אחד מהשותפים למפגש להתגבר על תחושת הדחייה ולהתמודד עם הכרתו בבערות שלו. פלמן רואה את הישגה העיקרי של העבודה הפדגוגית ביכולת לעורר אצל האחר את התשוקה לדעת תוך כדי מפגש שלו עם הבורות הבלתי נמנעת.

האיכות המיוחדת של המפגש, כפי שפלמן רואה אותה, היא ביכולת להשתמש במהלכו בדברים שאי-אפשר להקנות או להחליף. ובתרגום מדבריה: "אך ידע כזה לא ניתן להשיג (או לקיים עליו בעלות) אחת ולתמיד. לכל מקרה, לכל טקסט, יש את התפקוד הסמלי הספציפי שלו, כזה התובע פירוש שונה. [...] אי-אפשר לקיים סחר חליפין בידע אנליטי. ניתן להשתמש בו" (שם: 81, תרגום חופשי י"כ).

היותה של הדרכה סדירה נורמה מקצועית נתונה מסמנת את ההכרה בקיומו של ידע ובהכרח להתמקצע. אנשי מקצוע הם אנשי מעשה, ולא אחת עליהם להתמודד עם הפער הבלתי נמנע בין מה שהקדימו ולמדו לבין הצרכים הישירים הנדרשים בעבודתם. אפשר לראות במוסד ההדרכה כזה המעניק הזדמנות להתקדם מקצועית ולהוסיף ידע מתוך הלימוד של מה שנעשה (רעיון שהדגיש שון בדברו על איש המעשה הרפלקטיבי (Schon, 1987)). כמו גם כזה המעניק הזדמנות לאיש המקצוע לקיים למידה הרלוונטית לפעולתו (כיוון שהדגישו בול וכהן בהתייחסם למורים (Ball & Cohen, 1999)). כפי שמציינת אורלנד (Orland, 2001) בהתייחסה למורים, חלק מהלימוד המתרחש במפגש ההדרכה הוא בירור התבניות אשר איש המקצוע הפנים על יסוד זיכרונותיו ומפגשיו המוקדמים עם אנשי מקצוע (כמו למשל בהיותו תלמיד).

בין הדרכה להתקשרות

במפגש ההדרכה המדריך נתון בתוך שיח הכולל שלושה מישורים המתקיימים בו זמנית (ובהדגשה משתנית): **מישור התיאוריה** - זו שמקורה עיוני-אקדמי, ועם זאת מנוסחת מתוך המעשה; **מישור המפגש הבין-אישי** - שהרי כל מפגש הדרכה הוא נסיבתי, מעוגן בזמן, במקום ובהגדרת מצב, ותלוי באשר

מתרחש בין השותפים למפגש ובאשר הם מעוררים זה בזה; והמישור התוך-אישי - התבניות המודעות והלא מודעות, הן של המדריך והן של המודרך, עולות מתוך הדיבור המשותף על אודות העבודה: איזה איש מקצוע הוא המדריך, אילו צרכים שלו באים לידי ביטוי בעבודתו, מה הקשר בין עבודתו לבין מסכת אמונותיו, מה קל עבורו כאיש מקצוע ומה קשה לו, מתי הוא מגלה עניין ומתי הוא מתעייף או משתעמם וכן הלאה.

איננו מרגישים מידה זהה של ביטחון מקצועי בכל שלושת המישורים האלה, אך אין בידינו להימנע מתפקוד כלשהו בשלושת המישורים גם יחד (כ"ץ, 2004). גם אנשים שלא הוכשרו להיות פסיכואנליטיקאים מוצאים את עצמם בתוך תהליכים המתאפיינים בקשרים ומשמעויות עזים, תהליכים שאין הם בני חורין להתכחש להם. גם אדם שעבורו השפה איננה מומחיות המוכרת לו משתמש במילים, מתקשר באמצעותן, טוען אותן במשמעויות ותוך כדי כך מנסה להבין את זולתו. בהיותו איש מקצוע המסייע להתפתחותו של עמית לעבודה, אין הוא יכול להתנער מהבחירות השפתיות הנעשות במפגש ומהצורך לבררן, שכן הן מותירות חותם על המתרחש בעבודה. התנערות עלולה לגרום לכך שההדרכה תהפוך מכנית ותהיה מרשמית או סוגסטיבית, תתכחש לנוכחות האחר במפגש או תתקשה לשאת אותה. ואכן, גילויים כאלה נמצאו בעידן הנוכחי בפרקטיקות אחרות (רודינסקו, 2005).

הדרכה הנעשית לפי המתווה אשר מוצג כאן נותנת הזדמנות למודרך (ובעצם גם למדריך) לקיים מסע מקצועי אישי שלו בסיוע של אחר משמעותי. השיח שביסוד מפגש ההדרכה מתבסס על כך שהמודרך מביא למפגש את עולם החוויות שלו בעבודתו. הוא קושר פענוח של אירועים קונקרטיים ("סיפורי מעשה", "חקרי אירוע", "יומן" - אם לציין כמה מהמתודות הרווחות בהקשר זה) עם צרכים, תפיסות עבודה ודרכי התמודדות. איש המקצוע פועל בלאו הכי (בדרך כלל אין הוא בן חורין לעצור את עבודתו), וביסוד עבודתו יש משמעויות ותיאוריות של פעולה. ההדרכה היא מסגרת המאפשרת להתעכב על אלה (במינון מוגבל, כי תמיד יש בעבודה המקצועית יותר מעשים ואי-מעשים מאשר שעות הדרכה) הן מתוך מגמה להבהיר והן כדי לפתח. אם נוצר קשר שבמידת מה נחוה כבטוח (אך גם מאתגר), המודרך יכול להשתמש בהדרכה הן כדי לגבש את זהותו כאיש מקצוע והן כדי לברר את דרך פעולתו במצבים מסוימים (לא אחת רק הדיבור על אודותיהם מאפשר להבין את חותמם). במידת מה אפשר לראות זאת כתהליך אינסופי - תהליך הנעצר רק על ידי האילוץ (כמו למשל להיפרד), תחושת המיצוי, ה"היתקעות", החזרה או הפסקת העבודה.

בין הדרכה לפרופסיה

מובן שקיימות מסגרות נוספות של הידברות, מתן דין וחשבון ולימוד במסגרת הפרופסיה והארגון. הדרכה אינה מתקיימת בדגם אחד, וביסודה שזורות תמיד דילמות. אלו מעוגנות לעתים ברצינות של אסכולה זו אחרת, אך הן גם מבטאות בחירה אישית או מוסדית המבחינה בין קשר הדרכה אחד למשנהו. בהקשר זה אפשר לזהות דילמה של ידע נתון לעומת ידע חדש, דילמה של אישור סמכות תוך כדי ערעור עליה, דילמה של התקשרות שגם מזמנת עצמאות (כ"ץ, 2003).

האופי הבעייתי-פרדוקסלי של ההדרכה מעיד הן על הסתירות האורבות לה והן על הקושי שלה להבטיח מענה מספק לאתגרים שביסודה. יש בכך כדי להבהיר את חוסר התוחלת שבימרה לתת מענה מושלם,

כמו גם הכרה בצורך לקיים גרסאות אלטרנטיביות של פרקסיס באותו המרחב בלי שתהיה הכרעה אחידה או סופית ביניהן. בהקשר של פסיכותרפיה דנה תמר קרון (1994) בשלוש דילמות המלוות הדרכה: הדגשת התפיסה המקצועית לעומת הדגשת אישיותו של המודרך; התמקדות בחיקוי הדגם שמציע המדריך לעומת תפיסה של הפנמה מתוך אוטונומיה של המודרך; והתמקדות במושא העבודה של המודרך לעומת התמקדות במודרך כאיש מקצוע. מדריכים שונים זה מזה בדרך שהם מגיבים לדילמות הללו. כך למשל ישנן תבניות הדרכה שעיקרן הוא פיתוח יכולתו של המודרך, ואילו תבניות הדרכה אחרות מתמקדות במושא העבודה של המודרך (תלמיד, מטפל, נועץ וכן הלאה). עם זאת, קרון נמנעת מהכרעה עקבית בדילמות האלו; היא מסכמת בדבריה כי "ההדרכה... סודה טמון בהיותה תהליך, שיש בו תנועה וזרימה, ואפשר להמשילה לנהר, אשר שוחים בו שניים - המדריך והמודרך... כל הדרכה היא מפגש בו משתתפים, ובאמצעותו משתנים, הן המדריך והן המודרך" (שם: 21).

אפשר להצטרף לכך ולציין שהדרכה במיטבה היא יצירה שפתית משותפת של עמיתים לדרך, יצירה המשכית ומתהווה אשר מציעה לשותפים למפגש אתגרים ואפשרות של גדילה. יש בה מסירה ויש בה קבלה; יש בה דיבור ויש בה הקשבה; יש בה שותפות ויש בה נפרדות; כולה תלויה בדבר שלשמו נפגשו המדריך והמודרך - ועם זאת, בסגולותיה היא שיח של אהבה.

ביבליוגרפיה

ברונר, ג' (2000). **תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר**. תרגום: א' צוקרמן. תל אביב: ספרית פועלים.

גור זאב, א' (2004). **לקראת חינוך לגלותיות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני**. תל אביב: רסלינג.

ונגר, א' (2007). **קהילות של פרקסיס: מבוא**. תרגום: ב' אופנהיימר, ד' בנימיני וה' שפיגל-עמנואל. **אנליזה ארגונית**, 11, 7-21.

כ"ץ, י' (2001). **על ההדרכה: מבוא**. **אנליזה ארגונית**, 4, 52-55.

--- (2002a). **בין שימור לחידוש: על החינוך**. **אנליזה ארגונית**, 5, 21-24.

--- (2002b). **פרקים בתורת ההדרכה: על השיח ההדרכתי**. **אנליזה ארגונית**, 5, 46-51.

--- (2003). **הדרכה נוכח ניגודים וסתירות**. **אנליזה ארגונית**, 6, 24-29.

--- (2004). **על ההנחיה**. דברים שהוצגו במפגש מנחים במכון מנדל למנהיגות, ירושלים.

לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**. תל אביב: ספרית פועלים.

קרן, ת' (1994). **מהי הדרכה: דילמות, גישות ודגמים**, בתוך: ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה (11-24)**. ירושלים: מאגנס.

קריסטבה, ז' (2009). **בראשית הייתה האהבה: פסיכואנליזה ואמונה** [מהדורה מחודשת]. תרגום: ע' סקברר. תל אביב: רסלינג.

רודינסקו, א' (2005). **מדוע אנו זקוקים לפסיכואנליזה בימינו?** תרגום: ד' יואל. תל אביב: רסלינג.

Ball, D. L. & Cohen, D. K., (1999). **Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education**. In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), **Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice (3-32)**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Felman, S. (1987). **Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Orland, L., (2001). **Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor**. **Teaching and Teacher Education**, 17(1), 75-88.

Schon, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Streatfield, J. (2001). **The paradox of control in organizations**. London: Routledge.