

המפגש בצומת האימהות-אשת חינוך לגיל הרך :
אתגר, הלימה וקונפליקט.

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת : איריס גילי

היחידה ללימודים בין תחומיים

התכנית ללימודי מגדר

הוגש לסנט של אוניברסיטת בר-אילן

ניסן, תשע"ח

רמת גן

תקציר

בעקבות הדיון המתמשך על המקום הסובייקטיבי של הנשים באימהותן, ובעקבות דיון שמתקיים בשנים האחרונות על מקומן של נשות החינוך במקצוע ההוראה, יוצא מחקר זה אל השילוב בין השניים. מרבית המחקרים המחפשים את קול האישה בתפקידה האימהי, מנסים להפריד בין התהליך הטבעי של הלידה וההנקה לבין התהליך התרבותי לנתב את הנשים בתהליך החברות להיות האחראיות העיקריות על גידול הילדים ועל חינוכם. התהליך שהחל עם "המצאת הילדות" בידי פסיכולוגים, גברים ברובם, שהסבירו לנשים כיצד עליהן לפתח את יצר האימהות הקיים בתוכן ולחנך את ילדיהן מכוח אימהות "טובה דיה", ממשיך גם לאחר שהנשים הצליחו לפרוץ חומות רבות, להשמיע את קולן ולהגיע להישגים ציבוריים. לפיכך, לצד התקדמות מעמד האישה, קיימת עדיין מגמה הקושרת בין יכולתה הטבעית של האישה ללדת לבין מחויבותה לגידול ילדיה.

בהתייחס למקצוע ההוראה, נראה כי מרבית המחקרים המחפשים את קול המורות, עושים זאת בהקשר למקומו החברתי והמקצועי. זאת בעקבות הנישוי (פמיניזציה) של מקצוע ההוראה, המאפשר ניצול נשים מחוץ לשעות העבודה במשכורת שאינה הולמת את גודל ההשקעה. מחקרים אחרים בוחנים את הקול התרבותי, המחבר בין אימהות להוראה, ומוביל נשים ללמוד חינוך מצד אחד אך גם מייצר חוסר הערכה ציבורית ביחס למקצוע מצד שני. בנוסף, קיימת ספרות ענפה העוסקת בחבלי הקליטה במערכת החינוך ובהתפתחותן המקצועית של מורות וגננות.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את היחסים המתקיימים בין שני המרחבים הזהותיים בקרב אימהות העוסקות בחינוך לגיל הרך; להקשיב לקול המתאר את חוויית מערכת היחסים בין המרחב האימהי למרחב המקצועי; להציב במרכז את תפיסתן ביחס לנקודות הממשק ההולמות, הדילמות והקונפליקטים, ולענות על השאלות, כיצד משפיע תפקידן האימהי על תפקידן כמורות לגיל הרך או כגננות, וכיצד משפיע תפקידן המקצועי על תפקידן האימהי.

כדי לענות על שאלות אלו בחרתי לצאת מהפרדיגמה האיכותנית קונסטרוקטיביסטית (Guba & Lincoln, 1998), שנועדה לחקור מצבים כישויות שלמות (Lincoln & Guba, 2000). זו רואה בהקשר של התופעה בסיס חיוני להבנתה (Patton, 1980), ושמה לה למטרה להבין את התופעה כפי שהיא מובנת ומפורשת על ידי מי שמעורב בה, הווה אומר להבין את המציאות באופן קרוב ככל האפשר לחוויותיהן של הנשים שלוקחות בה חלק (Denzin, 1995).

כרקע לדיון בממצאי המחקר, מוצג בסקירת הספרות תהליך התפתחותו של התפקיד האימהי לאורך ההיסטוריה, לצד תהליך התפתחותו של מקצוע ההוראה, ובעיקר ההוראה לגיל הרך והמקום המוקצה לו בחברה. כמו כן, מוצג בסקירה המקום המתפתח של הילדות בתרבות ממקום של "כוח עזר" לניהול העסק המשפחתי לאובייקט שיש לטפח, לקדם ולהעשיר. כך, לצד התפתחות זהותה של האישה כאם שבחרה להיות גם אשת חינוך לגיל הרך, עולה דמותם של הילדים כאובייקטים שעליה לטפח בשני המרחבים של חייה.

איסוף הנתונים במחקר זה נערך בעזרת ראיונות מובנים למחצה בעקבות התפיסה הפמיניסטית כי על החוקרת לחפש את קולן של הנשים, להתבונן על רעיונות, מחשבות, תפיסות, זיכרונות וחוויות של הנשים תוך שימוש במילותיהן (Reinharz, 1992).

לצורך המחקר רואיינו 22 נשים ישראליות, יהודיות, ממעמד סוציו אקונומי בינוני, נשואות בנישואים הטרוסקסואליים, שהן אימהות ונשות חינוך לגיל הרך. מתוך ניתוחי הראיונות עלו שלוש תמות עיקריות המחדשות לשדה המחקר על אימהות כמו גם לשדה המחקר על נשות חינוך לגיל הרך:

האתגר המגדרי של האישה כאשת חינוך וכאם – בתמה זו חמישה סעיפים המתכתבים עם ממצאי מחקרים שונים ומוסיפים חידודים, חידושים ולעיתים התנגדויות. כך בסעיף הדן *בבחירה בחינוך כמקצוע וכקריירה* – נטייה מגדרית טבעית או תהליך חברות תרבותי? הממצאים במחקרי סותרים ממצאים של מחקרים אחרים המוכיחים כי אחד השיקולים העיקריים לבחירת מקצוע ההוראה הוא הנוחות והיכולת לשלבו עם התפקיד האימהי (הרצוג, 2002; ולדן, 2010; פישביין, 2010; פסטה-שוברט, 2000). במחקר זה מציגות המרואיינות מגוון סיבות שהובילו אותן לבחור במקצועות ההוראה והחינוך לגיל הרך. עם זאת, הנוחות הנתפסת של שעות העבודה והיכולת לשלבן בהצלחה עם התפקיד האימהי, אינן ביניהן.

הסעיף, *הזהות האימהית והזהות כאשת חינוך* – *חיבורים ופירוקים*, מתכתב עם תיאוריות על אימהות, שבהן בולט החיפוש אחר הסובייקטיביות. בראיונות שערכתי ביקשתי להאזין לנשים כסובייקטים, ולמצוא בהן רבדים זהותיים נוספים שאינם כוללים בהכרח את תפקידיהן במרחב הפרטי ובמרחב הציבורי. זאת, לא כפועלות למען האחרים, אלא מחוץ ל"טירוף" (וורנר, 2005) ובין ה"אינטנסיביות" (O'reilly, 2004a, 2004b) של התפקידים התופסים את מרבית זמןן. מן הראיונות עלה קושי רב בקרב רוב המרואיינות להגדיר את עצמן מעבר לשני התפקידים המייצגים אותן בחברה.

מן הסעיף השלישי בתמה הדנה באתגר המגדרי של האישה כאשת חינוך וכאם, עולה היחס הציבורי למקצוע ההוראה – *דואליות של הערכה וזלזול*. ממצא זה מתכתב עם תיאוריות המחפשות את הקול הסובייקטיבי של המורה, אולם ביחס לנאמר בממצאים האובייקטיביים (צלרמאיר ופרי, 2002). בדומה לדברי צלרמאיר ופרי, דיברו הנשים במחקרי על הראייה מבפנים, אך בשונה ממחקרן, שבו המרואיינות הגיבו לתוצאות המחקרים והסקרים, במחקר זה גם המקום ה"אובייקטיבי" שהנחקרות העלו הגיע מהחוויה הסובייקטיבית שלהן. נשות החינוך לגיל הרך מוצאות שיש בציבור חוסר הערכה מובהק אל מקצוע החינוך, אולם הן מאמינות כי תפקידן חשוב ביותר היות שהן עוסקות בחינוך האזרחים של המחר. התפיסה השגויה בקרב הציבור, גורמת להן אכזבה עמוקה שכל אחת מהן מתמודדת עמה בדרכה.

בסעיף הרביעי בתמה הדנה באתגר המגדרי של נשות החינוך כאימהות, עולה לדיון הקשר בין היעדר הגברים בתחומי החינוך והטיפול לחסרונה של יוקרה מקצועית. סעיף זה מתכתב עם חוקרות חינוך המסבירות כי מקצוע ההוראה בבסיסו, אין בו מן הגבריות או מן הנשיות. בראשיתו היה זה מקצוע שעסקו בו בעיקר גברים, ועדיין, בחברות ובתחומים מסוימים בארץ ובעולם, רוב המלמדים הם גברים. בחברה המערבית בת זמננו ובכלכלה הישראלית, הפך החינוך למקצוע נשי, נטול הוד ויוקרה (הרצוג, 2002). כמו כן, השכר הנמוך הוא אחד הגורמים לפיחות במעמדו של המקצוע (פישביין, 2010). חלק מהנשים המוצגות להלן חולקות תחושות אלו ומאמינות כי אלה הן הסיבות העיקריות למיעוטם של גברים בתחום החינוך בכלל ובחינוך לגיל הרך בפרט. אולם בחידוש למחקרים אלו, מוסיפות המרואיינות במחקר זה כי הכישורים הנדרשים למקצוע החינוך לגיל הרך, מוסיפים מכשול נוסף. בהמשך לכך, הסעיף החמישי בתמה זו כולל התייחסות למקומם של הגברים בבתיהן של נשות החינוך.

חלוקת התפקידים בגידול הילדים בביתה של אשת החינוך מתכתב עם דבריו של ויניקוט (Winnicott, 1998). ויניקוט פונה לאימהות וטוען כי כשהבעל בבית, עליהן להשקיע מאמצים רבים ביצירת קשר בינו לבין הילדים. הנשים במחקרי מודעות לדברים אלו ומוסיפות עליהם את העובדה שהן מגיעות מעולם החינוך, ולכן הן "מבינות" יותר בנושא. כלומר, נוסף על הצעתו של ויניקוט לכלל האימהות, הרי שאימהות שהן גם נשות חינוך, מדריכות את בני זוגן הדרכה "מקצועית" הנשענת על בסיסי ידע שרכשו בעבודתן, כיצד להיות הורים טובים יותר לילדיהם המשותפים.

התמה השנייה שעלתה מניתוח הממצאים במחקר זה דנה **באתגר חברתי של האישה אשת חינוך וכאם**, ונחלקת גם היא לחמישה סעיפים. הסעיף הראשון דן בתפיסתן של הנשים שראיינתי בהתמקדות בפיתוח כישוריהם של הילדים הפרטיים שלהן מתוך השוואה לאימהות אחרות. סעיף זה מתכתב עם מחקרים הדנים בצורך של אימהות להמשיך ולהשוות כדי לדעת היכן למקם את עצמן על רצף האימהות הטובה. כך לטענתה של ולדמן (2010), הביקורת שלנו על אימהות רעות מאתנו מאפשרת לנו לחוש כי אנו רעות פחות, ובכך מקלה על תחושתנו ה"זמנית". לעומת זאת, גישה השונה של אם אחרת מעלה את האפשרות שעשינו טעות בקשר לילדינו ומחזירה אלינו את רגש האשמה. כך, בהשוואה שעורכות נשות החינוך ביחס לדרך גידול ילדיהן הפרטיים, לעומת אימהות אחרות (שלא למדו חינוך), חלקן מסתפקות בהשוואה בליווי הסבר להבדלים בינן לבין אימהות אחרות; אחרות מגיעות למסקנה שגם ילדיהן של האימהות האחרות מתפתחים היטב ללא ההקפדה המוגזמת על דרכי חינוך מושכלות הנובעות מהידע החינוכי; ויש המדברות מתוך נימה של ביקורת כלפי אימהות אחרות שאינן מבינות בחינוך, וכתוצאה מכך אין הן "אימהות טובות מספיק" לילדיהן.

בסעיף השני בתמה, **ההזדהות של נשות החינוך עם המורות של ילדיהן**, מתלבטות נשות החינוך בין הזהויות והתפקידים השונים בחייהן. הנשים שראיינתי סיפרו על נטייתן להזדהות עם המורות והגננות של ילדיהן הפרטיים, במקביל לצורך שלהן להתנהל בתפקידן האימהי ולהזדהות עם הילדים בקשיים שהם חווים אל מול המערכת. כך, בדילמות קטנות הן מצליחות לגשר ולהגיע לפשרה שבה גם ילדיהן וגם מורותיהן שבעי רצון. אולם בקונפליקטים שמזכירים להן את מקומן במערכת, הן נוטות להזדהות באופן אינסטינקטיבי עם המורות ועם מערכת החינוך, ורק לאחר התפכחות, הן מנהלות את הסיטואציה באופן מושכל, ומצליחות להציב את ילדיהן במרכז.

האתגר חברתי של הנשים במחקרי, אינו מסתיים בהזדהות עם המורות של ילדיהן, כי אם ממשיך אל הילדים עצמם. בסעיף השלישי של תמה זו, **עולה קונפליקט הבחירה בין המחויבות האימהית למחויבות המקצועית**, כאשר נשות החינוך נדרשות להגיע להחלטה שמעוררת בהן רגשי אשמה – הן משאירות את ילדיהן הפרטיים עם סבתא או עם מטפלת בעת מחלה או בתום חופשת הלידה, ופונות לממש את כישוריהן המקצועיים למען ילדיהם של אימהות אחרות. כך השימוש הלגיטימי בחופשת מחלה אינו ממומש בשל בחירתן הזמנית בילדי הגן או בראייה רחבה יותר, במימוש המקצועיות על פני מימוש האימהות.

בחירה זו מובילה באופן ישיר לסעיף הרביעי, **תפיסת אשת החינוך את עצמה כאם במרחב הציבורי של חייה**. בסעיף זה מספרות הנשים כי הילדים שעליהם הן אמונות במערכת החינוך מעוררים בהן "התנהגות אימהית". זאת בהתאם לטענתה של ציודורו (2007), כי תינוקות מעוררים התנהגות אימהית בקרב כלל האוכלוסייה, כולל נשים שאינן אימהות, וגברים.

הסעיף החמישי מתאר את טשטוש הגבול מקצועיות-אימהות מול הורים הזקוקים ליעוץ. כלומר, הביטחון בשימוש ביכולותיהן האימהיות בשילוב יכולותיהן המקצועיות, הוביל לא פעם את הנשים שראיינתי להתערב בחייהן הפרטיים של המשפחות שילדיהן מבקרים בגן. ראוי לציין כי בין שהורים הם שיזמו את ההתערבות ובין שהייתה זו יוזמה של אשת החינוך, ההורים התייחסו לדעתה ושיתפו עימה פעולה.

התמה השלישית שעלתה מניתוח הממצאים במחקר זה דנה באתגר המקצועי של האישה כאשת חינוך וכאם. תמה זו נפתחת עם הדינמיות הגבוהה בין הכלים והזהות המקצועית של המרואיינות לבין הכלים והזהויות האימהיות שלהן. כך שהיא חושפת טשטוש בין גבול האימהות והמקצועיות בתפיסתן את תפקידיהן המשדרים על אותו תדר של הכלה, דאגה וטיפול. בסעיף הראשון עולה משמעויותיה של השכלתן המקצועית של נשות החינוך על זהויותיהן ותפקודן האימהי. מדברי המשתתפות במחקר עולה כי ההשכלה והכלים שהן רוכשות במסגרת לימודיהן, ומיועדים לשמש אותן בעבודתן כמורות וכגננות, משפיעים על התפקוד האימהי שלהן, וכן על התנהלותן במרחב הביתי משפחתי, ומול ילדיהן הפרטיים שזוכים בהתנסויות ובחשיפה לחידושים.

בסעיף השני של תמה זו מתהפך המטבע מרווח למחיר שמשלמים הילדים על היות אמם אשת חינוך לגיל הרך, בעקבות השלכות העבודה במערכת החינוך על ההתמודדות עם התפקיד האימהי. סעיף זה מתכתב עם דבריה של פישבין (2010), כי המסר שבית הספר הינו מעין "משפחה", יוצר כרווח להפעלת לחץ על מורות להקדיש לעבודתן שעות רבות מעבר לשעות המשולמות להן במסגרת משרתן. בנוסף, ובחידוש לדבריה של פישבין, המרואיינות מדברות על השעות הרבות כחלק משני במחיר שמשלמים ילדיהן, לתפיסתן, על היותן נשות חינוך. החלק העיקרי הוא הנטל הנפשי שהן נושאות על כתפיהן מהמרחב הציבורי אל המרחב הפרטי, וחוסר הפניות שהוא גורר עמו אל מערכת היחסים עם ילדיהן הפרטיים. בעקבות גילויים אלו, אני מבקשת להמשיג את שעות העבודה של הגננת או המורה לגיל הרך כ"מיתוס השעות הנוחות".

הסעיף השלישי מתכתב עם הסעיף השני ועם המשגת השעות הנוחות כמיתוס – הצורך בהתנתקות כמנגנון המסייע לאשת החינוך להתחבר אל תפקידה האימהי. המרואיינות סיפרו כיצד לעתים מספיקה מנוחה קלה כדי לאפשר להן להתגבר על הלחצים שהן מביאות עמן מהגן או הכיתה, ולהתחבר כראוי לתפקידן האימהי. הן תיארו מנוחה זו כ"התנקות" או "נשימה עמוקה" המסייעות בידן לצאת מ"נעלי אשת החינוך" ולהיכנס ל"נעלי האם".

הסעיף הרביעי מאתגר את נשות החינוך בזהותן כאימהות ודן ברגשותיהן. מן הממצאים במחקר זה עולה כי קיימת שונות בעוצמת הרגשות ובניהולם מול הילדים הפרטיים בהשוואה לילדי הגן. כך, למרות ההיזון החוזר וטשטוש הגבולות בין המקצועיות לאימהות, ועל אף התנהגותן האימהית כלפי ילדי הגן, עולה מדבריהן כי עוצמת הרגשות שונה כאשר מדובר בילדיהן הפרטיים. כלומר, הרגשות האימהיים בבית אינם זהים לרגשות האימהיים בגן ובכיתה. מכאן ניתן להסיק כי השימוש במושג רגשות אימהיים בהקשר לעבודתה של אשת החינוך, נובע מחוסר הגדרה מתאימה בשפה, ונדמה כי עלינו להוסיף את המושג רגשות רכים כאשר אין מדובר בילדים שהעבר והעתיד שלהם משולבים בחיי האישה כאם.

הסעיף החמישי דן בדואליות בתפקידה של האישה כסמל לתפקיד האימהי ולתפקיד המקצועי. זאת בהתכתבות עם התיאוריות הדנות ב"אם הטובה" או "האם האידיאלית" כפי שמסבירה פרוני (2009), המשמשת עוגן ומייצגת תקווה, ועם זאת אחראית לכל מעשי ילדיה, ובעיקר למעשיהם השלייליים. המרואיינות במחקר זה עושות הקש נוסף ומחברות את האימהות האידיאלית עם השאלה, האם הן ראויות לחנך ילדים של אחרים. כלומר, לתפיסתן, המושג "אימא טובה דיה" מקבל שדרוג ל"אימא טובה שהיא מופת ודוגמה" כאשר מדובר באם שהיא אשת חינוך. שכן התפיסה הרווחת אינה מבדילה בין התחומים, ועל כן שואפת לראות בילדיה של אשת החינוך מודלים לאימהות ראויה, אשר לכאורה יכולים להעיד גם על היותה אשת חינוך טובה.

המפגש בצומת אימהות-חינוך לגיל הרך: אתגר, הלימה וקונפליקט, מלווה בגילויים חדשים על זהות ותפיסת התפקידים במרחב הפרטי והציבורי, ועל השפעותיהם של המרחבים הללו זה על זה, ביחס לילדיהן של נשות החינוך, ולהן עצמן.