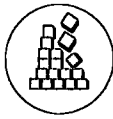


תנמה
תיאוריה ומעשה
בהכשרת מורים

מכון מופ"ת



הזמנה למחול מטפורי

שילוב שפת הדמיון והמטפורה בהכשרת מורים

יעל גוטוויצר

מילי אייזנברג

ארטאלה גררון

מוס צור



תנ"ה
ת יאוריה ומעשה
בהכשרת מורים

מכון מופ"ת



הזמנה למחול מטפורי

שילוב שפת הדמיון והמטפורה בהכשרת מורים

עמוס צור ■ אריאלה גדרון ■ מילי אייזנברג ■ יעל גוטויזר

כתיבה:

עמוס צור (ראש הצוות), מכללת סמינר הקיבוצים
אריאלה גדרון, מכללת קיי ומכון מופ"ת
מילי אייזנברג, מכללת דוד ילין
יעל גוטויר, מכללת סמינר הקיבוצים

עריכה ראשית: ד"ר יהודית שטיימן
עריכה מדעית: ד"ר שרה שמעוני
עריכת טקסט ולשון: ד"ר אסיה שרון
עריכה גרפית: מיטל בנימין
עיצוב השער: מיטל בנימין, מידר דוד

תודות:

תודתנו נתונה בראש ובראשונה לסטודנטים ולעמיתים שהיו מוכנים מי בהיסוס
ומי ביתר ביטחון לצאת איתנו ב"מחול המטפורי".

תודה לד"ר מלכה אנקר על הערותיה.

כמו כן נודה לצוות מופ"ת ובמיוחד לד"ר יהודית שטיימן, ד"ר שרה שמעוני,
ד"ר אסיה שרון, מיטל בנימין וחני שושתרי שליוו אותנו בדרך הארוכה והרכה
של הוצאת הספר לאור.

מסת"ב: 965-7182-72-7

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשס"ו (2005)

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

תוכן העניינים

5	הזמנה למחול מטפורי.....
7	מבוא ראשון: על המטפורה ועל חשיבה במטפורות.....
12	מבוא שני: ארבעה מפגשים אישיים ראשונים עם עולם הדמיון והמטפורות.....
12	הסיפור של עמוס.....
12	הסיפור של אריאלה.....
14	הסיפור של מילי.....
15	הסיפור של יעל.....
17	שפת הדמיונפורה - <i>אמס צור</i>
17	הכול התחיל בגלל דני.....
17	מה פתאום דמיון?.....
19	למה כראי ללמוד "דמיונפורית".....
29	הדמיונפורה כשפת ילדים.....
31	איך הדמיון עובד?.....
34	איך מדברים "דמיונפורית" בהכשרת מורים.....
47	סיכום.....
53	נספח: המסע במרחבי הדמיונפורה - מצגת מאת <i>צ'לה ple</i>
	מסע מטפורי אל נבכי תפיסתן המקצועית של מורה ושל מנחה -
71	<i>אריאלה גדרון</i>
71	מבוא.....
73	הכרות והזמנה למחול משותף.....
74	המסע של דיאנה: להיות מורה - ארבע מטפורות לסיפור אחד.....
91	המסע של אריאלה - להיות מלווה שותפה לדיאלוג רפלקטיבי באמצעות מטפורות.....
102	אחרי עשר שנים.....
104	על מקומה של חשיבה מטפורית בדיאלוגים של הדרכה פדגוגית.....
114	סיום.....

התבוננות בתפיסות עולם חינוכיות של סטודנטים להוראה באמצעות

עבודה מטפורית - *מיילי אייזנברג* 117

מבוא..... 117

הנחות היסוד שבבסיס העבודה המטפורית 117

עבודה במטפורות - מבט אישי..... 118

הסדנה: התנסות בעבודה מטפורית 120

שימוש בדמיון ובמטפורות בהגשת חומרי אמנות במסגרת שיעורים

לסטודנטים להוראה במסלול הניל הרך - *יצל גולדיצר* 151

מבוא..... 151

יחסי עם עולם הדמיון והשפעתו על עבודתי..... 155

הסטודנטים..... 160

דרכי העבודה בקורס "הגשת חומרי אמנות כמודל חינוכי"..... 168

סיכום..... 189

סוף דבר 190

ביבליוגרפיה..... 192

הזמנה למחול מטפורי

בפגישה הראשונה, כאשר רק התחלנו לעסוק בספר זה, עלו בראשנו כמה וכמה מחשבות העוסקות במבנה הספר ובתכנים שיכלול. התלבטנו. לא רצינו לכתוב ספר מתכונים, ולא רצינו לאסוף קובץ מאמרים. ידענו שאנחנו רוצים "משהו" אחר. לא ידענו בדיוק לקרוא לו בשם.

פנינו אל עולם המטפורות, ואכן, שפת המטפורות עזרה לנו. החלטנו שהספר יהיה "הזמנה למחול" או ליתר דיוק: "הזמנה לכמה מחולות". לך הקורא ולך הקוראת תישאר הבחירה. אם תרצו תוכלו להסתפק בהצעה או אף בהתבוננות במחולות השונים. תוכלו לבחון את צעדיו של כל מחול, את הקצב ואת המורכבות. תוכלו לבחור ביניהם. אם תרצו, ייתכן שאפילו תוכלו להצטרף למחולות השונים, ללמוד את הצעדים, את המבנה, ואפילו לעשות צעדי ריקוד ראשונים.

האם כל אחד יכול לרקוד את כל ה"מחולות"? נראה שלא. כל אחד והמחול שלו. יש מחולות מורכבים, ואפשר להתבלבל בצעדים. יש מחולות "מסוכנים", ואפשר לשכור את הרגליים או את הראש בתנועה לא זהירה. לא נעשה את הבחירה עבורכם. נשאיר לך הקורא ולך הקוראת, לקרוא ולהחליט.

נדמה לנו שעבודה עם מטפורות היא לא רק טכניקה, ועל כן היא מזמינה כל אחד ואחת מאתנו לדרך עבודה שונה. כל אחד בוחר לעסוק במטפורות בדרך המתאימה לו. כך זה בכל אופן אצלנו. כאשר ביררנו את דרכי העבודה שלנו, התברר לנו שלכל אחד ואחת מאתנו מחול משלו או משלה ודרך ייחודית שבה שילבנו את העבודה עם מטפורות בתהליך הכשרת מורים.

איך ללמד עבודה עם מטפורות? האם ניתן לדלג על שלב ההתנסות האישית? ייתכן שניסיון לחקות את מה שמוצג בספר זה ייתקל בקשיים. לעומת זאת, ייתכן שבסיום הקריאה יתחיל להיווצר בתוכם המחול האישי שלכם. אולי המחול הזה יהיה מורכב ממחולות שונים המוצגים בספר, ואולי אף יכול מרכיבים המיוחדים לכם.

איך מתחילים לקרוא בספר זה?

דרך המלך מובילה למבוא עיוני-תיאורטי, העוסקת בהכרת העולם התיאורטי-מחקרי שבתוכו מעוגן הנושא. המבוא יציג אפוא את הספרות העוסקת בתחום. נטיית הלב שלנו מובילה למבוא שונה, אישי. זהו מבוא המספר כיצד כל אחד ואחת מאתנו הגיע לעסוק בתחום הדמיון והמטפורות. אם כן, אלו הם ארבעה סיפורים אישיים.

אתם הקוראים מוזמנים לבחור דרך איזה מבוא להיכנס. אולי אפילו יהיו מביניכם שיבחרו לדלג על שני המבואות ולהתחיל מיד בסיפור המעשה.

מבוא ראשון: על המטפורה ועל חשיבה במטפורות

העלאת עולם הידע האישי של סטודנטים להוראה, כמו גם עולם הידע המעשי של מחנכים, ומציאת דרכים לארגונם ולניסוחם במילים, חשובות לשיפור העשייה החינוכית. פעולות אלו חשובות גם לכיסוס מקומם של אנשי השדה בדיאלוג עם אנשי מחקר על דרכי החשיבה המקצועית של מורים ועל ההוראה עצמה. התפתחות מקצועית של מורים ושל מורי מורים תלויה בין השאר ביכולתם להיות לומדים-חוקרים של עשייתם. מורים לומדים-חוקרים מתבוננים בעשייה החינוכית שלהם ומפרשים אותה. אם יש צורך, הם משנים את עבודתם ואף משתנים בעצמם. אנחנו מאמינים ששימוש במטפורות יכול לתת למורי מורים, למחנכים ולסטודנטים להוראה כלי מעניין ומפרה, שבאמצעותו ניתן לחשוב על העולם האישי שהם מביאים אתם אל עבודתם, ולתאר באופן עשיר ודינמי את הידע האישי-מעשי שלהם במסגרת שיח מקצועי, שיתופי, פתוח ולא שיפוטי.

הצורך בערוץ חלופי של תקשורת שדרכו ניתן יהיה לפענח את משמעות חוכמת המעשה של מורים עולה ממחקרים רבים העוסקים בידע של מורים. אלבו (Elbaz, 1983), שחקרה את מבנה הידע המעשי של המורה, טוענת שידע זה מורכב משלושה גורמים: כללים מעשיים, עקרונות פעולה ודימויים. לדבריה, הדימוי הוא ההכללה של הכללים המעשיים ושל העקרונות אל תבנית של מטפורות המנחות את פעולת המורה. קלנדינין חקרה בעבודת מחקר מתמשכת (Clandinin, 1986) את הדימויים הטבועים בבסיס החשיבה של שתי מחנכות, ומצאה שידע מעשי של מורים מתגבש לכלל דימויים מנחים ומטפורות יותר מאשר לכלל תיאוריות של פעולה. פרובונזו, מק-קלוסקי, גריי קוטקמפ וכהן (Provonzio, McCloskey, Gray, Kottkamp, & Cohen, 1989) גילו מטפורות של מורים שבאמצעותן הם מסבירים את המשמעות של היות מורה בחברה שלנו. ממצאי מחקרם מראים בבירור שמכשיר זה הוא כלי רב כוח שבאמצעותו מורים יכולים לבטא את מלוא משמעות עבודתם המורכבת ורבת הפנים. גם דן ענבר טוען ש"אחת הדרכים היותר מעניינות ויעילות להצגת תפיסות, השערות ורגישויות, היא באמצעות בדיקה מקיפה של דימויים מטפוריים" (ענבר, 1997: 109). במחקרו הוא מנתח אלפי דימויים מטפוריים שאסף ממורים, ממנהלים

ומתלמידים במטרה לחקור הבדלים בין תפיסת תלמידים את עצמם, את המורים ואת בית הספר לבין תפיסת המורים את התלמידים. מחקר זה חשף סתירה בין התפיסות השונות של המורים והתלמידים, שהתבטאה בכותרתו של המאמר: "הכלא התינוכי החופשי".¹

המילה מטפורה מקורה ביוונית: מטה (meta) = אתר + פורה (pherein) = להעביר. המשמעות המילולית של המונח מוגדרת במילון כ"השאלה, העברה, שימוש במילה או בניב לא בהוראתם הפשוטה אלא בהוראה שאולה לשם יתר ציוריות" (אבן שושן, 1977). בכוחה של המטפורה לארגן ולתאר לאחרים מצבים שאינם ניתנים להמללה. היא מאפשרת להבין מושג או תוויה אחת במונחים של מושג או של חוויה אחרת, ויוצרת בהירות בעזרת השאלת תבניות שעוצבו מתוך התנסות ממשית להבנת דבר מופשט יותר. אפשר להגדיר את המטפורה כמערכת המורכבת מחלקים שונים. ריצ'רדס (Richards, 1936) תיאר את המטפורה כמורכבת משני מושגים שביניהם יחס מיוחד: מושג אחד הוא הנושא; המושג השני הוא מטפורי, והוא מתפקד ככלי להבנת מושג הנושא. מערכת היחסים בין שני המושגים היא הבסיס של המטפורה. כוחו של המושג המטפורי נובע מכך שאי אפשר לתאר אותו במילים אחרות. מתח במצב מטפורי קיים תמיד מכיוון שהמושג המטפורי אינו מסביר באופן מלא ומושלם את מושג הנושא. לדברי בלק (Black, 1962), המטפורה משליכה על המושג העיקרי, הנושא, את מערכת המשמעות הנובעת מן המושג המשני, המטפורי. בכך היא מדגישה, מעלימה ומארגנת את תכונותיו של המושג העיקרי באמצעות המושג המשני.

מטפורה אחת בלבד לעולם אינה "מכסה" בשלמות את המונח שאנחנו מבקשים להבין. כמו אלומת אור של פנס באפלה היא מאירה נתיב אחד ומחשיכה הכול סביבו. לעיתים קיימות מטפורות אחדות לאותו נושא. תופעה זו אינה בבחינת בעיה ואינה יוצרת סתירות. נהפוך הוא, מטפורות אחדות לאותו נושא מאפשרות לחשוף פנים שונות של נושא שאנחנו מבקשים להבין. כך ניסח זאת פיטר אלבו (Elbow, 1986):

כל מטפורה משליכה צל שונה של העצם המואר, שלא היינו רואים אלמלא הארנו אותו מזוויות שונות (עמ' 45).

1. ראו גם את עבודתה של רות וזובסקי (1998) על ידע מצטבר של מורים ועל מקומה של המטפורה בהעלאתו.

השימוש במטפורות כפי שנעשה על ידינו אינו בבחינת מיומנות חדשה, אלא הוא הפעלה מודעת ומכוונת של יכולת המוטבעת במוח האנושי.² לאקוף וג'ונסון (Lakoff & Johnson, 1980) רואים בחשיבה מטפורית מרכיב טבעי של תהליך החשיבה האנושי, שלרוב איננו מודעים לו. מושגים הצומחים מתוך ההתנסות שלנו אינם נוקשים וחד-משמעיים אלא להפך, הם גמישים ופתוחים. המטפורות הן כלים שיטתיים המאפשרים להגדיר את המושגים ולשנות את טווח היישום שלהם. לטענתם של לאקוף וג'ונסון, למטפורות חדשות יש כוח ליצור מציאות חדשה. דבר זה יכול לקרות כאשר אנחנו מתחילים להבין את ההתנסות שלנו במונחים של מטפורה חדשה, וזו משפיעה על ההתנהגות שלנו. אנחנו מעצבים את הפעולות שלנו באמצעות מערכת התפיסה. כאשר מטפורה חדשה נכנסת למערכת זו ותופסת את מקומה של מטפורה קודמת, היא משנה את תפיסת המציאות שלנו ובעקבותיה את התגובות שלנו למציאות זו. חלק גדול מתהליך ההבנה שלנו את עצמנו הוא תהליך חוזר ומתחדש של בירור המשמעות שאנחנו נותנים לעשייה שלנו, כלומר, חיפוש אחר המטפורות האישיות המעצבות משמעות זו ומבטאות אותה. לדוגמה, נתאר לעצמנו מורה החושבת על כיתה במונחים מטפוריים של "חדר בספרייה העירונית", לעומת מורה החושבת על כיתה במונחים מטפוריים של "בורסה לידע". לא צריך הרבה דמיון כדי לתאר את השוני בהתייחסותן של המורות האלה לנושא המשמעת בכיתה, לתפיסת תפקידן כשומרות עליה, ולהבנתן את אופי הלמידה המצופה מתלמידיהן.

דה בונו (De Bono, 1980) מכנה סוג זה של חשיבה בשם "רוחבית" (לטראלית), ורואה בה אופן חשיבה המשלים ומעצים את החשיבה ה"אורכית", האנליטית.

2. אנחנו מבקשים להסב את תשומת לב הקוראים לכך שבעבודה זו איננו עושים את האבחנות הספרותיות המסורתיות בין "מטפורה" לבין "דימוי". על פי הגדרה ספרותית, מטפורה היא שימוש במילה או בניב לא בהוראתם הפשוטה אלא בהוראה שאולה מעניין אחד לעניין אחד לשם יתר ציוריות או הבנה. דימוי פירושו הבלטת העצם או הגוף המתואר על ידי השואתו לאחר, ידוע ומוחשי יותר. לפיכך, הציורף "השמיים בוכים" הוא מטפורה; "השמיים בוכים כמו תינוק" הוא דימוי. בעבודה זו המילים "מטפורה" ו"דימוי" משמשות אותנו לחלופין מבלי שנבחין ביניהן, משום שגם הדימויים וגם המטפורות מאפשרים לראות דבר אחד כאילו הוא דבר אחר; באמצעות שניהם ניתן לעשות קונקרטיזציה וויוואליזציה של מושגים, של מחשבות, של תחושות ושל רגשות; דימויים ומטפורות גם יחד מייצגים עבורנו את המציאות, בין שהיא אובייקטיבית ובין שהיא סובייקטיבית.

חשיבה במטפורות מתעסקת יותר בהבניה מחדש של המוכר וביצירת דגמים חדשים ומעוררי חשיבה, ופחות בהוכחה או בפיתוח מושגים ודפוסים "נכונים". חשיבה מטפורית יכולה להיות מעוררת ומפרה גם אם היא חסרת רצף הגיוני עקבי, ואולי דווקא בשל כך. משום שחשיבה מטפורית אינה חייבת להיות "נכונה", היא מאפשרת סטיות לא צפויות, אינה שמה תוויות, ואינה נמנעת מלבחון גם את הפחות אפשרי.

התנסות מדמיינת-מטפורית מסוג זה שתואר כאן אינה קלה משום שמחננו מעדיף כברירת מחדל להשתמש דווקא בתבניות ידועות ומוכרות לו. לפיכך, כדי להיות מודעים למטפורות הנמצאות בבסיס התפיסה שלנו או כדי לחשוב במטפורות חדשות, יש לחסום זמנית את מוחנו מלפעול באופן שבו הורגל. כלומר, עלינו "להכריח אותו" לפעול על פי דפוסים שונים, לא שגרתיים. המטפורה מציעה מסגרת והיגיון משלה לרבר בהם, ומאפשרת למשתמשים בה לצאת מן השגתי ומן המובן מאליו, ולהתבונן במוכר כזר. עבודה באמצעות מטפורות מאפשרת דיאלוג יצירתי ומברר תוך שהיא בונה שפה ייחודית לבני השיח הנובעת מעולם ההתנסויות שלהם. עבודה באמצעות מטפורות מאפשרת גם לנהל משא ומתן שוויוני ופתוח על משמעויות אפשריות של העשייה שלנו.

משום טבעה זה נראית לנו דרך זו מתאימה לחקר העשייה וההתנסות החינוכית יותר מאשר חשיבה אנליטית ישרת קו והיגיון. כפי שכבר אמרנו, העשייה החינוכית מורכבת ואינה ניתנת להגדרה חד-משמעית ושיטתית. השימוש במטפורות מזמן תבניות חשיבה המאפשרות סדר מסוג אחר, כולי (הוליסטי), והבנה של התופעה החינוכית הייחודית בשלמותה ומוזויות שונות, גם אם אינה ניתנת להכללה. העבודה באמצעות מטפורות אינה נותנת תשובות חד-משמעיות, אבל מעודדת העלאה של רעיונות חדשים והעשרה של "בנק" האפשרויות או של אסטרטגיות הפעולה שניתן להשתמש בהן במצבים עתידיים שאינם ניתנים לניבוי.

יש ערוצים אפשריים שונים להתנסות מדמיינת-מטפורית. ארבעת הכותבים שחברו יחד בספר זה מתארים ארבע דרכים שונות לעבודה רפלקטיבית מקצועית באמצעות מטפורות, המתאפיינות בהדגשים שונים של נקודות מוצא ושל דרכי עבודה:

1. עמוס צור מזמין אותנו לדבר בשפת הדמיונפורה המשלבת דמיון ומטפורות. הוא טוען, כי השימוש בשפה זו מעשיר ומגוון את תהליך ההכשרה ומסייע במצבים של אי בהירות או של "תקיעות". שפת הדמיונפורה פועלת באמצעות עקיפת תהליכי חשיבה רגילים, על ידי הגברת הריכוז בעולם הפנימי, באמצעות יצירת התנסות חווייתית רגשית, על ידי חיפוש וגילוי משאבים פנימיים ובאמצעות הגברת תחושה של שליטה ושל יעילות.
2. אריאלה גדרון מדברת במונחים של חשיבה מדמיינת. היא מתארת תהליך אפשרי של עבודה עם מטפורות ככלי חשיבה דיאלוגי, רפלקטיבי, המאפשר יציאה מן המובן מאליו והשגרתו, הפיכת המוכר לזר והתבוננות כולית על מצבי למידה הוראה, שהם במהותם מורכבים ומלאי סתירות.
3. מילי אייזנברג חווה את המטפורה כיצור חי, שהוא חלק מעולמו הפנימי-ריגושי של האדם, ולא דווקא ככלי עזר לחשיבה נקודתית. בעבודתה עם סטודנטים להוראה היא מאפשרת ללומדים לערוך מפגש בין העולם המטפורי שלהם לבין עולמם המקצועי המתפתח.
4. יעל גוטויזר פותחת בפנינו חלון אל עולם של הדהוד מטפורי-אמנותי, שהציורים מדברים בו יותר מן המילים, וגם המילים הן לפעמים שיר.

מבוא שני: ארבעה מפגשים אישיים ראשונים עם עולם הדמיון והמטפורות

הסיפור של עמוס

אצלי הכול התחיל בגלל דני. אולי אתם מכירים את דני. היה לו דוד בשם סיבוגי, ולהם היה סוס על גלגליות בשם נגרו קבלו. אלו הם שלושת גיבורי ספרו של אריך קסטנר: "35 במאי, או דני רוכב אל הים הדרומי". הכול התחיל משום שדני היה צריך לכתוב חיבור על הים הדרומי, ונגרו קבלו הציע לו לצאת לשם עכשיו מיד. "איך יוצאים לשם?" שאל דני. "פשוט מאוד", הסביר הסוס, "עלינו להיכנס לתוך הארון הזה, לעבור דרך האין-דופן האחורית שלו ולנסוע ישר וקדימה."

זה היה המפגש הראשון שלי עם עולם הדמיון והמטפורות. בילדותי, כאשר קראתי ואהבתי ספר זה, נמשכתי אל דני שרכב אל הים הדרומי ואל עליסה שטיילה בארץ הפלאות. לא יכולתי להרשות לעצמי מסעות וטיולים כאלה. לא העליתי כלל על הדעת שבמהלך השנים אצא גם אני למסעות באמצעות הדמיון, מסעות שבהם אניע ל"ים הדרומי" שלי. לא ידעתי שאכתוב את הספר "להיות פרפר - על הכוח המרפא של הדמיון". לא ידעתי שלכל אחד יש "ים דרומי" משלו, וגם "ארון עם אין-דופן אחורית" שדרכו אפשר "לצאת לדרך". לא שיערתי שאסייע לאחרים להגיע אל "הים הדרומי" שלהם באמצעות אותם כלים ממש של הדמיון.

הסיפור של אריאלה

דרכי אל המטפורות היא סיפור בהמשכים. כיום העבודה במטפורות היא בשבילי קודם כול חוויה אישית קסומה, מעוררת ומפרה. אפשר לומר שווהי בת לווייה קבועה בחשיבה שלי על העשייה ובתקשורת הבינאישית והמקצועית שאני מנהלת עם עמיתיי ועם הסטודנטיות והסטודנטים להוראה. זהו תהליך מתמיד של ניסוי וטעייה המאפשרים שינוי והתחדשות. במבט לאחור, ההכרות שלי עם המטפורה הייתה, כאמור, בבחינת סיפור בהמשכים.

פרק א' - בשנתי הראשונה בהוראה לימדתי בכיתה ג' בבית הספר הניסויי בירושלים. אחרי חודש של לימודים פגש אותי אחד מתלמידי באוטובוס. שאלתי אותו איך הוא מרגיש בכיתה, והוא אמר שבדרך כלל בסדר, אבל יש לו שאלה: "מה זו המילה הזאת, 'משימה', שאת אומרת כל הזמן?". אני זוכרת שניסיתי לדמיין לעצמי את טיבה של חוויית הכיתה שלו, כאשר המילה "משימה" מופיעה שוב ושוב, והיא כמו עב"ם בשבילו.

פרק ב' - בכיתה ד' שוב היה לתלמידים ולי קושי לדבר במילים על תהליך העבודה על הנושא האישי. הצעתי להם לדמיין את עבודתם כמסע, כטיול או כדרך, ולצייר אותה. להפתעתי, הילדים יכלו להסביר את הציור ללא כל קושי כשהם מגלים רמה גבוהה של מודעות עצמית, של יכולת רפלקטיבית, ולעיתים אף של התייחסות ביקורתית ומעריכה לדרך שעברו ולאלה שהיו שותפים לה. עמוס צייר את המעגלים הסגורים שנכנס אליהם לא פעם במהלך הדרך, טלי ציירה את הגשר מעל הצוק המפחיד שנבנה בעזרת שיחה שקיימנו עם אימה; נוגה ציירה את עצמה תלויה על בלימה מעל תהום פעורה, ואמרה שכך הרגישה את תהום הכישלון הצפוי כשלא הצליחה להתקדם בעבודה; ואבי צייר קוצים ופרחים והסביר כל קושי וכל הצלחה שחוה במהלך הדרך. הרגשתי ששפת הציורים והדימויים פותחת לנו ערוצים טובים להבנה, אבל עדיין לא קראתי לה בשם.

פרק ג' - שנים אחדות לאחר מכן התחלתי לעבוד עם מורות פעילות. גם כאן עלה הקושי של תיאור העשייה, של "לכידה" במילים של החוויה המיידית של שעת הוראה בכיתה. גם כאן הצעתי לעבוד לשפת הציור והדימויים, ושוב, כמו עם הילדים, נפתחו בפנינו דרכים מזמינות אל תובנות אישיות, אל שאלות פילוסופיות משמעותיות ואל התייחסות אל העשייה. היה משהו קסום בעבודה עם המטפורות, שאפשר עבודה רפלקטיבית כנה ומעמיקה ללא תחושה של איום, של ביקורת ושל חשש לאיבוד יוקרה.

פרק ד' - בצירוף מקרים שאולי לא היה מקרי כל כך בשלב ההוא, פגשתי בספרם של לאקוף וג'ונסון (Lakoff & Johnson, 1980), "המטפורות שאנו

חיים על פיהן". מצאתי במחברים קודם כול הברים; שותפים לחויית הקסם המלווה את החשיבה במטפורות. לאקוף וג'ונסון נתנו לחשיבה במטפורות שם, והוסיפו תיאוריה בלשנית מעניינת, שהייתה בבחינת תשובה מניחה את הדעת לתהיות שהצטברו אצלי. התיאוריה הייתה עבורי גם כיוון להמשך הדרך באופן מסודר ושיטתי יותר. בחוברת זו אשתף את הקוראים בסיפור אחד כזה של מסע מטפורי, שיצאתי אליו עם דיאנה, מורה ועמיתה.

הסיפור של חילי

אני לא הגעתי לעסוק במטפורות. אם בודקים את העובדות, אצלי הסיפור היה שונה: המטפורות מצאו אותי.

יום אחד בקיץ, כשהכול היה צהוב מאוד וואני ממש לא אוהבת צהוב, צבע שממתינה בו צרבת, חיפשתי קצת צל. בירושלים תמיד קיימת אפשרות מוגנת, כי בתוך כל אבן מסתתר התרק של הרחמים. אבל אני הייתי בתל אביב, עיר שהשמש בה ללא הפסקה, והלכתי לקיוסק הקרוב להשיב את נפשי.

בדיוק כשהגעתי, ראיתי שם מכר ותיק: ברו של "גוזו", ידיד זקן ועייף. פעם, כשהייתי צעירה מאוד, יכולתי להזמין את הטעם החביב עליי באופן הכי מדוד ומזוג במיוחד בשבילי. אחר כך למדתי לדעת שבטעם המיוחד שלי ישנו סיכון בריאותי, וכדאי לצרוך משהו טבעי, משהו שסחוט עד שהוציאו ממנו את כל המיץ או לפחות משהו בלי צבע.

באותו יום, כשראיתי את הברז הישן והמהווה שהיה שונה כל כך מכל בקבוקי הפלסטיק שהלבישו אותם במחלצות שונות ומשונות והעמידו אותם לתצוגת אופנה שאין לה סוף, שמחתי על המקרה, כמי שנוכח לדעת שאפשרות ישנה עדיין קיימת. שאלתי את המזוג: "יש לך גוזו?" הוא נתן בי מבט של מי שלא בטוח אם שמע דבר או שמא נדמה לו, ושאל: "מה אמרת? גוזו?" שמעתי את התמיהה העמוקה בקולו והבנתי שלא כל דבר הוא בגדר אפשרות. בכל זאת המשכתי להתבונן בברז של הגוזו - שאי אפשר היה להטיל ספק בקיומו - ונזכרתי במורה למדע שדיבר על עובדות שלא ניתן להפריכן... ופתאום עלה טעם הגוזו בפני...

הסיפור של יעל

עוצמת עיניים, רואה תמונות, הן עולות מן החשכה,
לאט... לאט... הן הולכות ומתבהרות...
וזה מה שאני רואה...

חלום בהקיץ
צלב הברזל הכבד
דקר בקצותיו ארבעה אנשים שונים
למרגלותיהם שושנה
אדומה, עגולה,
נוטה לכורדו.

לא שואלת מה אני רואה, הדמיון מתעתע בי, מופתעת ונהנית מיכולתי לראות
כך...

כל זה קורה בעקבות המפגש שלי עם "החשיבה המטפורית" בהדרכתו של
עמוס צור. בעזרת מפגש זה יכולתי לראות תמונות כמו זו למעלה ורבות
אחרות. זו הייתה התגלית. מיד אחר כך העליתי תמונות בעיני רוחי וכתבתי
אותן ב"שליפה" מהירה, חסרת מעצורים. כתבתי בתחושת שחרור של יציאה
מ"בית כלא".

כלואה
על בריחים שבעה
כתוב לאיבוד תלך לכודה
כתוב בריחה בשעה יעודה
כתוב אין החלטה.

שנים חלפו מאז אותו מפגש. היום הכתיבה האישית שלי אכן משוחררת יותר,
אך תחושותיי באשר למפגש עם דמיון ועם מטפורות נשארו:

ים פרוע שולח זרועות
לשמש.

ניצוצות, ניצוצות בזהקים השמים.
נקודה קטנה, זעירית
עומדת להתכסות,
הכחול הופך עמוק,
שתור בעיניים
עלטה,
קרועה לגורים,
לא מבינה את הקריאה,
לא מבינה את התחושה.

הצורך להבין את עצמי באמצעות מילים הוא ה"מנוע" להמשיך לגעת בדמיון ובמטפורות. השימוש בדמיון ובמטפורות בכתיבה אישית הפך את הכתיבה לכלי ביטוי מספק ולחלק בלתי נפרד מהדיאלוגים ביני לביני. בדיאלוגים המילוליים עם הסטודנטים או עם אחרים, איני עושה בדמיון ובמטפורות שימוש מודע או שיטתי.

בשיעוריי עם הסטודנטים מופיעות המטפורות באמצעות תמונות: תצלומים וציורים. הסטודנטים עושים בהן שימוש בעבודות היצירה שלהם. דרכם הדיאלוג שלי עם המטפורות כתמונות הולך ומתחזק עם השנים.

שפת הדמיונפורה¹

עמוס צור

הכול התחיל בגלל דני

אם בחרתם להתחיל מן ההתחלה, וכבר קראתם את המבוא, אתם מכירים כבר את דני. ובכן, כמו שכבר סיפרתי במבוא, בילדותי, כאשר קראתי ואהבתי ספר זה, לא ידעתי שלכל אחד יש ים דרומי משלו וגם ארון עם אין-דופן אחורית שדרכו הוא יכול לצאת לדרך. לא העליתי כלל על הדעת שבמהלך השנים אגיע גם אני לים הדרומי שלי. לא שיערתי שאסייע לאחרים באמצעות אותם כלים של "דמיונפורה"², להגיע אל הים הדרומי שלהם.

פרק זה הוא הזמנה להצטרף למסעות אלו. זוהי הזמנה ללמוד את "שפת הדמיונפורה" ולהצטרף אל מדריכים ומודרכים שעפו על כנפי הדמיון אל מחוזות נסתרים. במחוזות אלה הם פגשו מציאות פנימית וחיזונית בדרך שונה מהרגיל, גילו את כוחו של הדמיון, ובאמצעותו הגיעו למקומות של רוגע ושל שלוה וגם למקומות של סערה ושל עוצמה. המדריכים והמודרכים האלה נתנו וקיבלו רשות פנימית אמיתית למסע. זו הייתה רשות להציץ פנימה אל תוך עצמם, לפגוש פחדים המקננים בהם ולמצוא את הכוחות הטמונים שם.

מה פתאום דמיון?

פעם לא רק שלא הייתה לי תשובה לשאלה זו, אפילו השאלה לא הייתה עולה על דעתי. למחשבות ולרגשות היה אז מקום מכובד. לעומת זאת, הדמיון נתפס כאיבוד בוחן המציאות, כבריחה או כהכחשה של המציאות.

1. קטעים מפרק זה מופיעים בספר "להיות פרפר - על כוחו המרפא של הדמיון", שיצא לאור ב-2004 בהוצאת מודן.
2. דמיונפורה = דמיון + מטפורה

היום, לאחר שנים של הכרות ושל שימוש בדמיון מודרך ובחשיבה מטפורית, הן בעבודתי כפסיכולוג והן בעבודתי בהכשרת מורים, השאלה נראית לי מיותרת, והתשובה מובנת מאליה. היום ברור לי שקשה להבין את העולם הפנימי שלנו בלי שמפליגים אל הים הדרומי.

פעמים רבות, כאשר אני מציע למבוגרים להתייחס בדרך דומה לעצמם ולדמיון שלהם, הם מסתייגים או נמנעים, כאילו הייתה דרך זו מתאימה רק לילדים. התנהגות כזו מופיעה אפילו אצל אלה שתופסים את הדמיון של ילדים כמקור כוח המסייע בהתמודדות עם קשיים ועם מצוקות.

שוב ושוב אני מוצא את עצמי מתאמץ להוכיח למבוגרים שהדמיון "עובד" גם אצלם, שגם הם, ממש כמוני, יכולים לעבור דרך האיזן-דופן האחרות של הארון של דני. אני מנסה להוכיח להם שגם הם רשאים ויכולים להיעזר בדמיון שלהם כדי להתמודד עם בעיות אמיתיות, ממש כפי שילדים יכולים לעשות זאת.

בעבר, כשהייתי מעורב בתהליכי הכשרת מורים, "דיברתי" בשפת ההיגיון וגם בשפת הרגש. כיום אני מעז "לדבר" גם ב"שפת הדמיונפורה", שפה המשלבת דמיון ומטפורות. השימוש בשפה זו מעשיר ומגוון את תהליך ההכשרה ומסייע במצבים של אי בהירות או של "תקיעות" על ידי עקיפת תהליכי חשיבה רגילים, באמצעות הגברת הריכוז במתרחש פנימה, על ידי יצירת התנסות חווייתית-רגשית, ועל ידי חיפוש וגילוי משאבים פנימיים והגברת תחושה של שליטה ושל יעילות.

יש מפגש מטפורי שמשקף את המציאות, יש מפגש שמבהיר את משאלות העתיד, ויש מפגש שמסייע במעבר ממצב מצוי לרצוי. לכל אחד מאתנו יש מערכות של מטפורות מודעות או לא מודעות, המשקפות את אמונותינו הבסיסיות לגבי עצמנו, לגבי מצבנו ולגבי תפקידים שונים שיש לנו. זיהוי מערכות אלו מסייע בהבהרת אמונות ותפקידים ומשפר את תהליך ההכשרה.



ה"דמיונפורה"

היא מקור כוח המסייע בהתמודדות עם קשיים ועם מצוקות.

למה כדאי ללמוד "דמיונפורית"?

לשימוש בדמיון ובשפת המטפורות יש יתרונות רבים. פרק זה יציג דוגמאות הממחישות יתרונות אלה. היתרונות הם:

- שינוי בתפיסת המציאות החיצונית. יש הטוענים כי באמצעות הדמיון ניתן להגיע גם לשינוי המציאות החיצונית. הדוגמאות בפרק זה אינן מעידות על כך.
 - שינוי במציאות הפנימית: ברגשות, בתחושות ובהתנהגויות.
 - זיהוי ושינוי של דפוסי התנהגות וחשיבה. פעמים רבות תהליך זה מתרחש בקלות רבה יותר או במהירות גדולה יותר משיטות אחרות. השימוש במטפורות עשוי להביא להסתכלות שונה על המציאות הקונקרטי שאנחנו מתפקדים בה ולהציע דרך לחוות אותה מציאות באופן שונה. פעמים רבות ההסתכלות השונה מאפשרת ראייה אופטימית יותר ומסמנת כיווני התמודדות או הסתגלות חדשים.
 - שחרור מתהליכי חשיבה מעגליים ומוכרים שלא אפשרו "פריצת דרך"; הגברת תהליכים של חשיבה יצירתית.
 - הגברת מעורבות רגשית. "חסימות" רגשיות מונעות מאתנו פעמים רבות "זרימה" נכונה.
 - הפניית תשומת הלב פנימה, אל עצמנו ואל הפוטנציאל הפנימי הטמון בנו.
 - הקטנת מתח והשגת תחושת רוגע; הפגת כאב פיסי.
 - סיוע בהעלאת תכנים לא מודעים למודע, גילוי משאבים פנימיים ואיתור נקודות תורפה.
 - סיוע בהגברת תחושה של יכולת שליטה.
- "דמיונפורה" איננה דמיון פורה. הצירוף של שתי המילים, דמיון ומטפורה, נועד להצביע על כך שכאשר מדברים "דמיונפורית" משלבים מטפורות ודמיון מודרך.

כאשר אני מנסה להגדיר "דמיון מודרך" אני מתקנא בדוברי האנגלית. הם אינם צריכים לתרגם guided imagery לעברית. התרגום לא פשוט: imagery פירושו "דימוי" או "יצירת דימוי", ולא "דמיון", שכן הדמיון הוא היכולת, הכושר, ליצור דימויים במחשבה. יש האומרים "הדמיה מודרכת", אבל "הדמיה" היא סימולציה, ולא לכך הכוונה ב-imagery. יש האומרים "הזיה מודרכת", אבל הזיה היא הלוצינציה. גם זה לא מתאים.

למרות הבעייתיות הלשונית אני בוחר להשתמש במונח המקובל "דמיון מודרך". "דמיון מודרך" בעיניי הוא ההזמנה ליצור במחשבה סיטואציה דמיונית או מציאותית או כזו שמעורבים בה אלמנטים של דמיון ושל מציאות. פרי הדמיון המודרך הוא ה"דימוי", כלומר ייצוג או סמל מעולם הדמיון לדבר מהעולם המציאותי, האמיתי.

שפת עולם הדימויים והדמיון היא שפת המטפורות. אני משתמש במילים מטפורה ודימוי לחלופין, ללא כל הקפדה ומבלי לעשות ביניהן אבחנה. כאמור, גם הדימויים וגם המטפורות מאפשרים לראות דבר אחד כאילו הוא דבר אחר. באמצעות שניהם ניתן להמחיש ולראות ב"עין הפנימית" מושגים, מחשבות, תחושות ורגשות.

"שפת הדמיון" עשויה לסייע בתחומים רבים של הכשרת מורים. ניתן להגדיר באמצעותה מאפיינים של כל סיטואציה חינוכית, להתייחס לרילמות חינוכיות, לבנות דימוי מקצועי או לשפר אותו, לזהות ולהבין מערכות יחסים שונות (מורה-כיתה, מורה-תלמיד, הורים-מורה וכו').

אני בוחר להשתמש ב"שפה" זו בכל פעם שאני מעוניין לראות סיטואציות ומערכות יחסים בדרך שונה מהרגיל, מזווית ראייה אחרת. שפה זו מסייעת להבהרה, לאבחון, לזיהוי דרכי התמודדות ולהפעלתן.

פעמים לא מעטות אני פונה ל"שפת הדמיון" כאשר נדרשת התמודדות עם מצבי תקיעות או בסיטואציות קשות, משום היתרונות שהוזכרו קודם של שפה זו ושל הכלים הנגזרים ממנה: סיוע בהשגת תחושת רוגע, בהקטנת מתח, בהעלאת תכנים לא מודעים למודע, בהגברת תחושה של שליטה ושל מסוגלות, בסיוע בפתרון בעיות וכן בחיפוש ובגילוי משאבים פנימיים.

בחרתי להציג את "שפת הדמיונפורה" באמצעות כמה דוגמאות: "הדג שרצה לדהור", "התרגנות שלא ידעה שהיא מכונית", "הבוב של רחל", ו"הסטודנט שבקיר". הדוגמאות לקוחות מסדנאות שהוזמנתי להנחות כפסיכולוג במסגרות של השתלמויות מורים או במהלך הכשרת מורים במכללה.

א. הדג שרצה לדהור

רותי הייתה סטודנטית במכללה שכמעט שלא נהגה לדבר בשיעורים. לכן לא הייתה זו הפתעה כאשר בחרה להתחיל את המסע המטפורי שלה כדג. כשביקשתי ממנה לתת דימוי לעצמה אמרה: אני דג בתוך אקווריום. אני עושה סיבובים מסביב לאורך הדפנות. העיניים שלי כל הזמן מסתכלות החוצה. אני לא אוהבת את מה שאני רואה.

כך נראתה בעיני עצמה. הדג, ממש כמוה, לא מדבר ואף לא משמיע קולות. זה לא היה מראה מלבב במיוחד. הדג לא אהב את מה שראה בחוץ, וגם רותי לא אהבה את מה שראתה בדמיונה. אבל הזיהוי היה רק התחלת הדרך. המודעות סייעה, אך לא הספיקה להשגת שינוי.

ביקשתי ממנה לראות את הרצוי, את המטפורה שבדמותה היא רוצה להיראות. סוס, סוס צוהל, סוס שדוהר בגבעות, אמרה והפתיעה את כל השומעים, ואולי גם את עצמה.

ההבדל בין דג לסוס דוהר הוא גדול. תהליך האבולוציה נמשך מיליוני שנים. תקופת הלימודים במכללה אינה כה ארוכה, ואולי לא תספיק. אבל מזלנו שמגבלות המציאות לא חלים על האבולוציה המטפורית. רותי ראתה שתי תמונות. דג - תמונת פתיחה, וסוס דוהר וצוהל - תמונת סיום. אך חסר החיבור, חסרה הדרך.

יש דרכים רבות למציאת דרך. בחרתי באחת מהן. שאלתי את רותי: מה יהיה הצעד הראשון בדרך?

השאלה לא הותירה מקום לספק שיש צעד כזה, והבהירה שצריך רק למצוא אותו.

- הדג הופך לצפרדע שרוצה לקפוץ מהאקווריום החוצה.

דרווין היה רואה בכך הוכחה לצדקת התיאוריה שלו, אך היה מתקשה להסביר את המשך התהליך. המטפורות של רותי רדפו זו את זו: הצפרדע תהפוך לציפור, הציפור לסוס מעופף, והסוס המעופף לסוס דוהר.

האם רותי מציאותית? האם לא קפצה גבוה מדי? ואם כן, האם נכון לקלקל לה את התלום או אולי דווקא לחזק אותו, לראות בו מקור לכוח? האם צריך להפחית ציפיות כדי להיות מציאותיים או להשאיר את הציפיות הגבוהות כגורם מדרבן?

- אבל בינתיים, המשיכה רותי, הצפרדע נשארת במים, מפחדת לצאת, מפחדת שבחוף יפגעו בה.

הדג הפך לצפרדע, אך רותי ממשיכה כאילו היא עדיין דג שאינו יכול להתקיים ביבשה. כל כך הרבה פעמים אנחנו נמנעים ממעבר כי בדרך מחכה לנו קטסטרופה, לפעמים דמיונית, לפעמים מציאותית. זו דרך לא פשוטה. רותי רואה את הרצוי. למה היא לא יוצאת מהאקווריום? האם רק בגלל שהיא שבויה עדיין בחשיבה המטפורית המקורית שלה?

בעוד אני שואל את עצמי את כל השאלות האלו, המשיכה רותי, להפתעת, בכוחות עצמה בתהליך ה"דמיונפורה" שלה:

- הצפרדע מקרקרת במים. זה ספק קרקור, ספק שירת צפרדעים. צומחות לה כנפיים. כמו ציפור קטנה. היא כמו גוזל של זמיר.

הבנתי שרותי לא העזה לצאת ליבשה, שהתאים לה לעופף לפני שהיא נוחתת, אם בכלל, על היבשה. כאשר אמרה "ספק שירת צפרדעים" ו"כמו גוזל של זמיר" עלתה בראשי אסוציאציה. ראיתי אותה בדמיוני שרה. אולי סייעה לי בכך החשיבה הפסיכולוגית שלי, ואולי הרגישות שלי לשפת הדמיונפורה.

- האם את יודעת לשיר? שאלתי.

- כן, ענתה בכיישנות.

- האם את מסוגלת לשיר כאן בכיתה?
- לא יודעת, ענתה.
- האם את רוצה? האם תעזי?

לאחר כמה דקות של היסוס פתחה "הציפור הקטנה" את פיה ו"שירת הזמיר" הדהדה בכיתה. היא שרה סולו בפני כל הכיתה. היא שרה מאוד בשקט. זה היה כל כך מרגש. לאחר מכן סיפרה שהיא חיברה גם את המילים וגם את המנגינה. עד אז אף אחד לא ידע על היכולת המופלאה הזו שלה.

- אולי פעם אהיה פילה או נמרה או סוס זוהר. בינתיים אני רוצה לעוף, אמרה רותי כאשר סיימה את השיר, אני אוהבת לעוף. לשיר ולעוף.

לא דיברנו עוד. לא היה צורך לדבר. נדמה היה שמילים נוספות רק יגרעו מעוצמת החוויה.

התוצאות שציפיתי להן בעקבות התהליך לא אחרו לבוא. תוך תקופת זמן קצרה חל שינוי משמעותי בהתנהגותה של רותי ובהשתתפותה המילולית בכיתה. השינוי גבר והעצים עד סיום שנת הלימודים.



"דמיונפורה"

משקפת מציאות, מבהירה משאלות ומסייעת במעבר מהמצוי אל הרצוי.

ב. התרנגולת שלא ידעה שהיא מכונית

אני תרנגולת שמגינה על האפרוחים. כך אמרה אסתר, מורה בהשתלמות, כאשר ביקשתי מטפורה שתייצג אותה. זו תשובה צפויה, כמעט סטריאוטיפית. הרגשתי שאסתר חשבה על התשובה, ולא ראתה תמונה. הנחיתי אותה לראות מטפורה ייחודית, כזו ש"קופצת" מול העיניים, ואז ראתה מכונית שנוסעת באוטוסטרדה ולא עוצרת בדרך, גם אם יש נוסעים שמתכים לעלות.

שתי מטפורות שונות. איזו מייצגת כאמת את המורה? ואולי שתיהן? המטפורה הראשונה מייצגת את החלק המגונן והאימהי של המורה. המטפורה השנייה מייצגת חלק תכליתי יותר, מכוון למטרה, פחות מסתכל לצדדים ופחות מתחשב. המטפורה הראשונה היא תוצאה של מחשבה הגיונית. המורה חשבה על תכונות או על אפיונים, וחיפשה מטפורה שתייצג זאת. זו חשיבה של ההמיספרה השמאלית שבמוח שלנו. ההיגיון קודם לדמיון. המטפורה השנייה, לעומת זאת, באה לה ללא מחשבה קודמת. היא פשוט קפצה. לו הייתה חושבת, לא הייתה מעזה לראות אותה וודאי לא להגיד אותה. זו "יצירה" של ההמיספרה הימנית שבה הדמיון קודם להיגיון. התהליך היה כה מהיר וכה בלתי צפוי, שהיא הצליחה להפתיע את עצמה.

- מאיפה זה הופיע, האם זה בא מהלא-מודע שלי? שאלה.
- אפשר לנסח את זה כך, עניתי, אבל זה "לא-מודע" שניתן לפגוש אותו. אפשר לשאול אותו שאלות. לפעמים, לא תמיד, הוא אפילו עונה.

סיפרתי לה על הבוב של רחל.

ג. הבוב של רחל

רחל, ממש כמו רותי, היא תלמידה שכמעט לא דיברה. אם דיברה, היה זה רק בלחש. בקושי אפשר היה לשמוע אותה. במהלך הסדנה, כאשר תלמידות אחדות סיפרו על המפגש שלהן עם עולם הדמיון, "לחשה" שהיא יודעת "לדבר מהבטן" ואפילו יש לה "הופעה". קשה היה להאמין. בשיעור שלאחר מכן הביאה ביוזמתה בובה. למעשה, בוב, בובה ממין זכר. זו הייתה בובה שמפעילים באמצעות היד. חלפו רק כמה שניות וכולנו היינו המומים. הבוב היה זה שהתחיל לדבר אלינו. הוא דיבר בקול רם, בהתגרות, בחוצפה. קשה היה להאמין שזה יוצא מהבטן או מהפה של רחל. חלק מאתנו החל להתייחס לבוב ולשוחח אתו, וחלק המשיך את השיחה עם רחל. הקול ודרך הדיבור השתנו בהתאם. פעם רחל דיברה בשקט כרגיל, ופעם הבוב דיבר, בדרכו שלו. מהירות התגובה של הבוב והפער בין סגנון הדיבור "שלו" ו"שלה" הפתיעו אותי מאוד.

הפסיכולוג שבי זיהה שהבוב מבטא קול פנימי אותנטי שלה. "הבוב הזה", אמרתי לעצמי, "הוא ממש מטפורה של הלא-מודע שלה. האם אפשר יהיה להפגיש אותה עם הלא-מודע הזה? האם אפשר יהיה להפוך אותו למודע?" החלטתי לנסות.

- האם את תמיד יודעת מה ואיך ה"בוב" יענה או יגיד, לפני שהוא מדבר? שאלתי את רחל.
- לפעמים כן ולפעמים לא, ענתה.

היה קשה להאמין, אבל כך באמת זה נראה. החלטתי להתחכם ואמרת:

- האם את מוכנה להזמין את הבוב להגיד לך משהו שיפתיע גם אותך, משהו שאף פעם עדיין לא אמר לך?

רחל פנתה לבוב, הסתכלה הישר לעיניו וביקשה:

- האם אתה מוכן להגיד לי משהו שיפתיע אותי, משהו שאף פעם לא אמרת לי?

הבוב הגיב מיידית, כאילו שמח על ההזדמנות שסוף סוף ניתנה לו, ואמר:

- גם אני רוצה שיהיו לי חיים עצמאיים משלי.

מי הפתיע את מי? רחל את הבוב או הבוב אותה? נדמה היה ששניהם.

תחילה רחל לא הבינה "אותו". ארך זמן עד שקלטה מה "הוא" מתכוון. עוד זמן ארך עד שקלטה שזו היא עצמה שמדברת, שזה "חלק" מן הלא-מודע של עצמה שמדבר. עד היום נתנה לחלק זה ביטוי רק דרך הבוב. החלק הזה שבה, הוא שביקש ממנה רשות להתקיים גם בחיי היום-יום, ולא רק על הבמה. לכל אחד מאתנו יש חלקים כאלה. אלה הם חלקים שהלכו לאיבוד, ושלא ידענו כלל על קיומם. אם ניתן לעצמנו רשות לפגוש אותם, נכיר חלקים נוספים שלנו ויכולות נוספות שהיו נסתרות מאתנו, שאנחנו יכולים לעשות בהם שימוש. חלקים אלה יאפשרו לנו תקשורת טובה יותר עם עצמנו ועם הזולת.



ה"דמיונפורה"

משחררת מבקרה של תהליכים אינטלקטואליים ומגבירה מעורבות רגשית.

ד. הסטודנט שבקיר

בסדנת הדרכה למדריכים פדגוגיים סיפרה זיוה על יגאל. היא הייתה בטוחה שליגאל, סטודנט בכיתה, יש "משהו" נגדה, אבל היא לא מצליחה "לשים את האצבע" מה בדיוק קורה. לאחר כעשרים דקות מייגעו של מלל שלא קידמו אותנו בבירור הבעיה, החלטתי להשתמש בשפת הדמיונפורה וביקשתי מזיוה מטפורה ליגאל.

- כאשר את עוצמת את עיניך, איזה דימוי, איזו מטפורה המייצגת אותו עולה בדמיוןך?
- אני רואה קיר, קיר שחור. ראתה, אמרה, נבהלה ומיד הוסיפה: אני לא חושבת שיש קשר בין יגאל ובין קיר שחור, כדאי שאחפש מטפורה אחרת.
- לא כדאי לוותר על אינפורמציה שהלא-מודע שלך מספק לך, אמרתי, מניסיוני כפסיכולוג, כאשר הלא-מודע שלנו אומר משהו, זה לפחות שווה בדיקה.

היא הסתכלה עלי במבט תמוה, והמשיכה לדבר, ספק מגיבה לדברים שאמרתי, ספק מתעלמת מהם.

- אני מסתכלת על הקיר... אני קצת מתרחקת... הקיר הופך להיות חומה בשדה של פרחים.
 - ואם הוא חומה בשדה פרחים, מה את?
 - אני איילה... לא, אני מטפס הרים... לא, אני סתת באבן.
 - ואם הסתת היה מתחיל בעבודת הסתתות...
- זיוה חשבה במונחים של "או זה או זה" ולא נתנה גם מקום לאיילה וגם למטפס ההרים. גם היא וגם אני לא חשבנו בשלב זה במונחים של "גם וגם": גם איילה, גם מטפס הרים וגם סתת.

- ואם הסתת היה מתחיל בעבודת הסתתות...
- לא יודעת, אני צריכה להסתכל...
- את מסתכלת על הסתת. הסתת מסתכל על הקיר. את הסתת, ואת מתחילה לסתת.

- אני מסתכלת... הוא מסתת... אפשר לראות משהו... זה נראה כמו זוג עיניים... אבל אין פרצוף... עכשיו רואים גם את האף... כל הראש מופיע... אני פוחדת להמשיך לסתת...

הפחד מהמפגש עם יגאל מקבל ביטוי מטפורי. עד כה לא דיברה על הפחד הזה. התלבטתי אם לעשות "תרגום" ולעמת אותה עם המציאות או להמשיך ברמה המטפורית. החלטתי לא להתערב ולראות לאן זיוה ממשיכה את התהליך.

- אני מפחדת, חזרה ואמרה, עדיין מתייחסת לתמונת המטפורה ולא אל המציאות.

שאלתי: לו היית מתגברת על הפחד ומעזה לפגוש את ההמשך...

זיוה נענתה לאתגר והעזה לראות ולפגוש את מה שנמנעה מלראות דקה אחת קודם לכן.

- אני ממשיכה לסתת, בזהירות. אני רואה ידיים ורגליים. אני פוחדת להמשיך... אולי אכאיב לו... אולי אשבור את האבן... אולי אם יהיו לו רגליים וידיים הוא ידחף...

שוב מופיע פחד אבל הפעם מוגדר יותר. אולי התמונה הזו חושפת את הקושי לראות ולפגוש את יגאל. חשתי את הקושי שלה להמשיך באופן ישיר בתהליך ולהתעמת עם יגאל והחלטתי להיעזר בדימויים שהעלתה קודם, בתקווה שיייעו לה במפגש.

הזמנתי את האיילה ואת מטפס ההרים. בתחילת הדרך הופיעו שלושת הדימויים אצל זיוה בזה אחר זה בצורה אינטואיטיבית ולא מתוכננת. דימוי רדף דימוי. במעבר המהיר מדימוי לדימוי ניתן לראות גמישות בתפיסת עצמה ותפקידה. כאשר ראתה אותם בתחילה ביטלה אותם. שנינו עדיין לא הבנו את המשמעות שלהם ולמה נועדו. מכיוון שעלו, אסור לוותר עליהם. כדאי לקחת גם אותם למפגש עם הקיר. רק כשהצעתי לה לראות את המפגש של כל אחד מהם עם הקיר החלו הדברים להתבהר.

- האיילה מתרוצצת בשדה, המשיכה זיוה, היא מתקרבת לקיר בזהירות, מריחה אותו, נרתעת, בורחת ושוב מתקרבת.
- יש כאן ניסיון התקרבות, אך לא נוצר קשר משמעותי בין האיילה לבין הקיר.
- ואולי, השלמתי, חשוב לסתת האבן לדעת שיש לו רגלי איילה, שיוכל לברוח בשעת סכנה. אולי חשוב לא לוותר על האופציה הזאת, כאשר הוא אוסף כוח להתקרב?
- לא חשבתי על זה ככה, אמרה, אבל אני מזדה שזה נשמע הגיוני. אז אולי אני צריכה גם את "מטפס ההרים". גם אליו התייחסתי בביטול, בשלילה. ראיתי שהוא מגיע לקיר, מטפס עליו ויורד בצד השני, לא נפגש עם הקיר.
- אילו זו הייתה חומה שהוא עומד מאחוריה, אמרתי, המטפורה "מטפס הרים" הייתה ממש יעילה. אבל גם לסתת לא יזיקו מיומנויות טיפוס. כך הוא יוכל להגיע יותר בקלות למקומות שונים בקיר מבלי לפחד מהתדרדרות.
- עכשיו אני ממש רוצה להמשיך בעבודת הסיתות, אמרה.
- ל"סתת אבן", סיכמתי, בעל מיומנויות של מטפס הרים ובעל רגלי איילה מהירות, יש ביטחון רב יותר כשהוא ממשיך לסתת ולגלות את הסטודנט שבקיר.

דוגמה זו ממחישה ומדגימה כיצד הדימויים סייעו למדריכה לחשוף את הקושי שלה "לראות" ו"לפגוש" את הסטודנט שלה. שלושת הדימויים שהופיעו אינטואיטיבית שיקפו אפשרות של שינוי בתפיסת עצמה ותפקידה. בהתחלה לא קלטתה זאת, ורק בהמשך העבודה הבינה את ההבדל שבין הדימויים ואת ההשלמה שהם משלימים זה את זה. "מטפס ההרים", גם כאשר הצליח בתפקידו, לא נפגש עם הקיר אלא עבר אותו. ה"איילה" התרוצצה בשדה, התקרבה, הריחה, והתרחקה מבלי ליצור קשר משמעותי עם הקיר. רק ה"סתת באבן" הצליח ליצור קשר והתחיל לגלות את ה"איש שבקיר". רק ידיו של הסתת היו מסוגלות לחצוב בקיר ולפגוש את יגאל. האיילה הבטיחה אפשרות מילוט בעת הצורך, ומטפס ההרים הביא עמו למפגש את מיומנות הטיפוס. הסתת היה היחיד שהעז. ללא העזת לא היה מפגש, אבל קל יותר להעז כאשר יש מיומנות טיפוס וכאשר יש אפשרות בריחה.

המטפורות ש"קפצו" לזיוה בלי שהייתה לה שליטה מודעת על הופעתן סייעו לה להבין את המתרחש. ייתכן שחששה לפגוע או להכאיב ואולי חששה להיפגע, חששה מתוקפנות. ההתייחסות הלא-מודעת אל יגאל כאל "קיר שחור" סייעה לה להתרחק מפחדים אלו. לעומת זאת, העלאת המטפורה למודע אפשרה לה לראות את הבעיה ולהתמודד עמה.



ה"דמיונפורה"

*מרחיקה מהמציאות הקונקרטיה ומאפשרת לחוות אותה מציאות
בדרך שונה.*

הדמיונפורה כשפת ילדים

ילדים מרשים לעצמם לחשוב ולדבר "דמיונפורית". הם מרשים לעצמם לדמיין, לחלום בהקיץ ולשקוע בפנטזיות. יש העושים זאת בהסתר, ויש העושים זאת בגלוי. יש כאלה שאפילו מאמצים את השימוש בדמיון כדרך חיים המסייעת להם להתגבר על מצוקות. ילדים אלה לומדים שהדמיון הוא כלי שניתן להיעזר בו, ושהוא אינו רק מקום מפלט ובריחה מהתמודדויות אמיתיות.

לעיתים נוצר בלבול. במקרים כאלה פעילות הדמיון עלולה להוביל לעיוות המציאות. אם ילד מספר שיש לו חבר דמיוני והם משוחחים ביניהם על כל מיני דברים, יש להניח שנחייך, נפרש זאת כמשחק ואולי נשתף פעולה. אם הילד ירצה שלחבר הדמיוני שלו יהיה כיסא על יד שולחן האוכל, ייתכן שנרים גבה, אבל עדיין אולי נשתף פעולה. אך אם הילד לא יסכים לאכול דבר במשך יום-יומיים כי החבר ה"דמיוני" שלו לא בא לבקר אותו, יש להניח שנפרש זאת כאיבוד בוחן המציאות, נהיה מודאגים, ונתחיל לחשוב ברצינות על ייעוץ פסיכולוגי. אצל חולי נפש או אצל מטוממים המתקשים להבחין בין ההלוצינציות שלהם לבין המציאות, בלבול כזה אכן מתרחש, ותוצאותיו עלולות להיות הרסניות.

אולי זו הסיבה שיש משהו בתגובות של עולם המבוגרים, המצמצם את השימוש ב"שפת הדמיונפורה". זו שפה שידענו להשתמש בה, ולכן אולי אפילו נוכל להגיד שזו "שפת אם" שלנו שאנחנו "שוכחים" ומפסיקים לדבר בה.

מבוגרים מעטים משתמשים במודע ובמתכוון בכוחו של הדמיון כדי לפתור בעיות. לא פעם מבוגרים אומרים לילד: "זה רק בדמיון שלך", "זה לא באמת", "אולי תפסיק לחלום". כאילו רצו להגיד: "דמיון מביא רק צרות, ההיגיון פותר בעיות." ארץ ה"כאילו" אינה נחשבת בעיני מבוגרים. הביקור שם נתפס בעיניהם כחסר חשיבות או לכל היותר כבעל חשיבות משנית. כנראה יש משהו בדמיון שמפחיד מבוגרים. אולי זה חשש מאיבוד שליטה, אולי חשש מאיבוד בוחן המציאות ואולי חשש מהליכה לאיבוד.

ודאי נתקלתם בילד שפחד מהשד שמתחת למיטה ובהורים שמודרזים להדליק את האור ולהגיד: "הנה, תסתכל, אתה לא רואה שאין שם כלום?". דמיונו של הילד עורר את פחדו, בעוד ההורים מנסים להתמודד עם הפחד בכלים של היגיון ושל מציאות. ההורים מתנהגים כאילו יש איסור בלתי כתוב להמשיך את הדימוי ולהתמודד עם הפחד בשפת הדמיון, וכאילו יש חובה לדבר בשפת ההיגיון.

ספרי ילדים רבים, ביניהם "שלושים וחמישה במאי" ו"עליסה בארץ הפלאות" נותנים ביטוי לגישה אחרת, שמכבדת את הדמיון ומשתמשת בו בדרך חיובית. גישה זו אינה רואה בדמיון רק מקור לפחדים אלא גם מקור לכוחות ולהתמודדות. יש הורים לא מעטים המאמצים גישה זו לגבי ילדיהם, ומשתמשים בטכניקות של דמיון כדי להרגיע את הילד. לפעמים הם פועלים כך במודע ולפעמים אינטואיטיבית אף בלי לדעת כלל שהם עושים זאת.

ודאי ראיתם לא פעם ילד קטן שרץ, נופל, מקבל מכה ביד ופורץ בבכי ומתלונן: "כואב לי, כואב לי". האם שומעת, ניגשת אליו, נותנת לו נשיקה ביד ואומרת: "די, לא כואב יותר." אלא שהילד לא נרגע, מצביע על מקום אחר ביד ואומר: "זה לא כאן... זה כאן."

האם נותנת עוד נשיקה "בדיוק במקום הנכון", והילד נרגע. לא כואב לו עוד. פעם שאלתי ילד בסיטואציה כזו: "האם המכה עוד כואבת לך?"

"לא, ענה בביטחון שאיננו ניתן לערעור.
"אז איך קרה שקודם בכית ועכשיו כבר לא כואב?"
"זה בגלל הנשיקה שאימא נתנה לי, ענה ללא היסוס, ולא הבין כיצד אפשר
לשאול שאלה כל כך טיפשית.



שפת ה"דמיונפורה"
היא "שפת אם" ששכחנו.

איך הדמיון עובד?

איך עבודה באמצעות דמיון ודימויים מביאה לשינוי המציאות הפנימית או לשינוי בתפיסת המציאות החיצונית?

מקובל לייחס את פעילות הדמיון לאונה הימנית שבמוח ואת פעילות החשיבה לאונה השמאלית. תפקודה של האונה השמאלית הוא לשוני, לוגי, רציונלי, אנליטי, ישיר וממוקד, והיא מצטיינת בכושר אבחוני מדויק, בהסקות שיטתיות, במשימתיות, בהיגיון קפדני ובכושר הבעה מילולי. לעומת זאת, תפקודה של האונה הימנית הוא אינטואיטיבי, חזותי-מרחבי, ספונטני, עקיף ולא ממוקד, והיא מצטיינת ביצירתיות, בראייה כוללת ובהבעה סמלית ואמנותית.

מה קורה שם, באונה הימנית?

יש מי שישאלו שאלה זו מתוך סקפטיות, חשדנות או חוסר אמון, כפי שגם אני ודאי הייתי שואל לפני כמה שנים. יש השואלים זאת מתוך השתאות, ממש כפי שאני שואל היום. יש משום פרדוקס בחיפוש אחר הסבר מדעי לתופעת הדמיון תוך התפעלות מכוחו ומהשפעתו. החינוך שקיבלתי, החל בגן וכלה באוניברסיטה, אינו מאפשר להתעלם מהצורך להסביר את התופעות ולא רק להתפעל מהן.

ההסבר כיצד הדמיון פועל עלינו טמון בדרך שהמוח מגיב לאידיאה או לדימוי. כאשר אנחנו מדמיינים משהו, הגוף שלנו מגיב בהתאם. ככל שנגביר בדמיונו את הפירוט של מאפייני הסביבה, המצב או הפעילות שמדובר בה, נביא ליצירת תנאים אופטימליים יותר להתנסות בתופעה זו. זוהי תגובה ספונטנית שהמוח שלנו מייצר כאשר אנחנו מספקים לו דימויים או אידיאות. במצב כזה המוח עשוי להפעיל בנוסף לתהליכי חשיבה גם את מערכת החושים, את המערכת הרגשית ואת המערכת התנועתית, כולל שרירים רצוניים ובלתי רצוניים. המוח מגיב על הדימוי או האידיאה שעולים בו, ולא על המציאות החיצונית.

לעיתים ניתוק זה מהמציאות הוא בבחינת מגבלה. אך לעיתים ניתן להשתמש במגבלה זו ככוח רב עוצמה המסייע לנו להשיג שינויים. המגבלה הופכת ליתרון כאשר אנחנו מבינים את דרך הפעולה הזו. כל אחד יכול ללמוד את כוחו של הדמיון ולחוות את תופעת ה"תגובה לאידיאה", אותה תגובה של גופנו המגיב כאשר אנחנו חושבים על משהו או מדמיינים אותו.

לימון, או למעשה, חצי לימון, יסייע לנו להבין טוב יותר כמה דברים אמורים. דמיינו לרגע שאתם מחזיקים כף ביד אחת. הסתכלו על הכף לפרטי פרטיה... גודל... צבע... צורה... החזקת הכף... אתם חשים אפילו את משקלה של הכף... דמיינו שביד ימין אתם מחזיקים חצי לימון... חצי לימון עסיסי... אתם רואים את המרקם הפנימי של הלימון... את טיפות המיץ המנצנצות באור... ועכשיו אתם סוחטים את הלימון אל הכף... הכף מתמלאת במיץ של הלימון... אתם לא ממלאים את הכף לגמרי כדי שהמיץ לא יישפך... אתם לוקחים את הכף אל הפה ו... אם אתם חשים משהו, תישארו עם התחושה... תחוו אותה... אם אינכם חשים כלום, קחו עוד כף של מיץ לימון...

לאנשים שונים יש תגובה שונה. יש המגיבים מיד: "אוי, חמוץ נורא"; יש כאלה החשים צמרמורת; יש החשים קהות בשיניים; יש מי שבלוטות הרוק שלהם פועלות ומפרישות ריר; יש הנמנעים לקחת את המיץ לפה כי אינם רוצים לחוש את החמיצות; ויש אנשים שאינם חשים דבר.

כאשר מדמיינים לקיחת כף מלאה של מיץ לימון אל הפה, לרוב מופיעה תגובה של חמיצות, כאילו ממש מכניסים מיץ לימון לפה. תחושת החמיצות מופיעה אף על פי שהכול היה מדומה. לא הייתה כף, ולא היה לימון. המוח אינו יודע לעשות את ההבחנה בין מיץ לימון אמיתי ומיץ לימון מדומה. צירוף המילים "כאילו ממש", שאני משתמש בו פעמים רבות, מבהיר שאנחנו מדברים בעת ובעונה אחת בשפת הדמיון - "כאילו" - ובשפת המציאות - "ממש" - ויוצרים חיבור של שתי השפות.

באחת הסדנאות שהנחיתי אמרה בחורה לאחר שהמשתתפים סיימו התנסות זו ופקחו את עיניהם: איכס, נורא חמוץ לי בפה. זה לא נעים לי. אחד המשתתפים יצא להביא לה כוס מים. הבחורה שתתה את המים עד תומם. חלפו שניות ספורות ולהפתעת כולם, הבחורה אמרה באכזבה רבה: זה בכלל לא עזר לי. זה חמוץ ממש כמו קודם. ביקשתי ממנה לעצום את העיניים, ואמרת: את מחזיקה כוס עם מים ביד ימין... את מקרבת את הכוס אל הפה ... את שותה את המים בלגימות קטנות... המים שוטפים את הפה... הבחורה סיימה את שתיית המים, פקחה עיניים ודיווחה: אני לא מאמינה, החמיצות נעלמה!

תגובת המוח לדמיון הייתה חזקה יותר מאשר תגובתו למציאות. המים הממשיים לא סייעו בשטיפת החמיצות של מיץ הלימון המדומה, אלא רק המים המדומים. כפי שאנחנו יכולים לגרום לעצמנו בסיוע הדמיון תחושת חמיצות באמצעות לימון דמיוני, כך נוכל לגרום לעצמנו גם תחושת מתיקות, תחושות חום וקור, תחושות כאב והפגת כאב. כאשר אנחנו מבינים שהמוח אינו מבחין בין תחושות המתעוררות בעקבות גירויים אמיתיים לבין תחושות המתעוררות בעקבות גירויים דמיוניים, נוכל להוביל אותו לכך שיגיב בדרך המתאימה לנו ובהתאם לצרכים שלנו.

תמיד ידעתי שבכווח של המוח לתעתע בנו. היום אני יודע שבכווחו לתעתע בו.



"כאילו ממש" - צירוף מילים משמעותי
ב"שפת הדמיונפורה".

איך מדברים "דמיונפורית" בהכשרת מורים?

הדוגמאות המוצגות בהמשך הפרק מתארות כיצד מדריכות פדגוגיות עשו או יכלו לעשות שימוש בשפת ה"דמיונפורה". הדוגמאות מלוות בהסבר, ומטרתן לשקף דרכי עבודה תוך הבהרת הרציונל של דרכים אלו.

שושנה, סטודנטית להוראה, סיפרה חוויות מהעבודה המעשית: אתמול לימדתי שיעור בכיתה ה'. המורה לא הייתה בכיתה. הילדים מאוד הפריעו, אבל איכשהו הצלחתי להמשיך כמעט עד סוף השיעור. לקראת סוף השיעור חזרה המורה לכיתה, ואז מצאתי את עצמי משותקת לגמרי ולא יודעת מה ואיך לעשות.

איך נמשיך את הדיאלוג? כאשר בכוונתנו לפנות לתחום החשיבה או הרגש, עלינו להיעזר בשאלות, למשל "מה אתה חושב?", "מה דעתך?" או "מה אתה מרגיש?". כאשר הכוונה לפנות לתחום הדמיון וההדמיה עלינו לשאול: "מה אתה רואה?", "מה אתה שומע?", ואם הכוונה היא להעמיק אל עולם הדמיון ולהגיע לתחום החוויה, נוכל להיעזר בשאלות נוספות שמסייעות לשחזר את המתרחש: "איפה אתה נמצא?" או "מי עומד לידך?".

שאלות כגון "מדוע, לדעתך, תקף אותך השיתוק?", "האם את מכירה מצבים כאלו משיעורים אחרים?", "אילו דרכים חלופיות של תגובה באות בחשבון?" פונות אל ההיגיון ומפעילות את החשיבה. לעיתים אנחנו מצרפים את השאלה "איך הרגשת?" או מגיבים רגשית תגובה של הזדהות: "ואהו, זה בטח היה נורא קשה". תגובה כזו תזמין המשך דיאלוג בתחום הרגש.

אם ברצוננו לפנות אל עולם הדמיונפורה, נשאל: "בדמיונך, האם את רואה מצבים דומים מהעבר?" או "לולא תקף אותך השיתוק, מה את רואה או שומעת שקורה בחור?" שאלות אלו מפעילות את הדמיון באמצעות חושי הראייה והשמיעה ומסייעות לסטודנטית לבחון את הסיטואציה "כאילו היא ממש שם".

אם נרצה להעז יותר ויש לנו כישורים מתאימים לכך, אולי אפילו נשאל שאלות "חצי-טיפוליות", למשל: "מה את רואה או שומעת, שיכול אולי להיות הדבר הגרוע ביותר שהיה קורה בין המורה לבינך?", "לו היית נותנת מטפורה למצב

שהיית בו, איזו מטפורה מתאימה לך?", "כמו מה זה נראה?", "לו היית נותנת מטפורה לעצמך במצב של השיתוק, איזו מטפורה עולה? כמו מה זה נראה?"

פנייה בנוסח "את עכשיו שם... המורה נכנסת... את משותקת... את רואה בדמיוןך דרך לצאת מהשיתוק... את יוצאת מהשיתוק, את מוצאת דרך להגיב"... מעצימה את החוויה ומגבירה את המעורבות הרגשית. ייתכן שפנייה כזו יכולה להיעשות רק על ידי בעלי הכשרה פסיכולוגית.



"איך זה נראה?" או: "כמו מה זה נראה?"
הן שאלות מרכזיות ב"שפת הדמיונפורה".

השימוש במילים או בשאלות מסוימות אינו מבטיח שהתגובה אכן תבוא מהתחום שאליו התכוון השואל. לעיתים נקבל תשובה בתמונות ובדימויים כאשר נשאל על מחשבות, ולעיתים יבואו מחשבות מילוליות כתגובה לפנייה לדמיון. יש המדברים "דמיונפורית" ללא הכוונה או אף מבלי שיהיו מודעים לכך. כדאי להקשיב ולזהות עד כמה השפה שבה אנתנו משתמשים עשירה בדימויים ובמטפורות.

"לבוש" מטפורי ניתן להלביש על בני-אדם (פיה, סמרטוט, הר או גרקיט), על מערכות יחסים (חתול וכלב, פרח וגגן), על מצבים (בור עמוק, אבן על הלב) ועל מושגים (המושג "תוקפנות" יכולה להיות מתואר כאריה או כעכבר ששאג).

כאשר מומינים מטפורות, רצוי לתת להן פשוט להופיע, "לקפוץ" מול העיניים, מבלי להפעיל חשיבה הגיונית. לא תמיד דבר זה מצליח. פעמים רבות אנתנו כבולים להרגלי החשיבה שלנו. במקרים אלה תהליך העלאת המטפורה קרוב יותר לתהליך של חשיבה הגיונית. פעמים רבות נפגוש מטפורות של בעלי חיים. קל לנו לעשות האנשה של בעל חיים יותר מאשר של צומח או של דומם. מרבית המטפורות העולות לקוחות מעולם המציאות. רק כאשר אנתנו נותנים לעצמנו רשות להפליג על כנפי הדמיון, נעלה מטפורות רחוקות מן המציאות.



כ"שפת הדמיונפורה"
סוס יכול לעוף, והיא איש יכול לנבוח.

הדוגמאות הבאות מבהירות איך מקשיבים ומדברים ב"שפת הדמיונפורה".

דוגמה א'

דוגמה זו לקוחה מעבודה קבוצתית של כיתת סטודנטיות להוראה, שנערכה בהרכב מלא של כלל הכיתה והתמקדה במצב החברתי בכיתה. כפי שניתן להבחין בדוגמאות יש סטודנטיות שראו דימויים של הכיתה, יש כאלו שראו דימויים של עצמן בלבד, ויש כאלו שראו גם את המדריכה הפדגוגית. ההנחיה הייתה: לכל אדם, לכל כיתה, לכל תהליך, ניתן למצוא דימוי או מטפורה המייצגים אותם. כאשר את חושבת על הכיתה שלנו מעניין יהיה לראות איזה דימוי, איזו מטפורה עולים בדמיונך... אולי דימוי מעולם החי... אולי מטפורה מעולם הדומם... אולי מעולם הצומח... אולי תופעות טבע... ואולי בכלל דימוי לא מציאותי... מעולם הדמיון... עולם עשיר המאפשר לנו דימויים שונים ומשונים...

מרים, סטודנטית בכיתה, השיבה:

אני רואה תזמורת. הנגנים יושבים בבלגן על הבמה. חלקם עדיין מכוונים את הכלים, וחלקם כבר התחילו לנגן את הקונצרט. המנצח מניע את השרביט בהתלהבות גדולה, אך מתעלם מהבלגן ומהעובדה שחלק מהנגנים בכלל עוד לא התחילו לנגן.

מרים תיארה מטפורית את הסיטואציה הכיתתית, ומבלי שהתבקשה מפורשות לכך אף הרחיבה וכללה גם את תפקוד המדריכה הפדגוגית כפי שהיא תופסת זאת. אפשר לראות שהיא נמנעה, במודע או שלא במודע, למקם את עצמה. ביקשתי ממנה לעשות זאת:

הכיתה היא תזמורת בבלגן, והמדריכה היא המנצח. ומה את? כיצד את רואה את עצמך במטפורה הזו?

השאלה הביכה קצת את מרים, אולי משום שלא התכוננה לכך ואולי משום שזו שאלה המחייבת חשיפה עצמית גדולה יותר. למרות זאת התעשתה, הסתכלה בדמיונה, "מצאה" את עצמה, וענתה:

אני נגן פיקולו. אני יושבת בקצה הבמה. אף אחד בכלל לא שומע אותי.

המטפורה הבהירה כיצד המדריכה הפדגוגית נתפסת בעיני הסטודנטית, וכיצד הסטודנטית תופסת את עצמה. המשך העבודה נעשה בשיחה אישית בין הסטודנטית והמדריכה. השיחה כללה "תרגום" של השפה המטפורית לשפה מילולית.

דוגמה ב'

באותה פעילות קבוצתית עלתה אצל רחל מטפורה שבה ראתה את עצמה. מה שראתה הביך אותה קצת.

אני רואה מסיבה, ואני מגיעה למסיבה בבגדים הלא נכונים. אני חושבת שצריך בגדים יפים, ואני לובשת בגדים מפוארים כדי להיות כמו כולם, אבל כשאני מגיעה אני מגלה שאני המקושטת היחידה וכולם בבגדים פשוטים. כולם נועצים בי עיניים, אני מובדלת, בולטת מדי, זרה מדי, לא שייכת, מרגישה לא נוח, לא מצליחה להרגיש חלק מהכלל, לא מצליחה להשתלב. מאוכזבת מזה שרציתי להשתלב, ויצא לי להתבלט ולהיות זרה.

רחל הצביעה על פחד להיות בולטת ולא שייכת, "לא למצוא את התלבושת המתאימה", ועל רצון להשתלב, לא להיות יוצאת דופן. בשיחה קצרה שנערכה עמה הצליחה לראות כיצד התיאור הדמיוני הזה תאם את התנהגותה במציאות בכיתה, אף שלא הייתה מודעת לכך. חברותיה לכיתה מעולם לא העירו לה על כך מתוך התחשבות, כי לא רצו לפגוע בה. ההתנסות באמצעות דימויים פתחה פתח לשינוי.

דוגמה ג'

העבודה עם גליה, שהתחילה אף היא באותה עבודה קבוצתית, הייתה מפתיעה ומעניינת מאוד, והיה לה המשך במהלך השנה.

בשלב הראשון של העבודה אמרה גליה:
אני ציפור נקר יושבת בתוך החור שבעץ. יושבת בנוח, אך מסתתרת.
בחוץ יש להקת אנפות. הן מפחידות אותי.

בשלב השני, שבו נערכה שיחה אישית, עלה שוב הדימוי של הנקר. "הזמנתי"
את הנקר לוותר על הנוחות שבמסתור ולהציץ החוצה. הוא קיבל את ההזמנה,
אם כי בפחד. להפתעתו, וכמובן להפתעתה של גליה, הוא התקבל בשמחה
ובאהדה על ידי להקת האנפות. גליה לא צפתה מראש את האפשרות הזו. כאשר
ראתה זאת התרגשה ואמרה:

אולי זה באמת יכול להיות כך... אולי אפסיק להסתתר... ויש עוד
משהו שאני כמעט לא מעיזה לספר... הנקר פשוט משתנה והופך
להיות אנפה כמו יתר האנפות... הוא היה אנפה שהתחפשה לנקר. אני
חושבת שהוא יותר על התחפושת ויצטרף ללהקת האנפות.

בשלב השלישי, בשיחת הסיכום של שנת הלימודים, אמרה:
אני לא בטוחה אם מישהו עוד זוכר את הנקר. אני, בכל אופן, רואה
את עצמי אנפה לבנה ונקייה, עפה בכנפיים פרושות במרומים, יחד
עם כל האנפות.

דוגמה ד'

דוגמה זו לקוחה משיחה שנערכה לשם סיכום העבודה המעשית. היו סטודנטיות
שראו דימויים של הכיתה, היו שראו דימויים של המורה המאמנת, והיו שראו
דימויים של עצמן. לא כולן העזו לברר באמצעות דימויים את הסיטואציה שנקלעו
אליה ואת מערכת היחסים שנוצרה ביניהן לבין המורה המאמנת. ההנחיה הייתה:
לכל בן-אדם, לכל כיתה, לכל תהליך, ניתן למצוא דימוי או מטפורה
המתאימים להם. כאשר את חושבת על כיתת הילדים, על המורה
המאמנת, על עצמך שם, אילו דימויים עולים בדמיוןך?

על כך ענתה מיכאלה:

אני רואה אפרוחים - הילדים - בתוך לול מאוד גדול. בתוך הלול יש מדגרה.
יש אפרוחים שנמצאים במדגרה. אני מנורה גדולה וחמה שנמצאת

במדגרה. אני נמצאת מעל קבוצה קטנה של אפרוחים. הם מתחממים, מתבוננים באור ומתכרבלים זה בזה. שאר האפרוחים תחת כנפיה של תרנגולת גדולה - המורה - שעומדת מחוץ למדגרה. התרנגולת מאכילה את שאר האפרוחים, מחממת אותם ומתבוננת בהם.

מיכאלה תיארה את מקומה בלול וגם את מקום המורה. המדריכה שאלה:

- האם את נינוחה במקום שבו את נמצאת? האם את רוצה לשנות משהו, אולי בדימוי שלך? אולי בדימוי של המורה?
- לא, ענתה מיכאלה, אני לא רוצה לשנות כלום.

מיכאלה לא רצתה לשנות דבר. המצב מצא חן בעיניה. מערכת הדימויים שלה לא נתפסה בעיניה כבעייתית. לי היה נדמה שאני מזהה בעיה. המנורה, בניגוד לתרנגולת, מחממת את האפרוחים ממרחק, ללא אפשרות להתקרב אליהם, והיא מעניקה רק אור וחום. היא חסרת יכולת להעניק דבר זולת שני אלה. גם בין המנורה והתרנגולת אין אינטראקציה של ממש, אלא רק חלוקת תפקידים. לכן עולות שאלות לגבי תפיסת הסטודנטית את תפקידה ולגבי הקשר שבינה לבין המורה המאמנת. האם להתערב? ואם כן, אז איך? כדי לסייע לסטודנטית בהבנת הסיטואציה נתתי לה הנחיות שהפנו אותה תחילה אל ה"פחדים" ולאחר מכן אל ה"משאלות":

- את מסתכלת על האפרוחים, על המנורה, על התרנגולת, ורואה כיצד מתרחשים שם דברים שממש לא היית רוצה שיקרו... קורה משהו שמפחיד שיקרה... אולי משהו מפחיד שמשקף את המציאות... או אולי משקף פחדים שאינם במציאות...
- הפחד הגדול שלי הוא שהמנורה תכבה או שהאפרוחים יברחו אל החום הטבעי של התרנגולת.
- ועכשיו את רואה כיצד מתרחשים דברים שהיית רוצה שיתרחשו... קורה מה שהכי היית רוצה שיקרה...
- הייתי רוצה שהתרנגולת תחליף סוללות למנורה ותיתן מקום גם לשאר האפרוחים להתחמם על יד המנורה. הייתי רוצה להיות שמש גדולה וחמה. אולי בעצם לא. אני רוצה לראות את עצמי כאפרוח בוגר בין האפרוחים הקטנים.
- האם את רואה את עצמך אפרוח בוגר בין האפרוחים הקטנים?

- כן. אני ממש רואה, וזה אפילו מוצא חן בעיניי. אני כמוהם אבל לא כמוהם. יכולה לשחק אתם וגם ללמד אותם. ואני יכולה לראות גם איך התרנגולת מתקרבת אליי. זה דווקא נתן לי הרגשת ביטחון.

שני הנושאים המרכזיים שעלו במטפורה הם המרחק שהיא בחרה לשמור מהילדים וטיב הקשר בינה ובין המורה המאמנת. העבודה המטפורית סימנה כיוונים נכונים לשינוי.

דוגמה ה'

דוגמה זו לקוחה משיחת סיכום עם סטודנטיות לקראת יציאתן להוראה. כפי שניתן להבחין בדוגמאות, כל סטודנטית והדימוי שלה, כל דימוי עם יתרונותיו ועם חסרונותיו. ההנחיה הייתה:

כאשר את חושבת על עצמך כמורה בעתיד, איזו מטפורה, איזה דימוי שמייצג אותך, עולה בדמיוןך.

רבקה: כד מלא מים, ללא תחתית, שהילדים גומעים ממנו בצמא. ככל שהם גומעים יותר, הכד יותר מתמלא ומתמלא.

כיוון עבודה אפשרי: רבקה תופסת את עצמה כל יכולה, מתייחסת לרצויה ולא למצויה, מתעלמת ממגבלות.

דבורה: שמש גדולה וחמה. הילדים אוהבים לשחק ולהשתזף על שפת הים. צריך לשמור שלא יישרפו מהשמש.

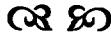
כיוון עבודה אפשרי: דבורה תופסת את עצמה כמוינה, עדה לנוק שיכולה לגרום, אך שומרת מרחק. לא ברור מי ישמור על הילדים שלא יישרפו.

טל: תרנגולת שמחממת ומאכילה את האפרוחים.

כיוון עבודה אפשרי: טל תופסת את עצמה כמוינה, לא רק כמחממת ומאירה. האם התרנגולת נותנת לאפרוחים לגדול ולהתרחק?

רוני: גנן בגן פרחים. יש שם כל מיני פרחים. כל מיני צבעים, חלק עוד ניצנים.

כיוון עבודה אפשרי: רוני תופס את עצמו כמסייע בתהליך גדילה ומסוגל לזהות שונות בין הילדים.



"שפת הדמיונפורה" מאפשרת להעלות דימויים ומפגשים בין דימויים, לזהות את המצוי, המפחיד והרצוי, לאתר דרכי מעבר ממצב מצוי למצב רצוי, לאתר קשיים, פחדים ונקודות תורפה, לזהות כוחות, משאבים ודרכי התמודדות והתגברות.

דוגמה ו'

דוגמה זו אף היא לקוחה משיחת סיכום עם סטודנטיות לקראת יציאתן להוראה. בשיחה זו בחרתי להשתמש בדימוי של "דרך" כדימוי המייצג תהליך התפתחות. דימוי זה מאפשר זיהוי של מאפיינים שונים בתהליך ההתפתחות, מסייע באיתור מכשולים ונקודות תורפה, ומאפשר זיהוי משאבים ודרכי התמודדות.

- עמוס:** עיניים עצומות... ישיבה נוחה... את נותנת רשות לעצמך להתנסות בתהליך למידה שונה מהרגיל... למידה שעושה שימוש במטפורות ובדמיון...
- את יודעת שתהליך התפתחות ניתן לראות כדרך... דרך קשה או קלה... דרך מתפתלת או ישרה... דרך צרה או רחבה...
- וגם את תהליך ההתפתחות שלך במכללה ניתן לראות כהתקדמות בדרך...
- את רואה את הדרך... ואת רואה את עצמך בדרך... כיצד את מתקדמת?... מה קצב ההתקדמות?... כיוון ההתקדמות?...
- זיוה:** הנוף משעמם. יש קצת שיחים ועצים בצדי הדרך. הדרך חדגונית. כמעט ואין עליות וירידות.
- רינה:** גם הדרך שלי עוברת בשטח מישורי, אבל הנוף דווקא יפה. יש עצים ויש פרחים. די צבעוני. וגם השמיים בהירים והשמש מאוד נעימה.
- נועה:** אצלי יש כל הזמן יש עוד עליות ועוד עליות. כל פעם שנדמה לי שכבר הגעתי למעלה, אז אני מגלה שיש עוד הר. מפחיד שאף פעם לא יהיה לזה סוף. אני לא בטוחה שיהיה לי כוח.

- סמדר:** אני בכלל רואה אותנו בבגדי התעמלות. זה נראה כאילו אנחנו באיזה מסלול מרוצים. כל אחת מנסה להשיג את השנייה. יש אפילו כאלו ששמות רגל, כאילו לא בכוונה. אני לא ראשונה אבל אני בין הראשונות.
- עמוס:** את נעצרת לרגע ומסתכלת אחורנית... רואה את המרחק שעברת עד כה... את המקום שממנו התחלת... את מידת הקושי של הדרך עד כה... מכשולים שהתגברת... כוחות שהשתמשת... אני בכלל לא רואה שינוי. זה עכשיו בדיוק כמו שזה היה קודם.
- זיוה:** כשאני מסתכלת אחורנית זה ממש נראה כאילו עשיתי דרך מאוד ארוכה ובהחלט לא קלה. היו שם ביצות שהייתי צריכה לעבור. אני רואה את המקום שכמעט טבעתי...
- נועה:** בהתחלת הדרך אני לא רואה שהיו כל כך הרבה עליות כמו עכשיו. היה לי הרבה יותר קל להתקדם.
- סמדר:** אני רואה את עצמי די מאחור. בכלל לא בין הראשונות. היה לי מזל שרוח'לה הייתה מוכנה לתת לי יד. כאשר אני מסתכלת אחורנית ורואה את שתינו בדרך, אני משוכנעת שבלעדיה לא הייתי מחזיקה מעמד, ובטח לא מגיעה לאן שאני היום.
- עמוס:** ואת מסתכלת קדימה... רואה את המרחק שעוד נותר לך... את המקום שבו מסתיימת הדרך... עד כמה הדרך קשה?... מה המכשולים שצפויים לך?
- זיוה:** זו נראית לי דרך אין סופית. הדרך לא קשה, אבל כבר נמאס לי ללכת בה. אולי אבחר ללכת בדרך אחרת.
- רינה:** זה ממש מפתיע אותי מה שאני רואה. פתאום מצטרפים ילדים לתמונה. הם הולכים אחריי בשורה. אני מחללת בחליל, כאילו אני "החלילן מהמליון".
- נועה:** איזה מזל שביקשת להסתכל קדימה. כשאני מסתכלת קדימה, זה נראה הרבה יותר קל. יש עוד כמה פיתולים. קשה לראות מה בדיוק קורה שם. התחושה שלי שאת הקשה ביותר כבר עברתי.
- סמדר:** אני לא בטוחה אם מה שאני רואה זה מה שאני חושבת שיהיה או מה שאני מקווה מאוד שיהיה. בכל אופן אני רואה את כולנו

מתקדמות ביחד, נותנות יד אחת לשנייה, עוזרות אחת לשנייה כאשר קשה. הלוואי וזה היה יכול להיות ככה באמת.

עמוס: את ממשיכה בדרך. בהמשך הדרך יש מקום שקשה לעבור אותו. מכשול שאין ברירה וצריך להתגבר עליו... מה את מרגישה... מה את עושה כאשר את מזהה את המכשול?... מה קורה כאשר את מגיעה אליו?... האם את מזמינה עזרה?

זיוה: אני מגיעה לנהר די רחב. זה זרימה מאוד חזקה. סוף סוף לא משעמם, אבל זה די מפחיד. יש אפשרות לקפוץ למים ולעבור את הנהר בשחייה. בשביל זה אני צריכה בגד ים, אבל אני גם מפחדת להיסחף. יותר רחוק אני רואה גשר. גם הוא מפחיד, כי הוא נראה קצת רעוע, כזה שיכול להתמוטט אם אני אעלה עליו. אני עומדת ולא יודעת מה לעשות.

כיוון עבודה אפשרי: לעזור לזיוה לצאת ממצב של "לא יודעת".

רינה: הופיע נחש על הדרך. נדמה לי לפי הראש המשולש שלו שזה נחש ארסי. קודם כול אני עוצרת את כל הילדים ואומרת להם שלא יתקדמו יותר. אני מתלבטת אם לחזור אחורנית או לא. הנחש פשוט מסתלק מעצמו. לא הייתי צריכה לעשות כלום.

כיוון עבודה אפשרי: ולו הנחש לא היה מסתלק?

נועה: כבר חשבתי שגמרתי עם כל הצרות. איך שאמרת "עוד מכשול" צמחה לה עוד עלייה. חשבתי שכבר נפטרתי מכל העליות האלו.

כיוון עבודה אפשרי: איך להתגבר בצורה נכונה על העלייה שהופיעה?

סמדר: אם אני ממשיכה את התמונה שראיתי קודם זה בכלל לא בעיה. אני רואה מחסום עץ שחוסם את הדרך, אבל אם כולנו ביחד ננסה להזיז אותו, לא נראה לי שתהיה בעיה. לבר לעולם לא הייתי מצליחה להזיז אותו.

כיוון עבודה אפשרי: להסתכל ולראות אם אכן הניסיון "מצליח".

עמוס: והמדריכה שלך, איפה היא? איך והאם היא מתייחסת אליו?...

- זיוה:** המדריכה שלי עומדת מרחוק ומסתכלת. היא לא עושה כלום, ולא אומרת כלום. גם אני לא מתייחסת אליה. אני ממשיכה לעמוד ולהתלבט. אני לא יודעת מה לעשות.
- עמוס:** ואז...
- זיוה:** אני אומרת לה שאני לא יודעת מה לעשות... אבל היא בכלל לא מקשיבה לי ולא זזה...
- רינה:** כאשר הופיע הנחש היא קצת נבהלה. אחרי שהוא הסתלק אני רואה שהיא מחייכת אליי ומסמנת לי שאני יכולה להמשיך ללכת.
- עמוס:** ואז...
- רינה:** זה בדיוק מה שאני עושה.
- נועה:** היא רואה שאני קצת נבהלת מהעלייה החדשה שצצה. היא מתקרבת אליי, שמה לי יד על הכתף ואומרת לי שהיא מאמינה שאני אצליח להתגבר על העלייה.
- עמוס:** ואז...
- נועה:** אני מתחילה לעלות. אבל אם להגיד את האמת אני רואה שאני די נתקעת...
- עמוס:** והמדריכה...
- נועה:** היא מתקרבת אליי ודוחפת אותי קצת מאחור. זה דווקא די עוזר לי ומעודד אותי, ואני יכולה להמשיך ולעלות בעצמי.
- סמדר:** היא כל הזמן שם. היא כמו אחת מאתנו. גם היא מזיזה יחד אתנו את מחסום העץ.
- עמוס:** ולו המדריכה הייתה מגיבה ממש כמו שנכון לך... מה המרחק ביניכן?... איך היא מצטרפת?... את מרשה לעצמך לדמיין את דרך ההצטרפות הנכונה יותר?...
- זיוה:** אני לא מאמינה שהיא הייתה עושה משהו.
- עמוס:** ובכל זאת, מה את רואה?
- זיוה:** היא מתקרבת אליי ושואלת אותי למה אני לא ממשיכה.

- עמוס:** וזה נכון לך?
- זיוה:** ממש לא.
- עמוס:** מה נכון?
- זיוה:** שהיא תבין שאני לא יודעת מה לעשות ולא תבייש אותי, אלא תמצא דרך לעזור לי ולהדריך אותי, אבל שלא כל הבנות יראו מה קורה.
- רינה:** זה ממש מה שראיתי קודם. זה ממש התאים לי.
- נועה:** מה שהיה זה בסדר. אבל כשביקשת לראות ממש מה נכון לי, ראיתי שהיא מתקרבת אליי אבל נותנת לי להתמודד לבד, ואני מצליחה.
- סמדר:** אני לא רואה שום שינוי בתמונה. זה נשאר כמו קודם.
- עמוס:** את מוזמנת להגיד למדריכה כל מה שיש לך להגיד, ואת מעזה להגיד הכול, גם מה שקל להגיד וגם מה שקשה להגיד... אפילו את מה שחשבת שלא תעזי להגיד... מעניין מה הדבר הראשון שאת בוחרת להגיד...
- זיוה:** אני לא בטוחה שאני אגיד, כי אני לא יודעת איך היא תגיב.
- עמוס:** ולו בכל זאת היית מעיזה...
- זיוה:** הייתי אומרת לה שהיא בכלל לא מבינה אותי, שאולי אפילו היא שונאת אותי, שהיא אף פעם לא עוזרת לי.
- רינה:** אני אומרת לה שאני אוהבת את החיוך שלה.
- עמוס:** ואז...
- רינה:** היא מחייכת.
- נועה:** כל פעם שאני מגיעה למכשול או למקום קשה את נמצאת שם, דוחפת אותי מאחור ומעודדת אותי להמשיך. את תמיד מחייכת ותמיד נמצאת שם כשאני צריכה אותך. אני קצת מתלבטת אם להגיד לך שאת יכולה קצת פחות לעזור לי. פעם זה אולי היה יותר נחוץ, אבל עכשיו לא יזיק לי להתאמץ קצת יותר בעצמי.
- סמדר:** אני שומעת אותי אומרת לה משהו שאף פעם לא חשבתי עליו קודם וגם לא ידעתי שאני הולכת להגיד לה את זה. אני אומרת לה שהיא יותר מדי כל הזמן כמו אחת מאיתנו, כמו חברה שלנו

ושאני לא חושבת שזה נכון שככה כל הזמן מורה תתנהג כי זה פוגע בסמכות שלה, ויש בנות שלא כל כך שמות עליה בגלל זה. הילה: היא, המדריכה, הולכת כל הזמן קדימה, לפני, מראה לי את הדרך וגם איך ומאיפה כדאי לי ללכת. זה קצת מעצבן. זה כאילו היא לא סומכת עליי שאני יכולה גם להתקדם בעצמי. ונוסף לזה, היא גם באה אליי בטענות שאני לא מעיזה לעשות דברים לבד... אני אומרת לה את זה. היא מתווכחת אתי שזה לא נכון. לא, היא בכל זאת מוכנה לשמוע שככה אני רואה את זה, ואומרת שתחשוב על זה.

התנחיה לסיום העבודה באמצעות דימויים הייתה:

ועכשיו, אחרי שעברת את כל ה"תחנות" שבדרך, אחרי שהרשית לעצמך לראות את ה"דרך", את חוזרת הנה לחדר, פותחת את העיניים... ואת יודעת שתוכלי לשתף באותם דברים שראית וחשוב לך לשתף בהם... אותם דברים שיוכלו לסייע לך בעתיד להמשיך ולהתקדם לקראת היותך מורה טובה יותר... את מסיימת את העבודה בדמיון ופותחת את העיניים וחוזרת מעולם הדמיון הפנימי לכאן.

כאשר "מפליגים" אל עולם הדמיון אסור לשכוח "לחזור" משם. אם "נשארים" שם, עלולים להתערבב תחושות ורגשות שמקורם בדמיון עם תחושות ורגשות שמקורם במציאות. כאשר אנחנו "חוזרים", כדאי לבחון איך ומה אנחנו "מחזירים" אתנו. לעיתים אנחנו חוזרים מעולם הדמיון עם תחושות ורגשות שכדאי שיתלוו אלינו לעולם המציאות. תהליך כזה יהיה חיובי אם "נחזור", למשל, עם תחושת רוגע שתייע לנו להפחית חרדה.



כאשר מפליגים אל ממלכת "דמיונפורה"
אסור לשכוח "לחזור" משם.

סיכום

כפי שניתן להבחין, ההתנסויות שתוארו כאן יכולות לשמש הן לצורך אבחון והן לצורך מציאת דרכי התקדמות. האינפורמציה שעלתה באמצעות המטפורה משמשת כבסיס לשיחה ב"שפת הדמיונפורה" או ב"תרגום" ללשון המילולית, והיא עשויה לשמש מנוף רציני לשיפור ולהתקדמות.

פעמים רבות אני נשאר בתחום הדימויים והמטפורות. כל פירוש או הסבר מיותרים. כאשר המדמייין חושב או חש שחל אצלו תהליך פנימי שסייע לו, אני מעדיף להימנע מתרגום. כאשר שפת המטפורות לא ברורה או כאשר נוצר בלבול, רצוי לתרגם את שפת הדימויים במשותף עם המדמייין לשפת המציאות. לעיתים רק כך ניתן להבין במה דברים אמורים.

חלק מן הדוגמאות שהובאו בפרק זה נעשו במסגרת כיתתית וחלק בשיחות אינדיווידואליות. בכל מסגרת חשוב מאוד להבהיר תחילה את דרך העבודה, וליצור מקום בטוח שיהיה בו סיכון מינימלי של פגיעה. המטפורות מסייעות בהעלאת תכנים לא מודעים. יש להיכנס לתהליך בזהירות, להימנע מאינטרפרטציות ביקורתיות, ולתת לכל אחד ואחת להתקדם בקצב ובכיוון שמתאימים להם.

השימוש בדמיון מודרך ובמטפורות מביא לעיתים להתפתחות כל כך דרמטית ומהירה, עד כי הוא מעורר פעמים רבות את התחושה שמדובר בכלי "כל יכול". התגובה שלי לכך היא שאכן מדובר בכלי, אך לא בכלי "כל יכול". אין זה אלא כלי נוסף שעומד לרשותנו בתהליך הטיפולי או החינוכי, והוא איננו מאפשר לפתור - ובמהירות - את כל הבעיות והקשיים שניתקל בהם.

אנשים שונים אלה מאלה ביכולת לראות בדמיונם. יש הפועלים בעולם הדימויים באינטואיטיביות וביצירתיות, כאילו שפת ה"דמיונפורה" זו שפת האם שלהם. אחרים זקוקים לתרגול ב"חשיבה מטפורית" לפני תחילת העבודה, וקשה להם להבין במה דברים אמורים. יש גם כאלה שדרך עבודה זו ממש קשה להם. הסיבות לכך הן כנראה גנטיות ופסיכולוגיות כאחד (אי נכונות לוותר על שליטה, העדפה של חשיבה לוגית, חוסר אמון בכוחו של הדמיון, פחד מחשיפה). לדוגמה: נילי לא אהבה הפתעות. "אני תמיד יודעת איזו מטפורה תבוא, אמרה, "זו אף פעם לא הפתעה." עשינו כמה ניסיונות, והתברר שהיא צודקת. המטפורה

שחשבה שתבוא הייתה בכל המקרים המטפורה שאכן באה, המטפורה שעלתה בראשה. זו תמיד הייתה מטפורה ברורה, מוכרת, שאינה מחדשת דבר. השליטה הייתה חשובה מאוד לנילי, והיא לא נתנה לעצמה רשות להיות במצב של אי-ידיעה, להפתיע את עצמה ולפגוש אינפורמציה לא מודעת.

אם כן, כדאי לחזור ולהדגיש שאין מדובר כאן במעשי קסם שלא ניתן להבינם. מדובר בשימוש ב"כלים" הנמצאים ב"ארגו הכלים" שלנו. אלו הם כלים העומדים לרשות כל אחד מאתנו, אף כי לא תמיד אנתנו יודעים על קיומם ועל הפוטנציאל הטמון בהם. השימוש בכלים אלה לא תמיד קל ופשוט. כדי להשתמש ב"ארגו הכלים" המאפשר דרך עבודה זו רצוי לעבור הכשרה מתאימה.

ייתכן שתעלה הטענה שעבודה באמצעות מטפורות ודמיון מודרך, כפי שהיא מתוארת בפרק זה, יש להשאיר לפסיכולוגים שקיבלו לצורך כך הכשרה מתאימה. טענה זו מעוררת שאלה לגבי הכשרתם ולגבי מיומנותם של אנשי חינוך הרוצים לאמץ דרך עבודה זו. ואכן מסע לעולם הדמיון והמטפורות מאפשר עקיפה של החשיבה הרציונלית, הפלגה לתחומים פחות מודעים והגברת מעורבות רגשית. אין ספק, שכל היוצא למסע זה חייב לדעת כיצד להתמודד עם תהליכים המזדמנים במהלכו. זהו מסע המחייב ידע ושליטה, בחירת עיתוי נכון, תנאים נכונים והכנה נכונה.

בכוחו של השימוש בדמיון לשנות איוון פנימי או "להרעיד" מנגנוני הגנה. לכן חשוב לשמור על הדרגתיות ועל זהירות, לבדוק את נכונות האדם לעבור את תהליך השינוי ולעשות הערכה נכונה של כוחות הנפש שלו. לדעתי, אף שקיימת הבחנה בין טיפול פסיכולוגי לבין עבודה חינוכית, יש בין השניים קווי דמיון לא מעטים וחפיפה בלתי נמנעת, שכן הן טיפול פסיכולוגי והן הכשרה חינוכית עוסקים בגדילה, בצמיחה ובפתרון בעיות. על כל אחד מאתנו, בין אם הוא פסיכולוג ובין אם איש חינוך, מוטלת החובה שלא לתרוג מתחומי האחריות והסמכות שניתנו לו, ולא להשתמש בכלי עבודה שאין הוא שולט בהם.

מדריכים פדגוגיים, סטודנטים ומורים שהתנסו בדרך עבודה זו העידו פעמים רבות על שביעות רצון ועל תחושת אפקטיביות. חלקם בחרו להסתפק בהעלאת המטפורות ובשיחה עליהן, חלקם המשיכו במסע מעבר לכך. כל אחד בהתאם ליכולתו ולכישוריו. אלו אמנם עדויות סובייקטיביות, אך יש בהן כדי לחזק את הגישה המזמינה לראות את "שפת הדמיונפורה" ככלי עבודה נוסף העומד

לרשותנו בתהליך החינוכי. בחרתי לשלב במאמר את דבריה של מדריכה פדגוגית שלמדה בקורס "שילוב דמיון מודרך ומטפורות בתהליך החינוכי". זו דעה אחת מני רבות שמעלה את היתרונות שבשימוש במטפורות ואת ההתלבטויות.

השתלמות בנושא "שילוב מטפורות בהכשרת מורים"

חוות דעת על הכלי

השתתפתי בהשתלמות בנושא "שילוב מטפורות בהכשרת מורים", וברצוני להביע את דעתי לגבי השימוש במטפורות בעבודת המורים העוסקים בהכשרת פרחי הוראה.

הכשרת המורים נועדה, לדעתי, להכשיר את הסטודנטים בראש ובראשונה למפגש אנושי מיוחד שבין אדם בוגר וילד. העולם הפנימי של המורה הוא, לפי הבנתי, המקור שדרכו "מתנקזת" הלמידה ומקבלת את צבעה ואת איכותה. לכן כל כלי שנועד לאפשר מגע אישי קרוב יותר של המורה אל עצמו ואל תלמידיו הוא מבורך. מכאן גם עמדתי על כך, שככלי המאפשר למורים צמיחה אישית, השימוש במטפורות עושה שירות מצוי. המורים נכנסים די מהר ובצורה יעילה מאוד לתוך תהליך של התבוננות עצמית ושל שיפור המודעות, ואף עשויים כתוצאה מכך לשפר בפועל את תפקודם. היתרון לעומת שימוש בכלי אחר הוא שהתהליך "עוקף" מתסומים ורציונליזציות שאנשים בוגרים מיומנים בהם כל כך, ומצד שני הוא אינו מאיים ואינו מביא לחוסר שליטה בתהליך. מורים שראיתי אותם עוברים תהליך משמעותי, העידו שזה היה מרגש. לעיתים כואב, אך מפרה ומעניק כוח להמשך.

כאשר אני מהרהרת באפשרות ללמד שימוש במטפורות לא רק לצרכים האישיים של המורים אלא כדי שהם ישתמשו בכלי זה בעבודתם עם סטודנטים, כאן כבר יש בי רתיעה. הטענה כאילו השימוש בכלי נמצא על רצף שבין "נגיעה קלה" ובין טיפול עמוק, איננה נכונה. לדעתי, קיימת דווקא דיכוטומיה בכלי. בצד האחד, קיימת אפשרות לרתום אותו כדי להרחיב את התפיסה של הסטודנטים לגבי המצב שהם נתונים בו. אם סטודנט אומר,

למשל, שבשבילו להיות מורה בעתיד זה כמו להיות "בובה על חוט" או "אבן בתוך בור", אפשר לתת לו שהות להיות בתוך הדימוי, לראות אותו בצורה מקיפה יותר, לבחון את סביבתו או את הסיכונים שבהם הוא נתון. ייתכן שעל ידי הסתכלות ממצה כזו, הוא עצמו יראה ויבין דברים שלא היה מודע אליהם קודם. אם לא נפרש עבורו את הסיטואציה ונימנע מלהרחיק למחוזות שלא בחר להיות בהם - הרי שאפשרנו לו ללכת מעבר לעצמו, ועדיין לשמור על אותם מנגנונים הדרושים לו להגנתו. לדעתי, סוג כזה של פעילות אפשרי בעבודת המורים במכללה, והמיומנות הנדרשת להנחיית פעילות כזו ניתנת לרכישה בטווח זמן סביר של התנסות.

מרגע שהמנחה מתחיל לצאת עם המונחה לסוג של מסע, שבו הם מנסים להבין את השכבות העמוקות יותר שמהם צמחו הדימויים של המונחה, הם עוברים אל אזור הטיפול. אין כאן רצף. אין "חצי טיפול", ואין "חצי מטופל", משום שהדימוי איננו נאיבי ואיננו מקרי. הוא מגיע מאזור התת מודע, אזור רגיש מאוד לכל הדעות. תהליך הטיפול מתחיל ברגע שנעשה ניסיון לגעת במקום פרטי ומוגן מאוד זה. אם הולכים לאזור זה, ניתן להפסיקו רק כאשר המטופל רוצה בזה, ולא כאשר המטפל מסתבך בדרך. אחריותו של המטפל בטרם יצא למסע היא לדעת שיש לו את כל האמצעים להביא את המטופל למקום הנכון לו. אם יתקשה, יוכל להיעזר על ידי סיוע מבחוץ, אבל אל לו להשאיר תהליכים תקועים. עולה בי הדימוי של חללית הנשלחת למסע בין כוכבים. האסטרונאוטים יוצאים מן החללית כדי לחקור גופים שמימיים, ואז מודיעים להם שהאנשים בתחנת החלל אינם יודעים להחזירם לחללית, כי עבור החלק הזה של המסע עדיין לא נרכשה טכנולוגיה מתאימה.

האנלוגיה ודאי ברורה. מכאן גם עמדת, שמורים שהכשרתם אינה הכשרה טיפולית אינם יכולים לצאת למסעות כאלה. הם יכולים לסייע לסטודנט להרחיב את ההתכוונות שלו על מצבים שהוא מצוי בתוכם, אך לא מעבר לרמה המודעת או הקרובה לכך, ודאי שלא להיכנס אתו לאותם שדרים המגיעים מהאזור הלא מודע.

לסיכום, כגודל עוצמתו ויעילותו של הכלי, כך גודל הזהירות שבשימוש בו וגודל האחריות. לכן גם המיומנות בשימוש בכלי זו במקרים שבהם נעשה

שימוש מעבר לרמה הראשונית שתיארתי, צריכה להיות בדרגה גבוהה ביותר.

בתודה על ההתנסות האישית, שהייתה נפלאה ומצמיחה,

ד"ר נעמי וורמברנד,

המסלול לחינוך מיוחד, סמינר הקיבוצים

המסע ברחבי הדמונופורה - מסגרת מאת צילה של



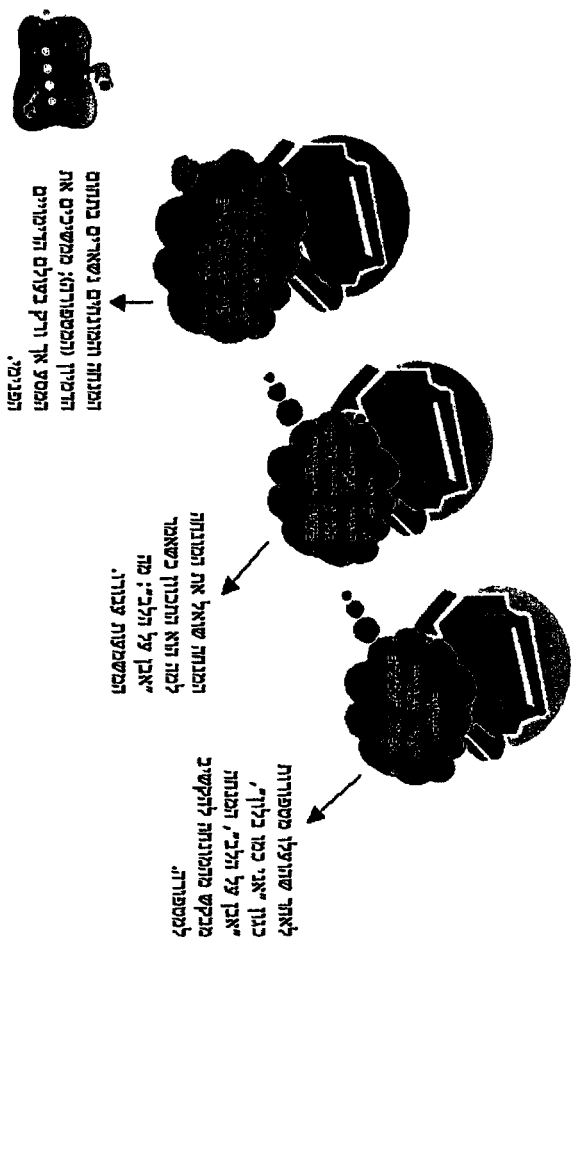
המסע אל מרחבי הדמונופורה בהובלתו של עמוס צור, העושר והמורכבות האינסופיים של המסלולים והנופים שבמסע זה הנישו חוויה עמוקה ומצמיחה במישור האישי והפרופסיונלי. כבר בתחילתה של הדרך התגלו לנו הכוח והפוטנציאל הגדול שיש בדרך מיוחדת זו לתרומה ולקידום התהליכים הנוכחיים שאנו שואפים אליהם עם הסטודנטים שלנו. על פניו נראה היה התהליך כמין ורימה מופלאה המשלבת בתוכה את כוחו של יוצר מטיישים בתוכה תמונה עלילת במרתק הווי בעזרת קלפי מילים, עם כוחו של יוצר מטיישים בתוכה תמונה עלילת רמזיות-מציינות או פנטסטיות בנמישות וביצירתיות אין קץ. כאן התעוררה אצלנו השאלה: האם התהליך והתוצר המרשימים האלה שאנו חווים קבוצה הם בגדר אומנות, מקצועו ואישיותו של עמוס בלבד, או שהם יכולים באופן ממש להיות מתורגמים לכלי עבודה שיהפוך לנחלת מורי המורים שיתמחו בו?

ההתחברות שלי אל דרך הדמונופורה הייתה חזקה במיוחד הן ברובד האישי והן במהותה הרצון שלי להפעיל אותה עם יחידים ועם קבוצות שונות במסגרת עבודתי. ההנוסות הראשונה שלי בהנחה בדרך הדמונופורה במהלך הקורס הייתה עם אות מהסטודנטיות שלי.

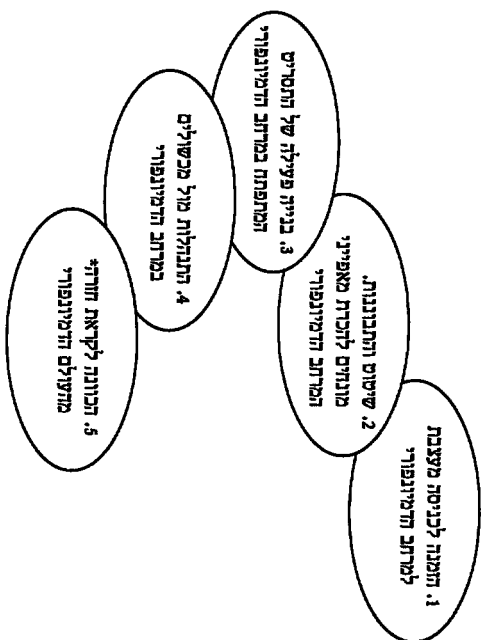
על אף ואולי משום שהחוויה הייתה מוצלחת מאוד, התעורר בי הצורך לערוך באופן מובנה וסכמטי את הדברים כדי לאפשר למנחה ביטחון רב יותר בתהליך ורישת הבעלות האישית על הכלי.

צילה שלם

כלי הדמיון והמטרה בארזת הכלים של המורה/המנחה: שלושה דגמי עבודה

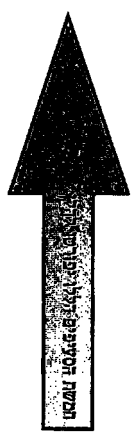


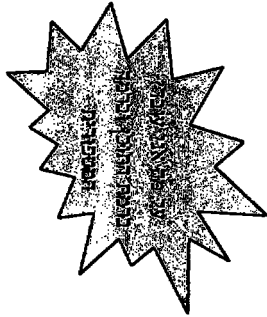
מרתבי הדמוקרופורה - חמסע מכאן - חמסע לשם ונחזרה



סכמת חמסע:

* ניתן לחזור למציאות בכל אזור מושלבים.





החירון של המוצר הוא 10 שקלים. המחיר של המוצר הוא 10 שקלים. המחיר של המוצר הוא 10 שקלים.

החירון של המוצר הוא 10 שקלים. המחיר של המוצר הוא 10 שקלים. המחיר של המוצר הוא 10 שקלים.

החירון של המוצר הוא 10 שקלים. המחיר של המוצר הוא 10 שקלים. המחיר של המוצר הוא 10 שקלים.

מה אני רואה??

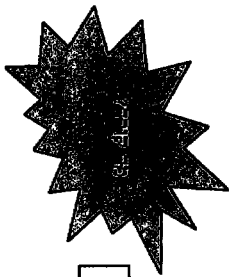
העלאת התמונה הראשונה יכולה להממש בשתי דרכים:
1. תהליך בנייה של המודדך בתוך עצמו,
2. תהליך בנייה שיש בו שיתוף מודדך-מודדך.

2. שיטתו והתכונות מונחים
להכרת מאפייני המרחב
הדמויות

שאלות שמסתייעות בחידוד פרטי התמונה כפי שהיא צצה בדמיון של הנושאל/ת או שמסכונות אותה/ה להשלמת פרטים

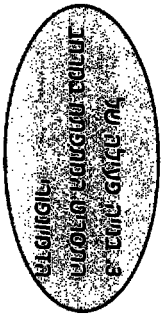
הערה: רצוי להזמנע משאלות שהתשובה עליהן תהיה בנוסח כן/לא, שלא מאפשרים את פריחת העבודה וקידומה, למשל: "אתה מוכן לשחק אותי במה שאני רואה?". יעיל יותר לשאול: "כוא שחק אותי במה שאתה רואה".

- תאר לי / שחק אותי / איך היא (התמונה) נראית?
 - איך זה נראה? / מה יש מסביב?
 - מה העצב / הנודל / המרקם?
 - אם אתה מסתכל מקרוב יותר - איך נראה ה...?
 - מה אתה רואה עוד? או: כשאתה רואה את... מה אתה רואה עוד?
 - תמשיך לראר את מה שאתה רואה ומה שנמצא מסביב...
- שאלה המכוונת ליעימות באדם עצמו:
איך זה מרגיש לך? / מה אתה מרגיש?



מה שקורה בתוך הטיט: הודאת התמונה הראשונה ופיתוחה לליליה

מה שקורה בניי לבין הטיט: ציירת ריאלוג בין ואדם לתמונה שהעלה



שאלות שעוזרות לפתח את הטיט בין שהאדם רואה את הטיט ובין שהוא חלק ממנו (רואה אותו או שתקן בתוכו).
שאלות ריכוז: המגהה היא מדורבב כלבר, ואינו מתערב פעיל המשפיע על עיצובו והתפתחותו בתסריט.



- מה קורה כש...?
- אך זה מתרחש?
- מה קורה אחר כך?
- ו...!
- ואחרי ש...?
- המשיך להסתכל ותראה מה קורה?
- אך זה מתפתח?
- לאן זה מתפתח?
- כוא נבנית שווה סרט שטיפרת לך - אך הסגנה הייתה מתפתחת?
- אילו זה היה סרט, והסרט היה ממשך ומגולגל, אך זה היה מתפתח?
- לאן זה היה ממשך?
- מה הצעד הבא?
- אך ההכרזים ממשכויס?
- אך ההכרזים מתפתחויס?



בוירת המקום שתחתו נמצא בו ביטח לחוויה

ביטול המודק,
זכור כי כאן לשם

מה אתה
תחזק?

יצירת המדק,
הפדרה כי כאן לשם

אתה שם,
מה קורה?

מטרה: העצמת החלקיך

דוגמה:

מורד/מונחה: "אני רואה
את עצמי רך..."
מורד/מונחה: "וכשאתה רך
- א..."

מטרה: הרגעה,

ריכוך עצמת החוויה

דוגמה:

מורד/מונחה: "אני רואה
את עצמי רך, ונבאל..."
מורד/מונחה: "זעכשיו
כשאתה רואה את עצמי רך
ונבאלת - מה קורה שם?"

מרגישים רגשות: חשים תחושות



עיצון חוויה בתחושה גופנית

"לך רחיק עושה חובור בין החוויה שאמה רואה לביך
תחושת הגוף..."

"כשאתה רואה את החוויה או נמצא בה, אילו תחושות זה
מעורר לך בגוף?"

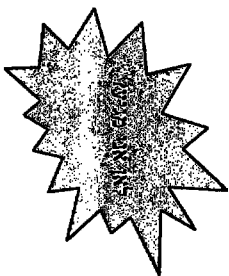
כאשר רוצים להתחיל במסע של שינוי אפשר לבחור בין חמנים
ולשאל עלי:

תעביר	תחנות
לכשתחזירתי...	עכשיו, שם במקום
לכשתחזירתי...	שאתה נמצא...
לכשתחזירתי...	

תעביר לפני 3 שנים...



א. חידוד מתמשך של המטרה והחזרה אליה



לעורר למנוחה:

* לשנות מצב

* להשלים או להמגיל

מנוחה ← מנוחה

בוא נראה אופציות שעומדות לרשותך בסיטואציה...
הגעת לצומת - דרך אחת מובילה ל... והשנייה מובילה ל... - תסתכל לאיזה כיוון היית הולך?

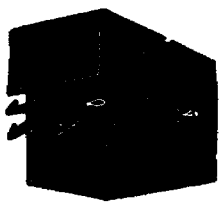
- תדמיון ש... - מה היית עושה?
- ומה השלב הבא?
- איד זה היה נראה לך אחרת?
- ונגיד שזה מתפתח לכיוון... מה הדבר הראשון שקוראת איד המהלך מתחיל?
- איד זה נראה לך היום?
- איד זה ייראה מחר? בעוד שנתיים? בעוד 5, 10 שנים?

החללה ובריחה של האפשרויות כדי להזקיקם ולהגיע לכיוון התודות הרצוי

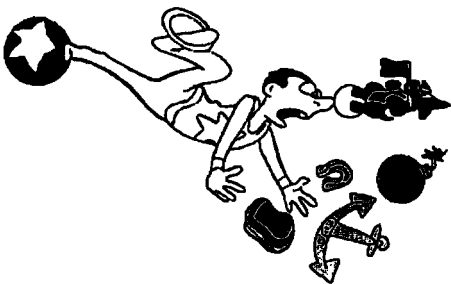
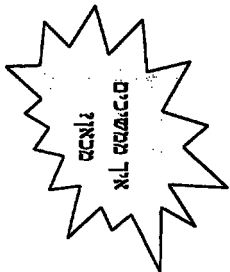
- לו זה היה ממשך כמו שהיית רוצה - איד היית רוצה שזה ימשיך?
- לו היית יכול... מה הדבר שהיית מצפה לו ביותר?
- לו הדברים היו מתפתחים כפי שהיית רוצה - מה היה קורה?
- כשאת בא... ותה כאן... מה המקום שהיה נכון לך להיות?
- אשף נכון לך להיות עכשיו?

התרחיש הנרצח (לצורך חיזוי צרכים פחריים קונפליקטים)

• מה הדבר הכי ברור שיכול לקרות?



ב. כשהתחילך נתקע

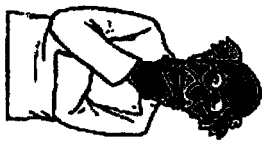


- אם המנוחה/המודרך לא מצליח לראות מה קורה בשלב הבא:
- הוא תראה מה קורה אחרי המישה שלבים.
 - הוא תראה מה קורה אחרי שוהרדך שלנו חסתיים בתאלוח.
 - הוא נבית שוה סרטי, ומישהו צילם את המנוחה האחרונה.
 - בסרט בשאתה כבר ג... קח את הסרט אחרונה ותראה את השלב רגע אחר לפני הסוף, ואחר כך עוד שלב לפני כן, וכן הלאה.
 - בסוף המנוחה - אמה יכול לדיעת מה קורה, לראות את סוף המנוחה.
 - הוא נחזור בדמיון שלך למקום שנתקענו - איך אתה רואה אותי שם עוד לך?

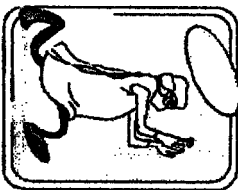
בעזרת השאלות המנוחה/המודרך יכול:

- * לדיעת אם יש מטרה שניתן להתקרב אליה.
- האם המטרה ריאלית? האם האפשרות להתקרב אליה היא ריאלית?
- * האם אפשר יהיה להעביר את המנוחה מהמקום שבו הוא תקוע למקום של הצלחה?

במצבים ש"נתקעים" בהם יש אפשרות להזמין בדמיון מומחים מסוגים שונים ולאפשר לדמיון שלנו להמשיך ולפלא לנו מוצא מההתקשות כאמצעות דיאלוג תחליכי פנימי עם אותם מומחים.



הומנה דמיונית של הקול של המנחה:
הומנה דמיונית של הנחקר.
"תשאל אותי בדמיון, אני אענה לך בדמיון"; "תראי אותי בדמיון. ספרי לי איפה נתקעת."



הומנה של מומחה
בתחום ידע כלשהו

ג. הומנה מומחים בדמיון

- יכול להיות שמשהו או מישהו יעזור לך שם, ויכול להיות שלא...
- לו היה קורה שם משהו...
- ולו היית מומחץ את המומחה...
- ולו אני הייתי שם אחר, מה היית רוצה ממני...



הומנה לפיצול הקול שלי:
לדיאלוג בין המנחה שלי לבין המנחה שלי

ג. הזמנת מוטים בדיון (המשך)

א. התערכת מכוונת של המנהל בדרך של השתלח תמונה/רימוי

"התמונות המהשבות [שתוארת] הן כמו ענייני. הם באים ונכנסים, ויש לנו אפשרות להחזיק בהם או לתת להם ללכת כשענן כזה מגיע אפשר לזיז ולתסכל אך הוא בא ונכנס ויוצא מהצד השני. תדמיני שאת ממונה עננים צבעוניים של חורף ושל הילולת שבבים... תראי עננים אפורים באים והולכים, ועננים צבעוניים באים ומשאירים, ואולי העננים הצבעוניים אפילו כל כך מתחכמים שהם לא נותנים לעננים האפורים מקום."



* מספורת העננים = מספורה מאוננת

הקשר למציאות: מחשבות ורגשות הם תמיד זכרים שבאים והולכים, כמו עננים.

ג. שמורת "המנגנון היצרני" בתמונה:

"כשהו יקרה, כל פעם שיופיעו עננים אפורים, אני מבטיחה לך שיגייצ משלוח של עננים צבעוניים. את יכולה לראות את הראשון שאני שולח לך ממש מגיע. בהתחלה הוא מגיע מרחוק, ולאט לאט הוא מתקרב. באילו צבעים של עננים את מבחינה? את לא צריכה להתפייק לעצמך. כרגע בכיף לי להתפייק לך."

ב. הנחיה להצמקת התמונה/הרימוי.

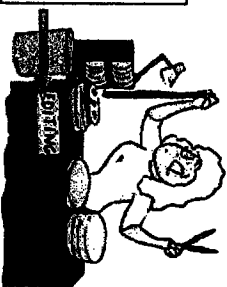
יצירת דרך המאפשרת את קיומה.

"לי היית רואה מנגנון שמייצר עננים צבעוניים, איות מנגנון את רואה שיאפשר זאת?"

הטוואר חוּבִיבִית

בנייתית תרתיש חוּבִיבִי על ידי עיצון שלו בחוּויה חוּבִיבִית שזוכרה
מחצבר :

הזמנת המזונה לבחור מתוך הרפרטואר האישי של המזונות מתקנות
הקשורות בחוּויות חוּבִיבִיות שחיותה בעברו בחמום הגדול.



החלפת:

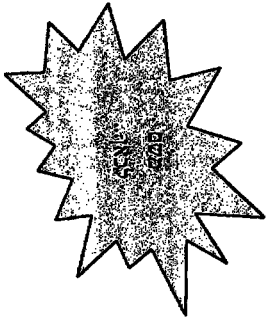
1. (ראם היה בעבר שילד) - הזמנת המזונה לראות המזונה חוּבִיבִית שחיותה בעברו:
"ראם הייתה פעם שהיית רגועה יותר, מחייבת לקראת..."
2. (איך אנשים אחרים) - "ודאי ראית או לו היית רואה איך אנשים אחרים מניבים במצב דומה או תראי מישהו שהיית רוצה להזמנה כמותו"; "ודאי ראית אנשים אחרים שמחייבים רגועים. כואי תראי אותך בערב שלפני..."
יותר מחייבת, נינוחה כמו אנשים אחרים שאת מכירה."
3. (איך אצלך אך בהקשר אחר) - "אתה מדבר אתי על מכתמים כבת הספר, אך שכחת שלפני שלושה חודשים כמבתי לנהיגה כן הצלחת." "לו היית מכירה את החיך שלך מפקום אתר..."
4. (לגיימפניה לחלקיות) - "זואלי אפשרי לך להסתפק בחיך קטן ולא גדול. את יכולה להסתפק בחיך קטן."

ה. תלום משאלתי או משאלה חלומית

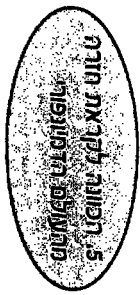


ולו הייתי מבקשת עכשיו להעלות משאלה חלומית או תלום משאלתי... וכתלומי המשאלתי אני רואה את עצמי בזמן אחר, במקום אחר, אולי מציאותי, אולי דמיוני, ובמקום הזה שאני נמצאת בו אני מסתכלת סביבי איפה אני נמצאת, איך אני לבושה, איך אני מתנהגת ומה קורה שם, ולאט לאט בקצב הפנימי שמתאים לי, תחלום הזה שרצייתי שיתממש או שהלא מודע שלי זימן לי, מתחיל בהתממשות שלי. לפעמים ההתממשות תלויה בי ואני גורמת לה, ולפעמים היא תלויה בגורמים הסביבתיים... הרגשה טובה, נעימה, הרגשה שהנה זה קורה... ואני רואה את מימוש החלום עד סופו.

הערה: יש אפשרות לחזור שוב ושוב על התהליך, כי ככל שמשחזרים את התהליך ואת מימושו, הדבר נטמע יותר במודע ובלא מודע ותופך לחיות חלק מאחגו. כך למשאלה בת מימוש יש סיכויים רבים יותר להתממש גם כשהמטרה היא רק לרכוש שליטה, להראות מסוגלות או להרגיש תצלחה, כדאי לחזור שוב ושוב כדי לראות איך זה קרה, ואיך התרגשה.

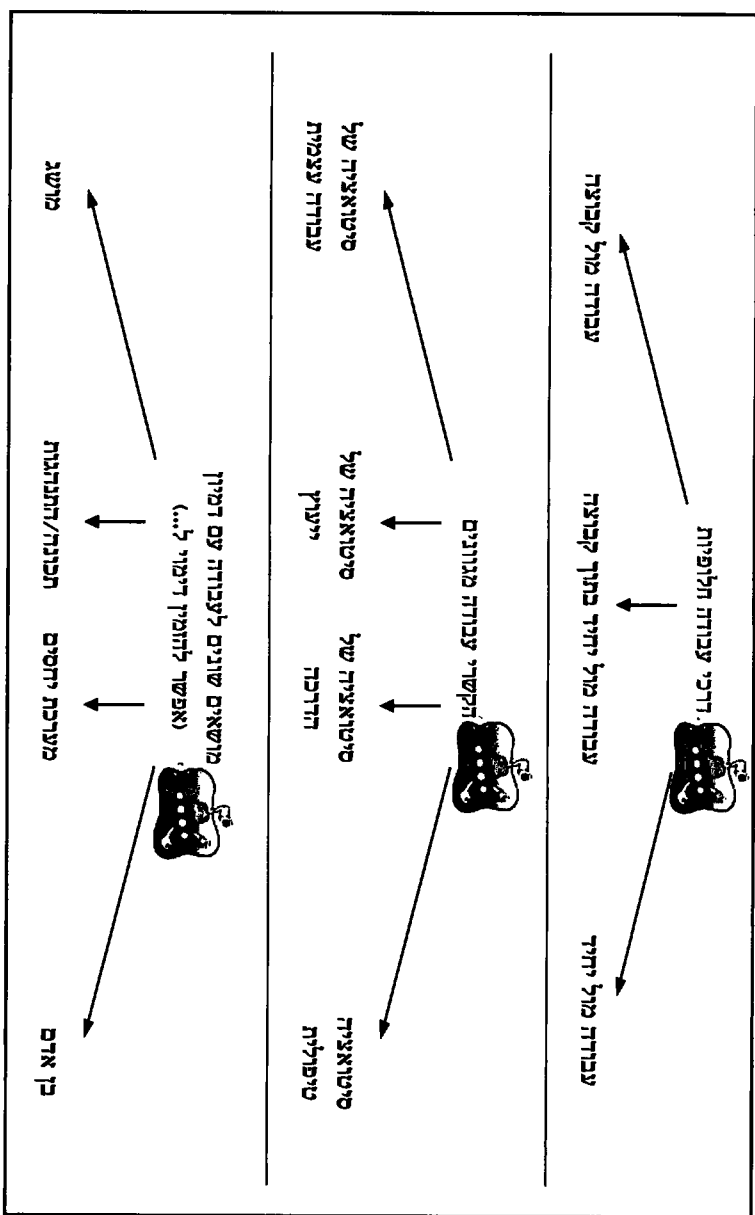


בידוד לקראת יציאת מעולם הדימוין
• האם מתאים לך ש...?
• האם אתה רוצה לעצור עכשיו?
• האם אתה רוצה להמשיך?



יציאה לדיון אחרי התהליך הדמיונפני
• מה אתה לוקח מהפגישה הזו?
• מה כמו במספורה קייים במציאות?
• מה אתה מבין מהמספורה?
• מה היה מפתח?
• מה הרציו?
• האם אתה מרגיש נוח עם זה?

דימוי מספרי (ציון) לתהליך
• איות ציון אתה נותן לתהליך מ-1 עד 10, כש-1 הוא הנמוך ביותר ו-10 הוא הגבוה ביותר.
• אם המספר שנתת הוא 6 - למה נבחר המספר הזה, ולא המספר 25 (למה לא מספר אחד פחות)?
• למה נבחר המספר הזה, ולא 27 (למה לא מספר אחד יותר)?
• מה צריך להיות כדי שזה יהיה יותר?



הדגמת תהליך עבודה עם קבוצה

והדגמה היא בסיסואציה של הודרכה, הנושא - כירור המושג "הצלחה".

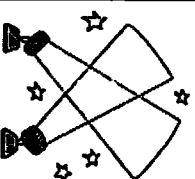
שילב הרצאה המקדימה

1. שילב ה נעשית הרצה מקדימה של המסרה.

- "המטרה שלנו בתהליך העבודה הפעם היא להתחיל לברר מהי 'הצלחה' ומה זה אני והצלחה".
 - הרצה מקדימה של הדרך/התהליך (אך להעביר 'הצלחה' לשיפה אחרת):
 - "הפעם נעשה את זה בדרך קצת שונה, הייתי יכולה לשאול:
 - מה דעתכם על הצלחה?
 - מה זו הצלחה עבור כל אחד מכם?
 - מה קורה לכל אחד מכם כשהוא חווה הצלחה?
- ובכך הייתי פונה בעצם לחשיבה ולשפת המציאות.

אך הפעם ננסה להעמיק במשמעות של המושג 'הצלחה' עבורנו בדרך שונה במקצת. אנחנו נצא ביחד למסע כירור של המושג 'הצלחה' באמצעות כלים המקוחים מעולם המיזין ומעולם הדימויים או המספורות.

השאלה שאני מונה אליכם היא: לוו הייתם נותנים דימויי להצלחה, איות דימויי הייתם נותנים לה? או: כמו מה נראית 'הצלחה'?



2. שלב ההכנסה להרפיה (שלב זה עשוי לתרום לתהליך אך אינו הכרחי)

חשוב שנוסחה הפניייה יאפשר ביטוי לשונונת הבין-אישית.

"התנוחיה להרפיה שאצעה עכשיו - לחלק מכם היא יכולה להיות אישית מדי, ולחלק מהזיה מדי. מי שהקצב לא מתאים לו, יכול להאט או להאיץ את הקצב. בכל זאת, אם אתם רוצים תנסו ללכת עם התנוחיה שלי עד כמה שהיא מתאימה לכם.

שבו נוח בביסא. מצאו דרך נוחה לשחרר את עצמכם. אני אהיה בשקט שתי דקות. כל אחד ימצא את הדרך הנוחה לו להירגע. אני יודעת מניסיוני שאם אני מתמקדת באוריי שונים של הגוף - הלסתות, העורף... זה מסייע לי להיכנס למצב של נינוחות רגועה.

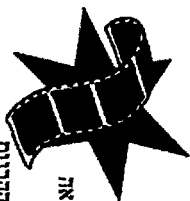
מי שיותר נוח לו - יבחר בדרך אחת... ומי שלא-באחרת..."

3. שלב הכניסה לעבודה

כדאי לפנות בהקדמה שמתאפשר בזירה אישית של מרחב ההתקדמות.

"אני רוצה להגיד מראש שיכול להיות שיוזו שאלות שלא יתאימו למישור. אני רוצה לבקש שבמקרה כזה כל אחד יעשה את הבחירה שלו, ויתייחס רק לשאלות שמתאימות לו. כך גם לגבי הקצב: אני יודעת שלאחרים זה יהיה קצר מדי, לאחרים מרח מדי, ולחלק אחר ארוך מדי. עשו כפי שמתאים לכם, ועם זאת עקבו אחר התנוחיות שלי.

כשאתם רואים עכשיו בדמיונכם 'הצלחה', יכול להיות שתראו 'הצלחה' מסוימת, ויכול להיות שתראו דימוי של 'הצלחה', או שתראו כמה 'הצלחות' שמתלפפות זו את זו."



א. פעולת פתיחה

"עכשיו, לאחר שחוויתם את הדבר ברמיזונכם, בואו נראה אילו דימויים [אם העבודה הייתה עם מספורות] או בואו נראה אילו תמונות [אם העבודה הייתה בעולם הדימוי] עליכם אצלנו להקשר של המושג הצלחה."

1. עבודה אינרדיודואלית: כל אחד יכתוב לעצמו את הדימוי ואת ההגיוש שהתעוררו אצלו. אפשר גם לציין את התכונות שהוא מפיץ מהדימוי, אך בכך אנו כנר פונים לעולם הקונגטיבי, ליצירת פרשנות, ויש בכך תחזקה.
 2. סמב: כל אחד מהמתחמים יאמר בתורו את הדימוי או את הממוננת על הלוח.
 3. אפשרות נוספת: אדם מסודנטיס יכתוב את מכלול הדימויים על הלוח.
- שיתוף הקבוצה (גבוה יותר במדרג מורכבות העבודה): "מי מוכן/מעוניין לשחק אותנו ולומר מה הדימוי שעלה אצלו בהקשר של הצלחה, ומה אמר לו דימוי זה?"

ב. פעולת המשך

1. המנחה מבקש מטסודנטיס שסעוניינים בכך להמשיך ולהדווב את העבודה בפני הקבוצה, ולצאת למסע רמיזונפורי בסיוע המנחה.
2. עיסוק באפיוני המושג הצלחה: "עכשיו, אחרי שנתת את הדימוי, אילו אפיונים של הצלחה אתה רואה בדימוי שלך?" או: "אילו אפיונים של הצלחה אנו רואים בכל אחד מהדימויים?"
3. הקבוצה עומרת על השונות שבאפיוני הצלחה שהוצגו. מודגש המגוון שהוצג. הקבוצה מקבצת את האפיונים לקטגוריות ומקשרת למושגים או לתיאוריה.
4. המנחה מבקש להמשיך ולעבוד בזוגות או בקבוצות קטנות על התכנים שעלו. העבודה תיעשה על פי שאלות מנחות.

ג. פעולת סיכום

1. דיון בקבוצה: "מה למדתם על הצלחה? במה אתם דומים ומה שונים?"
2. כל אחד עם עצמו, לאור מכן שיתוף בסמב: "למידה אתה שהייתה לך", או: "מה למדת על הכוחות שלי?"
3. "למה התמנסת בתהליך הרמיזונפורי הייתה חשובה לך?"

מסע מטפורי אל נבכי תפיסתן המקצועית של מורה ושל מנחה

אריאלה גדרון

הסיבה שאנחנו מתמקדים כל כך הרבה במטפורה היא שהמטפורה מאחדת היגיון ודמיון. היגיון, אם נתייחס להיבטים הבסיסיים ביותר שלו, נוגע למיון, ליישום ולהסקת מסקנות. דמיון, בהיבט אחד מני רבים, נוגע לראייה של דבר מסוג אחד במונחים של דבר אחר, מה שקראנו לו חשיבה מטפורית. לכן מטפורה היא רציונליות של דמיון. (Lakoff & Johnson, 1980).

מבוא

זה שנים רבות אני מתעניינת בעבודה עם מטפורות ככלי המאפשר חשיבה רפלקטיבית בעבודתי עם עמיתים, עם מורים ועם סטודנטים להוראה. נקודת המוצא שהובילה אותי אל המטפורה ככלי עזר לחשיבה חינוכית הייתה הקושי לצאת מתבניות חשיבה מוכרות, שהן על פי דה בונו (De Bono, 1970) ברירת מחדל יעילה ואנושית אבל לעיתים מקבעת, כדי לפרוץ דרך בחשיבה אל מחזות חלופיים ואולי מבטיחים יותר. קושי כזה זיהיתי לעיתים קרובות אצל עצמי ואצל תלמידים.

אינני מתיימרת להיות בקיאה בהגדרות הספרותיות של המושג "מטפורה" או בשימוש שעושים עמו במחקר הספרותי. עבודתי החינוכית מעוגנת בתפיסה בלשנית פילוסופית (Lakoff & Johnson, 1980), הטוענת שהחשיבה האנושית מתייחדת בכך שהיא מסוגלת להבין את המופשט באמצעות שימוש מטפורי בידע חווייתי מוחשי. לקוף וג'ונסון טוענים שחשיבה באמצעות מטפורות היא חלק בלתי נפרד מיכולת החשיבה וההפשטה של האדם. בני האדם חושבים באמצעות מטפורות, ומבינים את העולם, את עצמם ואת מערכות היחסים עם האחרים באמצעות מטפורות. השימוש המושכל, המכוון, שאנחנו עושים כשאנחנו מגייסים לעזרתנו מטפורות בתהליכי החשיבה והלמידה שלנו,

מתבסס על היכולת הזאת. אנחנו מנצלים יכולת זו כדי לתפוס מרחק מן המוכר ולהתבונן בו כאילו היה זר כדי לפרוץ דרכי חשיבה אפשריות חדשות. כשפת חשיבה מוזמנת לנו המטפורה עולם מושגים שלם העומד בפני עצמו, בעל מערכות יחסים ייחודיות לו. קשה לפרק אותו לגורמים, אבל הפרטים שבו ברורים לבני האדם כחלקים מן השלם. עולם זה מאפשר לנו לפתח שפה של חשיבה ושל שיח, השונים מאלה שאנחנו אמונים לדבר בהם. בעזרת שפה זו אנחנו יכולים לברר, לחשוף ולפעמים אף להסתיר כוונות, רגשות ומחשבות.

כמהלך עבודתי עם מורים, עם עמיתים ועם סטודנטים להוראה, פיתחתי בהשראת ספרם של לקוף וג'ונסון תהליך עבודה דיאלוגי, המזמין את המשתתפים לצאת למסע מטפורי של חשיבה מדמיינת. מסע זה הוא דרך אפשרית, אחת מני רבות, של התבוננות שיטתית על העשייה החינוכית. מטרת המסע היא בירור מושגים והכרות עם ידע אישי ומקצועי בתהליך מתמשך של צמיחה ושל שינוי. לתהליך חמישה שלבים:

שלב ראשון: בחירת הנושא. בהמשך מאמר זה אתאר כיצד יצאתי למסע עם דיאנה, עמיתה למקצוע, בעקבות הרצון לברר את התפיסה המקצועית של דיאנה.

שלב שני: בחירת המטפורה. בשלב זה נבחרת המטפורה שבאמצעותה מעוניינים המשתתפים לחשוב על הנושא. למשל: להיות מורה זה..., שיעורי בית זה..., בשבילי ללמוד זה... דוגמאות למטפורות מעניינות שבחרו סטודנטים להוראה שעבדתי אתם היו: להיות מורה זה להיות שטיח, מכונת כביסה, שף במטבח. שלב שלישי: בניית מילון מושגים מטפורי. בשלב זה בונים המשתתפים את השפה המטפורית שייעשה בה שימוש באמצעות עולם ההקשרים האישיים. למשל, מילון המטפורה של המטפורה "להיות מורה זה להיות טבח", יכול לכלול: תיבול, סועדים, מיצי קיבה, מידת הכישרון, ידע בישול, הפיכת חומרי מזון למאכלים, חוש אסתטי, מגבלות תקציב, עונות השנה, סוגי אוכלים, טעם אישי, המחדש לעומת ההולך בדרך בטוחה וכן הלאה.

שלב רביעי: דיאלוג רפלקטיבי על הנושא הנדון באמצעות המילון המטפורי שנבנה. בשלב זה נערכת שיחה על הנושא הנדון באמצעות עולם המושגים וההקשרים של המושג המטפורי. למשל, אם בחרנו לעבוד על המטפורה "מורה היא טבחית", נשוחח על שאלות כגון: למי מבשלים? מה התבלינים

שמשתמשים בהם? לאיזה טעם מיוחד מכוונים את הבישולים? מי מחליט מה יאכלו ומתי? מהם נימוסי השולחן, ואיך עורכים אותו? מי הסועדים? מה המשמעות עבור הטבחית של הפיכת חומרי מזון לארוחה? בשלב זה מומלץ לשוטט בערוצי מחשבה רבים ושונים ככל שהמטפורה מזמינה. הקו המנחה את החשיבה עולה מתוך הגיונו של עולם המטפורה שבו אנתנו משחקים.

שלב חמישי: חזרה לשפת המציאות והמקצוע. בשלב זה עוזבים את השפה המטפורית ודנים בשאלות כמו: מה למדנו במהלך המסע הדיאלוגי שלנו על המטפורות הנמצאות בבסיס החשיבה שלנו? איך הן משפיעות או מעצבות את העשייה שלנו? אילו מטפורות חלופיות עלו? אילו אפשרויות חשיבה חדשות הן מציעות לנו על כיווני עשייה נוספים? מה מתוך שפת המטפורות השונות ניקח אתנו להעשרת השפה המקצועית אישית שלנו?

במאמר זה אני מבקשת להתחלק עם הקוראים במסע מטפורי מקצועי כמו זה שתואר למעלה. את המסע קיימתי עם דיאנה מיליקן, ידידה ועמיתה! אחלק עם הקוראים את הרשמים האישיים והמקצועיים שלי בעקבות המסע. במיוחד אתאר את רשמיי בנוגע לחשיבה במטפורות ובנוגע לתפקידו של המלווה בתהליך התחנכות דיאלוגי כזה.

הכרות והזמנה למסע משותף

את דיאנה הכרתי לפני למעלה מעשר שנים בשנת שבתון, כאשר גרתי עם משפחתי בלוס אנג'לס, קליפורניה. שתינו השתתפנו בסדנת מחקר בקולג' של פסיפיק אוקס בפסאדינה. באותה עת עסקתי במחקר עצמי שנועד לאפשר לי להבין את תפקידו של מנחה המלווה מסע מטפורי של אנשי חינוך המתבוננים בעשייתם במטרה לברר את התפיסות המקצועיות המשתמעות ממנה. דיאנה, מתנכת לגיל הרך עם ותק של כעשרים שנה, רצתה לברר לעצמה את התפיסה החינוכית העומדת מאחורי העשייה שלה. בשיחה מוקדמת אמרה דיאנה שניסיונותיה לברר את התפיסה המקצועית לא עלו יפה, והייתה לה הרגשה שאינה יודעת איך עושים זאת. היא הוסיפה שאינה זוכרת שמישהו במערכת

1. דיאנה מיליקן נענתה בשמחה לבקשתי להשתמש בשמה האמיתי, ואני רואה בה שתופה מלאה לעבודה זו.

החינוכית טרח לשאול אותה אי פעם מהי התפיסה החינוכית מקצועית שלה. במבט לאחור זה נראה לה כמעט מעליב, והשאייר אותה במעין מצב של חצי תנומה מבחינת ההתפתחות המקצועית שלה.

הזמנתי את דיאנה לצאת אתי להרפתקה משותפת של מסע מטפורי אל נבכי התפיסה המקצועית חינוכית שלה ואל זו העומדת מאחורי תפקידי כמשתתפת מלווה בדיאלוג רפלקטיבי המשתמש בחשיבה מטפורית. במשך ארבעה מפגשים בני כשעתיים כל אחד, יצאנו למסע אל עולמה המקצועי של דיאנה באמצעות ארבע מטפורות שונות: (1) "להיות מורה זה להיות בדרך" (או: "לנהוג בכביש"); (2) "להיות מורה זה להיות חוואית המגדלת גידולים חקלאיים"; (3) "להיות מורה זה להיות כף יד"; (4) "להיות מורה זה להיות בנאי". השיחות הוקלטו והודפסו. לאחר מכן נערך ניתוח תוכן של השיחות ושל מכתבים אישיים שהחלפנו בינינו לאחר כל מפגש. ניתוח התוכן אפשר הצעה אל תהליכי החשיבה המדמיינת בתהליך דיאלוגי זה ואל תפקידים של השחקנים הפועלים בתוכו: המורה המתבוננת בעשייתה בעד עדשת המטפורות; השותפה המלווה דיאלוג מטפורי זה ומאפשרת אותו; והמטפורות עצמן כשפה המאפשרת להתבונן במוכר כזר וכחדש.

המסע של דיאנה: להיות מורה - ארבע מטפורות לסיפור אחד

כמו שהזכרנו במבוא לחוברת זו, העבודה באמצעות מטפורות אחת משולה לקרן אור של פנס המאירה זווית אחת ומחשיכה את השאר סביבה. כדי לקבל תמונה עשירה יותר בחרנו לחזור על המסע הזה באמצעות ארבע מטפורות שונות. המטפורה "להיות מורה זה להיות בדרך" הוצעה על ידי דיאנה באופן ספונטני, ללא הרבה מחשבה. במהלך השיחה תפסה המטפורה "להיות מורה זה לגדל גידולים בחווה חקלאית" את מקומה של מטפורת הדרך. במכתבים שהחלפנו בין שיחה לשיחה התחדדה אצלנו התובנה ששתי המטפורות הראשונות אינן אלא מטפורות חיים אישיות של דיאנה, ולא רק מטפורות מקצועיות. חשבנו שיהיה מעניין לנסות ולהתבונן בנושא גם בעזרת מטפורות המוכרות לה פחות. המטפורה "להיות מורה זה להיות כף יד" הוצעה על ידי (בהשראת מורי פרופ' משה כספי), והמטפורה "להיות מורה זה להיות בנאי" נבחרה במשותף; אני

הצעתי את הקטגוריה של בעלי מלאכה ודיאנה בחרה בבנאי. מהלך העבודה על כל מטפורה תאם במידה רבה את תהליך חמשת השלבים שהצגתי במבוא. את סיפורה של כל מטפורה בחרתי להציג כשהוא משולב בציטוטים מן השיחות.

א. "להיות מורה זה להיות בדרך"

אריאלה: בואי נתחיל באמצעות חשיבה על מטפורה, כל מטפורה שעולה בדעתך, אין כאן נכון או לא נכון. חשבי על מטפורה שנראה לך שתוכלי להתחיל לעבוד אתה על תפיסתך המקצועית.

דיאנה: יש אין סוף אפשרויות...

אריאלה: מה הראשונה?

דיאנה: ובכן, הבית, מפני שעבדנו כבר על זה בפגישה המקדימה...²

אריאלה: אז את רוצה משהו אחר?

דיאנה: אני רוצה משהו אחר!

אריאלה: מה הייתה השנייה שחשבת עליה?

דיאנה: דרך.

אריאלה: אוקיי, בואי ניקח אותה אם כך. אנחנו לא חייבות להיצמד אליה. אם תרגישי בהמשך שזה לא עובד בשבילך, נחליף.

כאשר פרשה דיאנה את חוויות חייה הקשורות ב"להיות בדרך" התברר מהר מאוד שבשביל דיאנה לחיות, ולא רק להיות מורה, פירושו "להיות בדרך". על המציאות הלא קלה לעיתים של "להיות בדרך" חיפה רצון נחוש במיוחד לצאת ללא חשש ולמרות הקשיים הצפויים. הסיבה לכך הייתה משום ש"להישאר במקום" היה פירושו שבביל דיאנה להישאר מאחור ולתת לחיים לעבור על פנייה.

דיאנה הייתה מוקסמת מן הדרך. היא ראתה בה אופקים נפתחים והזדמנויות חדשות, דרכים ראשיות והסתעפויות שלהן, כיוונים מוכרים וזרים, דרכים נוחות וידועות ודרכים חדשות המחביאות בחובן הרפתקאות מפחידות, דרכים

2. בשיחה מקדימה שנערכה לשם הכרות עם תהליך העבודה בן חמשת השלבים השתמשנו במטפורה "להיות מורה זה להיות בית".

סלולות ודרכי עפר, תגליות מפתיעות ונופים מרהיבים, והרבה זמן למחשבה. הדרך שהשאירה חותם עיקרי על חייה עד כה הייתה הדרך שעשתה במכונית רעועה עם בתה ממדינה אחת למדינה אחרת.

דיאנה: הדרך האחת המונומנטלית שהייתה לה השפעה ענקית על חייו הייתה זו בה נסענו מאורגון לקליפורניה. בחיים לא עשיתי דבר גדול כזה, ולמרות זאת הייתה לנו מעין הנחה מוחלטת שהכול יהיה בסדר, ושנוכל להמשיך במורד הדרך. לא היה בי שמץ של פחד... לאנשים אחרים היו חרדות, אנשים שעבדתי אתם שנים ארוכות חששו כל כך שאנחנו [דיאנה ובתה] נצא לדרך במכונית הטרנסה שלנו, עם מעט המיטלטלין שלנו... לא היה מקובל ככה פשוט לצאת לדרך, אבל בשבילי זה היה מקובל.

הדרך שעשתה דיאנה עם בתה העבירה אותה מן הדרכים הפתוחות לרווחה אל המחנק ואל העומס של הכבישים המהירים רבי המסלולים של לוס אנג'לס. כאשר עברה דיאנה לדבר על התפיסה המקצועית שלה במונחי מילון המטפורה של "הדרך", המשיכה לדבר על מערכת זו של כבישים מהירים. היא דיברה על מאבקים אינסופיים של הישרדות במערכת כבישים סואנת המחייבת להשקיע מאמצים כדי לאתר את הכיוון הנכון ולהגיע אל המסלול המאפשר לפנות אליו. המעבר למערכת החינוך העירונית של לוס אנג'לס כמוהו כמעבר מן הנהיגה בדרכים כפריות נינוחות אל הדרכים המהירות של העיר. דיאנה תיארה את המערכת שהיא עובדת בה במונחים אלה:

מערכת מסיבית המכריחה את נוסעיה לנוע בכיוון אחיד, על פי אותם חוקים ובאותו קצב, והכול כדי למנוע אי סדר או פקק תנועה... זה ההישג החינוכי החשוב ביותר.

כדי לממש את הרעיונות הפדגוגיים הייחודיים שלה דיאנה הייתה צריכה להשקיע את מרב האנרגיה. היא ניסחה את הדברים במונחי מילון המטפורה שלה, ואמרה שכדי לתכנן מהלך שיביא אותה למקום הנכון בזמן הנכון הייתה צריכה ליצור קשר עין עם הנהגים שלצדה, שהיו צריכים לאשר ולאפשר לה להגיע לנתיב הנכון. היא סיפרה על מנהלים מאפשרים ועל מנהלים מעכבים שלפעמים אף חוסמים את דרכה החינוכית. לאחר שרכשה ניסיון במהלכים

אלה, דיאנה הרגישה שהיא מנווטת את דרכה באופן חכם ויעיל יותר. היא חשבה שבמצבים מסוימים היא חייבת לשחק לפי חוקי הדרך המהירה, כלומר בהתאם לפוליטיקה של המערכת, משום שדרך היציאה שלה חסומה זמנית, והיא צריכה לעבור את המעקף לפני שתגיע ליעדה. דיאנה למדה שלא לזלזל במניעים פוליטיים, כי לעיתים קרובות מצאה את עצמה נשכרת מהם. לפעמים היא הרגישה שהמערכת מצפה ממנה לחידושים ולצעדים לא שגרתיים, שכן המנהלים שעבדה אתם למדו שכדאי להם להציג מורה יצירתית בחלון הראווה של בית ספרם.

בשלב מסוים שאלתי את דיאנה את מי היא רואה נוסע אתה בדרך הזאת. היא תהתה על השאלה.

דיאנה: אני רואה את עצמי לבד, זה מעניין, לא ראיתי עצמי לרגע עם מישהו... אני רואה אנשים נוסעים באותו כיוון, אבל לא במכונית שלי.

אריאלה: אבל את כן רואה את עצמך על הדרך במכונית, נוסעת?

דיאנה: כן, זה חלק בלתי נפרד ממני. לעיתים רחוקות אני נוסעת עם אנשים אחרים. כמעט תמיד אני נוהגת בעצמי.

כאשר הוספתי ושאלתי איפה הילדים שהיא עובדת אתם, דיאנה ענתה: "ילדים זה עולם אחר...", וללא התראה מוקדמת עברה לדבר על חווה שבה היא מגדלת גידולים חקלאיים. כך הגענו אל המטפורה השנייה: "להיות מורה זה להיות חוואית המגדלת גידולים חקלאיים".

ב. "להיות מורה זה להיות חוואית המגדלת גידולים חקלאיים"

דיאנה: אני רואה את עצמי כמחנכת, כאדם הנמצא בדרך, במסע של למידה, אוקיי? אבל כאשר אני רואה את עצמי כאדם העוסק בחינוך, לא במובן האישי-עצמי אלא במובן התפקודי שלי, להיות מורה העובדת עם ילדים, כלומר כאשר אני לא עסוקה במערכת החינוך שבתוכה אני מתפקדת או במערכת היחסים עם עמיתי למקצוע, אז אני מגדלת דברים... אז אני רואה את עצמי כחקלאית, ואני רוצה את ההזדמנות לנסות דברים, ואני לא רוצה

שאנשים שיורדים מן הדרך המהירה יבואו להגיד לי: היי! תעשי
כך או כך...

דיאנה ביקשה ממני אפוא בשלב הזה לרדת אתה מן הדרך המהירה ולהיכנס
למסע חדש. המטפורה של הדרך לא התאימה לה ככלי לחשוב באמצעותו על
עולמה עם תלמידיה, ולפיכך נכנסנו לעולם של חווה חקלאית. דיאנה, בת
אורגון, התגלתה כאיכרה בכל ישותה, המקרינה תחושה עמוקה של בעלות ושל
גאווה בחווה ובגידוליה. ניסיון בן 20 שנה לימד אותה מה טוב ומה רע לצמחים
שלה. היה לה אמון מלא ביכולתה לספק סביבה מתאימה לגידוליה, אבל היא
האמינה גם בכוח ההישרדות של הצמחים עצמם.

דיאנה: את יודעת, ילדים הם יצורים עמידים מאוד. הם מן הדברים היותר
עמידים. אני חושבת שאפשר לגדל אותם, והם מוכשרים לחזור
ולהתיישר גם אם הטיפול מכופף אותם קצת. הם לא שבירים!
הם פשוט לא! אני חושבת שהם ששים לא פחות ממני לשחק
עם התנסויות, לגלות... אה... אני מנסה לחשוב, כמה נזק, ממש
נזק, אני יכולה לגרום להם בניסויים החינוכיים שלי עם הילדים?
ההנחה שלי היא שהם כאלה לומדים טבעיים [מלידה] וצומחים
מאליהם. הם כמו עשבים עמידים.

אם כן, דיאנה נעה בין הרצון לאפשר לכל גידול לצמוח בדרכו ועל פי תנאיו
לבין הרצון לטפח חווה נאה ומסודרת, כזאת שאפשר להתגאות בה. את תפקידה
תפסה אפוא כמורכב משני תפקידים אלה. היא שאפה לבנות את סביבת החווה
כך שמרכיביה השונים יזינו זה את זה, כאשר היא מספקת רק תנאים הכרחיים
לחיותה של סביבה כזאת.

דיאנה: כן, את צריכה לתת לצמח אדמה מתאימה: אם האדמה דלה
ומשומשת, הצמח לא יפרח בתוכה... את צריכה לדעת איזה סוג
של אדמה הצמח צריך. צמח מסוים צריך אדמה חולית, השני
צריך אדמת חומר. את צריכה לדעת מה האפשרויות.
אריאלה: כלומר, את, המורה, צריכה לספק את האלטרנטיבות?

דיאנה: זה מעניין. כאשר אני מדברת על משחק אני חושבת שתמדי הערכתי את העובדה שילדים צריכים לשחק, אבל לא התעמקתי דיי כדי לדעת אילו סוגים של משחקים שונים ילדים שונים צריכים. רק לספק להם משחקים, זה בפני עצמו אולי אינו התשובה. יש ילדים שמשחקים מסוימים מוציאים אותם מן האיזון, והם אינם יכולים להתמודד אתם.

אריאלה: אז את טוענת עכשיו שזה לא סתם "לשחק"...

דיאנה: יש כל כך הרבה דרכים להתייחס לסביבה ולפרטים בתוכה. כמו שצמחים שונים צריכים הזדמנויות שונות, כמחנכת אני צריכה שיהיה לי מאוד ברור מהם אותם סוגי צרכים והזדמנויות מאפשרות, ואיך לזמן אותם בתוך הסביבה מבלי להפוך אותה לבלגן אחד גדול. אי אפשר שיהיו כל מיני משחקים בסביבת משחקים קטנה.

אריאלה: כמו למשל, אם האחד צריך אדמה רטובה, והשני - אדמה יבשה?
דיאנה: ואם כבר, הרי ילדים מספקים לפעמים אחד לשני דברים שהם צריכים. אם את מאפשרת לילדים לעבוד יחד, לעיתים קרובות הם בעצמם משלימים זה את זה. אולי לא משלימים, אבל מספקים אחד לשני משהו חשוב, כמו דגים וצמחים באקווריום אחד.

אריאלה: כמו למשל, צמח שגדל בצלו של צמח אחר?

דיאנה: אני אוהבת את האופן שמגדלים לפעמים צמחי מים ודגים באותו אקווריום, שבו הדגים והצמחים מספקים אוויר אחד לשני, ואז אני רק המאפשרת. אני אדאג לכך שבועות האוויר יבעבעו כמו שצריך.

תוך כדי מחשבה על הכיתה שלה כחוה עולה אצל דיאנה אפשרות מטפורית שלישית להתבונן דרכה על סביבה חינוכית רצויה. היא מהרהרת בקול על האפשרות לראות את הכיתה כאקווריום שמשותפתו מזינים זה את זה והופכים את תפקיד המורה למינימלי. לפי תפיסה זו, המורה עומד בחוץ. זו אינה המציאות החינוכית שדיאנה חיה בה, והיא משתעשעת מעט עם הרעיון של תפקיד המחנכת במושגים מינימליסטיים של דאגה לזרימה שוטפת של חמצן אל תוך המים. העיסוק בתפקידה של המחנכת כ"מאפשרת למידה" ומידת שליטתה

בתהליכי ההתחנכות של תלמידיה יחזור ויעלה בעבודה על המטפורה השלישית. במבט על השנה שחלפה הרגישה דיאנה שנתנה לגידוליה את המינימום הדרוש לצמיחתם, אם כי לא הרבתה בניכוש עשבים ובטיפוח שמעבר להכרחי. חשוב היה לה לגדל גידולים למופת כדי שישימשו כוח משיכה לאחרים לבוא ולעבוד על פי דרכה, ולכן אמרה:

דיאנה: אבל את יודעת מה עוד אני חושבת? זו, התחושה שלי... שמפני שאני יודעת מספיק על אופן הגינון הזה ומפני שהם יודעים שאני מסוגלת, נתנו לי את חלקת האספלט הקטנה הזאת ביציאה, ואמרו: "נו, נראה אותך, דיאנה!!!!" זה מהמם! ואז את מרגישה את השחיקה, את המתח. ואת אומרת לעצמך: "אוקיי, אז אני אגדל גינה באדניות? איך אוכל להפוך את זה לגינה של ממש?" את נהיית סחוסה מן המאמץ שהכנסת את עצמך אליה, להפוך פיסת אספלט לגן פורח. היית רוצה שיציידו אותך לפחות בקצת ציוד מתאים... לעזור לך להפוך את זה לגן, אבל הם לא... הם נותנים לך מעדר קטן. זה ודאי קונפליקט עבורי לדעת מה אני רוצה לעשות מצד אחד, ולהזדקק לביטחון הכלכלי של מערכת החינוך הציבורית, שמשלמת יותר טוב מן המערכת האחרת שבה יכולתי למצוא תנאים טובים יותר לגן משלי. אני תלויה כלכלית באיזון הזה, אז אני עושה מאמץ להפוך את זה לגינה כדי שגם אוכל להביא הביתה משהו לאכול. אבל את יודעת, יש סיפוק כאשר בסופו של דבר את רואה איך הגן מתחיל לפרוח מן האספלט. עשית עבודה משוגעת וטובה. ובאותה מידה לפעמים יש ייאוש מוחלט יחד עם השמחה ועם הגאווה.

עם תום המפגש הראשון נראה היה לי שעבודת החשיבה שעשתה דיאנה באמצעות שתי המטפורות הראשונות שיקפה באופן ברור את העובדה שמטפורה אחת אינה מוציאה את האחרת מכלל אפשרות. להפך, דומה שהדואליות הזו חיידה והבהירה את שני העולמות שבתוכם היא תפקדה כאשת חינוך. במסענו המשותף היא עברה מפעם לפעם מן המטפורה האחת אל השנייה. העבודה עם המטפורות של הדרך ושל החווה, העלתה בברור שני מוטיבים מרכזיים בעולמה המקצועי של דיאנה: המאבק לתופש מקצועי ולאוטונומיה חינוכית

בתוך מערכת חינוך גדולה וממוסדת, והמאמצים להיות מורה מאפשרת יותר ודומיננטית פחות, שעובדת עם ילדים באווירה תומכת ומגדלת.

שפת ה"דרך" ביטאה באופן מוחשי ביותר את תחושותיה של דיאנה באמצעות שימוש במונחי עולם הנהיגה בדרכים המהירות והסואנות של לוס אנג'לס. דיאנה הצליחה להמחיש את התחושות המעייפות והמעיקות של מאבק אינסופי בחוקים ובתקנות של ביורוקרטיה השואפת לאחידות ואינה מאפשרת לפרט ביטוי אישי ומקצועי ייחודי. שפת ה"חווה" ביטאה את ראייתה של דיאנה את עצמה כמי שמספקת סביבה מתאימה לצמיחה וכמי שמעודדת לגדילה בריאה, ואת תחושתה שהחווה הייתה יכולה להיראות ולתפקד הרבה יותר טוב אילו השקיעה שם עוד יותר מעצמה.

כזכור, במסע משותף זה מילאתי את תפקיד המלווה. תפקידי היה לשקף, לברר משמעויות, ולעיתים גם להעלות אפשרויות חדשות ולהצביע על נתיבים נוספים בדרך. באחד ממכתבי המשוב שהחלפנו בינינו בין המפגש הראשון לשני העליתי בפני דיאנה את התרשמותי שהמטפורות של הדרך ושל החווה היו מטפורות חיים שלה, ולא רק מטפורות מקצועיות. "מעניין שהדרך עלתה בראשי... כי דרכים הן חלק ממני," השיבה דיאנה. נראה שגם החווה והקשר לאדמה ולגידולה היו חלק בלתי נפרד מחוויות בלתי אמצעיות שעברה בחייה. דיאנה קיבלה את הצעתי שבמפגש הבא ננסה לעבוד עם מטפורות חדשות, שאינן נובעות מעולמה האישי-התנסותי של דיאנה, כדי לחדד את היכולת להתבונן על המוכר כזר. כך נולדו, כמו שסיפרתי בפתיחה, המטפורות: "להיות מורה זה להיות כף יד", ו"להיות מורה זה להיות בנאי".

ג. "להיות מורה זה להיות כף יד"

אריאלה: היום ננסה להשתמש בסוגים שונים של מטפורות לשם בירור התפיסה המקצועית שלך. הראשונה תהיה כף יד. להיות מורה זה להיות כף יד. אני מציעה שנתחיל מתכונות היד.

דיאנה: לכף יד יש צורה ברורה. היא יכולה להיות מחוספסת, חלקה, קשה או רכה. יש שם ציפורניים שאפשר לשים עליהן קישוטים

מלאכותיים. לכף היד יש תפקודים רבים - היא יכולה להכות, ללטף, לדפוק... אפשר להפוך אותה לאגרוף...

אריאלה: יש אצבעות שונות...

דיאנה: והן שונות בגודל ובתפקיד - האגודל, האצבע, זאת האמצעית המזדקרת למעלה אצלי, אף פעם לא ממש הבנתי את תפקידה של האצבע הרביעית, אבל תמיד נראה לי שיש לכל אחת מטרה משלה...

כפי שכתבתי בפתיחה, את המטפורה של המורה ככף יד זכרתי משיעורי עם פרופ' משה כספי. לדיאנה הייתה זו מטפורה "קשה לעיכול", ועבודתה לא זרמה בתחילה באותה חופשיות פואטית משהו, של המפגש הראשון. כפי שאפשר לראות בדיאלוג שלמעלה, שפת המטפורה נבנתה על דינו יחד, ולא בלי מאמץ.

במבט לאחור אפשרה מטפורה זו תובנות חדשות ומעניינות לא פחות ואולי אף יותר מאשר המטפורות המוכרות. המטפורה של כף היד האירה באופן שונה את תחום העבודה בכיתה, שהכרנו כבר מן העבודה עם המטפורה של החווה. הפעם הדגש היה על ההתמודדות של דיאנה עם בעיית הגישור בין ההצהרות החינוכיות שלה לבין העשייה בכיתה. כף היד ביטאה זווית שונה של דיאנה, הפעם כמורה המבקשת לאפשר לתלמידיה למידה שתהיה עבורם משמעותית. ההתבוננות במטפורה זו הובילה לבירור מערכות יחסים שונות. למשל, בין כף היד לבין האצבעות או בין האגודל, כמוציא ומביא, לבין ארבע האצבעות האחרות, שאינן יכולות בלעדיו, אבל יש להן חיות ותפקיד משלהן.

דיאנה: אתחיל עם כף היד - זו הכיתה. ארבע האצבעות הן הילדים, ואני האגודל. האגודל עצמאי יותר. ארבע האצבעות אינן יכולות לתפקד בלעדיי... אני יכולה לעשות הרבה דברים בשביל יתר האצבעות, אבל אני לא יכולה לעשות כמעט כלום בלעדיהן. אנחנו משיגים יותר כשאנחנו משתפים פעולה. כף היד ככיתה... האצבעות השונות מייצגות לי ילדים שונים עם אופי שונה ומערכות יחסים שונות אתי. אני כל הזמן תוהה מהו זה שאני צריכה עוד להבין בקשר לאצבע הרביעית...

בחננו את האפשרות להתבונן בכף היד כמייצגת את תכונותיה המקצועיות של דיאנה כמורה. דיאנה התחילה ללא היסוס בסיבוב שני של חשיבה על המורה כחמש אצבעות. זו הייתה הזדמנות עבור דיאנה להתבונן בעצמה ככף יד בעלת חמש אצבעות שונות, ולתהות על הכישורים השונים שהיא מביאה אתה לעבודתה.

דיאנה: כף היד זה הידע שרכשתי... עם חלק ממנו אני מסכימה, ועם חלק לא. כף היד היא אם כן הידע שלי מן הלימודים וגם מן הניסיון בעבודה. זה בתוכי. אני מביאה אותו אתי אל הכיתה.

אריאלה: כלומר, את כוללת בידע שלך מה שלמדת מן הספרים ומן הניסיון גם יחד.

דיאנה: האגודל זה חוש הכיוון שלי, תחושת ההוראה, הנובעת מן הניסיון ומן הידע המקצועי שלי. האצבע האמצעית היא הצורך בשליטה ובהכוונה. אני לא רוצה להיות ככה, אבל אני מוצאת את עצמי לעיתים קרובות... התבוננתי בעצמי לאחרונה כמורה, ומצאתי שלמרות הפילוסופיה החינוכית שלי, הרבה פעמים, מתוך הצורך שלי להיות הבוס בכיתה, אני מוצאת את עצמי מכוונת ושולטת ותובעת משמעת... נקודת מבט זו, כמוה כגודלה היחסי של האצבע בין שאר האצבעות, זו התכונה הבולטת יותר שלי. לא הייתי רוצה להיות במקום הזה, הוא שחצני... והלאה, כשאני מתבוננת בעצמי דרך האצבע הרביעית, אני חושבת שאשתמש בה כדי להביע את האינטואיציה שלי, את החלק היצירתי. אינני מבינה אותו, אבל בטוח שיש לו מטרה. הוא החלק היותר טוב שלי, הבא לידי ביטוי דווקא ברגעים שלא תכננתי מראש או במצבים שלא חזיתתי... הזרת שלי היא הרגישות שלי. אני מגיבה מן המקום הזה כאשר האצבע האמצעית שלי אינה שולטת... זה או... או... והאצבע המורה שלי [וזו שליד האגודל] היא הביטחון העצמי שלי, המוביל אותי ומאפשר לי לבצע דברים כפי שאני רוצה...

זה מעניין להתבונן בעצמי ככה... זה נותן לי מעין נקודת מבט חיצונית. משהו שאפשר להרגיש ולחוש, כאילו אני באמת מתבוננת בעצמי מן החוץ, אני כך וכך... אני קוראת לזה בשם... זה החלק השתלטן שבי... והנה האגודל, החלק שבו אני גאה... יש

לי תחושה של בהירות, של כוח, לפעמים אני מרגישה יצירתית,
בעלת כוחות, ולפעמים אני מרגישה עצלה, חסרת כוח לשלוט
באצבע האמצעית שלי...

אריאלה: או שאת יכולה לומר: יש בי חלק שהוא שתלטן, ואחר שהוא
יצירתי ורגיש ויודע ומעשי, ובעצם לא הייתי יכולה להיות המורה
שאתי ללא אחד מן המרכיבים האלו... אינך אהבת את השתלטן,
אבל הוא רק אחד מחמישה...

למרות הקושי בכניסה לעולמה של כף היד, ואולי דווקא בשל, עושה כאן
דיאנה עבודה מעניינת של רפלקציה על העשייה לצד רפלקציה תוך כדי עשייה
(Schön, 1987). היא חושפת בפני עצמה את היכולות האישיות והמקצועיות
השונות שלה כמורה ואת כוחו המאפשר של הכלי המטפורי להתבונן על
הדברים כאילו מן החוץ. כמלווה האזנתי בקשב רב ובהתרגשות, אני מודה,
לתהליך הזה שעשתה דיאנה עם עצמה אל מול כף היד. מצד אחד עברה אליי
התחושה החזקה של התסכול שחשה דיאנה על הפן השתלטני-סמכותי שלה,
ומצד שני יכולתי לראות את כף היד כולה ואת הכוחות המאזנים והמפרים של
שאר האצבעות. הרגשתי צורך להציע לה, כפרשנות משלי לתמונה שהעלתה,
את האפשרות לראות את הכוחות השונים שהיא מביאה אל עבודתה כמארג שבו
הכוחות משלימים ומוסיפים זה על זה. לתכונת הסמכותיות שלה יכול להיות
במארג כזה מקום מאון וחיובי.

בסופה של העבודה על כף היד הצעתי לדיאנה להתבונן גם על הצד האסתטי-
חיצוני של עבודתה, שהיה חלק מן המילון שהרכבנו מתוך מטפורה זו:

אריאלה: ומעבר אחרון - דיברת על תוספות מלאכותיות לציפורניים...

דיאנה: אני לעולם לא ארשה לעצמי ציפורניים מלאכותיות. בשבילי לעבוד
על פי שיעורים מוכתבים מראש או להיות מוטרדת מביצוע על פי
הסדר הנדרש או לשמור על הילדים בשורות מסודרות זה...

אריאלה: האם את תשייפי ציפורניים לכבוד אורחים מכובדים?

דיאנה: בכנות? אם אדע שבאים אורחים, אעשה משהו עם הכיתה כדי
לגרום לה להיראות כך שאהיה גאה. ויש את הצורך להראות את
הפוטנציאל של הילדים.

אריאלה: אז לזה תקראי צביעת ציפורניים בלכה?

דיאנה: אולי אגזוז ציפורניים.

אריאלה: ומה אם לשמור על בריאות היד בשביל עצמך?

דיאנה: אני נוטה לראות את עצמי בדיוק כמו שידי נראות - קצת בלות, נקיות אבל לא סטריליות. זה בסדר אם הן מתלכלכות. אפשר לרחוץ. לדאוג לידיים בשבילי זה לדאוג לבריאות שלהן. אם יש פצע - ארפא, לדאוג שלא תהיה דלקת... קשה לי כאשר שולחן העבודה שלי מתמלא ניירות ובלגן... זה כמו... אם עבדתי בגינה וידיי עדיין מלאות בוץ ואני שמה לב לזה כשאני בסופרמרקט, אני אומרת לעצמי: או... אלוהים. יש לי ידיים מלוכלכות! ואני מקווה שאף אחד לא שם לב... ככה גם עם שולחן העבודה שלי. אני אצטרך לסדר את זה למחרת, כי אחרת לא אוכל להמשיך לעבוד, אבל אני לא אפטר מפינות מבולגנות... אולי חלק מן הציפורניים הקצוצות זו היעילות שלי. אפשר לומר שציפורניים מלאכותיות בשבילי יהיו פלקטים מצופי ניילון על הקירות שאין להם תפקיד, הם רק לקישוט.

אריאלה: ציפורניים מטבען צומחות, דורשות שיוף וקיצוץ תקופתי. מה מזה יש לך בעבודה?

דיאנה: חומרים... ערמות שמצטברות וצריך לזרוק כדי לעשות מקום לדברים חדשים.

אריאלה: נראה לי שעייפת מן העבודה שלנו?

דיאנה: אני אוהבת את השיחה, אבל היה קשה לי להתרכז בלהיות כף יד...

שוב מהדהדת בין השורות המטפורה הקודמת, החווה. כעובדת אדמה אין לדיאנה בעיה אם קצת חול מצטבר מתחת לציפורניים מפעם לפעם. די בסבון ובמים כדי לתקן את זה. אם יש משהו שהיא דואגת לו זו בריאות פיסית של היד במקרה של פצע או של חתכים.

לסיכום, אין פלא שדיאנה התעייפה מן השיחה. אם במסעות הקודמים דיאנה הובילה אותי ממקום למקום, ואני רק דאגתי לוודא שאני יודעת איפה אני, על הדרך או בחווה, כאן אני זו שהחזירה אותה שוב ושוב למילים ולמושגים מעולמה של המטפורה. דיאנה נענתה לאתגר ביצירתיות רבה, אבל לא בלי מאמץ.

ד. "להיות מורה זה להיות בנאי"

אחרון אחרון חביב הוא המסע של "להיות מורה זה להיות בנאי". כמו שכתבתי בפתיחה, הצעתי לדיאנה את עולם בעלי המקצוע. דיאנה בחרה משם את הבנאי. חשוב לציין, שהבנאי של דיאנה שונה מאוד מזה שאני מכירה. דיאנה חשבה על בתים מעץ, כמו שבונים בארצות הברית, ואילו אני הייתי צריכה לעשות הסבה לסוג זה של בתים מן הדימוי של מלט ובלוקים שהבאתי אתי מהארץ. אם המטפורה של כך היד העבירה אותנו אל פן נוסף במערכת היחסים שבין דיאנה לכיתה, העבודה עם המטפורה של הבנאי החזירה אותנו אל סוגיית ההתמודדות עם המערכת המקצועית, תוך שהיא מאירה פן נוסף. מטפורה זו העבירה את מוקד ההתבוננות למשמעות של מקצוענות בהוראה ולבירור זהותם של "הצרכנים" במערכת החינוכית: ילדים? הורים? ההנהלה? משרד החינוך? החברה? המסע הזה העלה אצל דיאנה ואצלי תהיות מעוררות מחשבה על מערכת היחסים הרצויה בין מורה כאשת מקצוע מומחית לבין בעלי העניין השונים - תלמידים, הורים, עמיתים לצוות, מנהל ואנשי מערכת אחרים. לדוגמה, האם עדיפה נאמנות ומחויבות אידיאולוגית של המורה לתפיסה חינוכית מסוימת או שמחויבותה המקצועית היא להקשיב לתלמידים ולהורים גם יחד כדי להגיע להבנה ולעבודה המבטאת גם את רצונם ואת ערכיהם?

דיאנה: אני חושבת על הבנאי. הדבר הראשון שהוא צריך לעשות זה להניח יסודות. כל השאר נבנה על היסודות האלה.

אריאלה: והיסודות האלה, מה הם?

דיאנה: הזדמנויות שבהן יכולים הילדים לבחון את היכולות שלהם. לפעמים משמעות הדבר בשבילי לדחוף אותם קצת יותר, לא להרשות להם להיות רק טובים מספיק, לדחוף אותם עד שהם יגלו שהם יכולים יותר טוב ממה שהחיים אפשרו להם להאמין על עצמם עד כה... לכן אני כל כך מודאגת מן התכונה השתלטנית שלי ומהצורך שלי בשליטה. בכל פעם שאני מרגישה שתלטנית, אני חותרת תחת המאמצים החינוכיים שלי לבנות יסודות אחרים של מערכת יחסים בכיתה.

מאוחר יותר גיליתי שדיאנה חשבה על בנאי מיוחד המשחזר בתים עתיקים. דיאנה: ...את יודעת מה זה בתים טרומיים? זה סגנון בנייה גרוע במיוחד. זה נראה כמו בניין, אבל כאשר בוחנים אותו מקרוב רואים

שזו עבודה רשלנית... אני לא יכולה לתאר לעצמי בנאי העוסק בבנייה טרומית וגאה מקצועית בעבודתו... יש לי ידיו טוב, בנאי המתמחה בשחזור בתים עתיקים. האיש הזה הוא פנאטי. הוא אמן של ממש, אבל קשה להיות בסביבתו מפני שהוא תמיד יודע בדיוק מה "נכון", ואיך הדברים צריכים להיות... אני צריכה ללמוד להיפתח ולהשתנות. אני חושבת על הבנאי. גם אני צמצמתי את מומחיותי לתחום ספציפי כאותו בנאי. ואולי בנאי מומחה ומוכשר יכול לשחזר בית עתיק כמו גם לבנות בית מודרני עכשווי? המטפורה של הבנאי העלתה בי תובנה לכך שמתוך הצורך האישי שלי להיצמד לפילוסופיה חינוכית, הגבלתי את ההתפתחות האישית שלי בכיוונים אחרים. הגיע הזמן לתת לגולם להיפתח, ואני תוהה אם אשרוד בעור החדש...

בסיומה של השיחה עלתה במפתיע תובנה נוספת לעניין יכולתה של דיאנה להעריך את עבודתה. תובנה זו התחדדה והתבהרה כתוצאה מן ההבדל שבין מורה לבנאי, יותר מאשר מן הדמיון שביניהם.

אריאלה: אבל אצל מורים ה"בניין" לא בהכרח מלמד על איכות העבודה של ה"בונה", נכון?

דיאנה: נכון. [בהוראה] שום דבר לא ממש נופל, מתמוטט... לפעמים אני חושבת על כל הדברים ה"נוראים", על איזו עבודה גרועה עשיתי השנה. ייתכן שלא היו צריכים לתת לי להמשיך בשנה הבאה, אבל אין אף אחד שיכול לראות או לדווח על כך...

אריאלה: אני שומעת אותך אומרת שלך קשה עם זה שהעבודה עצמה לא נותנת לך משוב ישיר על עבודתך. אני דווקא מכירה מורים המנצלים היטב את העובדה שאי אפשר ממש להוכיח את איכות עבודתם...

דיאנה: אני באופן אישי הייתי רוצה שמישהו יגיד לי משהו במהירות ובהקשר שהדברים קורים.

אריאלה: כמו שתקיעה לא נכונה של מסמר בקיר יוצרת מיד סדק המאותת שמישהו לא בסדר?

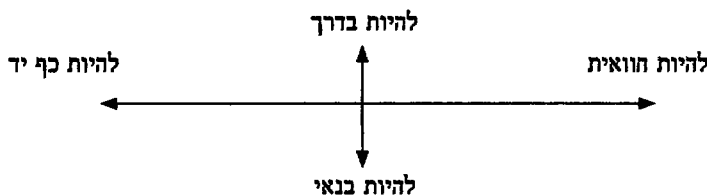
דיאנה: אין לי כל דרך מלבד השיפוט העצמי שלי... אנחנו מסתובבים סביב עבודתנו מבלי שתהיה לנו תחושה ברורה שמה שאנחנו עושים אכן נכון, שזו אמנם עבודה טובה.

ה. סיפורה המקצועי של דיאנה: ארבע תמונות - מורה אחת

דיאנה עבדה באמצעות מטפורות אישיות שעמדו בבסיס חוויות החיים שלה וכן באמצעות מטפורות שהיו חיצוניות לחוויות החיים המוכרות לה. כמו שנראה בהמשך, אף שכל מטפורה האירה זווית נוספת משלה, אפשר היה לזהות מוטיבים משותפים שעברו כחוט השני לאורך הדברים. המסע אל עולמן של מטפורות החיים של דיאנה היה נוח ומזמין יותר עבורה. דבר זה התבטא בקלות הניסוחים שלה ובעושרם. המסע אל עולמן של מטפורות חיצוניות לה התנהל בכבודת מה, ועיף אותה הרבה יותר. עם זאת, דומה שהאילוץ הזה תרם לראיית המציאות המוכרת מזוויות חדשות שהולידו תובנות משמעותיות. במכתב מאפריל 1991, לאחר המפגש השלישי, כתבה דיאנה:

העבודה על כף היד הייתה קשה. אני זוכרת שהרגשתי כאילו הגעתי למעין הארה כאשר נוכחתי לדעת שאף חלק ממני אינו עומד בפני עצמו. אני אוהבת את העיגול שהאגודל יוצר עם שאר האצבעות. מעולם קודם לכן לא הבנתי בבירות כזאת את הצורך שלי בכל אחד מן הצדדים של אישיותי כדי שיוכלו לסייע זה לזה להשיג באופן הטוב ביותר את מה שכל כף היד יכולה לעשות.

את פגישת העבודה הרביעית והאחרונה הקדשנו למבט כולל על החומר שנאסף בעבודה על ארבע המטפורות. בפגישה זו ניסינו לשלב בין המילונים המטפוריים של כל ארבע המטפורות. השימוש בשפות השונות התרחש לאורך העבודה כולה באופן ספונטני, אך כסיכום רצינו לבחון את האפשרות להרכיב תמונה שלמה ומלאה יותר מן השפות השונות. בשלב הראשון ראינו שאפשר למקם את ארבע המטפורות על שני קווי רצף, המבטאים את שני המוטיבים העומדים בלבה של העשייה המקצועית של דיאנה:



הצמד הראשון - "להיות מורה זה להיות בדרך" ו"להיות מורה זה להיות בנאי" - פונה החוצה, אל העולם. צמד מטפורות זה מתייחס למאבקים שנאבקת דיאנה על החופש המקצועי לעבוד על פי דרכה ועל פי אמונתה אל מול המערכת שהיא עובדת בתוכה, הדורשת קונפורמיות ואחידות או התחשבות בצרכים של ה"צרכנים" שלה. המטפורה "להיות מורה זה להיות בדרך" מתמקדת בהתמודדות על אוטונומיה מקצועית מול מערכת הדורשת קונפורמיות ואחידות, ואילו המטפורה "להיות מורה זה להיות בנאי", עוסקת בכירור גבולות החופש המקצועי אל מול צורכי התלמידים וההורים בכיתה.

הצמד השני - "להיות מורה זה להיות חוואית", ו"להיות מורה זה להיות כף יד" - פונה פנימה, והוא מתייחס להתמודדות האישית-פדגוגית של דיאנה ולרצונה לפעול על פי הפילוסופיה החינוכית שהיא מאמינה בה בבניית הסביבה החינוכית של כיתה וביצירת קשר כן ותומך עם תלמידיה. המטפורה "להיות מורה זה להיות חוואית" עוסקת בהתמודדות עם בנייה של סביבה לימודית תומכת בתוך אילוצים נתונים, ואילו המטפורה "להיות מורה זה להיות כף יד" עוסקת בהתמודדות עם הרצון ליחסים של שוויון ושל קבלת האחר מול נטייה לסמכותיות וצורך אישי להיות בשליטה.

הדילמות המקצועיות שדיאנה תפקדה בתוכן היו: (1) קונפורמיות מול אוטונומיה מקצועית, (2) יחסים של שוויון ושל קבלה מול נטייה לסמכותיות וצורך בשליטה, (3) נאמנות לאידיאולוגיה חינוכית מול התחשבות בצרכי הלומד. דילמות אלו היו עבורה מוקדי מתח. השימוש במטפורות שונות אפשר להאיר שני היבטים לפחות של כל סוגיה, האחד רחב וגלובלי יותר והשני אישי ומקומי יותר.

שלושה נושאים נוספים שעלו מתוך העבודה נוגעים גם הם למתח אישי ומקצועי. גם אלה השתתפו בעיצוב התפיסה המקצועית של דיאנה:

1. משמעותם של הידע ושל הניסיון בעבודתה של דיאנה ובתפיסתה את עצמה כאשת מקצוע: לדיאנה היה ניסיון של עשרים שנה בהוראה ועם זאת תפסה את עצמה כ"לא מקצועית" בשל העדר תואר אקדמי.

2. הוּתָם שֶׁל ה"שְׁחֻקָּנִים" הָאֲחֵרִים בַּמְעֵרָת בַּמְעֵרָת יַחֲסִים רְצוּיֹת וּמִצְוִיֹת שֶׁל דִּיאָנָה עִם "שְׁחֻקָּנִים" אֱלֹהִים: דִּיאָנָה גִּיהֵלָה מֵאִבְקַּי מִקְצוּעֵי בִשְׁנֵי מִשְׁוֹרִים שׁוֹנִים בּוּ בִּזְמָן. הִיא נִיסְתָה לְבַסֵּס לְעִצְמָהּ מְקוֹם אוֹטוֹנוֹמִי מְשֻׁלָּה בַּמְעֵרָת הַשׁוֹאֵפֶת לְאֲחִידוֹת וּלְקוֹנְפּוֹרְמִיּוֹת, וְגַם נִאֲבָקָה כְּדֵי לְהַתְפַּתַּח בְּאוֹפֵן אִישִׁי כְּמוֹרָה הַמֵּאֲפִשֶׁרֶת לְתַלְמִידֵיהָ הַתְּפַתְחוֹת אִישִׁית וְעִצְמָאִית, הַדּוֹמָה בְּאוֹפֵיהָ לְזוֹ שֶׁהִיא בִּיקְשָה עֵבֹר עִצְמָהּ.

3. מִטְרוֹת חִינּוּכִיּוֹת וְתַפְסִיט הַתְּפִקִיד שֶׁל דִּיאָנָה: אֲצֵל דִּיאָנָה בִּלְטָה הַמְתַּח בֵּין דְּבָקוֹת בְּאִידְאוֹלוֹגִיָה חִינּוּכִית שֶׁלָּהּ לְבִין הַקְּשָׁבָה לְצִרְכֵי הָאִישִׁים שֶׁל הַתְּלִמִיד הַיְחִיד וּבַחִירַת הַדֶּרֶךְ הַיְחִידוּתִית הַמְתַּאִימָה לוֹ.

הַמֵּאֲבָקִים הַמְתַּמְשְׁכִים וְהַמְּוֹרְכָבִים הָאֵלֶּה שֶׁל דִּיאָנָה עַל דְּרָכָה וְעַל מְקוֹמָהּ בַּמְעֵרָת חִינּוּכִית וּבִכְתִּיהָ בּוֹדְדוֹ אוֹתָהּ מְעֵמִיתִיהָ בַּמִּשְׁךְ שְׁנַיִם רְבוּת. רַק זְמַן קָצֵר לִפְנֵי עֲבוֹדָתָנוּ הַמְּשׁוֹתֶפֶת עִם הַמְּטַפּוֹרוֹת הַחֲלָה לְהַרְגִישׁ שֵׁשׁ לֵה הַכּוּחַ לְהִפְתַּח אֶל עֵמִיתִים לְהוֹרָאָה מְבִלִי לְחִשּׁוֹשׁ לְאֲבֵד אֶת עִצְמָאוֹתָהּ. הַקָּשֶׁר עִם עֵמִיתִיהָ הוּא בַּגֶּדֶר נִיסוּן לְפַתַּח דִּיאֵלוֹג חִינּוּכִי חָדָשׁ עַל דֶּרֶךְ שֶׁהִיא מֵאִמְנָה בָּהּ. לְאַחַר תּוֹם הָעֲבוֹדָה עִם הַמְּטַפּוֹרוֹת כְּתָבָה דִּיאָנָה אֵלֵּי:

דִּיאָנָה: אֲנִי מֵתְחִילָה לְהַרְגִישׁ שֶׁהַתְּפִסָּה שֶׁלִּי אֶת תְּפִקִידִי כְּמִחְנֶכֶת עוֹבֵרֶת מִטְמוֹרְפוּזָה (בְּעוֹד אֲנִי מִחְפֶּשֶׁת בְּמִילּוֹן אֶת הָאִוִּיּוֹת שֶׁל הַמִּילָה, שְׁמַתִּי לְב לְקֶשֶׁר בֵּין "מִטְמוֹרְפוּזָה" לְבִין "מִטְפּוֹרָה" - זֶה מִשְׁעֵשֶׁעוּ). וּבִכֵּן, אֲנִי עוֹבֵרֶת מִטְמוֹרְפוּזָה. מִבְּחוּץ אֲנִי נֹרְאִית עֵדִיין כְּמוֹ אוֹתוֹ גוֹלֵם הַתְּלוּי לוֹ שֶׁם כְּבֵר זְמַן רַב, אֲבָל מִבְּפָנִים מִשְׁוֹ מִפְּרָפֵר, אִיזָה שִׁנּוּי מֵתְחִיל לְקָרוֹת. אֲנִי לֹא יִכְוֵלָה לְרֹאוֹת עֵדִיין אֶת הַדְּבָרִים, אֲבָל אֲנִי מִרְגִישָׁה תְּחוּשָׁת דְּגוֹדֵג שֶׁל מוֹדְעוֹת חֲדָשָׁה, שֶׁל דֶּרֶךְ חֲשִׁיבָה חֲדָשָׁה... יֵשׁ גַּם מִשְׁוֹ קִצַּת מִפְּחִיד בְּתַחוּשָׁה זֹאת. אֲנִי לֹא אוֹהֶבֶת לֹא לְדַעַת. אֲנִי לֹא אוֹהֶבֶת לְקַחֵת סִיכּוֹנִים שִׁיכּוֹלִים לְהַשְׁאִיר אוֹתִי עִם בּוֹץ עַל הַפְּנִים. אֲבָל אֲנִי רוֹצָה לְנִסּוֹת סִגְנוֹן חָדָשׁ שֶׁל נְגֵרוֹת בִּנְיָן, וּבְרֹר שֶׁזֶה יִדְרוֹשׁ מִן הַיָּד וּמִכֵּל חֲלָקִיהָ לְעִבּוֹד אֶתִּי יְחִיד עַל הַבְּנִיין הַזֶּה...

המסע של אריאלה - להיות מלווה שותפה לדיאלוג רפלקטיבי באמצעות מטפורות

א. מבוא

כאשר הזמנתי את דיאנה לצאת אתי למסע של חשיבה מטפורית, היה ברור לשתינו שאנחנו מתכוונות לקיים שיח רפלקטיבי על תפיסתה המקצועית, ובמקביל מאפשרות לי להתבונן בתהליך המתרחש בינינו כדי להבין את חלקי כמלווה בעבודה דיאלוגית כזאת. חלקי הראשון של המסע התרחש במהלך ארבע הפגישות שלנו, והתנהל באמצעות מכתבי רפלקציה שהחלפנו בינינו בין מפגש למפגש ובשיחות שבעל פה. כאמור, הוקלטו ארבע הפגישות ותומללו. הטקסטים האלה שימשו בסיס לשלב השני, שאותו עשיתי אני - ניתוח ועיבוד פרשני. בשלב הראשון של הניתוח התמקדתי בהבנת השפה המטפורית של דיאנה ככלי להבנה של תפיסת עולמה המקצועי. לאחר הניתוח והעיבוד הפרשני העברתי את החומר כולו לדיאנה. מבחינות רבות הייתה הקריאה של דיאנה בחומר המנותח מעין שלב שני במסעה. כך היא כתבה לי בתגובה:

הבוקר קראתי את כל החומר מהתחלה עד הסוף, כולל הדפים שהוסיפה בטי ג'ונס לאחר קריאתה³. אני מוקסמת מן הסיכום המדויק שלך, אריאלה, את כל מה שעלה בדיונים שלנו. הפרשנות שעשית לעבודתנו מארגנת באופן ברור כל כך את המאפיינים של מי שאני כמחנכת. זה מוצר בעל ערך רב עבורי. עכשיו יש לי מסמך מפורט על אופן החשיבה שלי בנקודת זמן זו בתהליך הלמידה המקצועית שלי. כאשר אני קוראת "אותי", זה מאפשר לי לבקר את עצמי: "אז כך אני חושבת... כך אני מרגישה... כך אני מאמינה..." זהו המקום שאני נמצאת בו היום, וממנו אני יכולה להמשיך הלאה. מה שנעשה נעשה, אבל יש לי כלי שאוכל בעזרתו להמריץ את תהליך הצמיחה שלי.

המטפורות השרו עלי ביטחון. הן אינן שופטות. הן פשוט כלי שימושי שאפשר לי לחשוב ולהבהיר לעצמי דברים. הן סיועו לי להכיר את המחנכת

3. ד"ר בטי ג'ונס ליוותה את פרויקט החקר העצמאי שלי. בעבר הייתה ד"ר ג'ונס מורתה של דיאנה בקולג' של פסיפיק אוקס בפסדינה, קליפורניה. היא ליוותה את עבודתנו לאורך כל הדרך, ותגובותיה היו מאירות עיניים.

שאני רוצה להיות, לקבל את זאת שאני בפועל, ולהבין שהן אינן זהות. המטפורות גם אפשרו לי לקבל את האישור שהייתי צריכה מזמן, שיש לי דרך עבודה משלי, ושאינן צורך בהתנצלויות, בתירוצים... תחושת מודעות זו נותנת לי כוח שהייתי כנראה זקוקה לו כדי להמשיך.

בשיחות שלאחר המפגשים הבנתי שייתכן שהמקור לתחושת הנחיתות שלי כאשת מקצוע נבע מכך שלא הייתה לי עד כה תעודה אקדמית פורמלית. העבודה שעשיתי אתך נתנה ממשות לדרכי החשיבה שלי, לידע שלי, לרצון המתמיד שלי ללמוד, שלא הייתה בי קודם לכן. אמנם כן, אני מתכוונת להמשיך ללמוד ולקבל את תעודת המאסטר, מפני שיעיל יותר להציג תעודה בפני המוסדות נותני העבודה מאשר לחזור ולספר להם את כל מה שעלה בעבודת המטפורות הזאת, אבל איני זקוקה לה עוד בתוכי. ברור לי מי אני ומה כוחי המקצועי: אני מחנכת בעלת יכולת, בעלת גישה אנושית לילדים, מעודכנת ובעלת ידע, הוכחתי את עצמי ולא אתן עוד לאחרים בעלי תעודות פורמליות לגרום לי להרגיש פחותה. אני שווה.

בשלב הבא חזרתי שוב אל הטקסטים והוצאתי מהם את כל ההתערבויות שלי במהלך השיחות. ניתוח השיח מנקודת מבט זו של מקומי כמלווה בדיאלוג העלה הבחנה כללית ראשונית בין שני סוגי תפקידים שמילאתי באותו מסע:

1. תפקיד המאמנת, זו המנחה את דיאנה בתהליך העבודה באמצעות מטפורות,

2. תפקיד המלווה המשתתפת כאחת מבנות השיח בדיאלוג עצמו.

למרות טענתם של לקוף וג'ונסון (1980) שחשיבה במטפורות היא יכולת טבעית הכלולה במכלול יכולות החשיבה והבנת המציאות של האדם, מתברר שהשימוש המקצועי המכוון ביכולת זו דורש הנחיה ותרגול. אם כן, תפקיד המאמנת היה תפקיד שנוסף לתפקיד המקורי של מלווה המשתתפת בדיאלוג רפלקטיבי, בשל הצורך הזמני של דיאנה בהכשרה לחשיבה מכוונת במטפורות. מובן שתפקיד זה מצטמצם או אף הופך למיותר כאשר שני בני השיח כבר מיומנים בדרך חשיבה זו.

ב. על תפקיד המאמנת

התפקידים שאפיינו את עבודתי כמאמנת היו אלה:

1. הנחיה מעשית במסלול חמשת השלבים של תהליך החשיבה במטפורות, בשלבי ההתחלה והסגירה של תהליכים ובמעברים בין השלבים בעבודה.

אריאלה: היום ננסה להשתמש בשני סוגים שונים של מטפורות כדי לחשוב בעזרתם על תפקידך כמורה. הראשונה תהיה: המורה היא כף יד. העלי את המחשבות שיש לך על תפקידך ועל העשייה שלך במונחים של התכונות ושל היחסים שהעלינו במילון. למשל, מי הם כף היד והאצבעות בעבודתך?

2. מתן הסברים על משמעותם של המהלכים שהיינו מעורבות בהם.

אריאלה: נקודת מבט נוספת יכולה להיות, למשל, להסתכל על הסטודנטים כאצבעות שונות ולשאל: מי האגודל? האצבע? הזרת? וכו'. או גם: מה בעבודתי הן התוספות, כמו ציפורניים מלאכותיות או צבע לק לכף היד?

3. ביסוס מערכת יחסים של דיאלוג בין בני שיח שווים. מערכת שווה מסוג זה יכולה להתקיים למרות הצורך במהלכים מסוימים של הדרכה ושל אימון, שבהם אני הייתי המדריכה ודיאנה המודרכת. למרות הרצון וההסכמה המוצהרת בין המשוחחות שהדיאלוג הוא דיאלוג בין שווים, יש ברקע דבר מה המעמיד את המורה המודרכת במעמד של מתלמדת, ואת המלווה במעמד של מומחית בתחום. חלק מהתערבויות ההנחיה היו קשורות ברצון לנטרל דינמיקה כזאת, כמו הדוגמה הבאה:

אריאלה: ברשותך, אני רוצה ללחוץ קצת יותר, אלא אם את מרגישה שזה מספיק...

דיאנה: לא... לא... אם את שואלת אותי שאלות...

אריאלה: אני לא שואלת שאלות, רק מנסה להמשיך לבדוק מה מאפשרת לנו המטפורה.

הדוגמה מציגה את תגובותיה של דיאנה בראשית דרכה בעבודה עם מטפורות. אף על פי שהייתה רק בתחילת הדרך, הרגישה טוב עם שאילת השאלות שנועדה לכוון אותה. לעומת זאת, אני, המלווה, הייתי מלאה חששות שלא ליפול למלכודת של שאלות "פינג פונג" בדפוס של שאלה-תשובה-שאלה-תשובה, ומיהרתי להתפרץ לדבריה כדי להבהיר ששאלותיי לא נועדו לשם קבלת תשובות, אלא רק כדי להמשיך את החשיבה על אפשרויות נוספות.

4. מתן משוב תומך לדיאנה כאשר הייתה זקוקה לעידוד בשלבים הראשונים של המסע. פעם אחת לפחות במהלך העבודה היה ברור לי שדיאנה הרגישה שלא בנוח עם איכות העבודה שלה עם המטפורה. זה אירע במהלך העבודה על המטפורה "המורה ככף יד". המטפורה הייתה ורה לה בתחילה, והדברים לא זרמו כמו קודם. כך נשמע הקטע הבא:

אריאלה: אני רוצה להראות לך באמצעות פרשנויות שונות של אותה מטפורה את התמונה שאת העלית עד כה, מפני שיש לי הרגשה שאת לא מרגישה כל כך טוב עם האופן שבו הדברים זורמים אצלך.

דיאנה: כן, אני נאבקת.

אריאלה: מורה היא כף יד. אפשר היה לחשוב על יד עוזרת. על אגרוף קשה וקפוצן, על משהו מלטף... התיאור שאת הבאת היה של מורה ותלמידים וכיתה כיחידה אחת. ככף יד בה הכול מחוברים זה לזה ומתפקדים יחד ותלויים זה בזה.

דיאנה: זו באמת הקלה לשמוע את זה באופן שאת אומרת.

אריאלה: רק שיקפתי לך כמראה את מה ששמעתי ממך ואת ההרגשה הטובה שלי מן העבודה שאת עושה כאן.

האמירה האחרונה הזאת נשמעת כמתן ציון על עבודה טובה. בדיעבד אני מקווה שדיאנה אכן הבינה את הדברים כמתייחסים למיומנות שהיא פיתחה של שימוש במטפורה לשם התבוננות מחדש במערכת היחסים בינה לבין הכיתה, ולא כמחמאה על תוכן הדברים עצמם.

במהלך המסע המטפורי עברה דיאנה תהליך של התפתחות ולמידה של עצם השימוש בכלי זה של חשיבה במטפורות. מדי פעם הגיבה תוך כדי עשייה על משמעות החשיבה במטפורות עבודה, ואפשר היה לראות שתפקידי כמאמנת פוחת והולך במהלך המסע האחרון. כמו שנראה במובאות מששת הדיאלוגים שאביא בהמשך, דיאנה לקחה יוזמה (1), המחישה לעצמה את המראות השונים בהמשך לדברים שהעלתה (2, 3), שאלה אותי שאלות רטוריות שנועדו כביכול להבהרה (4), וסיכמה במחשבות על המשמעות שיכולה להיות לתובנות שהגיעה אליהן בעבודה זו (5) ועל העשייה העתידית שלה (6):

1. דיאנה: אני חושבת על בונה הבתים שוב. הדבר הראשון שהוא צריך לעשות זה להניח יסודות מתאימים, שכל השאר יבוא עליהם...
לכן אני כל כך מודאגת מן התכונה השתלטנית שלי. כל פעם שאני מפעילה אותה אני חותרת תחת המאמצים שלי לבנות יסודות אחרים של מערכת יחסים...

2. דיאנה: את מכירה בתים טרומיים? זה סגנון שהוא תת רמה בבנייה...
זה נראה כמו בית, אבל אם תבדקי מקרוב תראי עבודה רשלנית...

3. דיאנה: חבר טוב מאוד שלי הוא בנאי המשפץ בתים עתיקים. הוא איש פנאטי. הוא כזה אמן שלפעמים קשה להיות בסביבתו מפני שהוא היחיד שיודע מה נכון...

4. דיאנה: עכשיו אמרי לי, אילו יכולת לקנות באותו מחיר בית ששופץ על ידי החבר שלי או קרוון, מה היית קונה?

5. דיאנה: אני צריכה להתחיל לפתוח את עצמי לסוג אחר של הוראה. אני חושבת על הבנאי. צמצמתי את עצמי לסוג אחד של איש מקצוע כזה. אבל אולי איש מקצועי אמיתי ומיומן באמת יכול לבנות באותה איכות גם בית מודרני?

6. דיאנה: העבודה עם המטפורה "להיות מורה זה להיות בנאי" הביאה אותי לתובנה חדשה לגבי הצורך האישי שלי לאחוז בפילוסופיה החינוכית שלי. בעצם הגבלתי את ההתפתחות שלי עצמי. הגיע הזמן להצמיח אמנויות הוראה חדשות. הגיע הזמן שהגולם יתחיל להיפתח. אני תוהה אם שאר בחיים בעורי החדש...

ג. על תפקיד המלווה

פרידה טוען ש"כדי לגלות את עצמנו אנחנו צריכים לראות את עצמנו משתקפים באחר, כלומר, להבין את הזולת כדי להבין את עצמנו" (Freire & Faundez, 1989: 16).

הצבת מראות

המטפורה המבטאת בעיניי את מהותו המורכבת של תפקיד המלווה היא הצבת סוגים שונים של מראות משקפות. בעקבות פרידה, אני מציעה להבין את מהותו של התהליך הדיאלוגי כתהליך של משא ומתן על הבנת עצמי והזולת תוך כדי עבודה מול מראה. בניגוד לתפקיד המאמנת, שהוא במהותו תפקיד זמני של מורת דרך, תפקיד הצבת המראות השונות בפני בן השיח וניהול משא ומתן על משמעויות אפשריות של הנראה והנשמע, הוא חלק מתמשך ובלתי נפרד מעצם התהליך הדיאלוגי. ניתוח הטקסטים של ההתערבויות שלי בדיאלוג מעלה ארבעה סוגים של מראות שהצבתי בפני דיאנה ובפני עצמי במהלך הדיאלוג: מראה פשוטה, מראה מארגנת מחדש, מראה המעלה אפשרויות נוספות ומראה משתפת.

1) מראה פשוטה: מראה זו מחזירה את הדברים כפי שנאמרו, ככל האפשר. תרומתה של מראה זו בכך שהיא מאפשרת לקלוט את התמונה שהועלתה, לברר לעצמך אם זו התמונה שראית בדמיוןך, לדייק ולהמשיך מנקודה זו הלאה.

אריאלה: אז את מדברת עכשיו על האגודל ושאר האצבעות, ועל כך שהוא יותר עצמאי מכל הארבע?

אריאלה: ובכן, את תופסת את עצמך כחווית העוסקת בגידול צמחים עקשניים במיוחד, שקשה מאוד להזיק להם.

2) מראה מסכמת או מארגנת מחדש: מראה זו משקפת תובנות שנראות בעיני המלווה כעולות מתוך הדברים של בן שיח, תוך ציפייה לאישור או להסבר. תפקידה של מראה זו שונה מזה של המראה הפשוטה בכך שהיא מוסיפה אפשרויות של הבנה או של ארגון הדברים שנאמרו, ומאפשרת

לבן השיח לברר לעצמו אם זו המשמעות שהתכוון אליה, ואם לא - מה כן. במובן מסוים תפקידה של מראה זו לחדד את משמעות הדברים שהועלו.

אריאלה: את בעצם אומרת שיש קודים מסוימים שעל הבנאי לשמור, ואילו קודים אחרים נתונים להחלטתו, נכון?

אריאלה: אם כן, את רואה כחלק בלתי נפרד מתפקידך לחפש את אותן יציאות מן הדרך הראשית ולמצוא את הדרך המתאימה להגיע אליהן.

אריאלה: מה שאת אומרת הוא שאיבדת תקווה לגבי האחרים?

3) מראה המעלה אפשרויות נוספות: מראה זו מבקשת להרחיב את אופק ההתבוננות של בן השיח מעבר למה שנאמר. הרחבה זו יכולה להיעשות בהמשך למה שנאמר וכהשלמה לו. היא יכולה אף להיות פרובוקטיבית, כלומר להציע כיוון שונה או הפוך מזה שעלה. במונחים לוגיים אפשר לומר שהמראה הזאת אומרת משהו בסגנון של: "אם... אז...".

אריאלה: האם זה לא כרוך יותר בכך שאת נותנת לצמחים שלך את הדברים ההכרחיים אבל לא מדברת אתם יותר, כמו שאולי היית רוצה?

תגובה זו מציעה ראייה ממתנת או מאבחת של מצב של אי שביעות רצון.

אריאלה: אז באמת, למה שהם ירצו לעשות דברים אחרת אם מה שהיה עד כה עבד כל כך טוב עבורם?

זוהי תגובה פרובוקטיבית המזמינה תשובה מתמודדת.

אריאלה: או שאת יכולה לומר: יש בי חלקים שתלטניים, שמפעילים, שיוצרים, שמרגישים, וכולם יחד הם אני.

תגובה זו ממשיכה ומשלימה את הדברים כך שמתוך הפרשנות נוצרת תמונה מלאה המאפשרת לראות את הפרטים כשלמות חיובית.

אריאלה: אבל זה מהיר וזול יותר [לבנות בתים טרומיים].

זוהי תגובה פרובוקטיבית המזמינה התמודדות.

4 מראה משתפת: מראה זו מחזירה לבן השיח לא רק את הדברים שנאמרו אלא גם תגובות, רגשות ומחשבות של המלווה בנוגע אליהם. מראה זו הופכת לשקופה במידת מה ומאפשרת גם להתבונן במי שעומד מאחוריה, כלומר במלווה. לפעמים מצאתי עצמי משתפת את דיאנה בתהליכי ההבנה שעברתי כתגובה לדברים שלה, לפעמים שיתפתי אותה ברגשות הזדהות עמה ולפעמים, ואלה הפעמים שלא אהבתי במיוחד, מצאתי את עצמי נותנת עצות מן הסוג של "מה אני הייתי עושה במקומך". לעיתים קרובות אנשים סבורים שתפקידם בשיח נמצא רק במישור הזה של מתן עצה ותשובה לבעיה שבן שיחם מעלה בפניהם. לעיתים קרובות מאוד מתקבלת תגובה זו בחוסר נחת בולט, משום שבן השיח איננו מעוניין שיפתרו לו את הבעיה. הוא איננו מעוניין בנקודת המבט של הזולת, אלא רק רוצה שבן שיחו יעמיק ויראה את הדברים כפי שהוא רואה אותם. לאתר שיגיע אתו לעומקם של הדברים, יוכל להבין אותו ולחשוב על חלופות לעשייה חדשה.

אריאלה: ...ואם היית עושה כך [עוצרת באמצע הדרך הראשית], זה היה עוזר למישהו? הרי את לא יכולה לעזוב את המכונית שלך ולעזור בשיפור המצב על הכביש.

זוהי תגובה מזדהה ומאשרת.

אריאלה: אני חושבת שאת צריכה למצוא מהו בדיוק הדבר שאינך אוהבת במצב הזה.

תגובה זו היא תגובה של מתן עצות.

אריאלה: אני חושבת, מתוך מה ששמעתי ממך עד כה, שאני מתחילה להבין טוב יותר את המשמעות של תחושת הבעלות שאת מדברת עליה. זו מעין לקיחת אחריות על חלקך בתהליך שאמור להצמיח, לשאת פרי.

כתגובה זו שיתפתי את דיאנה בתהליך ההבנה שעברתי במהלך ההאזנה לדבריה.

תהליכים של משא ומתן

לעיתים קרובות מילים מכסות יותר משהן מגלות, על אחת כמה וכמה כאשר עוסקים במטפורות, שהן מלכתחילה טעונות משמעות אישית. אל מלאכת הצבת המראות הצטרף גם תהליך של משא ומתן על משמעות הדברים ועל הבנתם. מצאתי את עצמי נושאת ונותנת עם דיאנה על משמעותם של מושגים ועל המשמעות שייחסתי לדברים שהיא אמרה. משא ומתן מסוג זה הופיע גם בתפקידי כמאמנת וגם כמלווה. ייחודו של משא ומתן בתהליכים של חשיבה במטפורות הוא שבמשא ומתן זה איננו מחפשים אחר האמת או אחר הדבר הנכון, אלא אחר המשמעות הנכונה לבעל המטפורה. לעיתים המשא ומתן לבש צורה פשוטה וישירה של שאלות על משמעות מילה או מושג, כפי שמראות הדוגמאות האלה:

אריאלה: מה זה tributaries באנגלית?

משום שאנגלית היא שפה שנייה עבורי, מצאתי שאני זקוקה להסבר לשוני פשוט של חלק מן המילים כדי לוודא שאני אכן מבינה את משמעותן. סביר להניח שחלק מן השאלות האלה לא היו נשאלות על ידי דובר אנגלית כשפת אם.

אריאלה: מי הם ה"אנחנו" שאת מדברת עליהם?

בדוגמה זו הבעיה הייתה נעוצה בכך שלא היכרתי את קבוצת ההתייחסות שהוזכרה על ידי דיאנה כמובנת מאליה.

אריאלה: למה את מתכוונת כאשר את אומרת: אני עושה את שלי
[my thing]?

גם כאן יש עולם של מושגים ושל תכנים המובנים מאליהם לדיאנה אבל לא לי.

לפעמים המשא ומתן נוהל על פרשנות המטפורות או על תרגומן בחזרה לעולם המושגים המקצועי של דיאנה.

אריאלה: כאשר את אומרת שתנווטי את דרכך אל היציאה, מה זה אומר בעבודה החינוכית שלך?

אריאלה: איך את מפעילה את האיתות?

כאן ביקשתי הבהרות שיתרגמו את משמעות הדברים בעולם המטפורה, ששתינו כבר הבנו אותו באופן דומה, לעולם העשייה החינוכית שלה. אני משערת שהפרשנות שלי לבדה לא יכלה לעזור לי להבין את עולמה של דיאנה במקרים אלה.

דיאנה: בעבודה לפעמים אני צריכה ללכת לשכנע אחרים בצדקת הדרך שלי. למשל, מישהו אינו מסכים אתי על ההליכה אל הפארק...

אריאלה: לא נותן לך לעבור לנתיב היציאה?

דיאנה: כן, ולפעמים פשוט חוסם אותי. את יודעת, כך עושים נהגים על הכביש לפעמים.

חילופי הדברים במובאה שלמעלה אינם משא ומתן במשמעות הפשוטה שלו, אלא השתלבות או השלמה של מחשבה. השתלבות או השלמה אלו נעשו על ידי הוספת מחשבה של האחת מאתנו, שהשתלבה במחשבה של השנייה.

אריאלה: האם אני מבינה שאת שוב על הדרך הראשית, מתמידה בנתיב המרכזי ויוצאת ממנו לעיתים, אבל תמיד חוזרת בסופו של דבר אל הדרך הראשית?

דיאנה: לא. את רואה, זה כמו המעבר מאורגון ללוס אנג'לס. זה משום הדרך שהגעתי בה לחינוך. הרי מעולם לא עברתי דרך מכללה למורים. מעולם לא עבדתי בשורות! המעבר אל החינוך המסורתי עם בואי ללוס אנג'לס הכריח אותי לשלב סוגים שונים של נהיגה כדי להסתגל לדרך המהירה, אחרת הייתי נהרגת שם אז יישרתי קצת את השורות שלי...

במובאה אחרונה זו בא לידי ביטוי המשא ומתן על משמעויות שונות שכל אחת מאתנו הביאה אל הדיאלוג מן הניסיון האישי שלה. אני הגעתי אל החינוך הפתוח מן החינוך הרגיל, המסורתי, ולכן כך הבנתי את דרכה של דיאנה. ואילו דיאנה התחילה את דרכה בבתי ספר קטנים, פתוחים ואינטימיים, ואת המעבר לחינוך המסורתי ול"שורות הישרות" עשתה רק בלוס אנג'לס. לאמיתו

4. הכוונה לאופן הישיבה של התלמידים. הישיבה בשורות ישרות נתפסת כאחד המאפיינים המובהקים של החינוך המסורתי.

של דבר, מעולם לא למדה "ליישר שורות" כראוי. המאמץ שלה התמקד ברצון לחזור אל הדבר המוכר, שהיה בעיניה כל כך חיובי. את הדבר הזה לא מצאה במערכת החינוך הציבורי של העיר הגדולה, ואף לא התאפשר לה להכניס אותו למערכת זו.

לסיכום, אי אפשר לחשוב באופן רפלקטיבי עבור הזולת. לטענת קוטקמפ (Kotcamp, 1990), המדריך המבקש ללוות תהליך כזה יכול לדאוג שלא להפריע לתהליך הרפלקציה, ובמקרה הטוב לאפשר לו לקרות. הידע המעשי שהעשייה שלי התבססה עליו כמלווה הצטבר במהלך עשר שנים של עבודה חינוכית עם ילדים, עם סטודנטיות להוראה ועם מורות בבית הספר היסודי. כאמור, היציאה למסע המטפורי עם דיאנה אפשרה לי להתבונן בעשייה שלי כמלווה ולנסות לגסס את הידע המעשי שלי באופן מסודר ושיטתי. הדיאלוג שאנחנו עוסקים בו לא היה מתקיים כלל לולא דיאנה ואנוכי אפשרנו אותו, לולא היינו שתינו חלק הכרחי ובלתי נפרד ממנו, ולולא כל אחת מאתנו הייתה בו בזמן גם מתבוננת באמצעותו על העשייה שעניינה אותה.

אולי אפשר לדמות את מהות יחסי העבודה בין השותפים בדיאלוג כזה לקשר שבין פרח לדבורה. הדבורה מעוניינת בצוף הפרחים כדי ליצור ממנו דבש, ואילו הפרח זקוק למתווך שיעביר את האבקה מן האבקנים לעלי ויאפשר לתהליכי הרבייה שלו להתקיים. אם כן, המפגש בין הפרח לדבורה מתרחש כאשר כל אחד מגיע מתוך אינטרסים שונים וייחודיים לו, אך עם זאת מאפשר לזולתו להשתמש בו לצרכיו: הדבורה יוצרת דבש, והפרח - פרי. תפיסת הדיאלוג המטפורי שלנו כמפגש בין פרח לדבורה מדגישה את האפשרות של כל אחד מן הצדדים למצוא אצל האחר דבר שכלעדי לא יוכל ליצור משהו משלו. אפשר לומר, שבדיאלוג החינוכי-מקצועי שבו אנחנו עוסקים, כל אחד מן המשתתפים יכול לתפקד כפרח וכדבורה לפי הצורך. לפעמים האינטראקציה עם הזולת מסייעת לנו ליצור דבר חדש, להגיע לידע ולתובנות שלא היו לנו קודם (דבש), ולפעמים אנחנו מסתייעים בדיאלוג עם הזולת כדי לממש פוטנציאל הטמון בנו, אבל לא הגיע לכלל הפרייה עד כה (פרי).

אחרי עשר שנים...

עם סיומו של המסע המטפורי של דיאנה ושלי תמה גם שנת השבתון, ודרכינו נפרדו. אני המשכתי בעבודתי המקצועית במכללה להוראה, מצוידת בתובנות חשובות מן הדיאלוג המרתק הזה. התובנות החדשות האלו ליוו והזינו את המשך עבודתי עם סטודנטיות ועם עמיתות במכללה, שעמן יצאתי למסעות מטפוריים נוספים. דיאנה חזרה לאתר זמן מה למחוז מולדתה באורגון, ועברה תהפוכות רבות בחייה האישיים והמקצועיים. לא שמרנו על קשר. בשנה שעברה, כאשר חזרנו לשנת שבתון נוספת בלוס אנג'לס, ניצלתי את ההזדמנות ויצרתי קשר עם דיאנה. להפתעתי, לא רק שזכרה לטובה את חוויות הניסיון המשותף מלפני עשר שנים, אלא אף הסכימה בהתלהבות להגיע במיוחד ללוס אנג'לס לסוף שבוע. עלתה במוחי האפשרות להבין מחדש, במרחק של זמן, את החוויה המטפורית של אז, ולבדוק לאן לקחה אותנו התנסות זו בהמשך העבודה החינוכית. דיאנה חשבה אחרת על המפגש המחודש. היא לא רצתה אלא לצאת למסע אחד נוסף, שבו תחשוב על עצמה באמצעות המטפורה: "ציפור קטנה שבונה לה קן באביב". המסע היה אישי מאוד, לכן אשתף אתכם רק בשורות האחרונות שלו:

דיאנה: לא חשבתי על זה עד כה במילים קונקרטיות. אני לא יודעת מדוע מטפורה אחת עולה ככה ונבחרת מכל האחרות.

אריאלה: מניסיוני בעבודה אתך למדתי שהמטפורות הראשונות שבאות למוחך הן מטפורות חיים בשבילך.

דיאנה: וכמה שזה מעניין... אז [לפני עשר שנים] הלכתי והלכתי... חיפשתי וחיפשתי... ועכשיו אני כל כך רגועה, ככה סתם בונה לי את הקן שלי ונותנת לשאר להיות. אני אוהבת ככה לחזור ולהשתמש בשפה הזאת.

אריאלה: אני הרגשתי כאילו את אוספת מחייך את כל הדברים הקטנים והטובים מהם את רוצה עכשיו לבנות לך קן.

דיאנה: אני הרגשתי שלדבר על קן זה כל כך פתוח בשבילי. השימוש במטפורה הזאת עושה... מאפשר לי לתת משמעות לחשיבה מתחמקת.

אריאלה: מה פירוש: מתחמקת [elusive]?

דיאנה: זו יותר מעין תחושה, הרגשה שכזאת שאני נותנת שם לדבר ואז יכולה להתחיל לעבוד עם זה, לכוון את זה, להבין את זה ללא

שיפוט וביקורתיות מכל סוג שהוא. תהיתי לעצמי: אילו הייתי אני עובדת עם מישהו אחר האם הייתי יודעת לשאול את השאלות כמוך?

אני חייבת להתוודות שברגעים הראשונים של המפגש המחודש בינינו הרגשתי מעין תחושה של אכזבה, של דריכה במקום, כאילו עמד הזמן מלכת בעשר השנים האחרונות. משום מה ציפיתי שדיאנה לא רק תיהנה מן המסע המשותף, אלא אף תהפוך למדריכת טיולים בעצמה. זמן רב אך עד שהצלחתי להעריך את מלוא המשמעות של חוויית המסע המשותף, שהשאירה בינינו קשרים של חברות ופתיחות שכוחם עמד להם במהלך עשר שנים של ניתוק, ושאפשרו לנו לצאת יחד למסע אישי ללא הכנות מוקדמות ומתוך אמון הדדי. במבט לאחור למדתי שדיאנה חוותה את המסע המטפורי כמסע של התבוננות אל עצמה. חוויה זו הייתה עמוקה וחובית, ולכן השאירה בה מעין "טעם של עוד", שלא פג עם הזמן. למדתי מדבריה שהיא ייחסה משקל רב לשאלות שליוו את הדיאלוג בינינו. שאלות אלו היו בעיניה חלק בלתי נפרד מן ההתנסות הזאת, שאפשרה לה להתבונן בעצמה מן החוץ ולתת שם למחשבות "תמקמות" כהגדרתה. אכזבתי מן הקשר המחודש עם דיאנה נבעה גם משום שלא לקחתי בחשבון שלמסע שלי היה רובד נוסף, שדיאנה לא הייתה שותפה לו. רובד זה התרחש ברובו בשלבי הניתוח והחשיבה שלאחר מעשה, והיו לו השלכות על העשייה המקצועית שלי במהלך השנים הבאות. בהיותי כל כך שקועה במה שקורה בעולמי, התעלמתי מן העובדה שתהליך זה התרחש בהעדרה של דיאנה.

לאחר עשר שנים החלה דיאנה לראשונה לתהות אם יהיה ביכולתה ללוות אדם אחר במסע כזה. נראה לי שהייתה מודעת היטב להבדל שבין המטייל לבין מדריך הטיולים. כאשר דיאנה תחליט שהיא רוצה לצאת למסע כמלווה, זה יהיה מסע חדש ושונה של למידה עבורה.

כאן אני מסיימת את סיפורו של המסע המשותף של דיאנה ושלי. את הפרק האחרון אקדיש לדוגמאות אחדות של עבודת חשיבה באמצעות מטפורות שנעשו בדיאלוגים עם סטודנטיות להוראה, עם מורות מאמנות ועם מדריכות עמיתות. הדוגמאות נלקחו מעולם ההתנסות המקצועי שלי, ומן הסתם ההארות המלוות אותן "צבועות" בגוון של התפיסות החינוכיות שלי.

על מקומה של חשיבה מטפורית בדיאלוגים של הדרכה פדגוגית

העבודה במטפורות היא חוויה אסתטית המעוררת תחושות של הפתעה ושל הנאה לצד חוויות הכרוכות ברכישת תובנות חדשות. פגשתי אנשים מתחום הספרות המתייחסים אל המטפורה בכפפות של משי, כקודש הקודשים ממש, ונוזרים שלא לפרק אותה לגורמים כדי שלא לאבד חלילה מקסמה. אחרים רואים בה לא יותר מאמצעי מקשט, הקיים לתפארת המליצה.

בעיניי החשיבה במטפורות משולה למשחק שמנהלים בו משא ומתן על משמעויות אישיות ועל הבנות אפשריות. במשחק זה תופס הגיונה של המטפורה את מקומו של ההיגיון האנליטי. זהו תהליך דיאלוגי בין-אישי המעודד הבנה בין המשתתפים. לעיתים ההבנה הזו בלתי צפויה, ולעולם אינה ניתנת לפרשנות מדויקת וחד-משמעית. כאמור, החשיבה במטפורות מאפשרת להבין דבר אחד באמצעות דבר אחר. היא פותחת אפשרויות במקום לצמצם, ומאפשרת לשים סימן שאלה על המובן מאליו באמצעות מסגרות חשיבה והיגיון מעולמות אחרים ולא שגרתיים. היא נמנעת מפסיקה נחרצת של נכון ולא נכון, ומעודדת האזנה לאחר ניהול משא ומתן כדי להגיע להבנה משותפת של משמעות.

כעבודתי עם סטודנטיות להוראה, עם מורות מאמנות ועם עמיתות מדריכות, אני משתמשת בכלי זה בין השאר: (1) כאפשרות להעלות ולהכיר את ידע העולם של המשתתפים בקבוצת הלמידה בהקשר לנושא נתון וכן חוויות שמקורן בהתנסות המשתתפים בהקשר לנושא זה; (2) כדרך רגישה ולא מאיימת לקיים דיון בנושא טעון או בנושא מוכר מאוד שהדיון בו נעשה בשפה מקצועית שגורה עד כדי שימוש בסיסמאות שאליהן מתייחסים הדוברים כאמירות "מלומדות"; (3) כמסגרת מאפשרת לשיחה רפלקטיבית המבקשת להעלות תפיסות אישיות הנמצאות בבסיס העשייה או החשיבה האישית-מקצועית של הלומדים.

בבסיס העבודה נמצא התהליך בן חמשת השלבים שתיארתי במבוא, אם כי לא תמיד העבודה נעשית באופן מובנה ורציף כל כך. העיקרון הבסיסי של דרך העבודה הוא כזה: כדי לחשוב במטפורות יש להיכנס למסגרת של חשיבה מדמיינת, כלומר ליצור את עולם השפה וההיגיון שהמטפורה מציעה, ולחזור

ולהתבונן דרכו על הנושא הנדון. מי שמיומן בחשיבה באמצעות מטפורות ואוהב אותה במיוחד יכול לשחק בה עם עצמו, אבל לדעתי זהו משחק לשניים ויותר. עצם העלאת השאלות והמשא ומתן על משמעויות אפשריות של הדברים הם חלק חשוב ובלתי נפרד מן התהליך. מניסיוני, ככל שהמטפורה רחוקה יותר מעולם המושגים ומן השפה שמדברים בה בדרך כלל על הנושא הנדון, ומצד שני ככל שהמטפורה מוכרת למשחקים במשחק המטפורי מהתנסות חייהם, כך יש לה פוטנציאל עשיר ומבטיח יותר לאפשר התבוננות מרעננת ויצירתית בנושא הנדון.

בעיניי, כוחה של החשיבה במטפורות בתהליך ההדרכה הוא בכך שמסע מטפורי יכול להוביל את משתתפיו למחזות נפש אישיים ופרטיים ביותר, אבל גם להשאיר אותם בבטחה מן הצד. מחזות הנפש האישיים יכולים להישאר בטוחים משום שהעיסוק בהם הוא במסגרת של משחק אינטלקטואלי ברעיונות ובאפשרויות התבוננות.

אביא כאן סיפורים אחדים מסדנאות שקיימתי עם סטודנטים, עם מורים מאמנים ועם עמיתים כדי להמחיש כיצד נעשית עבודה באמצעות מטפורות בתהליך של הדרכה פדגוגית.

דוגמה א'

דוגמה זו מראה כיצד חשיבה במטפורות משמשת כאמצעי לפריסת מגוון של תפיסות ושל אפשרויות התבוננות בנושא נתון. ההזמנה להתחיל את העבודה עם מטפורות יכולה להיות כללית: "להיות תלמידה זה..." או אישית יותר: "בשבילי ללמוד זה...". בדוגמה שלפנינו הפנייה עצמה מזמינה את המשתתפים להגיע למחזות שונים במסע המטפורי.

ביקשתי מסטודנטיות להוראה להשלים את המשפט: להיות לומד זה... כי...
המטפורות שעלו היו אלה:

- להיות לומד זה להיות פרח כי מושגים, כי הוא גדל.
- זה להיות עץ - הוא מקבל מים אז הוא גדל ומתפתח, ויש לו שורשים חזקים.
- להיות מסוננת, כי לא תזכור הכול.

- להיות מעבד מזון - שמים בתוכו כל מיני דברים, מערבבים, יש מהירויות ואפשר להפסיק, מחובר למקור אנרגיה.
- להיות ים - הוא אוסף בדרך, לא נותנים לו; לפעמים גואה ולפעמים רגוע.
- להיות מסמר - כי צריך לדפוק עליו, ושמים אותו באיזה מקום פיקס.

לעומת זאת, כאשר ביקשתי להשלים את המשפט: בשבילי ללמוד זה... כי... עלו דברים אחרים:

- לצאת למסע - כי היעד לא תמיד ידוע; דברים מופיעים.
- לעוף רחוק, לגמוע מרחקים.
- להיות במסע ארוך.
- להיות בסירה בים סוער.
- זה תדלוק - כי כל פעם כשמרגישים שהמכל ריק, ממלאים.
- זה להשקות עציצים בזמן כדי שלא ייבלו.
- זה כמו פתיחת דלת הכניסה.
- זה לארוג שטיח - כי יש הכנה, שלבים, ונבנה לאט מחוטים ומרבדים.
- זה עוגת שכבות - נותנת טעם לחיים; מוסיפים רובד על רובד.
- זה לזנה פרק - יש גם הפתעות וגם פחדים.

אפשר לראות שבתרגיל הראשון החומרים מובילים להגדרות שונות של לומד, בעוד שהתרגיל השני נוגע בעיקר ברגשות, בחוויה הקשורה אצל המשתתפים עם פעולת הלמידה. חשוב להבין שגם כאשר נדמה לנו שהמטפורה ברורה ומובנת, אין זה כך. למשל, עוגת השכבות יכולה להיות מעדן תאוה עבור אחד, ודבר מעורר בחילה עבור האחר. פתיחת דלת הכניסה יכולה להיות פעולה של ציפייה אופטימית לאורח, אבל גם פעולה המלווה ברגשות של פחד מן המאיים והבלתי צפוי. לכן בשלב הראשוני של העבודה אני נוהגת להקדיש זמן לברור עולם המשמעות האישי שהמטפורה עולה ממנו. לאחר מכן אנחנו מוסיפים אל הדיון גם משמעויות אחרות שהועלו על ידי משתתפים אחרים בעקבות אותה מטפורה.

לסיכום אותה סדנה הזמנתי כל אחת מן הסטודנטיות לבחור לעצמה את המטפורה שלדעתה ביטאה באופן המתאים ביותר את עצמה כלומדת ואת חוויית הלמידה שלה, ולנסח באופן מילולי את מה שעולה מניתוח המטפורה.

אחת התלמידות שלי מלפני שנים תיארה את תהליך הלמידה שלה כתהליך של פרימת סוודר ישן לצורך סריגת חדש. היא הסבירה:

כל למידה מחייבת ניתוק, פרימה של מערכת מאורגנת ומסודרת, שהייתה אפילו יפה בעיניי ושירתה אותי היטב עד לאותה עת. אבל כדי לסרוג משהו חדש, היה צורך לפרום את השלם הזה ולהתחיל לסרוג מחדש. הסוודר החדש תמיד יהיה שונה, אבל במידה רבה גם אותו דבר, כי הוא עשוי מאותם חומרים, ואפילו נותרו בו סימנים מסולסלים של הסריגה הקודמת. כך גם למידה משמעותית חדשה תמיד מחייבת תהליך של ניתוק, של פרידה מעבר, שלא היה לגמרי ברור שהוא רע יותר, ובוודאי שהיה מוכר ולכן חביב. אבל ללא הניתוק הזה לא היה אפשרי לי ללמוד משהו חדש.

דוגמה ב'

הדיון הבא התרחש בחדר מורים לומד. במרכזו הדיון עמד המשפט "ללמד זה...". לאחר השלב הראשון של איסוף מטפורות ובירור המשמעות האישית של כל מטפורה, עברנו הפעם למיון החומרים לקטגוריות:

מטפורות של דרך: ללכת בדרך שאין לה סוף; לעבור את הגשר עד הגשר הבא; ללכת בדרך שהאור שבה הוא לא רק בקצה המנהרה; עיניים להלך שהולך בשביל עם מקל; למצוא דרך ליעד מסוים; ללכת כשהשביל איננו ברור, איננו סלול ויש זאבים.

מטפורות של גידול: לגנן - לשתול, לנכש, לטפח, לגזום, לקחת ניצן של פרח ולאפשר לו להיפתח, לטפח שתילים רכים לפרחים, לקחת שתיל ולהפוך לגזע; לגרל ברחם עובר שניזון ואחר כך יכול להתפתח בעצמו.

מטפורות של העברת אנרגיה: הזרקת אדרנלין; להעביר זרמים בנגיעה.

מטפורות של בעלי מקצוע: להיות רב-חובל; להיות תופרת עילית שתופרת לפי מידה; להיות שחקן מול קהל המחליט אם להזדהות עם השחקן או לא.

מטפורות אחרות: להיות סרטן המסוגל לחיות במים וגם ביבשה, רץ קדימה אחורה ולצדדים; לבנות ביחד ארמון בחול; להיות באולם של אור וחום; להשתתף בתכנית הטלוויזיה "בוקר של כף"; לפתוח חלונות כדי לראות עולמות ומלואם.

לאחר המיון לקטגוריות התקיים דיון. הפעם הדיון התמקד במשמעויות השונות של תפיסת תפקיד ההוראה, לאור הגיוון הרב של הקטגוריות. נקודת המוצא להשוואה הייתה מציאת נקודות העוצמה והחוזק שכל תפיסה מאפשרת לבעליה, ומציאת מגבלות המטפורות. להעמקת הבירור על הגיונה האפשרי של שפת המטפורות השונות נעזרנו במשוואה הבאה: "אם ללמד זה... אז להיות מורה זה.... ולהיות תלמיד זה...". למשל: אם ללמד זה לטפח שתילים רכים לפרחים, האם להיות מורה זה להיות בעלת חממה לשתילים רכים? האם להיות תלמיד זה להיות שתיל רך שצריך טיפול והשגחה כדי להפוך לפרח? מכאן אפשר להמשיך למשמעות התפיסה של הלומד כשתיל רך לעומת התפיסה של דיאנה, למשל, שראתה בלומדים עשבים עמידים למדי.

הדיון היה קבוצתי. כל אחת מן המורות יכלה לקחת את הדברים שעלו גם למחוזות אישיים יותר של תפיסתה המקצועית ושל השפעתה המעצבת על העשייה שלה בכיתה. מובן שבהמשך לדיון ניתן היה להזמין את המעוניינות להמשיך במסע אישי אף יותר של בירור התפיסה החינוכית העומדת מאחורי העשייה שלהן, בנוסח המסע שלי עם דיאנה.

דוגמה ג'

להרבה ממסעותיי המטפוריים יצאתי עם עמיתתי וחברתי, מרגה סימקה⁵. הפעם גייסנו את המטפורות לעבודתנו עם קבוצת מורות מאמנות. קבוצה זו הייתה קבוצת ההדרכה של מרגה. הפגישה נערכה בסיומה של שנת לימודים, שהייתה מאופיינת, כמו כל שנה, במערכת יחסים מורכבת עם הנפשות הפועלות בסביבת בית הספר. ביקשנו דרך חדשה שנוכל בעזרתה ללמוד איך המורות תופסות את תפקידן כמאמנות של סטודנטיות להוראה. רצינו להביא את המורות להתבוננות כנה על העשייה ועל משמעותה לעושות במלאכה, ולא להתבוננות מבקרת ושופטת.

התחלנו את העבודה במתכונת הרגילה של עבודה במטפורות שתוארה כבר למעלה: "מורה מאמנת היא...". עבדנו על פי השלבים הקבועים: העלת

5. מרגה סימקה עוסקת בהדרכה פדגוגית. מרגה נתנה את הסכמתה להופיע בשמה המלא בעבודה זו.

המטפורות, הסבר אישי ראשוני של משמעות המטפורה לבעליה, השלמת הגיונה של המטפורה בעזרת המשוואה: "אם המורה המאמנת היא... אז הסטודנטית יכולה להיות... וטיב הקשר ביניהן הוא...". בשונה מפגישות רבות אחרות, הייתה הפגישה הפעם מרתקת ופתוחה, ואפשרה דיון וקבלה של מודלים שונים של תפיסת התפקיד של המורה המאמנת. הדיון נעשה ללא שפיטה ומתוך מודעות לנקודות החוזק והחולשה של כל תפיסה, כפי שמראה הטבלה הבאה:

המטפורה	טיב הקשר	פרשנות אפשרית	קשרים צפויים
1. קוסם ושוליה	המורה הקוסמת רואה עצמה אחראית להכשיר את השוליה, הסטודנטית, למקצוע תוך כדי עבודה לצדה.	המורה כמודל לחיקוי. יש "מילות קסם" שאינן ניתנות לחיקוי. המורה המאמנת צריכה לחשוף "סודות" אלה בפני הסטודנטית.	הסטודנטית מחקה את התנהגות המורה ולומדת את "מילות הקסם", כלומר לומדת את הידע המקצועי הנצבר שמאתורי עשיית המורה.
2. אומן ושוליה	המורה כאומן היא יוצר בעל כישרון ייחודי. הסטודנטית כשוליה אמורה לסייע לה בעבודתה, ותוך כדי כך ללמוד ולפתח את כישרונה.	לאומן יש צורך בעוזר ולא ביורש. האומן ישפיע על דרכו של השוליה, אך אין לו בהכרח ציפייה שהשוליה יחקה אותו.	צורכי האומן נמצאים בראש סולם העדיפות ודוחים הצידה את צורכי הסטודנטית, השוליה. הסטודנטית יכולה ללמוד את הדברים הטכניים, אך השאר תלוי בכישרונה שלה.

המטפורה	טיב הקשר	פרשנות אפשרית	קשרים צפויים
3. מציל	ההתנסות היא כמו קפיצה למים עמוקים. ההנחה היא שלסטודנטית יש יכולת שחייה ראשונית. השחייה משתפרת עם הזמן ועם האימון. תפקידה של המורה כמציל הוא להזהיר מפני סכנות ולהציל מטביעה.	המורה צריכה להיות בעלת ניסיון באבחון מצבים של "טרומ טביעה" ולהיות בעלת כלים להצלה. למורה אחריות אישית לשלומה של הסטודנטית.	הסטודנטית צריכה להתמודד עם שני פחדים אפשריים: 1. פחד מפני מים, 2. פחד מפני טביעה. שאלות אפשריות: לאיזה תוף היא שוחה? האם עיקר ההתנסות היא בשחייה ובהישרדות?
4. אם	יחסי אם-בת	המורה כאם מעודדת ומטפחת את הבת הסטודנטית כדי ש"תגדל" ותצא לחיים עצמאיים.	קושי אפשרי: קושי לתת לגזול לפרוש כנפיים, הגנה ללא אבחנה, נטייה לחסות יתר; המורה עלולה לראות בהצלחת הסטודנטית הצלחה שלה.
5. שורש וצמח	המורה מאפשרת צמיחה ויציבות באמצעות הזנה דרך השורשים.	המורה רואה עצמה כמתווך המעביר את החומרים המזינים מן האדמה. מטרת המורה לאפשר לצמח לגדול לפרי בשל שיצמית בעתיד שורשים משלו.	שאלות אפשריות: האם די ביכולת ההזנה של המורה כדי להצמיח את הסטודנטית? מה קורה אם התהליך מסתיים לפני שהפרי הבשיל?

המטפורה	טיב הקשר	פרשנות אפשרית	קשרים צפויים
6. מקל	המורה מזרות ומבקרת מצד אחד, ונותנת סעד ותמיכה מצד שני.	המורה מתפקדת על הרצף שבין סמכות ומרות לבין תמיכה ועידוד.	יש חשיבות למינון עוצמת המכה של הזירוז ושל התמיכה.
7. מארתת	המורה רואה את הכיתה כביתה, ופותחת דלת בפני הסטודנטית כאורחת.	המורה מפנה לסטודנטית מקום בכיתה, אבל נשארת בעלת הבית.	התייחסות המורה לסטודנטית חיובית במקורה, אבל מוגבלת וזמנית.
8. נהנית משירותי מאורר	הסטודנטית מביאה משב רוח מרענן לכיתה.	המורה מצפה שהסטודנטית תביא חידושים ותאפשר גם לה להתעדכן מבחינה מקצועית.	הדגש הוא בעיקר על צורכי הכיתה ופחות על צורכי הסטודנטית. שאלה אפשרית: ומה עם סטודנטית חלשה?
9. קומקום הממלא כוס	המורה מלאה בידע מקצועי שהיא מבקשת להעביר לכוס.	למורה יש תחושה מקצועית טובה, יש לה מה להציע. הסטודנטית היא ככוס ריקה.	שאלות אפשריות: האם הסטודנטית היא אכן כוס ריקה? ומה אם היא מלאה בדברים משלה ואינה פנויה לקבל דווקא את מה שהמורה רוצה למזוג?
10. פנס	המורה רואה את עצמה כפנס המאיר זוויות שונות של תפקיד המורה בכיתה.	יכולתו של הפנס להאיר מוגבלת. אין אפשרות להאיר את התמונה כולה.	שאלות אפשריות: מי קובע מהם הנושאים הראויים להארה? מה קורה כאשר המצבר מתרוקן?

משולש היחסים שבין מורה מאמנת, סטודנטית להוראה ומדריכה פדגוגית ידוע כצומת רגיש במיוחד. פעמים רבות מדי המדריכה הפדגוגית נופלת למלכודת ידועה מראש של ציפיות סמויות, לא ממומשות, שלה ושל המורות המאמנות. מלכודת זו לובשת צורה של טענות וטענות נגד ומעמידה את צוות בית הספר אל מול צוות המכללה. במצב זה הסטודנטיות מוצאות את עצמן בתווך, נלחצות בין בית הספר למכללה. עשר המטפורות המוצגות בטבלה שהבאנו מבטאות עשר תפיסות שונות של תפקיד המורה המאמנת, מנקודת מבטה של המורה המאמנת. נראה לי שהמטפורות האלה מיטיבות לתאר את תפקודן של המורות השונות ואת מהות הקשר שלהן עם הסטודנטיות טוב יותר מכל הצהרה מלומדת שנמצא בספרות לגבי תפיסת התפקיד הרצויה של המורה המאמנת.

לאן אפשר ללכת מכאן? מבלי לגלוש לנושא המורכב והמרתק כשלעצמו של מפגש ההדרכה עם השדה ושל מערכות היחסים שבתוכו, אתאר בקיצור מהלך אחד שבחרנו ללכת בו כחלק מאותן פגישות סוף שנה. מהלך זה היה בבחינת הכנה לקראת השנה שאחריה. בפגישה זו בחרנו לתת למורות המאמנות את הטבלה המוכנה. לאחר שלמדנו אותה יחד, ביקשנו מכל מורה מאמנת לבחור במטפורה המתאימה לה ביותר או להוסיף מטפורה משלה. עבודה דומה עשינו גם עם קבוצת הסטודנטיות של אותה שנה. ביקשנו מהן לבחור איזו מן המורות המאמנות, על פי המאפיינים המטפוריים, הייתה מתאימה לה, ולנמק. במפגש ההכרות שבין המורות לסטודנטיות אפיינה כל מורה מאמנת את עצמה מטפורית, וגם הוסיפה מילים אחדות על תכונותיה של הסטודנטית שתתאים לה. הסטודנטיות תיארו מעט את ציפיותיהן מן העבודה המשותפת, ולאחר מכן הציגה כל סטודנטית באילו מורות מאמנות בחרה, ונימקה מדוע נראה לה שהן מתאימות עבורה לעבודה משותפת. לקראת השנה הבאה היה על המדריכה כרגיל להצמיד סטודנטיות למורות מאמנות. העבודה הקשה הזו נשארה מנת חלקה של המדריכה הפדגוגית. אבל הפעם היו בידה פרטי מידע חדשים ועשירים יותר לשקול על פיהם את היווגים. במהלך העבודה בשנה שלאחר מכן עלו בעיות שונות של תקשורת ואי נחת כמו בכל שנה, משום שמערכות יחסים לעולם אינן עניין פשוט. אבל בשונה משנים קודמות, הייתה למשתתפות שפה חדשה לדבר בה על הבעיות. דבר זה תרם מאוד להבנה ההדדית וליכולת לישר הרורים.

דוגמה ד'

הדוגמה שאביא כאן היא דוגמה לשימוש בציור כמטפורה לעשייה. הסיפור הזה לקוח מיומנה של מרגה סימקה. עם מרגה ניהלתי דיאלוג על עבודת ההדרכה שלה במשך שנה שלמה. מרגה החליטה לבקש מן הסטודנטיות שלה לתאר שיעור שלימדו באמצעות סרטוט או ציור כלשהו על דף, ואחר כך לשוחח עליו. בעיניי זו הייתה חשיבה כמטפורות, משום שמדובר כאן בהבנה של דבר אחד כמונחים של דבר אחר. וכך מרגה סיפרה:

תלמידה אחת באה [אחרי שיעור שלימדה כשמרגה צופה בה], ציירה ציור ככה: שני עיגולים רחוקים אחד מן השני. על אחד כתבה "המורה", על אחד כתבה "תלמידים", ופה עשתה חץ [בין השניים]. עכשיו, הכיתה הייתה הכיתה הכי מאוכלסת שפגשתי בימי חיי. ממש הילדים ישבו לה בין הלוח לבין המורה, אי אפשר היה לזוז. אז שאלתי אותה: תגידי, ככה היה המרחב? כי עם התלמידים האלה נחנקת שם כמעט? היא אומרת: "אוי! לא... אבל ככה אני הרגשתי שהמרחק ביני לבין התלמידים". אחר כך שאלתי אותה: "למה החץ הזה נמצא פה באמצע ולא הלך עד הסוף?" והיא אמרה: "עכשיו כשאת אומרת אני מבינה את הבעיה בשיעור - בעצם הדברים שלי לא הגיעו אליהם אף פעם." "אז מה קרה להם?" אני שואלת, "הם הלכו לאיבוד?" היא אומרת: "לא, הם ככה הסתובבו בתוך עצמם, הסתובבו בתוך עצמם, ולא יכולתי לצאת מהפלוונטר." היא בעצם ניתחה את כל השיעור...

זה היה ככה... ואני הרגשתי, והיא הרגישה. אני לא יכולתי להסביר לה. אני שמחתי כל כך שהיא עשתה את הציור, כי מתוך זה פתאום יכולנו לדבר על זה. הגענו לזה שהיה לה פלוונטר, ושהיא ניסחה את הדברים ברמה שלה. היא לא חשבה איך לנסח אותם ברמה של הילדים. היא לא הגיעה אף פעם לתלמידים. הם היו שקטים, אני אומרת לך. והמורה אמרה לי לפני שנכנסתי לשיעור שהם באים משיעור חופשי ויכול להיות בלגן. כזאת דממה! כזה רצון ללמוד! כזה רצון להבין אותה! והיא לא הבינה מה לא בסדר. אז פתאום דרך הציור ראינו מה לא בסדר.

סיומ

תשומת הלב המקצועית שלי נתונה במיוחד למקומה של המלווה, בת השיח לדיאלוג המספורי, ובתפקיד ה"מאפשר" שלה בתוך התהליך הזה. מובן שאי אפשר לתת "מתכונים" או להציע קורס הנחיה בעבודה כזאת. תהליך העבודה עם מספורות הוא תהליך של עשייה, חשיבה ושוב עשייה, ובעיקר שיחות על כך עם עמיתים. אלה היו העקרונות שליוו את העבודה שלי. מניסיוני למדתי שבתוך התהליך הזה חשוב במיוחד לסייע ללומדים לעשות הבחנה בין שני דברים. האחד הוא העיקרון שהכול נכון בעבודה במספורות. לפי עיקרון זה, המספורה היא אישית, וההיגיון שלה נקבע על ידי מי שמעלה אותה. השני הוא העובדה שלמספורה היגיון משלה, ורק הכניסה לדרך חשיבה בהיגיון זה היא המאפשרת כלי חשיבה חדשים להתבוננות במוכר. הגיונה של המספורה שונה מן ההיגיון הליניארי-אנליטי. זהו היגיון הוליסטי, שלם, הכולל את התמונה כולה. השלם מקבל משמעות באמצעות חלקיו ולהפך, אבל הם אינם ניתנים להפרדה ולמיון. לא כל מספורה מתאימה לכל אדם או לכל נושא, ותמיד אפשר להחליף מספורה או להוסיף עוד אחת לעבודה. אבל כאשר מחליטים לעבור עם מספורה מסוימת יש לתת את הדעת להגיונה של שפת אותה מספורה. בסופו של דבר, חשוב לא לשכוח לחזור ולנחות כאן ועכשיו, בעולמנו המקצועי והאישי ואל הנושא שרצינו לברר. העבודה המספורית יכולה להשאיר אותנו עם אוצר עצום של מחשבות, של שאלות ושל כיווני מחשבה. אם רצינו לפרוס את הנושא ולראות את מרחביו, זו נקודת מוצא טובה להמשך העבודה. אם רצינו לברר לעצמנו את התפיסה המקצועית שלנו ולעבור תהליך של שינוי, נוכל לעשות זאת באמצעות מספורות. נוכל לברר מהי המספורה החדשה שנבחר עבורנו במקום המספורות המנחות כיום את עבודתנו. אם נקבל את הנחת היסוד של לקוף וג'ונסון, שינוי של המספורה שאנחנו בוחרים לראות באמצעותה את המציאות יכול להוביל גם לשינוי בתגובה שלנו למציאות זו.

כדוגמאות שהצגתי כאן ניסיתי להעביר משהו מן התחושה הפתוחה, המעודדת שאלות ומעלה אפשרויות התבוננות חדשות על דברים מוכרים. ניסיתי למסור את האווירה של בירור הדדי המאפשר לכל אחד להביא את עצמו מבלי להרגיש מאויים. את החוויה הייחודית הזו אני חווה כבר שנים רבות בכל פעם שאני מגייסת לעזרתי עבודה במספורות. יש משהו בחוויה המשותפת של עבודה באמצעות מספורות היוצר קהילה של לומדים בין שהמפגש הוא חד-פעמי וודאי

לאורך זמן. למטפורה יש כוח ייחודי משלה, אבל הוא יוצא מן הכוח אל הפועל רק באמצעות החושבים בה.

אסיים במילים שבחרו לקוף וג'ונסון לסיים את ספרם המרתק "המטפורות שאנו חיים על פיהן" (Lakoff & Johnson, 1980), שהזכרתי רבות במאמר זה:

העבודה עם מטפורות... נותנת לנו הזדמנות לחקור את הרעיונות שלנו לא רק זה עם זה, אלא בעצם עם המוני אנשים אחרים - סטודנטים ועמיתים למקצוע, קרובי משפחה ומכרים, ואפילו זרים היושבים בשולחן סמוך בבית הקפה. לאחר שמיצינו את כל המסקנות שיכולנו לחשוב עליהן בהקשרים פילוסופיים ובלשניים [ואני מוסיפה: גם חינוכיים] נשארנו בתודעתנו המטפורה עצמה והאור החדש שבאמצעותו האירה עבורנו פינות מוכרות של ניסיון החיים היומיומי שלנו.

התבוננות בתפיסות עולם חינוכיות של סטודנטים להוראה באמצעות עבודה מטפורית

מילי אייזנברג

מבוא

בפרק זה אתאר תהליך עבודה עם סטודנטים להוראה שהתמקד בבירור תפיסת עולמם החינוכית. בפרק משולבות דוגמאות למטפורות שניתנו על ידי סטודנטים עם מטפורות אישיות ומקצועיות שלי המשקפות את דרך ההנחיה שלי.

כפי שאני נוהגת בעבודת ההנחיה, אשתדל אף כאן להימנע מפרשנויות של עולם הסטודנטים מעבר לחומרים שאביא בשמם, ואשאיר מרחב להבנות, לקשרים ולהקשרים שכל אחד יטווה לעצמו. תפיסת העולם שהובילה אותי לגיבוש החלטה זו נשענת על ההנחות האלה:

1. כל אדם מקשר את הדברים באופן ייחודי לו, באופן המשמעותי לו ובאופן המאפשר לו ללמוד.
2. מכלול המטפורות שהביאו הסטודנטים מאפשר ריבוי של נקודות ראות, וצמצומו על ידי פרשנות זו או אחרת עלול להמעיט מעושרו.

הנחות היסוד שבבסיס העבודה המטפורית

אציג כאן כמה הנחות שהעבודה המטפורית מבוססת עליהן, ואבהיר את הקשר שבין הנחות אלו לעולם החינוך.

1. העבודה המטפורית מציגה דרך בלתי שגרתית ומפתיעה להיכרות עם עולמו הפנימי של הסטודנט. היא מציעה גישה כללית לחינוך שאינה הולכת בדרך סלולה וצפויה מראש, אלא רואה בחינוך מקום של פליאה.
2. תהליך העבודה במטפורות מאפשר לסטודנטים היכרות עם עצמם ועם עולמם הפנימי. התהליך בנוי על מודעות, על שיתוף פעולה ועל רפלקציה,

והוא מאפשר בנייה הדרגתית של תפיסת עולם, המתפתחת בהתאם לקצב האישי של כל סטודנט.

3. העבודה המטפורית מאפשרת לעסוק בעולמות מורכבים שחלקם אינו גלוי לעין. עולם החינוך הוא עולם מורכב מסוג זה, ולפיכך העבודה במטפורות מתאימה במיוחד לעבודה בתחום החינוך.

4. העבודה המטפורית פותחת בפני המשתתפים בה אפשרויות בחירה רבות לאורך תהליך העבודה כולו. תהליך זה של פתיחת אפשרויות חשוב לי מן הטעמים הבאים:

א. האדם האוטונומי הוא האידיאל החינוכי הניצב בפנינו. לפיכך האדם צריך להיות מסוגל לחפש, לברור ולהכריע בסיטואציות משתנות, ואף לחיות בשלום עם בחירותיו.

ב. בעולם שבו האדם חשוף לכמות תולכת וגדלה של גירויים, יש חשיבות רבה ליכולת לבחור בצורה הולמת.

ג. בחירה דמוקרטית המעמידה בפני הפרט חובת השתתפות פעילה וזכות לבחירה הופכת את התהליך הדמוקרטי לצורך קיומי, ואת הבחירה למרכיב עיקרי בתוכו.

5. העבודה המטפורית מציעה כלי עבודה להמשך בניית זהותו המקצועית של הסטודנט. כדאי שתהליך זה ימשיך מעבר ללימודיו במכללה וילוהו את הסטודנט בעבודתו בשטח.

לאור כל ההנחות הללו בניתי קורס בעבודה מטפורית לקבוצה של סטודנטים. הקורס נועד לברר לעומקה מהי תפיסתם החינוכית ולהרחיב את מגוון האפשרויות של עבודתם בכיתה. הקורס מתואר בהמשך פרק זה.

עבודה במטפורות - מבט אישי

א. מהו התהליך המטפורי?

התהליך המטפורי עבורי הוא תהליך המאפשר לי להעלות מטפורות, להתגלגל אתן, לכרוך אותן, ולהגיע אל דבר שיש לו משמעות עבורי.

התהליך המטפורי משול לסרט קולנוע המציג סיפור שיש לו התחלה, אמצע וסוף. הסיפור מכיל עלילה וגיבורים, ומתרחש בו מהלך של רצף ושל התפתחות שניתן להבינם על פי היגיון פנימי משלהם. בתוך הסיפור טמון עולם הנחות ועקרונות שמתוכם ועליהם מבסס האדם את השקפת עולמו. התהליך המטפורי משול גם לסרט אחר, לחוט פנימי, קו בלתי נראה לעין, כעין חוט שני שסביבו הולך ונרקם עולם אישי עשיר, שהוא הסיפור הייחודי לכל אדם. אפשר לשזור את שני הסרטים הללו באמצעות סרט נוסף, סרט של משמעות. אם עולה בידו של אדם לשזור היטב את סרט המשמעות, הוא יאזור בקרבו מתנות לו וליתר השותפים בתהליך.

ב. עבודתו של המנחה

כמי שמנחה עבודה במטפורות ומדברת בלשון מטפורות, אני יכולה לומר שיש לי אוצר שמכיל תיקים, כובעים וסרטים של מתנות. התיקים שונים זה מזה. בכל אחד מהם מסודרים בצורה יפה והולמת ידע, טכניקות וכלים. אני מביאה את התיקים האלה אל המפגשים שלי עם הסטודנטים. במפגש שלי עם הסטודנט אני קשובה באופן ממוקד לעולם שהוא מביא. אני נעזרת באינטואיציה על מנת להציע לו כיוונים, כשרפרטואר הכיוונים עולה מניסיון רב, ומתחומי ידע שונים שלמדתי.

התיקים שלי קלים מאוד לפתיחה, ואני יכולה לשלוף מהם את הנדרש בקלות. אני רק צריכה לדעת איזה תיק לפתוח, וכמובן, איך לפתוח אותו, שכן כל תיק נפתח בדרך שונה.

יש לי כובעים מסוגים שונים: שימושיים ולא שימושיים. הכובעים השימושיים משמשים אותי בתפקידים שונים בעבודת ההנחיה, והכובעים הלא שימושיים נועדו בעיקר לקישוט, למשחק ו"להוצאת שפנים". הצורה של הכובעים מגלמת את תפיסות העולם השונות, ובאמצעות הכובעים היא הופכת להיות לכאורה גלויה לעין.

הסרטים משמשים לחיבור, להידוק ולאריזה שובת לב ועין. אני משתדלת להציע אותם, ולעזור לקשור אם יש צורך. אבל בעיקר אני מעודדת כל אדם לקשור ולחבר לעצמו את המתנה שלו.

כל אלה נמצאים יחד אתי, ונתונים בתוך צדף קשוב מאוד וקולט הרבה מאוד. עמוק בתוכו יש תיבת תהודה עתיקת יומין וקולות של ים. את הצדף הוא טוב להפעיל בעיקר במקומות בעלי מרחבים.

ג. מה מסתתר מאחורי העבודה עם מטפורות?

מאחורי העולם המטפורי מסתתר עולם שלם, שיכולים לדור בו סיפורים, ואפילו אגדות על נסיכים ומפלצות. לפנינו עולם עשיר ומורכב, מושך וקורץ, אך יש בו גם איום ופחד. בעיניי, העיסוק בעולם מיוחד זה מזמין עיסוק בקסם. לכן מומלץ שמנחה התהליך יהיה "קוסם", כלומר אדם שיודע להלך בין מציאות ודמיון מבלי לתעות בדרך. זה צריך להיות אדם מיומן בהליכה בעולם הדמיון, ויודע לחזור ממנו בשלום. המנחה הקוסם פותח מרחבים שיש בהם ריבוי אפשרויות שאינן מתמצות באופציה האחת שאותה הוא בוחר, אלא הן משמשות כמאגר שניתן לחזור אליו ולהתעשר ממנו גם בעתיד.

פרק זה, המתאר התנסות בעבודה מטפורית, מוגש לכל אלה המוכנים ללכת בדרך זו. בחרתי בדרך הזו משום שהיא קסמה לי, אף שהיא ברור לי שבצדי הדרך יש מהמורות. אני בחרתי לעקוף אותן.

הסדנה: התנסות בעבודה מטפורית

אתאר כאן את תהליך העבודה במטפורות שנעשה במסגרת סדנה שערכתי עם סטודנטים להוראה. הסדנה הייתה סדנת בחירה.

א. רציונל

ניתן לתאר את מבנה הסדנה כתהליך מצטבר המוביל לבניית פרופיל מקצועי ראשוני. העבודה נערכה בשני מישורים: המישור התוכני-חינוכי-יישומי, והמישור הנוגע בדילמות אנושיות מהותיות. ניתן לתאר את הסדנה משתי נקודות מבט, האחת של תכנים, והשנייה של צירים של תהליכי עבודה.

ב. תכנים

הסדנה עסקה בתכנים האלה:

א. היכרות עם העבודה המטפורית.

ב. עבודה עם מטפורות לבירור סוגיות חינוכיות:

- מה היא למידה?
- אני כתלמיד
- דמותו של המורה, המחנך
- אני כמורה, כמחנך
- סיטואציות רצויות וסיטואציות מאיימות שבהן אני כתלמיד או כמורה פוגש את עצמי.

ג. יצירת תמונת סיכום משמעותית המחברת את המטפורות השונות. תמונה זו מאפשרת להאיר את ה"אני המקצועי החינוכי" ומזמנת אפשרות להמשך עבודה מטפורית חינוכית.

העבודה על פי נושאים מאפשרת בנייה אישית והדרגתית של התפיסה החינוכית של כל אחד מהסטודנטים. הבנייה האישית של המטפורות תוך יצירת קשרי גומלין מתמידים עם הקבוצה מובילה בסוף התהליך ליצירת תמונת סיכום אישית הנכונה לשלב הנוכחי, שאותה מציגים הסטודנטים בפני חברי הקבוצה.

ג. חמישה צירים של תהליכי עבודה

אציג כאן חמישה צירים המציינים אסטרטגיות עבודה עם מטפורות.

1. ציר פנים חוץ - מעבר ממטפורות שהסטודנט מקבל מבחוץ למטפורות העולות מעולמו הפנימי של הסטודנט.
2. ציר יחיד-ווג-קבוצה - מעבר מעבודה בווגות להתמקדות בעבודת היחיד בנוכחות הקבוצה, וחזור חלילה.
3. ציר בחירה - התנסות ברמות שונות של בחירה לגבי עומק התהליך, חיבורו, השלכותיו, מורכבותו והנכונות לעסוק בו בפומבי.
4. ציר רפלקטיבי - התבוננות של הסטודנט בעצמו. מטרת הרפלקציה היא לשפר את היכרות האדם עם עצמו וליצור קשרים עם סביבתו.

5. ציר גלוי-סמוי - תוך כדי דיבור מתגלים דברים רבים שהסטודנט לא נתן את דעתו עליהם או שגילה שהוא אינו תופס אותם אלא באופן חלקי. רבדים אלה משמשים בסיס להמשך העבודה.

אציג כעת תיאור מפורט של חמשת הצירים האלה.

חמשת הצירים משיקים זה לזה ומשתלבים זה בתוך זה, ויחד יוצרים תמונה חינוכית מורכבת. בהמשך אדגים את דרך העבודה בכל אחד מהצירים תוך הצגת מובאות מפי הסטודנטים. לצורך ההדגמה אציג את התמונה המורכבת כשהיא מחולקת לחלקים.

1. פנים-חוץ

לפי תפיסתי, מטפורה יכולות להינתן מבחוץ ויכולות להיוולד מבפנים, מתוך עולמו של האדם. מטפורה נתונה מבחוץ היא מטפורה שרירותית. מטפורה כזו יכולה להיתפס ככפויה ולעורר התנגדות. מצד שני, היא יכולה להיתפס כלא מחייבת, כיוון שהמשתתף תופס אותה כבלתי שייכת לו. כתוצאה מכך, מטפורה חיצונית ושרירותית כזו יכולה להיות פתוחה מאוד. המסגרת שנקבעת מבחוץ משתררת את הסטודנט מעול הבחירה של המטפורה האישית, ונותנת מרחב משחקי להתנסות מבלי לקחת את מלוא האחריות. בדרך זו מתאפשרת היכרות של הסטודנט עם עצמו וגם עם האחרים.

מטפורה אחידה הניתנת לקבוצה שלמה מאפשרת מגוון עצום של אפשרויות פרשניות לאותו דבר עצמו. זוהי חוויה מרגשת של עושר ושל ראיית האדם את עצמו כחלק משמעותי מתוך שלם.

דוגמה לתהליך עבודה על מטפורה נתונה מבחוץ: הלומד כמעבד מזון

שאלה: האם אנחנו מדברים על המכשיר או על תהליך העיכול של הלומד?
תשובה: זה פתוח לכם.

תגובות: - איכס, צבע כתום, בלתי מזהה, דלעת, גזר, הדברים הבריאים, הוויטמינים, כל הדברים הללו - כשהם מתערבבים הם נראים נורא.

- נראה דווקא נפלא. כל דבר נכנס נפרד, ויוצאת מהם רקמה משותפת, משהו שהלומד ממזג לאיכות אחת.
- ישנו מערבול מקולקל. כלום לא יוצא. הכול נשאר כפי שנכנס, אבל בצורה מעוותת.
- אני שומעת את הצליל המתכתי המהיר. זה הקול של הלימוד.
- באמת אין כאן תהליך של עיבוד בפה. התהליך מתרחש דרך המגע הפיזי, התחושה והחוויה.
- אני ראיתי את הלומד כמעכל. הוא בוחר מה להכניס, גורס ומפרק את החלקים, ישנה שהייה בקיבה, המפרישה מיצים, ויוצאה של פסולת. החומרים הבונים עוברים לצינורות הדם - זה נראה לי עיכול ועיבוד. במעבד מזון - הסיפור שונה לגמרי.
- מעניין אותי הקלקול. מה זה תלמיד שהמעבד שלו מקולקל? האם ניתן לשלוח אותו לתיקון? למי? האם גם בזמן התיקון מתרחש עיבוד?

שאלה להבהרה נוספת: מה גרם לקלקול?

הצעות לתשובה:

- שימוש רב מדי.
- הכנסת דברים לא מתאימים.
- הכנסת דברים בסדר הלא נכון.
- בלאי עם השנים.
- נכנס אבק.
- הפסקת חשמל.
- המכשיר הזה מטריד אותי. לפי הדסקיית, אתה יודע בדיוק מה ייצא. יש כאן משהו אחיד: כולם יוצאים אותו דבר. כל מעבדי המזון נראים אותו דבר. יש להם אותן יכולות.
- כל מעבד הוא כלי די מורכב בפני עצמו. צריך להרכיב אותו נכון, שכל חלק "יתלבש" על חלק אחר. יש לסגור ולהפעיל נכון. לפעמים ישנה גם חוברת הדרכה.

- המעבד שלי "חזר בתשובה". הוא היה של חברים, והם חזרו בתשובה. בגלל שאני צמחונית הם יכלו לקחת אותו בחזרה ממני. יש כאן שאלות של מותר ואסור.
- ישנה כאן בעיה של פסולת - המורה המכניס את החומרים יכול לחשוב שזה טוב עבורי. השאלה: האם זה כך? ואם לא - היכן אפשר להוציא?
- אתה פשוט מחזיר לו - מוציא בעת הבחינה...
- אולי התלמיד הוא זה שצריך להכניס, ואז הוא בוחר מה ובאיזה סדר תוך היכרות עם עצמו?

**דוגמה להזמנה של מטפורה הבאה מבפנים, מעולמו של הסטודנט:
הסטודנטים מוזמנים לראות את עצמם כתלמידים.**

לפניכם כמה תמונות שעלו בסדנה:

- הייתי בבית הספר שלי מבחוץ, מול שער סגור, ולא הצלחתי לראות שום תמונה מבפנים. לי זה אומר המון.
- ראיתי חדר. הכול היה מלא בניירות. לא היה שם אדם. התחושה היתה מאוד לחוצה. ברחתי.
- אני יושב בשיעור, ורואה את המילים של המורה מגיעות אליי. הן כמו פנינים טובות שזורות בשרשרת, והן מגיעות אליי, ואני שותה אותן בצמא.
- ראיתי כן ציור בחדר מאוד מואר, ואני משוחח אתו.
- כמו בסדרת הישרדות, לא חשוב מה קורה, חשובה התחושה הפנימית. אני צריכה לשרוד בכל מחיר. אני צריכה להגיע לסוף. לא חשוב מה אני מרגישה, חשוב להגיע.
- אני בתוך בועה. קשה לי להבין מה רוצים ממני, וקשה להגיע אליי. אני נתונה בתוך חומר שקוף, מוגנת, אבל התחושה היא של פספוס.
- אני עומד בחוץ. זה זיכרון חי מכיתה ד'. בחוץ יש דשא ואדמה, אבל כולם בפנים. אני מחכה. אולי יכניסו אותי? אולי יתייחסו אליי?

- העבודה המטפורית במסגרת של קבוצה מאפשרת לכל יחיד:
- א. להכיר את יתר המשתתפים מנקודת ראות לא שגרתית.
 - ב. להיות חלק ממאגר עשיר של מטפורות הבונות תפיסת עולם חינוכית.
 - ג. להרחיב את אפשרויותיו האישיות באמצעות שימוש במבחר המטפורות של המאגר הקבוצתי.
 - ד. לתמוך בחברי הקבוצה באמצעות הקשבה משתתפת.
 - ה. להרשות לעצמו לשתף ולהיתמך על ידי חברי הקבוצה.

2. יחיד-זוג-קבוצה

בתהליך העבודה ניסינו דרכים שונות: לעיתים הסטודנטים עבדו בזוגות והביאו חלקים מעבודתם למליאה; לעיתים בחרה סטודנטית אחת לעבוד, והקבוצה ליוותה אותה בהקשבה ובתמיכה; ולפעמים בחרה הקבוצה להעמיק לתוך מטפורה של אחד המשתתפים. פעולה זו נעשתה לאחר העבודה בזוגות. הקבוצה השתתפה בתהליך עבודת היחיד באמצעות "הדהוד" עולמם לתוך עולמו המטפורי. לאחר מכן, לסיכום, חזרו הסטודנטים לעבד את התהליך בזוגות.

במשך העבודה פיתחה הקבוצה שפה מטפורית משלה הנשענת על מטפורות המשתתפים. שפה זו יצרה הזמנה בלתי אמצעית לדיבור הדדי מתוך "המקום המטפורי" של כל משתתף. כהמשך לתהליך העבודה הצעתי לסטודנטים לעבוד בזמנם הפנוי איש עם רעהו על המשך פיתוח מטפורות שהתחלנו לפתח בתוך הקבוצה. הסטודנטים הוזמנו לשתף בעבודות הללו את הקבוצה, ולקבל להן "הד" שיקדם אותם.

לא הייתי אומרת שלכולם זה קל. לעיתים המעקב אחר סיפור הזולת דורש מאמץ ומעלה קשיים רגשיים. אבל מאחר שמדובר במחנכים האמורים ללוות

1. הדהוד בא מן המילה "הד". הכוונה לכך שהמאוינים לסיפור מחפשים בתוך עצמם "קול דומה", כלומר ניסיון חיים או סיפור מקבילים לזה של הדובר, ומחזירים לדובר סיפור בעל ערך שמעבה את המשמעויות של הסיפור שלו.

תלמידים, נראה לי שהעידוד שאני נותנת לכיצוע המאמץ חשוב בתהליך הזה, ואף מסייע לפיתוח כלים בעבודה חינוכית.

דוגמה לתהליך עבודה המתחיל בזוגות, ממשיך למליאה ומסתיים בזוגות:

הנחיה: "אני כמורה דומה ל..." - ניתן לקחת פן שאני אוהב או פן שקשה לי. בעבודה בזוגות כל אחד יתאר מה ראה, והשני יעזור לו בשאלות מנחות לראות תמונה מלאה.

לאחר שנעשתה העבודה בזוגות, הביאו הסטודנטים חלקים ממנה למליאה.
- אני גשר. אני גבוהה וחוצה את המים. יש לי מבנה קשתי מאוד מיוחד. הולכים עליי ילדים.

- אני סוס צוהל - מלא מרץ. כשאני שמח, אני עומד על רגליי האחוריות. לפעמים אני נראה כמו הסוס של דון קישוט.

- אני אדמה תחוחה, חומה, פורייה. יש לי שוליים שבקצה האחד שלהם הם בוציים וטובעניים, ובקצה האחר הם חוליים צהבהבים עפים לכל רוח.

- אני עוגת תפוחים חמה. הבצק שלי פריך, דק ועדין, והמילוי עשיר עשוי מתפוחים טריים וצמוקים, ומתובל היטב ברוטב מיוחד שעבר לאמי במסורת. לפעמים מחממים אותי בתנור ושמים עליי גלידת וניל קרה. השילוב הזה הוא מאוד טעים לחך.

- אני זמר אופרה. כל היום אני מתאמן. אני גם צריך לשמור על הגרון. וכמובן, לא לעשן, שהריאות תהיינה נקיות. לפעמים אני שואל את עצמי איך ייתכן שאחרי אימונים כה רבים, ההופעות הן כה נדירות והקהל כה מצומצם.

- אני מכונית קדילק ישנה, דגם מאוד יוקרתי שלא רואים כיום. התקינו לי מנוע חדש, ואני יכולה לנסוע כמו מכונית מודרנית. אבל כל מי שמתבונן בי רואה את ההבדל.

- אני יושבת על הגדר כמו בשיר, רגל פה רגל שם. בכל פעם אנשים שעוברים מציעים לי לרדת וללכת אתם. ההצעות שלהן אינן קוסמות לי. אני מחכה לילדה קטנה שבאמת חוששת ללכת לבד. כשהיא תבוא - אני ארד.

הסטודנטים התבקשו לחזור ולעבוד בזוגות, ולהמשיך את התהליך בשני כיוונים:

- א. לחשוב על משמעות המטפורה בעבודתם החינוכית בכיתה.
- ב. לראות אם יוכלו להיעזר במטפורות שנתנו האחרים כדי להרחיב את הסתכלותם על המעשה החינוכי.

במהלך העבודה נשאלו שאלות על המטפורות. אדגים בקצרה את השאלות שנשאלו בעבודה על המטפורה של זמר האופרה. השאלות והתשובות שניתנו אפשרו העמקה של תפיסת העולם החינוכית של הסטודנט.

1. כיצד משפיעה על יכולתך העבודה שאתה מתאמן?
2. האם אתה חש שדגם זה של אימונים מתאים גם לתלמידים?
3. האם אתה רואה קשר בין דגם עבודתך לעובדה שהקהל מצומצם?
4. האם תוכל להיעזר באחת המטפורות שניתנו כדי להסתכל אחרת על יחסך עם תלמידיך?
5. מה אתה מבין על תפיסתך, יתרונותיה וחסרונותיה?

דוגמה לתהליך של סיוע הקבוצה במתן הצעות ובתמיכה לסטודנטית

סטודנטית: קפצה לי לראש מורה שסבלתי ממנה. היא נראית כמו מכשפה קלאסית עם כובע שחור, גלימה שחורה, אף נשרי. כל הגוף שלה מכוסה בגלימה, והיא עפה על מטאטא קש. היא יכולה להיות מאוד נחמדה ולהתעניין בכל מה שמספרים לה, לשאוב מכל תלמיד המון אינפורמציה. אבל בעצם היא מעמידה פנים שבאמת אכפת לה. אם היא חושפת את שיניה, רואים שניביה מתארכים והיא ממש מפלצת. אני זוכרת שהיא חשדה בי, ולא הבנתי מדוע היא הוציאה ממני המון כעס, העליבה אותי כשהייתי לגמרי בסדר. אני רואה את עצמי יושבת בפנינת החדר, מאוד ביישנית, ובפנים רועדת מכעס ומבוישת מהעלבון.

שאלה: במה ניתן לצייד אותך למפגש אתה?

תשובה: הייתי שמחה אילו היה לי בטחון עצמי, כוחות, בעיקר להרגיש טוב עם עצמי. לא לחוש שמנה ומושפלת. לא להיות ביישנית. להיות אסרטיבית. להגיד לה מה אני חושבת. אני יודעת שאני צודקת.

שאלה: האם את רוצה להזמין את חברי הקבוצה לצייד אותך בכוחות התמודדות?

תשובה: כן. הייתי מאוד שמחה לקבל כוחות.

- הצעות הקבוצה:**
- יש לך יכולת לראות אותה, להפשיט אותה מקליפת הרוע, ולראות איזה אדם קטן היא, כמעט תולעת נמצאת שם. את יכולה לראות את הלשלת שלה. את רואה שהסבתא שלה הייתה קרפדה, והזודה עכברה. כולנו יכולים לראות את הפסאדה שלה. היא חושבת שהיא מאיימת, אבל בעצם כולה הצגה גדולה שתכף תתפרק, ומתוכה תתגלה התולעת הקטנה. אני מצייד אותך ביכולת להבחין ולראות את האמת מתחת לפני השטח.
 - אני מציע חוש הומור, לראות את הדברים בפרופורציות אחרות, ואולי גם לצחוק וללגלג עליה.
 - אפשר להצטרף אליה. כמו שהיא ממציאה דברים על אנשים - אפשר להצטרף ולהמציא עוד ועוד דברים.
 - אני נותן לך מגן שיגן עליך מפני כל הרעל. בועה השומרת מפני אנרגיות שליליות.
 - אני מציעה חוט שממנו את יונקת כוחות חיוניים, חיים, מין מקור של חיות וכוח.
 - אני רואה אתכן נפגשות בטריטוריה אחרת. למשל, עולות יחד לאוטובוס, ואז נוצר משהו חדש, יותר מאוזן, ביניכן. כשתחזרו לכיתה כבר תראי אותה בצורה שונה.
 - אני מסתכל מה יעזור לי ורואה כמה חיות פנויות. אני שם נמר על כתף אחת ואריה על כתף שנייה - והופ! יוצאים לדרך.

- אני מציעה מראה מדברת. ברגע שהיא תפתח את פיה, המראה תענה לה. זהו הד חוזר שיכול להתמודד אתה.

שאלה: קיבלת מספר הצעות שיציידו אותך בכוחות. עכשיו את יכולה להתמודד אתה. מה את בוחרת לעשות?

תשובה: הייתי מחליפה לה את הבגדים, מלבישה אותה בשמלה עם פרחים ומשיגה לה פסיכולוג, והייתי מנסה לעזור לה. מסדרת לה את השיניים, מרכיבה אותה על האופניים שלי ויוצאת לטיול. אולי היא הייתה משתחררת מהמפלצת. אולי הייתה שוקלת הסבה מקצועית.

שאלה: איך את יכולה לעשות את כל הדברים האלה?

תשובה: בקלות. אני מצוידת בהמון כלים וכוחות, אז עכשיו אני במקום אחר. אני חווה תחושה של יכולת, ולא רק שאני יכולה לעזור לעצמי, אלא אפילו יש לי הרגשה שאני יכולה לעזור לה. זאת תחושה חדשה בשבילי, ואני רוצה להודות עליה לכולכם. תודה רבה, באמת עזרתם לי להתגבר, לחוות את עצמי ממקום חדש של יכולת.

3. בחירה

ציר הבחירה הוא ציר מרכזי שבא לידי ביטוי לכל אורך התהליך. ראשית, הסטודנטים בחרו אם להשתתף בעבודה המטפורית. לאחר מכן הם בחרו אם לדבר בפומבי ובאיוז רמת חשיפה. בתוך כל שלב בתהליך העבודה, הסטודנטים בחרו אם לעבוד באופן אישי או כחלק מקבוצה ובאיוז רמת העמקה. נוסף לכך, פתחתי לאורך כל הדרך כיווני עבודה חלופיים, והסטודנטים התבקשו לבחור ביניהם. הסטודנטים אף הוזמנו להמשיך בתהליך העבודה בזמנם הפנוי ולהביאו בפני הקבוצה. כמו כן, הוצע בפניהם לחבר את המטפורות, לשזור אותן בעולמם הפנימי לחוט מקשר אחד, ולראות כיצד הדברים מתחברים לעולם המעשה החינוכי.

ברצוני לציין כי תהליך הבחירה מורכב. פעמים רבות אינו נוח וקל, והוא מומן פגישה עם מקומות פנימיים כואבים ויפים כאחד.

תהליכי בחירה

אדגים שני תהליכי בחירה מתוך המבחר הגדול שתיארת. האחד מתמקד בתהליך שבו הסטודנטים בוחרים כמטפורה אחת מבין כמה מטפורות המוצגות בפניהם, והשני מתמקד בתהליכי בחירה בעבודת היחיד והקבוצה.

בחירת מטפורה מבין כמה מטפורות מוצעות

הצגת כמה מטפורות לבחירה מקלה לעיתים על הלומד. הבחירה מחדדת את ההבדלים בין המטפורות ועוזרת לסטודנט לגלות מה הם הדברים החשובים לו. כמו כן, היא מאפשרת עבודה משותפת בין לומדים שבחרו באותה מטפורה. במקרה כזה המטפורה זוכה לנקודות מבט אחדות ומתעשרת.

תהליך העבודה עם הסטודנטים היה כזה: הסטודנטים קיבלו לידיהם את הדף המוצג כאן, שבו קטעים העוסקים בחינוך.²

דימויים שונים על מהות ההוראה והחינוך

1. התפיסה הבנקאית (פאולו פרידה) - החינוך יכול להתפס כפעולה של הפקדה. הסטודנט הוא הקופה, והמורה הוא המפקיד. זוהי התפיסה הבנקאית של החינוך, המייצגת לתלמיד תפקיד של "מקבל" או של "קולט" המתמלא ושומר על המופקד בו. על פי תפיסה חינוכית זו, הידע הוא מתנה המוענקת לאלה שאין להם דבר, על ידי אלה המחשיבים את עצמם "ידענים" או "משכילים" ("פדגוגיה של מדוכאים", 1972).
2. לזרות קמה ברוח (ס' יוהר) - "...החינוך הוא שם גדול מאוד ומכובד מאוד להרבה כוונות טובות ומרחיקות לכת, שתרגומן למעשים הנעשים בפועל דומה יותר מכול להטענת קמה בתפוזרת לתוך שק, ברוח: מה שנכנס ככנס - ומה שעף עף" ("קריאה לחינוך", 1984: 20).
3. הגישה של בונה הלכנים (Salma Wasserman) - לפי גישה זו, המורים הם בונים בלבנים והתלמידים הם הכניינים. המורים בונים לבנה

2. הקטעים נאספו ועובדו על ידי אריאלה גדרון, שותפתי לספר זה. פרטים ביבליוגרפיים מלאים של המקורות מובאים בסוף הפרק.

על יד לבנה, כשהמידע מלכד את הלבנים יחד. הידע של התלמיד מדביק נדבך אחר נדבך, כשכל פיסות המידע חייבות להיות בדיוק במקומן. עם דימוי זה של הוראה ולמידה אפשר להבין את הדאגה הרבה של מורים בשל השמטת "חומר" או עובדות מסוימות, פן ייחלש המבנה כולו (Serious Players in the Primary Classroom, 1990).

4. המורה כמנהל במה (Salma Wasserman) - אפשר להסתכל על ההוראה גם בדרך אחרת, התורגת מן התפיסה הבנקאית שבה המורה מפקיד מידע בראשו של התלמיד. על פי המודל ה"תיאטרוני", המורה כותב את התסריט, אוסף את האביזרים הדרושים, מכין את הבמה, וברגע שהמשחק מתחיל, פורש אל מאחורי הקלעים כמנהל במה מקצועי. מנהל במה, להבדיל מבמאי, אינו מתערב במעשי השחקנים, אלא מאפשר להצגה להתרחש (שם).

5. ההוראה כמסע חפירה ארכיאולוגי (Sybil Marshal) - חלק מתפקידו של המורה הוא לארגן את ההתחלה: זה דומה קצת למסע חפירות ארכיאולוגי. מישוהו מקצועי, בעל ידע בארכיאולוגיה, בוחר את אתר החפירות ומוביל את התופרים לשם. אבל מאותה נקודה והלאה, למרות אחריותו הכללית על המבצע, המוקד הוא מה שייחשף לאור היום על ידי כל אחד מן החוקרים בנפרד. כך גם כיתה צריכה לעבוד באופן אינדיווידואלי ובחופש המבוקר על ידי משמעת הנובעת מתוך צורכי הקבוצה העובדת בעצמה, ואינה מוכתבת על ידי גורם חיצוני זר (Adventure in creative education, 1968).

6. תכנית לימודים מתפתחת - כדור שלג או שמיכת טלאים משושים? (סיביל מרשל) - כדור שלג נעשה גדול יותר ויותר ככל שהוא אוסף עליו עוד ועוד שלג מבחוץ תוך כדי גלגול, אבל הרעיון הפנימי נחבא והולך בתוכו. בתהליך העבודה שלנו לא איכדנו קשר עין עם נקודת המוצא לאורך כל הדרך. אם כן, הדימוי שהתאים לנו יותר היה זה של מבנה הכוורת או של שמיכת הטלאים המסורתית. ברגע שחיברנו את שני המשושים הראשונים התחלנו למעשה גם את השניים הבאים. כשחיברנו גם אותם, התחלנו ארבעה נוספים וכן הלאה וכן הלאה עד אין סוף. תודה לאל שאין גבול (שם).

הסטודנטים בתרו מספורה המדברת אל לבם מהמבחר הנתון, וכל אחד נסק לתוכה נופך אישי.

דוגמה: אני מחבר שמיכת טלאים. זה מצריך תכנון מרובה של צורות, צבעים, מידת התאמה. אני לא יודע את גודל השמיכה מראש - אני שואל את עצמי: האם זאת בעיה? אני מעדיף כך. אני מחבר את התפרים בעדינות ומשתדל מאוד לדייק. זה לא כל כך הולך. יש חלקים שהם קצת סרבנים. זה כמו פאזל, לא תמיד אפשר לחבר מהמקום שאני רוצה, לפעמים אני צריך למצוא פינה אחרת להתחיל ממנה. זה לא פשוט, אבל זה מעניין. אני כל הזמן לומד בדרך, וגם טועה ומתקן את עצמי. החלק הכי משמח - להסתכל על חתיכת השמיכה שכבר התחברה לי.

תהליכי בחירה בעבודת היחיד והקבוצה

הנחיה: לאחר שהעלינו כמה מטפורות ודימויים המתארים עבור כל אחד מכם את תהליך הלמידה, אנחנו יכולים לבחור:

א. להיכנס לדימוי ספציפי של כל אחד מכם,

ב. לעבוד בזוגות, וכל אחד יוזמן לעולמו של השני וינסה לראות, לשמוע ולקבל את התחושות העולות מהמטפורה.

הקבוצה בחרה באפשרות הראשונה. אחת הסטודנטיות התנדבה להציג את המטפורה שלה ולעבוד באמצעותה על תפיסת עולמה.

סטודנטית: ראיתי נהר זורם, אבל זה לא התאים לי, כי הזרימה היא לכיוון אחד. חוץ מזה, בסוף הוא נשפך לכיוון אחד. ואז העליתי מטפורה אחרת.

מנחה: יש לפנינו תהליך שבו את מחליפה מטפורה במטפורה אחרת. אני רוצה להתעכב עליו ולומר: המטפורות עולות מתוך עולמנו הפנימי, והן אמורות להרחיב את ראייתנו. כאשר המטפורה שעולה אינה מתאימה, אנחנו מוזמנים להחליפה במטפורה אחרת. תהליך ההחלפה יכול להתבצע באופן ספונטני, אבל אני

בכל זאת רוצה להשאיר את הבחירה בידיך, לפני שאת עוברת למטפורה שבחרת בסופו של דבר. האם היית רוצה לנסות ולברר את המטפורה הזאת, ואולי אף להבין למה דחית אותה? אם תחליטי לבדוק את המטפורה הזאת, נפתח סוגריים, נברר אותה, ונעבור למטפורה שבחרת.

סטודנטית:

כן, אני רוצה לברר אותה. הנהר שראיתי, היו בו המון מים. בהתחלה הוא נראה שקט, אבל אחר כך התחיל לסעור והייתה בו הרבה עוצמה. נוף הגדות שלו עוצב מסלע גרניט. זה לא התאים לי - החיתוך, הקצוות החדים, גם התכונות של הנהר שהוא מתנדף או נעלם מתחת לפני השטח או מגיע לים - התכונות הללו לא מתאימות לתהליך הלימוד כפי שאני רואה אותו. בשבילי התהליך הוא אינסופי, והוא גם תהליך שניתן ללכת בו קדימה ואחורה. מפריעות לי גם הגדות החדות. בשבילי הלימוד הוא רך ועגול. יש במטפורה הזאת דברים שמדברים אליי - אני אוהבת דברים דרמטיים - אבל כשאני שוקלת, המטפורה עדיין לא בדיוק מתאימה.

ניתן לראות, שבאמצעות הבירור הסטודנטית זיהתה כמה דברים החשובים לה בתהליך הלימוד.

מנחה: נעבור עתה למטפורה המתאימה לך.

סטודנטית:

ישנה דרך חולית, מאוד נעימה, עם שבילים אינסופיים. ואני מסתכלת עליה מלמעלה, אבל גם מבפנים - מתוכה. משני צדי הדרך יש גבעות רכות מאוד. הכול ירוק ופורח. אני מנסה לחשוב מה זה אומר, וגם איך זה שונה מהנהר.

מנחה:

מה היית רוצה לעשות עכשיו? (א) את יכולה להעמיק פנימה, לנסות להבין את משמעות הדברים לגביך, (ב) את יכולה לשמוע גם חברים מהקבוצה כיצד הם רואים את הסיטואציה.

סטודנטית:

אני מעדיפה לשמוע את הקבוצה.

מנחה:

יש לנו פה תיאור, כמו תיאור של סופר. אנחנו מנסים להבין את הסיפור. אין כאן נכון או לא נכון, אלה פרשנויות שונות, ובעל

הסיפור יבחר בפרשנות המתקבלת על לבו. לפנינו מטפורה המתארת לימוד כדרך. מהי ההתייחסות שלנו?

- תגובות הקבוצה: - זה השטח שלך, מקום שטוב לך ללכת בו - נעים לך. לימוד בשבילך הוא דבר נעים.
- הדרך נראית בטוחה בניגוד לנהר. לימוד בשבילך הוא דבר בטוח שניתן להלך בתוכו.
- את מכירה את מה שיש בצדדים. גם אם תסטי, תדעי לאן את מגיעה.
- שני התיאורים הם בטבע - ניכר כי טבע ומרחב הם תחומים המדברים אליך אישית, ואולי כך גם הלימוד.
- הנהר נוצר על ידי הטבע, ואילו הדרך הותוותה על ידי אדם. את מתארת דרך שמקנה תחושת ביטחון: אני סללתי אותה, ואני בשליטה.
- הלימוד בשבילך הוא כחול על שפת הים.

מנחה: קיבלת הצעות להבנות שונות. את מוזמנת לבחור ביניהן, לבחור באילו הנראות לך וללכת עמן עוד כברת דרך, לברר את הייחודי לך, ולשאול את עצמך למשל מה הקווים המנחים אותו? מה הן הנחות היסוד? מה ההדגשים החשובים לי בלימוד?

(לקבוצה) נחזור לעבודה בזוגות. כפי שראינו, המטפורה מחדדת את הדברים העקרוניים החשובים לי. כל אחד יחזור למטפורה שלו וינסה להיעזר בשני על מנת לזהות את הדברים החשובים לו בתהליך הלימודי.

4. מודעות ורפלקציה

לאורך כל התהליך אנחנו עובדים על פיתוח ההיכרות העצמית, כפי שעולה מהדוגמאות שהוצגו כאן. על מנת להדגים את חשיבותו של ציר המודעות והרפלקציה, המשמש ככלי מרכזי לפיתוח תפיסה חינוכית מבוססת ובונה עמוד שדרה מקצועי, אדגים באופן ממוקד את העבודה הרפלקטיבית.

דוגמה של התבוננות עצמית של הסטודנטים על אופן ההשתתפות שלהם בתהליך

- הליכה כנגד הזרם - הרפתקה שלא הייתי מעזה לעשות לבד. אבל היד שהושטה לי, הרצון של שותפתי חיזק אותי ויכולתי לומר לעצמי קצת בהפתעה: כן, אני נגד הזרם, אני מוכנה לנסות, ויש לי שותפים.
- הבהרתי לעצמי את גבולותיי. לפעמים אני מתבלבלת, אבל הפעם זה ברור עד איפה ללכת ואיפה זה מעבר לגבול. אני אנסה ללמוד מהמודל הזה לא להמעט מיכולתי, אבל גם לא להפריז. ללכת על פי היכולת.
- אני התנהגתי באופן שהייתי מפרשת כסוציומטי. הפלגתי לדרכי מבלי להתחשב. ואז גיליתי שהדברים התקבלו אחרת: שנפרדו ממני בפשטות לשלום, ולא היו צריכים אותי, ואפילו פרגנו לי את ההפלגה לדרכי. הבנתי שיש כאן בירור של מקום של נכונות להיות שלמה עם עצמי.

דוגמה לתהליך רפלקטיבי המבוסס על הבנת מורכבותה של המטפורה ועל הבנת הקשרים שלה למציאות

סטודנטית: אני פוחדת שכמורה אהפוך להיות קֶסְטָה, משהו שחוזר על עצמו, שוב ושוב אותו דבר. יש לי קסטות כאלה שחוקות בבית. שמעתי אותן בזמן מסוים הרבה, ועכשיו הן סתם מונחות על המדף, שכחתי אותן לגמרי. מצד שני, יש כאן אפשרות לשמור. הדברים נשמרים כפי שהם, ואפשר לשמוע אותם שוב כפי שנאמרו בפעם הראשונה, המקורית. באופן כזה הם תמיד שומרים על ראשוניות.

תגובות הקבוצה: - אפשר לעשות השלכה. בכולנו קיים אלמנט החזרה, ההרגל. יש בו גם משהו יפה, שמשרר ביטחון, כמו המחזוריות של החגים.

- ילדים קטנים אוהבים לשמוע עוד ועוד את אותו סיפור, ואם אני לא מדייקת הם מתקנים אותי למילים המדויקות של המקור.

- בקסטה יש אפשרות למחוק חלקים שלא רלוונטיים, ויש גם אפשרות להוסיף, לחדש.

- בעצם זה דומה מאוד ללימוד. אני בודקת כמה ביטחון אני צריכה לגבי משהו שכבר אני יודעת, וכמה אני מוכנה להעז לחדש.

5. גלוי וסמוי

העבודה נעה בין הגלוי לסמוי. בלשון ציורית, אנחנו יושבים על מאגר מים שאנחנו רואים את פניו, ואין אנחנו יודעים את עומקו, מה מסתתר בתחתיתו וכן הלאה. לעיתים הסטודנטים מגלים עולמות שלא ציפו לפגוש. יש לגלות זהירות ולאפשר להם להופיע במינן ובצורה מתאימה כדי שיוכלו להתקבל על ידי יוצריהם.

סטודנטית: ראיתי תמונה של תרנגול מקספר של הבת שלי. אני לא המצאתי את זה, קפצה לי תמונה אמיתית לראש. תרנגול עם נוצות נקיות, כרבולת יפה אדומה, הולך בטוח בשמש הנעימה. בשטח מסתובבים בעלי חיים שונים, חלקם גדולים. אך הוא לא נבהל, הוא פונה אל כולם בחביבות ובביטחון. אין לי מושג מאיפה זה בא, כל המראה הזה. אני לא בטוחה שהוא שלי, הרי הוא הגיע מספר של בתי.

מנחה: בואי נפגוש את התרנגול. התרנגול הוא גבר, מבשר את בוא היום. הוא בטוח בעצמו, מלך הלול.

סטודנטית: אבל איך כל זה קשור אליי?

מנחה: את הבאת את התמונה. מכל התמונות, זאת התמונה שהגיעה אלייך. היא שלך. אולי חשבת על דרך אחרת שבה תגיע המטפורה, אבל הוא הגיעה בדרכה. בואי נראה מה היא אומרת לך.

סטודנטית: כשאני חושבת על זה, באמת היה לי רעיון על דרך מסוימת, ונראה לי שאצלי הדברים שונים. משהו אצלי לא בסדר. אני לא מתחברת לתהליכים כמו כולם. אבל עכשיו אני חושבת שאין דרך נכונה. ולעסוק בשאלה אם הלכתי בדרך הנכונה

כפי שאמרו לי, זה לקחת את כל האנרגיה למקום קשה. מה שעכשו אני מבינה, שיש לי דרך והיא נכונה לי, ואני רוצה להבין מה היא אומרת לי.

הציר הגלוי-סמוי משול לקרן אור החומקת מהעין, שכדאי להבחין בה ואסור להתעלם ממנה, אך יש להיזהר מלנסות לתפוס אותה. העבודה בציר הזה נוגעת בחלק הקסום של התהליך שלא ניתן להסביר אותו במדויק, ועדיף שיישאר באזור בין הערביים, בין חושך לאור, ומי שרואה - רואה.

דוגמה המראה כיצד ניתן להבין את העבודה על הציר הגלוי-סמוי

הדוגמה ניתנה על ידי סטודנט שבחר להביא קטע מהספר "הקוסם" של צופארה:

רבים שואלים מדוע אני, שבאתי מהודו, כל כך מתעניין בקוסמים. תשובתי להם: בהודו אנחנו עדיין מאמינים בקיומם של קוסמים. מהו קוסם? לא מישוהו שיכול לבצע קסם, אלא אדם שמסוגל לחולל שינוי.

קוסם מסוגל להפוך פחד לשמחה ותסכול להגשמה.

קוסם מסוגל להפוך את הזמני לנצחי.

קוסם מסוגל להעביר אותנו מן המוגבל אל חוסר המגבלות.

בשנות ילדותי בהודו ידעתי שכל זה נכון. לפעמים באו אל ביתנו זקנים בגלימות לבנות ובסנדלים, שנראו יצורים מיוחדים במינם אפילו בעיניו של ילד נפעם. הם היו שלווים לחלוטין. הם שפעו חדווה ואהבה. העליות והמורדות של חיי היומיום כאילו לא נגעו בהם כלל. איש כזה נקרא בפינו "גורו" או "יועץ רוחני". אבל רק כעבור זמן רב הבנתי כי גורו וקוסם חד הם.

בכל חברה יש מורים, חוזים ומרפאים. "גורו" הוא הכינוי שלנו לאדם בעל חוכמה רוחנית. במערב נחשב לקוסם בעיקר מי שמתמחה באלכימיה והופך מתכת נחותה לזהב. האלכימיה קיימת גם בהודו (שם מקורה לאמיתו של דבר), אבל המילה אלכימיה היא בעצם מילת צופן. היא מבטאת הפיכת בני אדם לזהב, הפיכת התכונות הנחותות

של פחד, בורות, שנאה ובושה לדבר היקר ביותר עלי אדמות: אהבה, הגשמה. לפיכך, מורה שיכול ללמד אתכם להיות בני אדם חופשיים ואוהבים הוא אלכימאי על פי הגדרתו, ותמיד היה כזה.

ד. האני המקצועי - דוגמאות לעבודות סיכום של פרופיל מקצועי-אישי

העבודה על הצירים השונים של תהליך העבודה עם מטפורות כונה באופן מצטבר את "האני המקצועי". הסטודנט מברר לעצמו את הנחות היסוד שלו, את הדפוסים שגדל עליהם, את הרדיוס התרבותי שהוא בא ממנו, את מפגשיו עם קטנים ועם גדולים, את יכולתו להשתלב במערכת וליסול בה חלק פעיל, את יכולתו לקבל ולתת ועוד. בירור כל אלה באמצעות מטפורות מסייע בהכרות עם העצמי ובבניית ה"אני מאמין" החינוכי של הסטודנט.

אחת הדרכים לברר את הדברים שתוארו למעלה היא באמצעות הפניית שאלה המכוונת להמשך העבודה האישית. לדוגמה, בעבודה על הלומד כמעבד מזון הופנו השאלות הבאות:

- האם הלמידה יוצרת מחיית?
- האם כדאי להכניס כמה חומרים יחד או כל חומר בפני עצמו, ואז לערבב לפי הצורך?
- האם יש דרך לבדוק כיצד יתמזגו החומרים היטב?
- ישנה הנחה שמעבד מזון עובד על חשמל - מי השקע? מי התקע? מה יוצר את הזרם? מה מתנה את המשך קיומו?

דרך נוספת לבירור היא באמצעות הצגת הצעות להמשך עבודה מעבר לזמן המפגש. הדוגמה הבאה מציגה סדרת הצעות שהוצעו לסטודנטית שדיברה על מטפורת המחנכת כאדמה. ההצעות התבססו על מילים ועל אסוציאציות שהזכירה הסטודנטית בדברה על מטפורה זו.

דוגמה: לאחר שראית את עצמך כאדמה ויצרת קשר לביטוי אימא-אדמה, נסי לראות את עצמך כאם: מתי את רכושנית ושתלטנית לגבי ילדיך, ומתי את חשה מרוקנת ונעה ונדה ברוח?; האם את יודעת כיצד לחדש את מאגרי הכוח? נסי להעלות רעיונות; האם את יודעת מתי ועד כמה להתקרב ולהתרחק? נסי להעלות רעיונות.

בשלב הסיכום מוזמן הסטודנט להתבונן מחדש בכל המטפורות שעלו במהלך הסדנה ובתובנות שליוו את עבודתו בסדנה, בין שעלו מתוך עצמו ובין שעלו מתוך הקשבה לעבודתם של אחרים. לסיכום תהליך העבודה מתבקשים הסטודנטים ליצור תמונה מטפורית המסכמת עבורם את התהליך שנעשה עד כה. הסטודנטים מוזמנים לבחור בכל דרך של יצירה הנראית להם. אביא לדוגמה שלושה סיכומים כאלה, של פרופיל אישי-מקצועי.

1. פרופיל המתמקד בהיבט החינוכי-הוראתי

כשחשבתי על סיכום, עלתה לי מטפורת האוטובוס. חשבתי, איזו מטפורה מגעילה. באוטובוס יש דברים רבים שלא נראים לי: נהג אקטיבי ונוסעים פסיביים; הנהג הוא זה שיוזע את הדרך; הדרך מאוד חד-גונית והולכת למקום מסוים. אבל אפשר לראות את הדברים באור אחר: סומכים עליך, יש ביטחון שתראה את הדרך ותגיע; וישנה גם מראה מאוד גדולה, והנהג נמצא בקשר עם הנוסעים.

פתאום ראיתי את האוטובוס במספר פאזות. המשפחה שלי, חברי אגד. אני בת למשפחת נהגים. למרות שעשיתי רישיון, נסעתי באוטובוס כל השנים. חוץ מזה, הייתי תלמידה שנוסעת בקו 6. זה הקו שידעתי. מה אני, לא חשוב. העיקר שנגיע בסוף. הדרך לא מעניינת. צריך להגיע ל-ט', לעלות

ל-י, וכך סימתי את המשימה עם תעודת בגרות משופעת ב-6. זה היה הקו. לא הייתה אופציה לעלות ולרדת ממנו.

היום אני תלמידה מאוד מסוקרנת, שואלת המון שאלות שאותן אני מפנה לנהגים. אני צריכה מובילי דרך. יש בי סקרנות לדעת, אבל אני זקוקה לביטחון שמקנה לי מורה היודע את התשובות.

אני לומדת רק מה שאני רוצה, רק מה שמעניין, לא בשביל תעודה. אני בוחרת את הנהגים, וכשהנהג לא נראה לי, אני יורדת.

האידיאל: אני רוצה = אני יכולה = אני לומדת. אני הנהג, הקברניט של חיי. מה שארצה אוכל ללמוד מבלי להיזקק למורה. אוכל לבחור ללמוד לבדי את מה שמעניין אותי.

בנוסף, יש לי את אוטובוס המורה שבי. ישנה אדמה ויציבות, אך גם כנפיים, הומור ויצירתיות. הילדים יכולים לשבת בכל מקום, אפילו על הגג, וזה לא מאיים עליי. יש מראה שרואה וקשובה לכולם. המורה שבי מוכן ונכון לקריאת התלמידים.

האוטובוס הביא אותי לחיבורים משפחתיים, לראיית עצמי כלומדת בעבר וכלומדת בהווה, ולבירור המורה הנהג שבי.

למרות שהמטפורה נראתה מגעילה, היא מכילה עבורי משמעות והבנה רבה.

2. פרופיל המתמקד במוטיבציות אישיות בבחירת המקצוע

כשקינתי את הבובה הזו, לא היו לי אליה סנטימנטים מיוחדים. היום, כשאני מתבוננת בה ומנסה לראות את הפרטים הקטנים, אני בהחלט יכולה לזהות בה חלקים ממני או ממצבי כיום בהקשר של חינוך. בדימוי של המורה המצוי שבי, אני יכולה לזהות בבובה את המקום הלא בטוח, שלא עומד עם שתי רגליים על הקרקע, אלא רק עם אחת. אך יחד עם זה מנסה לצעוד קדימה עם שאיפה להתפתחות, עם רצון להגיע למורה הרצוי.

הבובה הזו היא לא מאיימת. היא אפילו מאוד חביבה בעיניי. היא משדרת רכות ונעימות, כפות ידיה עשויות מפונפונים, שאני מאוד אוהבת, יש לה חיוך רחב, וגופה עשוי מסול, חומר רך, גמיש ונעים. הצבעוניות שלה מביעה את הרצון שלי להיות כמה שיותר מגאנת ומגוננת. שערה דומה

לשלי. כובעה מסמל בעיניי את הדוגמה האישית שהיא אמורה לייצג עבור הילדים, והפונפון שבקצהו אף הוא רך ונעים, כלומר הרכות שבה עוברת מכף רגל ועד ראש.

גופה כולו אמנם רך ונעים, כאמור, מסול, אך הוא יושב על חוט ברזל, שמסמל בעיניי את חוט השדרה שהייתי רוצה להרגיש שיש לי כמורה וכאדם. שאני יודעת בגדול מה "האני מאמין" שלי, איפה הקווים האדומים וכו', אך שאלה יעברו בצורה נעימה.

העיניים לא זזות, וגם להן יש בעיניי משמעות ונוכחות חזקה. החכם - עיני בראשו. הן בעיניי מסמלות את החוכמה שאני כל כך רוצה לדעת להיעזר בה במהלך שנותי כגננת, מקצוע המעמיד בפנינו אין סוף אתגרים.

3. פרופיל המחבר את כל המטפורות באופן אינטגרטיבי ובונה סיפור

יצרתי אלבום תמונות. לכל תמונה יש הסבר, וההסברים מצטברים ומתחברים זה לזה. עלה בי דימוי מתוך מלך האריות. לימוד בשבילי הוא לא רק לצפות. הלימוד הוא גם לקבל מהידע העשיר הקיים. המורה צריך לכוון למקור הידע. כמו בסיפור, לסימבה ניתנת מכה על הראש, ואז הוא קם ומגלה את דמות אביו בנחל. ראיתי מוטיבים שחוזרים בתהליך כולו: זרימה, ביטחון, אדמה, שורש, התחברות, בסיס הכוונה ויכולת בחירה. הסרט שמחבר את הדברים הוא כעין חוט שני, ששזור את הדרך ועובר בין הדברים. החוט יוצא החוצה ולא נגמר, הולך להמון כיוונים, למקום שהוא לא סופי ומוגדר. זהו אלבום שהוא ליווי ציורי לתהליך, שניתן להוסיף עליו דפים ולהמשיך, וגם הוא - כמו התהליך - אינסופי.

בעקבות ההנחיות שניתנו בסדנה, יצרתי את התמונות האלה (את התמונות עצמן ראו בסוף הפרק):

תמונה מס' 1 - דמיינו אוכל אהוב עליכם, ובהמשך - למה הוא מתקשר?

דמיינתי סלט צבעוני, חתוך קטן, מלא ניחוח וצבע. ואז פתאום חלק מהירקות הצבעוניים הפך לפרפרים שהתעופפו מהסלט בענן רך כולו עשוי פרפרים.

תמונה מס' 2 - מהו לימוד עבורי?

בהתחלה הייתי בתוך נהר רחב, זורם. גדות הנהר היו רכות ולבנות, הזרם די איטי, והמים רעננים ומשמחים. זרמתי יחד עם המים, ואז הגדות הפכו חדות ואפורות-חומות, והזכירו לי את הגדות ב"בריכת המשושים" שבגולן. הזרם התגבר, ולא התאים לי להיות שם, עם הגדות הקשות האלה והזרם שאני נשלטת בידיו, שלוקח אותי למקום שהוא מחליט. וגם ידעתי שיש לו סוף, אז דמיינתי לי דרך. דרך רכה ומפוללת בין גבעות קטנות. לא ראיתי את כל הדרך. חצי הלכתי בה, חצי ריחפתי, ידעתי שהיא אינסופית. היה לה מרקם עדין כמו חול לא טובעני, חול קצת קשה כדי שיהיה קל ללכת עליו. הגבעות היו פתוחות לאופק. הן היו מכוסות עשב ירקרק והמון פרחים. היתה שם שלווה, רוגע וביטחון. כשרציתי, יכולתי לנוח, כשרציתי לחזור אחורה כדי לבדוק משהו או סתם בשביל הכיף - חזרתי. פשוט טיילתי בנעימות במרחבים.

תמונה מס' 3 - אני כתלמיד

שכבתי על הגב, לילה מואר באלפי כוכבים נוצצים. זאת היתה כיפה עצומה שעטפה אותי. כל החושים פועלים. אני לומדת מההתבוננות וקולטת אותה במראות, בריחות, בקולות, במגעים, בטעמים. הכול פתוח ושקט. אז מכרתי בתמונה מהסרט "מלך האריות", איך סימבה שוכב ומביט בכוכבים, ורואה את אביו מדבר אליו. חשבתי שאפשר כך ללמוד הרבה, אך לא מספיק. והתמונה המשיכה, והנה רפיקי, הקוף החכם, רוצה לכוון אותי, נתן לו מכה על הראש עם מקל. וכואב לו, אבל זה מוביל אותי אל משהו מאוד משמעותי עבורי. חשבתי שהלימוד עבורי זה לא רק לצפות, כי אם התרבות שלנו הייתה מבוססת רק על צפייה בעזרת החושים (מקום נהדר וחשוב), לא היינו מגיעים לאיפה שהגענו. הלימוד בשבילי הוא גם לשלב את הנדבכים שישנם שם ואת החוכמה. יש המון ידע. לא צריך להמציא את הגלגל מחדש כל פעם. ואז המורה צריך יד מכוונת כמו רפיקי. רפיקי הוא דמות חכמה עם המון ידע וניסיון. הוא לא הרצה לסימבה; הוא נתן לו מכה על הראש. כשזה הפריע לסימבה, הוא התחיל לרוץ אחרי הקוף, והגיע לנחל. שם ראה את אביו משתקף. כאן הלימוד הוא מאוד חווייתי, מאוד חזק, ובעצם

הייתה זו הכוונה של רפיקי להצית את סימבה ולסקרן אותו, כך שילמד בעצמו מתוך המוטיבציה שלו.

תמונה מס' 4: התמונה האישית כ"אני מאמין" חינוכי שלי

בחרנו תיאור שנראה לנו קרוב ומתאים למה שאנחנו מדמיינים. דמיינתי כל ילד בתחום משלו, למשל בערוגה, שחופר ומוצא דברים, ומתוך מה שהוא מוצא, הוא שואל שאלות ולומד בדרך זו. המורה נמצא שם כדמות בעלת ידע, אבל בעיקר כדי שאפשר יהיה להיעזר בו ולמצוא בעזרתו, בהכוונתו ובניסיונו חומר וידע, שימשם כתשובות לשאלות שעלו מן העבודה. אחר כך הפריעה לי ההשוואה הזאת, כי בארכיאולוגיה הממצאים מבוססים על העבר. איפה ההווה והעתיד? אז נוצרה תמונה חדשה של גינה גדולה. בעצם בשבילי, הדימוי של גינה הוא גיבוש של כל המוטיבים ששמתי לב שחוזרים אצלי במטפורות השונות: בחירה, מרחבים, חוויה, גבולות וביטחון. הערוגה יכולה להיות בגודל ובצורה שונים, אבל היא בעלת גבולות. האדמה היא הבסיס שממנו מתחילים לעוף. האדמה היא הביטחון, הקרקע הבטוחה שממנה פורצים ואליה חוזרים. אפשר לבחור צבעים ומרקמים שונים, לגדול לגובה או פנימה. ברגע שהתמונה הזאת התלבשה אצלי, התבהרה לי התמונה האישית כ"אני מאמין" חינוכי שלי. ברגע זה הרגשתי איך כל המטפורות הקודמות מתאחדות. זה היה רגע מאוד מרגש.

תמונה מס' 5: אני לקראת השנה הבאה

הדימוי התחיל כזרימה של קווי אור צבעוניים כמו הזוהר הצפוני. זרמים של אור. אחר כך הרקע נעשה כחול, והזרימה זרמה למרחקים בצבע לבן. בחלל ריחפו פרפרים לבנים, שושני מים לבנות. הכול היה רגוע ושלו. ואז מזכרתי שהטמפרטורה מתייחסת לשנה הבאה, ופתאום הופיעו רשתות בצורת קונוס שתפסו את הזרימה, ובמיוחד את הפרפרים.

מטפורת סיכום: דפדוף באלבום תמונות פנימי

לעצום עיניים ולתת לתמונות לעלות בהיגיון שלהן, בשטף שלהן, בדמיון שלהן. להיות קשובה להן בכל החושים. לזרום אתן יחד, ולחיות את החוויה שהן מזמנות ואת הסיפור שהן מספרות. ועם זאת לדעת שישנה גם אפשרות להטות את הנתיב לתמונה שונה, יותר מתאימה, יותר נוחה, יותר מדברת אליך. זוהי אפשרות לחוויה שאתה קולט בכל חושך, לעיתים קרובות כחוויה ראשונית בלתי מפוענחת, אבל תמיד עם אפשרות שיחה וקשר אתך. אתה הוא המושך בחוטים. אתה הוא הבמאי. המשמעות תתחוויר לך במוקדם או במאוחר. הפשטות שבה תהיה מרגשת ונפלאה. על המגש תובנה חדשה, ופתיחת חלונות נוספים אל צבעוניות ואל פרטים משמעותיים, שאולי לא ידעת את שמם עד היום. כמו לדמיון ספר עבה שכתוב בשפה לא מובנת, אתה מעלעל בין דפיו וחש את מגעם וריחם, אבל הוא לא מתפענח. השפה שבו נשאר חתומה. ואז - הנה סימן אחד מתברר, ועוד אחד, ועוד, ופתאום זה קריא, זה יותר מובן. נוצרים סיפורים רבים. חדשים, ישנים. תן להם לקחתך אתם. הספר הזה נכתב מתוכך, והוא ימשיך ויכתב כך לתמיד כל עוד תיפתח אליו ותיתן את עצמך כמו ב"הסיפור שאינו נגמר".

ה. סיכום הסדנה - היבט אישי של המנחה

כשם שהסטודנטים סיכמו את תהליך העבודה שלהם באמצעות מטפורה, אסכם אף אני בדרך זו את תהליך ההנחיה שלי.

אני רואה את עצמי מחזיקה חוט. זהו החוט שלי. הוא מתפצל לחוטים רבים בצבעים שונים השזורים יחד. אני פוגשת חוט אשר גם בו שזורים כמה צבעים, אלא שישנו גוון אחד דומיננטי. אני מחפשת את הגוון. כמו בערבוב צבעים, יש צבע יסוד וישנו הגוון שהוא תמהיל שקשה לחזור עליו. זה הצבע הייחודי שאני מחפשת. אני מחפשת אותו מבעד למילים. כשאני מוצאת, אני מהדהדת אותו החוצה כמו מנגינה החוזרת על הצליל כפי שהוא. זוהי תיבת התהודה שלי. אני שומעת ומכוונת את התדר שבי שיקלוט וישיב בתדר המתאים. תיבת התהודה הזאת היא מרחב. ביני לבין האדם נוצרת סביבה. אם התיבה פתוחה

- המרחב הזה מהדהד. תהודה היא תנועה. אלו הם אותות של חיי, היענות, מישהו שומע אותי. לעיתים המרחב נפרש כמו ספקטרום של צבעים בתוך הקבוצה כולה. כל אחד חש שהצבע הייחודי שלו הוא חלק מהמנעד השלם. הוא חש שיש לו מקום, שהוא שייך ואף חשוב לתמונה, ואני כמנחה מנסה ליצור תהודה והיענות לגילוי הקול הייחודי, והמרחב מזמן להיות שייך למכלול.

נספח - חמש תמונות אלבום

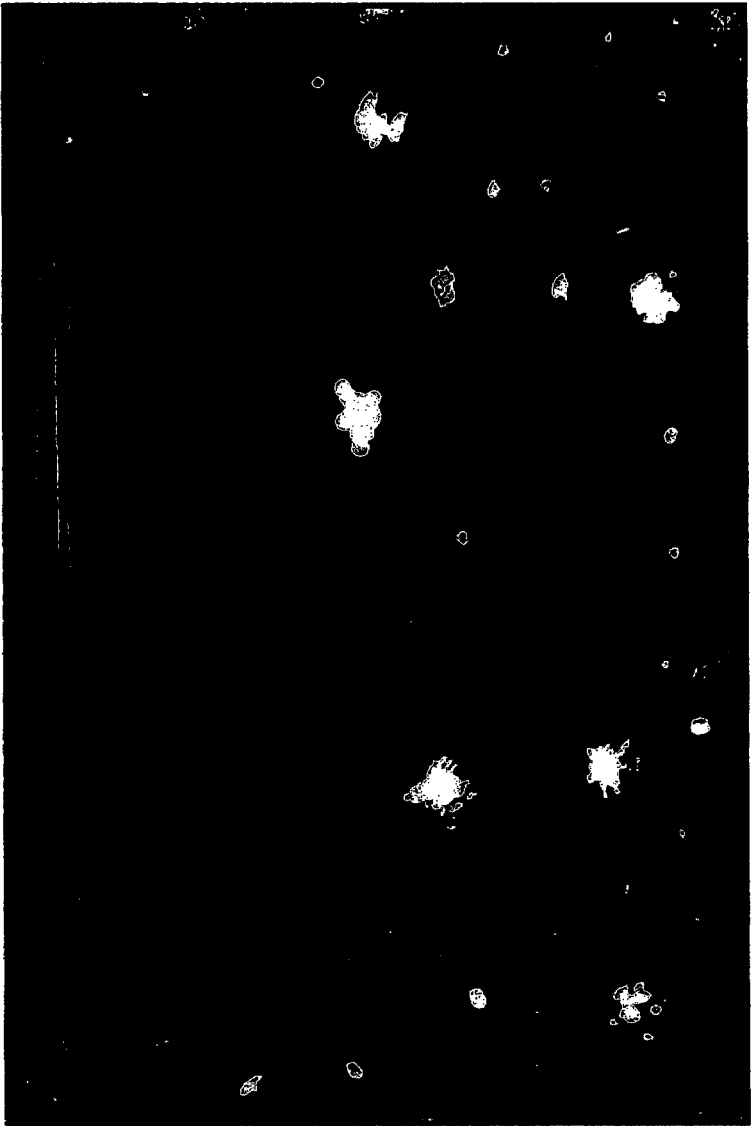
1. תמונות באלבום אישי



2. תמונות באלבום אישי



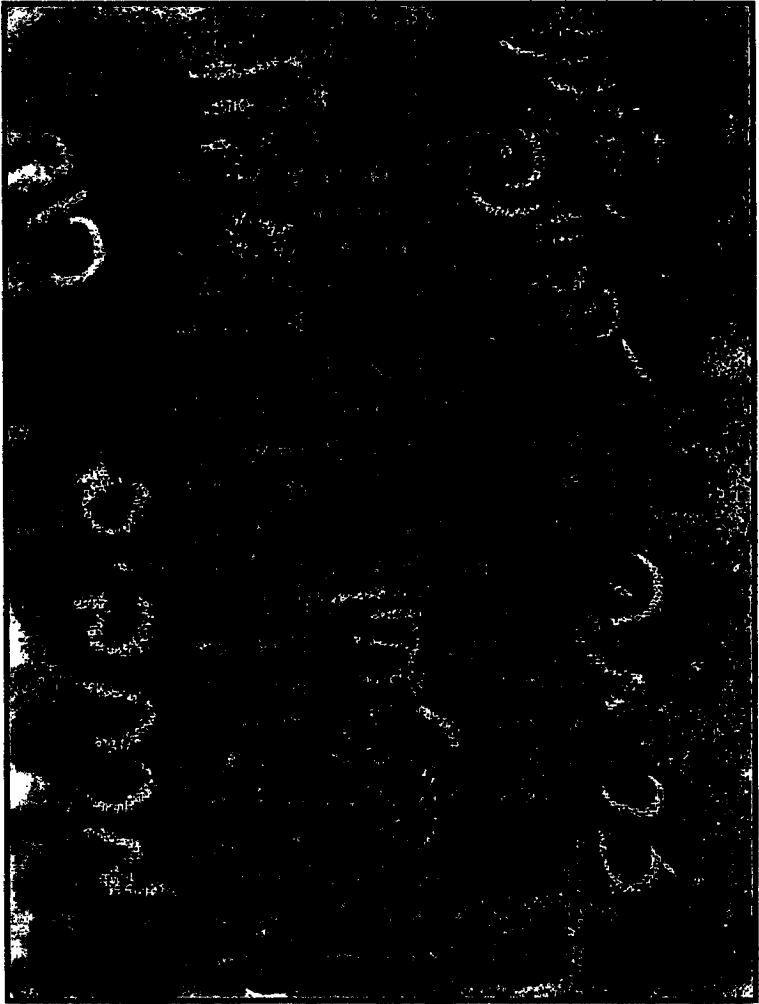
3. תמונות באלבום אישי



4. תמונות באלבום אישי



5. תמונות באלבום אישי



שימוש בדמיון ובמטפורות בהגשת חומרי אמנות במסגרת שיעורים לסטודנטים להוראה במסלול הגיל הרך

יעל גוטויר

מבוא

פרק זה עוסק בתיאור חוויה אישית סובייקטיבית של תהליך העבודה שלי כמנחה של סטודנטים להוראה במסלול הגיל הרך. הפרק מציג כיצד אני מנחה את הסטודנטים בהגשת חומרי אמנות המייצגים את השקפתם החינוכית. קשה ואולי בלתי אפשרי למסור מסרים באופן אותנטי. קשה לי לעשות זאת בתהליך ההוראה, ואף קשה לי לעשות זאת בתהליך הכתיבה. בחרתי להתמודד עם בעיה זו באמצעות כתיבת תחושות, רגשות, מחשבות ורעיונות. לכן הכתיבה בפרק הזה אינה כפופה לכללים של כתיבה אקדמית. אין בפרק זה כל גיבוי ספרותי או כל סממן אחר המאפיין את הכללים של כתיבה כזו. להפך, בתהליך הכתיבה יש מגמה ברורה "להשתחרר מכבלים", בין השאר, גם מ"כבלי" הכתיבה האקדמית. השחרור מ"כבלים" מתואר בפרק זה גם בהקשרים אחרים. ניתן להבחין בערבוב האסוציאטיבי בין הכתיבה המסבירה לבין הכתיבה הלירית. ערבוב זה ניכר גם בעריכה הצורנית. ניסיתי "לרקום רקמה" שכל חלקיה ארוגים כמארג אחד, תפורים אחד למשנהו, ואינם ניתנים להפרדה. גם התמונות רקומות בתוך הטקסט, ומקומן המדויק משפיע על הטקסט.

פרק זה אינו בהכרח מלמד דבר מה שניתן "לקחת". במקרה הטוב הוא מאפשר הצצה לעולם אישי, לעיתים אישי מאוד. על פי תפיסתי, עולם זה הוא מעין שותף מרכזי. הוא סמוי ובה בעת גם הגיבור הראשי בחוויה המקצועית שלי.

דרך ארוכה עברתי עד שהבהרתי לעצמי אם אכן אני משתמשת במטפורות בתהליך ההנחה וההדרכה שלי את הסטודנטים, ואילו שימושים אני עושה בהן בתהליך זה. בניסיונותיי לברר סוגיה זו, מצאתי שאני עושה שימוש רב בכלים ובאמצעים המקרבים לחשיבה אינטואיטיבית, לחשיבה אסוציאטיבית ולחשיבה שניתן להגדירה "מן הבטן". בחשיבה מסוג זה כוונתי לחשיבה המאפשרת לגיטימציה לביטוי הרגשי, שלא פעם גורמת אגב כך לשחרור-מה מן החשיבה הלוגית.

התחבטתי בשאלה איך להכניס דרכים "פרועות" לתוך מסגרת מתוכננת ובנויה, מבלי לאבד את ההנאה ואת הדחף לנוע בעולם הדמיון וההמצאה.



**המסגרת כמקטינה מרחבים
העבודה נעשתה על ידי במסגרת קורס להנחיית קבוצות**

נראה שהמפגש עם תביעות לארגון ולסדר בולם וכובל או אפילו משתק את ה"דחף". גם בכתיבת פרק זה אני נעה בין חשיבה פרועה ומדמיינת לבין חשיבה לוגית "מאורגנת". בעיצומו של המהלך המחשבתי לתיעוד דרכי עבודתי "ראיתי" דרך להתמודד עם ה"בעיה":

סדר

משהו כמו אפיית עוגה,	תמונות
כמו סידור ארון,	תמונות
כמו חלוקת הדף,	סדורות ומקובלות
כמו כתיבת עבודה.	הייתכן כי יש תשובה?
	מתברר שיש רגיעה
	בסידור הזה

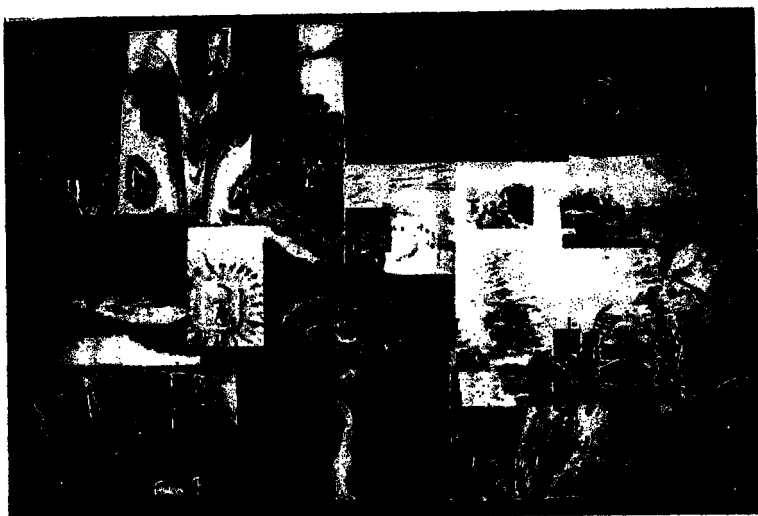
אם כן, מטפורת "הסדר" עוזרת לי להיות "מאורגנת". כ"מאורגנת" אתאר כעת כמה מהלכים הניתנים לתיאור.

בעודי סורקת את דרך עבודתי עם סטודנטים, זיהיתי כי המאפיינים הבולטים בהם שני מצבים סותרים. במקרים רבים אני פועלת כששני המצבים הללו מחוברים יחד. מתח אני יוצרת מסגרת ברורה וקפדנית של זמן, של מקום, של מערך ושל תומרים, החוזרים על עצמם בדרך של שגרה ובמבנה שיעור כמעט זהה, אך מאידך אני שומרת בקנאות על החופש שלי ושל הסטודנטים לחשוב, לדמיין ולהרגיש, ולהיות מה שהם רוצים להיות כמעט ללא גבולות.



נתיבים לעוצמה

עבודה קבוצתית בהתזת צבע גואש מבקבוקים על נייר בריסטול
שמונה על הרצפה



עשיית סדר

תמונה קבוצתית: שילוב עבודות אישיות של חברי הקבוצה לתמונה אחת עם סיום התהליך

בפרק אתמקד בשלושה מצבים:

- א. יחסי עם עולם הרמיון והשפעתו על עבודתי.
- ב. השינוי שעוברים הסטודנטים במהלך השיעורים, מנקודת ראותי.
- ג. תיאור דרכי העבודה בהנחייתי בקורס "הגשת תומרי אמנות כמודל חינוכי".

פרק זה יתולק לשלושה סעיפים בהתאם לשלושת המצבים האלה:

- א. בסעיף הראשון - על יחסי עם עולם הרמיון - אשתמש בתיאור מצבים אישיים, שהשפעתם והקשר שלהם לעבודתי ברורים לי ובמידה מסוימת גם ניכרים לעין בשיעורי.
- ב. בסעיף השני - על הסטודנטים - אתייחס לסטודנטים באופן כללי, ואפרט את יחסם לחומרי אמנות ויצירה. אשתדל לעשות זאת באופן אוניקטיבי

ככל הניתן, אך אין ספק שנקודת מבטי הסובייקטיבית, המושפעת מתפיסות עולם, מערכים ומרגשות, תהיה מורגשת בכתיבת פרק זה.

ג. בסעיף השלישי - על דרכי העבודה - אתייחס לתהליכי עבודה בשיעורים להגשת חומרי אמנות. אביא דוגמאות לתהליכים אלה, ואצרך תצלומים של עבודות סטודנטים לשם תיעוד התרגילים. לכל אלה אוסיף הערות המדגישות שלבים משמעותיים בתהליך העבודה מנקודת ראותי.

לאורך הטקסט אשלב שירים אישיים משלי ותמונות, על מנת לחזק ולהדגיש עניין שנגע לי נגיעה אישית במיוחד או במקרים שהאפקט החזותי בתמונה העביר את המסר טוב יותר ממילים.

יחסי עם עולם הדמיון והשפעתו על עבודתי

אם נציץ אל "מאחורי הקלעים" של עולם הדמיון, נוכל לזהות כי לעולם הדמיון יש שני מקורות עיקריים: (1) סביבת החיים כמעצבת את עולם הדמיון והמטפורה, (2) זיכרונות וחוויות ילדות כמקור לא אכזב לשימוש בדמיון.

א. סביבת החיים

לסביבת החיים שגדלתי בה יש חלק מכריע בעיצוב תפיסת עולמי. אזכיר כאן רק את המקומות שנראה שהשפיעו על עולם הדמיון שלי ועל המטפורות שלי. תמונות רבות העולות בזיכרוני מסביבת ילדותי הן תמונות הקשורות לאדמה. לעיתים אלו תמונות המלוות תחושות פיזיות ממש של ריח, של מגע, של טעם ושל צבע. לעיתים אלה זיכרונות המופיעים בדמיוני כמראות מדויקים, ולעיתים אלה הם שברי מראות. אין לי ספק שהקשר לחומרים במוכן החושי והחושי הוכרע אז, בילדותי, במגע האין סופי עם אדמה רטובה לאחר הגשם, ובכל ההזדמנויות האחרות של מפגש עם האדמה, הנקרות בדרכה של מי שגדלה בכפר.



ילד בטיול נוגע ובודק רגבי אדמה.
התמונה צולמה בתחילת עבודתי כגננת בקיבוץ.

שנים רבות אחר כך, במכללה, הביאה סטודנטית צילום של אדמה בסיום קורס להכשרת גננות, וצירפה אליו את הדברים הבאים:

האדמה - משמעויות רבות לה ביחס לתהליך שעברתי במהלך השנה. חיבור אל עצמי, העזה, כניסה לרחשי לבי והליכה בעקבותיהם. כמו חזרה אל האדמה, חרישתה, הרחת הריח המיוחד והחיבור אליה. אני מרגישה אמיצה יותר, קרובה יותר לעצמי ומאפשרת יותר לרצונותי ותחושותי. הכנתי את הקרקע לעבד אותה על מנת שיוכלו לצמוח בה ניצנים וצמחים בוגרים של חלקים שונים בי.

כמה עובדות אישיות בהחלט על אדמה

אדמה שורפת, לרגליים יחפות, בשדרת הפיקוסים בדרך לחדר אוכל.
אדמה נמעכת, בידיים קטנות אתרי היורה, בצל מאזורי הגן.
אדמה רטובה נשאפת באף כריח חריף וטעים להפליא.
אדמה מתהדקת, תחת גלגלי המקצרה הקוצרת ירק לפרות "אמריקאיות".
אדמה מגדלת, אבטיחים מצוינים בקיץ.
אדמה מתפוררת, מבוטנים המתייבשים בערמות, ליד ה"חדר".

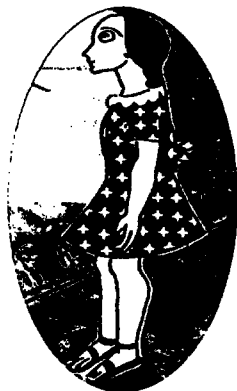
אדמה דוקרת, בכפות הרגליים, ביישוב החדש.
 אדמה נדבקת, לנעליים.
 אדמה נחרשת, עד הלילה, אימא בוכה על המדרגות.
 אדמה קולטת, זרעי שעורה בנגב.
 אדמה נמכרת, עם בית.
 אדמה, אין צורך בה,
 בעיר הגדולה, בקומה הגבוהה,
 בדירה השכורה.

בהמשך אתייחס לקשר שבין האדמה לבין החומרים בעבודתי עם הסטודנטים.

ב. זיכרונות וחוויות ילדות

ב"תמונות" האישיות שלי הקשורות לאדמה יש בלבול, לאו דווקא מכון, בין תמונות אמיתיות לבין קטעי דמיון, רגשות ומטפורות. המראות חוזרים מעורבבים מסביבת ילדתי ללא שליטה. הסביבה הפיזית שגדלתי בה חוזרת על עצמה בדמיוני שוב ושוב. לכן אני מוצאת שנכון לי להשאיר את התמונות בשלמותן ה"מבולבלת".

החוויה המשמעותית ביותר שלי הייתה העקירה מנוף הילדות. עד שעברתי העירה לא הייתי מודעת עד כמה נחוץ לי לראות עץ מבעד לחלון עם בוקר. רק כשעברתי העירה שמתני את לבי לכך שהמטפורות שלי מעוגנות בעולם הצומח יותר מאשר בעולמות אחרים. רק כשהגעתי לשכונה שבה כמות הדשא לא נופלת מכמות המבנים, ורק כשירדתי לגור בקומה הקרובה לקרקע, הפסקתי לחוש את כאב העקירה. ועל זה מן הסתם נאמר: "אדם הנו תבנית נוף מולדתו".



הציור צויר בסוף שנת הלימודים.
 תנושא: התמודדות עם פרידה

משהו על העבר והמעבר ...

מה יש לה עם החציר?

מה יש לה עם החציר,

החציר המהביל,

זה הלח מעט,

המהביל הרבה.

משהו מילדות נשכחת,

בין אבא

לאבטיח קר.

אדום

אבטיח אדום תמיד,

לו טעם אחר,

לעולם לא אותו הטעם,

חוזק כזה,

ריח כזה,

זה לא חוזר,

זה פשוט לא חוזר,

הכול מתרחק נעלם,

מאבד תחושה,

מאבד צבע.

תנוחה עירונית

שוכבת לה כלבה, רבוצה מתבוננת סביבה,

מחפשת, מה לה על המרפסת?

מי בא לבקר?

אין ביקורים, אין שכנים.

המרפסת בזהקת במרצפות ישנות,

העיר סואנת לא בולעת, לא נוגעת.

מתבוננת,

אין שם אוכל, אין שם קפה, ניאון הקולנוע לא נותן מנוחה.

פתאום החלה מיללת, הירח בזהק משדה אחר, מאדמה אחרת, מריח

אחר, משקט אחר.

כלבה מוזרה, מארץ זרה.

מסביבת הכפר עברתי לסביבה העירונית. מהנוף הישראלי עברתי לנופי העולם. השוני במראות, הרב-גוניות הנובעת מן השוני הסביבתי, מרתקים אותי. אין לי ספק שאני "מושכת" לשם בשיעוריי. בשיעורים הנערכים דרך זיכרונות ילדות מעיזים הסטודנטים ביתר קלות לעצב תמונות שמקורן במחזות ילדותם. מתוך החיבור האישי הזה גדלה המוטיבציה וגדל העניין שלהם בעבודה. זיכרונות הילדות פותחים עבורם פתח לתמונות מסביבת חיים רחוקה על כל צליליה, צבעיה, טעמיה וריחותיה.



המציירת היא סטודנטית שעלתה מרוסיה. הטכניקה: שילוב תמונה מאלבום הילדות על ציור מוקדם בגירי שמן.

הסטודנטים

לחלק זה שני סעיפים. דימיתי את מצבי הלמידה של הסטודנטים למושגים פיזיים מעולם התיאטרון. הדימויים מתחום התיאטרון עלו כהמשך לדימוי של "מאחורי הקלעים" שהזכרתי בפרק הקודם, שבאמצעותו ניתן לראות מצבים שאינם נראים לעין. לעומת דימויים אלה, "קדמת הבמה" ו"שתי מסגרות", הם דימויים של דברים הנראים לעין, ותפקידם לעזור להבין איך התהליך נראה.

א. "קדמת הבמה"

סטודנטים הבאים למכללה ללמוד במסלול הגיל הרך הם רובם ככולם תוצרים של החינוך ה"רגיל", שלא הורגלו להשתמש ביכולותיהם היצירתיות בתחומי האמנות. הם מצוידים בפתחים לרוב: פחד מחוסר כישרון, פחד משיפוטיות, פחד מחוסר קבלה, פחד מטעות, פחד מתסכול, חוסר ביטחון ביכולתם, חוסר לגיטימציה לחיפוש, פחד מחשיבה עצמאית, פחד מרצונות חופשיים, פחד מביטוי אישי ופחד לבטא חשיבה שונה מזו של המורה. לרבים מהם חוויות קשות עוד מגיל הגן, בעיקר בתחום הציור והפיסול. מרביתם חושבים שאמנות נועדה לאמנים, למוכשרים בלבד. בצומת זה של הכשרתם המקצועית הם מוכנים להצטייד בטכניקות ובפנטזים ל"יצירתיות", מילה ההופכת שחוקה וחסרת משמעות יותר ויותר.

תחושתם של הסטודנטים אינה זרה לי. רבים מן הפתחים חוויתי כמוהם. גם אני מצויה בחיפוש מתמיד, המשתנה עם הזמן, במאמצי למצוא תשובות. אני נעה בין קצוות, נהנית וסובלת. זה טעם עבודתי. כמוהם נעתי, ואני עדיין נעה, בין קצוות ה"יודעת" ל"לא יודעת", בין הילדה למבוגרת, בין הטועה למצלחה, בין המקצוענית לטירונית, בין המאורגנת לבלגניסטית, בין המרוסנת לחסרת הרסן, בין ה"נכון לעשות" לבין ה"כול מותר", בין הזלזול במוסכמות לבין ראות כבוד כלפיהן, וכן הלאה וכן הלאה...

הטרידו אותי השאלות איך להזיז את הסטודנטים מהמקום הבטוח שאותו בנו במשך שנים רבות, ואם בכלל עליי לעשות זאת. כגננת בגן ילדים ידעתי איך עושים זאת, אבל כיצד יש לפעול עם מבוגרים? איך מחזירים בני אדם מבוגרים לאחור? איך עוברים חוויה מתקנת? השאלות רבות, אך אתמקד כאן בשלוש בלבד:

1. איך ליצור עבור הסטודנטים מפגש שיאפשר שחרור מתפיסות קודמות?
2. איך לאפשר לסטודנטים לנגוע בחומרים ולהתבטא באמצעותם?
3. איך לאפשר לסטודנטים פגישה עם יכולות היצירה שלהם?

את המפגשים שהיו לי עם הסטודנטים בקורס "הגשת חומרי אמנות כמודל חינוכי", אני תופסת כתמונה של שתי מסגרות. בתוכן יש ניסיון למצוא תשובות לשאלות הללו.

ב. "שתי מסגרות"

שתי ה"מסגרות" של מפגשי עם הסטודנטים התייחסו למצבים של מילוי צרכים ושל מתן חופש.

מסגרת ראשונה - מצב מוחשי של מילוי צרכים

"מסגרת" זו מייצגת את תפקידי לדאוג לסיפוק הצרכים המעשיים שהתעוררו במהלך העבודה, כמו: חומרים, מערך שיעור ראוי, כלי עבודה, זמן, יצירת גבולות של מותר ושל אסור ויצירת קשר ישיר למציאות, לזמן ולמקום (תיאור מפורט יותר של "מסגרת" זו מופיע בסעיף "מערך כיתה"). מסגרת קפדנית זו עזרה ועדיין עוזרת לי במימושה של המסגרת השנייה.

מסגרת שנייה - מתן חופש

במפגשים עם הסטודנטים ניסיתי ליצור תנאים לתחושות חופש. לכן עלו בי השאלות: מהו חופש? מהו חופש בשבילי? מהו חופש על פי תפיסתם של הסטודנטים? אלו הן סוגיות נכבדות ובעלות משמעות רחבה. על כן, בחרתי לצמצם משמעות זו לשלושה היבטים עיקריים:

1. חשיבות החירות בהתנסות בחומרי אמנות.
2. שמירה על חופש ביטוי כמעט בכל מחיר.
3. רשות להוציא מן הכוח אל הפועל.

יצירתיות היא כוח

הכוח מטפס,	אין נתיבים לעוצמה,
עומד לפרוץ,	אין שתרור ליכולת,
עומד להתפקע,	עוצמה בלי נתיב,
מוכרח לנוע,	אנרגיה מיותרת,
לחבר, להזיז	כמו נייד של אתמול
לשנות.	על דשא.

בתהליך העבודה התכוונתי לתת לסטודנטים את הרשות להרגיש, לחשוב, לדמיין ולבחור ללא גבולות - במוחם וגם על הנייר. לתחושות החופש האלו ייחלתי, ואליהן חתרתי בעבודתי עם הסטודנטים שלי. ביסוד מחשבה זו עמדה ההנחה שלסטודנטים מעולם לא היה חופש זה. ידעתי שרבים מן הסטודנטים לא קיבלו בעבר ואף לא לקחו את הרשות המלאה לתת ביטוי לצרכים, לרגשות ולחשיבה העצמאית שלהם. הסיבות לכך רבות ומורכבות, ואין להן פתרונות קלים. לכן הדרך לחופש הזה, כמו לשאר החירויות, ארוכה ורבת מכשולים. אתאר כאן כמה מהם. אספר באילו מכשולים נתקלתי, וכיצד ניסיתי להקטין את השפעתם.

ג. המכשולים בדרך לחופש

המכשול הראשון - הפחד לטעות, הפחד להיכשל

בתחילת העבודה הסטודנטים פוחדים לטעות. הם פוחדים לצייר "לא יפה", לצייר "לא נכון". המשפט "אני לא יודעת לצייר!!!" שכיח בכל הפגישות הראשונות. איך עוזרים להם? איך מסירים את איום השגאיה? איך מכילים את כל הניסיונות, גם ה"לא מוצלחים"? איך מכילים את "הטעויות"? מערך הכיתה יכול לסייע להתמודד עם השאלות האלה.

אני משתמשת במסגרת של מערך הכיתה כדי לממש את תפיסות העולם החינוכיות שלי. אני עושה זאת בעיקר בשתי דרכים: (1) על ידי שמירת כל עבודות הסטודנטים בחדר הכיתה בתיקים אישיים ו- (2) על ידי תליית עבודות הסטודנטים על הקיר.

א. תיקים אישיים

העבודות נשמרו בתיקים בתוך הארון בכיתת המכללה. התיקים נועדו לשמירת כל הטיטות שנעשו במהלך השנה כדי להרגיל את הסטודנטים לרעיון שאין זורקים "שגיאות" וכדי לאפשר "שמירת עקבות".

1. שמירת כל הטיטות

בכיתה היו ארונות שבהם נשמרו העבודות של כל סטודנט בתיק אישי. בתיק האישי נכללו יחד העבודות ה"לא מוצלחות" וה"מוצלחות". מכאן, שהתיקים "הכילו את השגיאות" באופן מוחשי, והמשתתפים היו צריכים להתרגל לרעיון שלא זורקים את ה"שגיאות".

המשתתפים הגיבו לשמירת ה"שגיאות" בביטויי קושי. היה קשה להם שלא לזרוק "כשלונות" לפח. מנקודת ראותם, היה זה חסר היגיון במקרה הטוב ומכעיס ומתסכל במקרה הרע לשמור את גמגומי הצבע בתיק. לא כך הם נהגו בהיותם בבית, בגן ובבית הספר. ההתייחסות לעבודות ה"לא מוצלחות" כאל טיטות, היה בניגוד למה שהורגלו אליו עד כה בתחום עבודות עם תומרים. בשלב הראשון הסטודנטים נשמעו אמנם להוראה, אך לא היה בכך יותר מציות, כפי שהתבטאה משתתפת אחת בשלב הזה:

החשיבות שניתנה לעבודה וההתעקשות שגם אם היא מקומטת, יש לישר אותה ולצרפה לתיק העבודות, עוררה בי תהיות ושאלות.

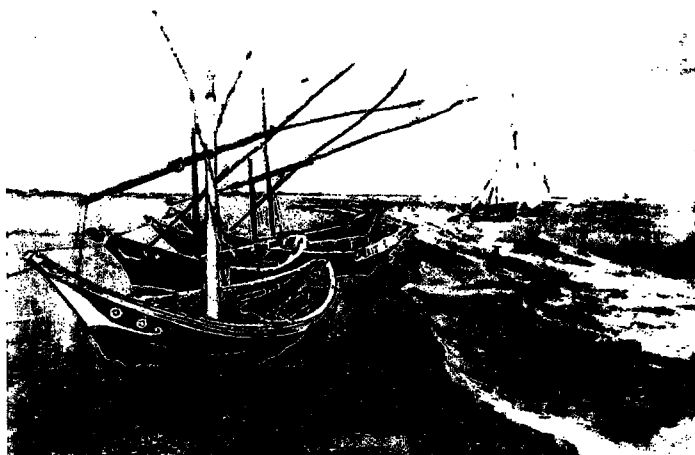
ההיגיון שבמהלך הלך והתבהר מאוחר יותר. הסטודנטים הבינו כי תהליך העבודה רצוף עליות וירידות, ורק בצירופן של עליות וירידות בתיק אחד, ניתן לראות בדיעבד את התהליך כולו. רק כשמתבוננים בחוויות הכישלון וההצלחה של ה"אני" כשהן דרות בכפיפה אחת, ניתן לקבל אותן.

2. התבוננות ב"עקבות"

התיק האישי מלווה את הסטודנטים לאורך כל הקורס. בתחילת כל שיעור הם חוזרים אליו לעיון, לבדיקה, להשראה, להמשך עבודות לא גמורות ולתיעוד תרגילים. דרכו הם לומדים להכיר את סגנונם האישי והיחודי. בסופו של התהליך הם משתמשים בעבודות שלהם על מנת להתבונן על התהליך שהתרחש, לזהות את הדרך שעברו, לראות מכשולים, נסיגות,

הצלחות והתקדמות. בסיום השנה, בראייה לאחור, כולם מזהים התקדמות, חלקם יותר וחלקם פחות.

כך תיארה סטודנטית בסיום שנת הלימודים את התהליך שחוותה: היא הביאה את יצירת האמנות "סירות דייגים על החוף".



סירות דייגים על החוף (וינסנט ון גוך, 1888, שמן על בד)

תחת התמונה הסטודנטית רשמה:

בתחילה כמו סירת דייגים פשוטה עגנתי בחוף.
לא הכרתי את ים המיסתורין, חששתי להיכנס אליו, שמא אשקע.
אך הגלים שבהם צפיתי יום יום נראו רכים יותר, ויותר מזמינים,
אז נכנסתי.
עכשיו אני שטה, מנסה בכל פעם כיווני רוח חדשים,
לפעמים עומדת במקום בלב הים, לפעמים חוזרת לעגון.
הים הוא החופש. חוף מבטחים. לפעמים השניים ביניהם מתחלפים.
האופק לא ידוע, אולי נמצא שם, אולי לא.
אך הים הוא העכשיו, הדייג היושב בי, שולה ודג.
עכשיו הוא מתפרנס, עכשיו הוא מאושר.

ב. תליית עבודות על הקיר

בכל שיעור, בעוד המשתתפים מציירים או גוזרים, אני תולה את עבודותיהם הגמורות, ולעיתים גם עבודות שאינן גמורות, על לוחות המוכנים דרך קבע על קירות החדר. לתלייה מטרת אחדות:

1. לאפשר לכל משתתף לפגוש את יצירותיו תלויות בחלל הכיתה בכל פעם שהוא מגיע למפגש הכיתתי כעדות למקומו המובטח בכיתה (מדברי משתתפת: "להגיע בבוקר לראות את עבודתי תלויה על הקיר, כמוה בעיניי לקבל את עצמי על הרע והטוב שבי ולאהוב אותי על מי שאני". משתתפת נוספת: "תליית העבודה מהווה חיווק משמעותי עבורי, תחושת ביטחון: עבודתי מיוחדת".);

2. לאפשר לסטודנטים לראות אותי, המנחה, כשותפה לתהליך שהם עוברים;

3. לחזק ולחדד את יכולת ההתבוננות בגירויים חזותיים.

ניתן לומר, כי האפשרות של כל משתתף להתבונן בעבודות המשתנות משבוע לשבוע, ולהוות את השינויים החלים בעבודותיו ובעבודות חבריו, מעצימה את משמעותן של התמונות בחלל הכיתה. לסביבה הפיזית יש משמעות רבה בהבנת הרעיונות המופשטים בשיעוריי, אך אין ספק שהרשות שהסטודנטים לוקחים לחשוב, לדמיין, ולהרגיש קשה להשגה. החירות לחשוב, לדמיין ולהרגיש אינה פרי של סידור טכני כזה או אחר, וה"מכשול" לא בהכרח יוסר באמצעות סידור טכני כלשהו.

המכשול השני - הסרת הצנזורה הפנימית והחיצונית, או: "להוציא את הדמיון לחופשי"

ההנחה העומדת בבסיס המכשול השני ליקחת בחשבון שלכל המשתתפים עולם דמיון עשיר מזה שהם מרשים לעצמם להשתמש בו בכלל ובתחום האמנות בפרט. הביקורתיות והצנזורה של הסביבה ושל הפרט כולמים את היציאה של הדמיון מן הכוח אל הפועל. כמי שנמצאת היום במעמד של "סמכות", ומתוך הנחה שה"סמכויות" השונות הן ש"לקחו את הרשות" ולכן אולי הן שיוכלו "להחזירה", נראה לי שאני מצוידת בצידה שאפשר אתה "לצאת לדרך".

מי אמר שאין לה
תמונות
הן שורצות מתחת לאבן
חומות אפורות
עגולות
לא זזות
תמונות כבדות.

כדי להתחיל לעבוד, יש לאפשר בזהירות-בזהירות לצאת, להסיר את "כלבי השמירה". יש להסיר את הצנזורה החיצונית, ולאחריה לנסות להקטין, ולו במעט, את הצנזורה הפנימית. איך עושים זאת? איך מקטינים ביקורת, תכונה כל כך דומיננטית? כדי לענות על בעיות אלו נקטתי דרך של שחרור מתגובות מילוליות ושיפוטיות. העיקרון המנחה היה: יש לקבל את כל התוצרים ואת כל דרכי העבודה, ללא התייחסות מילולית שיפוטית למהלך העבודה או לתוצריו.

שחרור מתגובות מילוליות דורש תחליפים, שהרי אין הכוונה להשאיר את המשתתפים ללא כל תגובה לעשייתם. הסטודנטים, רובם ככולם בוגרי מערכת החינוך הרגילה, מורגלים בתגובות מילוליות לעבודתם. חלקם פיתחו תלות בתגובה המילולית, ורובם ככולם מצפים לדברי שבח או ביקורת. הזדמנות לחוות קבלה "נסולת מילים" היא הזדמנות לחוות סוג אחר של תגובה. היו כמה תגובות בשיעור שניתן היה להגדירן כבלתי מילוליות:

- נוכחות עקבית של המורה במהלך שיעור,
- התבוננות המורה בסטודנטים במהלך עבודתם,
- תליית ציורים במהלך השיעור,
- דפדוף משותף של המורה והסטודנט בתיק המשתתף, בהסכמת המשתתף,
- מתן צבע, נייר או כל חומר אחר בשעת הצורך או על פי הזמנה אישית,
- הימנעות מחקירות ומפרשנויות לגבי העבודה תוך כדי התהליך ובסיומו.

- בסיום התהליך נתנו המשתתפים משוב לתהליך. משתתפות אחדות אמרו כך:
- יכולתי להתבטא בחופשיות מבלי לחוש ביקורת כלפי או ניתוח של אישיותי.
 - בפעם הראשונה בחיי אפשרו לי לשתוק. תודה על האפשרות לשתוק.
 - תודה על שהנחת לי להיות אני עצמי ללא מסכות.

ההתייחסות הבלתי מילולית בשיעורים אלה מפחיתה את השיפוטיות ומשחררת מתלות. היכולת להתבוננות שקטה מעצימה את חוש הראייה של הסטודנטים במפגש החזותי עם עבודותיהם ועם עבודות חבריהם. לאט-לאט גובר ביטחונם העצמי של המשתתפים. על הנייר הכול הופך להיות לגיטימי. ההעזה לנסות גוברת בכל התחומים של הפעילות: בתחומי קשת הצבעים, סגנונות הקו, עוצמת הקו, גמגום הקו, ואף מורכבות התכנים הולכת וגדלה. כאשר עבודותיהם של הסטודנטים נתלות על הלוח, ויש אישור לכך שיש משמעות לעבודה מעבר לתחום הפרט, רוב המשתתפים נרגעים. ניתן לסכם את הפרק על הסטודנטים בסימן האמון ההולך וגובר שלהם בעצמם, ביכולותיהם ובתהליך.



היצור הכחול מתקבל
ציור בגירי שמן בעיניים
עצומות. השם ניתן
על ידי הסטודנטית
המציירת

דרכי העבודה בקורס "הגשת חומרי אמנות כמודל חינוכי"

בפרק זה אתאר את דרכי עבודתי. "נשימתן" ו"חיותן" של דרכי העבודה קיימות ברגע התרחשותן ולא בתיאוריהן. לכן אשתדל בכתיבתי להיות נאמנה עד כמה שאוכל למציאות ולתאר אותה באופן אותנטי.

אספר על תהליך העבודה בעזרת שלושה תרגילים שבוצעו בשיעורים. אתמקד בשני חומרי יצירה עיקריים: חמר וגירי שמן. בחרתי בחומרים אלה מכיוון שהם רב-כיווניים, וניתן לעבוד בהם בדרך הפשוטה ביותר וגם בדרך מורכבת. ניתן לראות במפגש עם חומרים אלה מודל לשאר השיעורים. בחרתי את החמר כדי לחדד באמצעותו את חשיבות החוויה החושית והמוטורית בעבודה עם חומרים. באמצעות הציור בגירי השמן אדגים כיצד הובלתי לשימוש בדמיון דרך אסוציאציות. באמצעות סכניקה של שילוב גירים עם תמונות אראה את הקשר בין רגשות לשימוש במטפורות. אצרף עבודות נבחרות של סטודנטים כעדות לתהליכים המתוארים. המפגשים שאתאר יוצגו כאן על פי סדר התרחשותם. לכן המפגשים עם החמר יוצגו ראשונים, ואלה עם גירי השמן ועם גירי השמן המשלבים תמונות יוצגו מאוחר יותר.

א. מפגש ראשון - חמר: מפגש עם חוויית החושניות

הבחירה בחמר כחומר ראשון בסדרת החומרים שמשתתפי הקורס יפגשו אינה מקרית. החמר הוא חומר עתיק. זהו חומר שבא מן האדמה ושימש לפיסול, לבנייה ולקדרות במשך אלפי שנים. זה שנים נהוג לתת חמר לילדים בגיל צעיר ביותר, וכיום נעשה בו שימוש נפוץ גם בחוגי קרמיקה לילדים, למבוגרים ולקשישים. חומרים מוחשיים מתאימים לעבודה עם ילדים בגיל הרך, האוכלוסייה שאתה יעבדו הסטודנטים בעתיד. החמר הוא הבסיס לעבודה בחומרים מוחשיים. החמר מתאים לתחילת העבודה עם סטודנטים גם משום שהוא מוכר להם, ולכן "מפחיד" פחות.

אצל מרבית הסטודנטים החמר מעורר במפגש הראשון שמחה, התרגשות וזיכרונות. אצל מיעוטם ה"לכלוך" שלו ומרקמו המחוּספס מעוררים רתיעה, והם אינם רוצים לגעת בו. ההתנסות הראשונה של הסטודנטים עם החמר היא תופשית, ללא כל הנחיות. הסטודנטים לוקחים גושי חמר ועובדים בקבוצות קטנות על שולחנות.

עבודה. לנרתעים ה"קשים" מוצעות כפפות. בניסיונותיהם הראשונים הסטודנטים לוקחים חתיכות קטנות של חמר, לשים אותו מעט מאוד, ומיד ניגשים לעבודה: הם בוחרים לפסל מאפרות, כלי אוכל, כלי קיבול ופסלים שונים, למשל קן עם ביצים. המפגש הראשון הזה ודרך עבודתם בחמר מזכירים להם את אופי המפגשים עם החמר שהיו להם בעבר. מפגשים אלה אירעו לפני זמן רב, בגן הילדים או בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי ולפעמים בחוגים לקרמיקה שימושית. החימר כחומר פיסולי המשמש לביטוי רגשות ומחשבות אינו מוכר להם.

בשלב זה, לאחר הניסיונות הראשונים, החופשיים, שבהם העבודה נעשית ללא הנחיות, אני מתערבת באמצעות מתן הנחיות אחדות. להנחיה הראשונה מטרות אחדות: (1) להשכיח מעט מהסטודנטים את ניסיון העבר הקשור בתוצרים; (2) "לשחזר" את הנגיעות הראשונות של גיל הילדות בחומר, שבהן החמר ותכונותיו "עברו" דרך הידיים, דרך מגע, כלומר דרך תחושות פיזיות; (3) לגלות את הכוחות הטמונים בלחיצה של הידיים. לפני ההתערבות שלי חלק מן המשתתפים נוגעים בחומר בקצות האצבעות בלבד. יש כאלה הנוגעים בחומר בעדינות ובוהירות, ואחרים בהיסוס וברתיעה. אם כן, מטרתי בהנחיה הראשונה שלי היא לתת ל"עוצמת הידיים" לצאת, ופירוש הדבר הוא לתת למשתתפים את ההודמנות למגע עם החומר ואפשרות להנאה פשוטה מן המגע החושי-יצרי ומן המגע המוטורי.

המגע החושי-יצרי והמגע המוטורי

*הכוח מטפס,
עומד לפרוץ,
עומד להתפקע,
מוכרח
לנוע,
לחבר,
להזיז,
לשנות.*

ההנחיות במפגש עם החמר אמורות לעזור לסטודנטים להעז לעשות את הפעולות האלה:

- לקחת גושים גדולים יותר של חומר,
- לחוש את המגע הבלתי אמצעי עם הידיים, המשמשות ככלי עבודה,
- לגלות כי לאצבעותיהם ולכפות ידיהם שפה מיוחדת, בלתי צפויה ורב-גונית במגע עם החומר הרך והאלסטי,
- לדמיין ולהמציא בחמר,
- להשתמש ביכולות ובעוצמות המוטוריות מחד, והמדמיינות מאידך.

דברי אחת המשתתפות מצביעים על כך שהמטרות האלו אכן יכולות להיות מושגות באמצעות עבודה מסוג זה בחמר:

גיליתי את הכוחות שבי, את הדברים שלא הייתי מאמינה שאוכל לעשותם; למדתי כאילו אין גבול ליכולת שלי, אלא רק הגבולות שאני מציבה לעצמי.

התרגיל הבא עשוי לשמש דוגמה לתרגילים הנוגעים ללחיצת הידיים: בתחילת התרגיל המשתתפים מתבקשים לעצום את עיניהם וללחוץ בחוזקה עם שתי כפות הידיים והאצבעות על גוש גדול של חמר. עם הלחיצה נשארים עקבות ידיהם ואצבעותיהם מוטבעים בחומר. הסטודנטים מתבקשים להרפות לאט מן הלחץ ולפקוח עיניים. כשהם מתבוננים בחמר הם מגלים בהפתעה איש איש את עקבותיו השונים בחמר. האחד נועץ את כף ידו בחוזקה ומשאיר סימנים חזקים, ואילו סימניו של האחר נשארים מרומזים בלבד בגוש החמר. אלה וגם אלה מקבלים את עקבותיהם כבלתי צפויים, כמעט כורים. מרבית הסטודנטים מביעים רצון לשוב להחליק ולטשטש את העקבות. הם רוצים למהר ולהחזיר את הצורה למשהו חלק, מוכר, יפה ונשלט, פרי מחשבה מתוכננת.

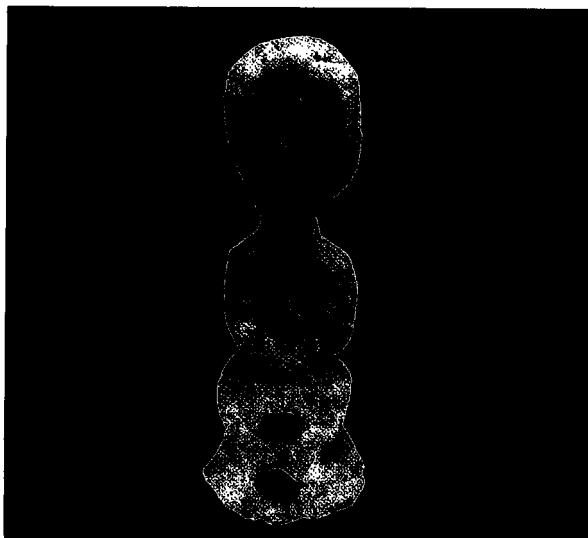
בשלב זה ההנחיות הבאות הן: להכיר את הטביעות, להעמיק את הטביעות המרומזות, להתבונן ולשכלל את החזקות.

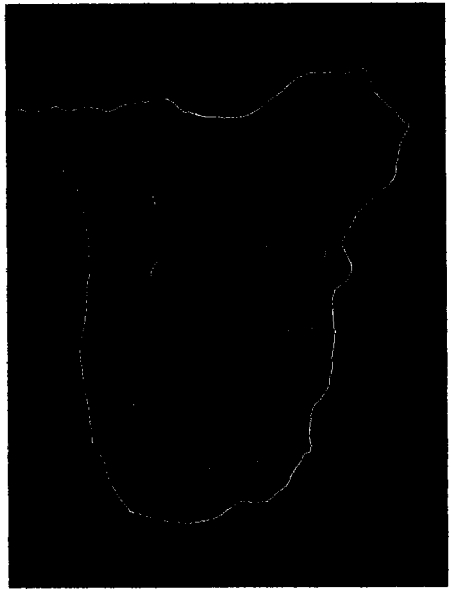
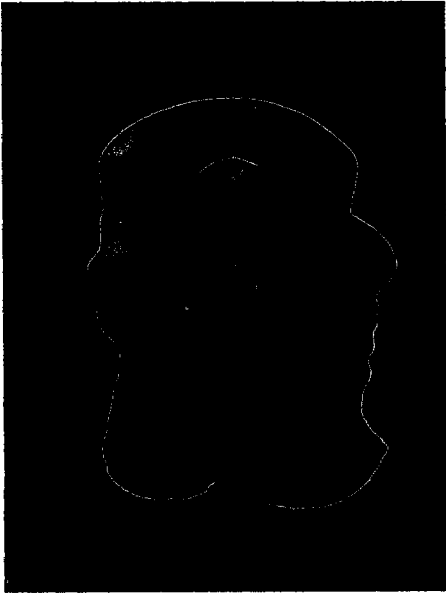
להנחיות אלו אני מוסיפה את השאלות: מה אתם רואים? מה הטביעות מזכירות לכם? למה הן דומות?

לאחר סדרת השאלות הזו ניתן לראות איך הדמיון נכנס לפעולה. השאלות: "מה אתם רואים?", "מה זה מזכיר לכם?", "למה זה דומה?", מובילות את המשתתפים להעלות אסוציאציות. דמיונם מתעורר תוך כדי התבוננות בגוש החמר, כשעקבות אצבעותיהם עליו. הם "מלבישים" על העקבות צורות שונות ומשונות, הם מוסיפים לגוש הנלחץ חלקי חמר חדשים, יוצאים מן הצורה הלחוצה ונותנים לה מראה משלהם, ומספרים בחמר סיפורים חדשים מפרי דמיונם.

למרות נקודת המוצא השווה שבה כולם לוקחים גוש חמר ועובדים על פי הנחיות זהות, התוצרים בשלב זה יוצאים שונים זה מזה לחלוטין, והם אינם דומים כלל לתוצרים הסכמתיים שהופיעו בתחילת התהליך.

שלוש דוגמאות לתרגיל בעבודה בחימר





גם בעבודה עם חומרים אחרים ניתנות תוך כדי תהליך העבודה הנחיות המגבירות את הלגיטימציה לפעול תוך יצריות וחושניות. ההנחיות הן אלה: עבודה בצבעי גואש: למרוח במכחול עבה כמויות של צבע, להתיז צבע, לשפוך צבע; עבודה בצבעי-ידיים: למרוח צבע עם כל כף היד, לעבוד עם כל היד עד המרפקים.

כפי שהוזכר קודם, רבים מהמשתתפים נרתעים מלכלוך וחוששים ממגע עם חומרים רטובים ורכים. לפיכך ההנחיות הראשונות מכוונות להעז לגעת, להעז להתלכלך, להעז ללחוץ בכוח, לגעת בחומרים "לא יפים", שצבעם שחור וחום, ובאופן כללי בצבעים "לא אהובים".

ב. מפגש שני - גירי שמן: מפגש עם זיכרון ילדות סנסו-מוטורי

בעבודה בגירי שמן, כמו בעבודה בחמר, ההנחיות הראשונות מכוונות לעורר את החוויה החושית ואת הזיכרון הסנסו-מוטורי של שימוש בחומר זה בעבר. המשתתפים הורגלו בילדותם לשמור על קופסת גירים. המשפטים "לא לקלף", "לא לשבור", "לא ללחוץ" או "לא להתלכלך" מוכרים לסטודנטים מעברם, אך הם משפיעים על רבים מהם עד היום.

בשיעור הראשון שבו ניתנת הזדמנות לצייר בגירי שמן מגיבים הסטודנטים באופן דומה מאוד לאופן שבו הם מגיבים כשהם מתנסים בחמר. ההבדל הבולט בין שתי התגובות הוא שהמגע עם הגירים אינו מעורר רתיעה. חלק מן המשתתפים מעידים על עצמם שהם "לא יודעים לצייר", עם זאת גם אלה מתחילים לצייר ללא היסוס רב. רובם מתחילים במלאכת ה"קישוט", שכנראה זכורה להם מ"קישוט" המחברות כשהיו תלמידים צעירים בבית הספר או מהזדמנויות אחרות של ציור בבית הספר או בבית. הם מציירים ציורים סכמטיים של בתיים, של פרחים ושל עצים.

היעד העיקרי של התרגילים הוא פיתוח שפה ייחודית לכל משתתף. פיתוח השפה הייחודית נעשה באמצעות גירי שמן על ידי חשיבה אסוציאטיבית של המשתתפים. ההנחיה הראשונה במפגש הזה היא: "להתעלל בגיר". פעולה זו מאפשרת לסטודנטים להפיק מן הגיר את תכונותיו המיוחדות: את השמנוניות

שלו, את הצבעוניות שלו, את השכבתיות הנוצרת בו ואת היכולת לחרוט
בה בציפורנים, וכן את היכולת ליצור אתו כתמי צבע שונים מאלה הניתנים
להפקה מעפרון סרטוט דק.



תרגיל במריחת צבע שמן

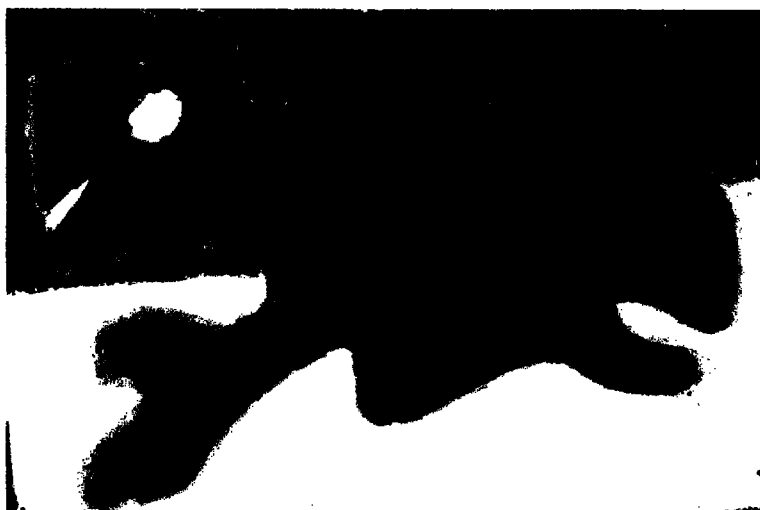
אציג כאן שני תרגילים לדוגמה. ניתן לראות את ההבדלים הגדולים שבין העבודות של הסטודנטים. התוצרים האלה מאפשרים לראות את "טביעת הדמיון" האישית של "האני הייחודי".

לאחר כמה מפגשים שבהם הסטודנטים מציירים באופן חופשי, הם מתבקשים לבחור מקופסת גירי השמן גיר אחד שצבעו אהוב עליהם במיוחד. הם מתבקשים לשוטט אתו בחופשיות על הנייר כשעיניהם עצומות. עם סיום ה"טיול" על הנייר העיניים נפקחות ומתרחש מפגש גלוי עם הצורות. המפגש הזה מעורר קריאות תימהון, התפעלות או להבדיל אכזבה ותסכול, כאילו היה מדובר בעקבות שהשאירו זרים. חלק מן המשתתפים אינו מעוניין לקחת בעלות עליהם. בכך יש דמיון רב בין תרגיל זה לבין התרגיל בחמר.

בהמשכו של התרגיל הסטודנטים מתבקשים להתבונן באותם "עקבות" שהשאירו על הנייר מכל העברים. תוך כדי התבוננות הם עושים הכרה נוספת ומחודשת עם הצורות, ובסופה הם מתבקשים להוסיף פרטים נוספים כמו: צבעים, צורות, קווים ואפיונים נוספים כאוות נפשם. בעקבות הנחיה זו הסטודנטים מתחילים ליצור סיפור שלם, שעיקר כוחו בכך שהוא אינו מתוכנן אלא פשוט "יוצא להם". התמונות ה"יוצאות" הללו מתאפיינות במקוריות, בתעוזה ובמזוריות שלא אפיינו את העבודות במפגשים הראשונים, שבהן כאמור רובם ציירו "קישוטים" סכמטיים של בתים, של פרחים ושל עצים.

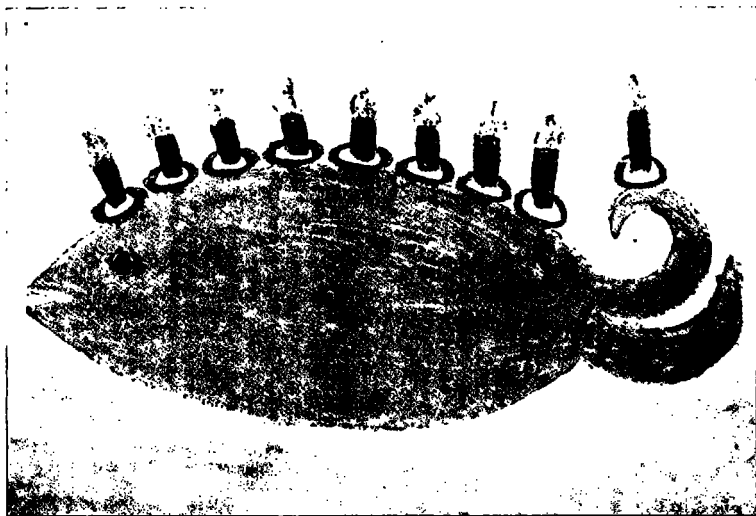
תגובות המשתתפים לאחר התרגיל זהות בכל הגילאים ובכל הרכב של קבוצה:

אף פעם לא ציירתי דבר כזה; ין, מה יצא לי; אף פעם לא ציירתי חיה;
איזה דבר מצחיק יצא לי; אוף, אני ממש לא אוהבת את מה שיצא לי;
ממש יצא לי משהו, אף פעם לא הצלחתי באמת לצייר משהו.



עבודה בגירי שמן

ניתן לראות כי אף שההנחיות זהות לכל המשתתפים, ההבדלים בתוצרים גדולים מאוד. התוצרים אישיים מאוד, ו"סביעת הדמיון" של "האני הייחודי" בולטת לעין.



ג. מפגש שלישי - לראות רגשות באמצעות מטפורות

"לראות רגשות" דרך מטפורות הייתה לגביי תגלית שגיליתי בעיקר כשהשתתפתי בקבוצות שעסקו בדמיון מודרך ובשימוש במטפורה בהוראה. את היכולת "לראות רגשות" גיליתי גם ביני לביני, ליד המחשב. דרך זו אפשרה לי להבין טוב יותר את מהות ההרגשה ואת דקויותיה ולתת לה ביטוי מדויק יותר.

מראה לחרדה

ריצה מהירה, משאירה אותו מאחור,	שועל מגיח מאופל
עדיין הוא שם	עיניו בורקות
עדיין חום	שולח טלפיו
עדיין עומד להגיח	לצינור הנשימה
לא נותן מנוח.	ניסיון להרים את הראש, לנערו,
	לא צלח



עבודה בטכניקה של שילוב תמונה ממגזין וגירי שמן

להתוודעוטי ל"ראיית הרגשות" הייתה השפעה על שיעורי בקורס "הגשת חומרי אמנות כמודל חינוכי". העזתי יותר מבעבר להשתמש בחומרים הפותרים לכאורה קשיים של ביטוי ריאליסטי בציור. לצורך זה התחלתי להשתמש בתמונות ממגזינים, ובעיקר מ"נשיונל גיאוגרפיק". בחרתי להשתמש במגזין זה משני טעמים העונים על שני צרכים סותרים: הראשון, יש ב"נשיונל גיאוגרפיק" תמונות ריאליסטיות המתאימות לשימוש לכל מי שמתקשה לצייר באופן מדויק בעל חיים או כל דבר אחר מן המציאות. לשימוש בתמונה מצולמת בתוך ציור יש אפקט שמרגיע את שיפוטיות היתר של "אני לא יודע לצייר סוס או איש". הטעם השני, צילומים רבים במגזין זה הם צילומי טבע עתירי צבע, הנתפסים לא פעם כצורות מופשטות. לצורות אלה קל יותר להתחבר דרך צורות וצבעים מאשר לצורות בעלות תוכן מוגדר. התמונות הבאות הן דוגמה לביטוי חופשי של שתי סטודנטיות המשתמשות בטכניקה זו.



עבודה בטכניקה של תמונה ממגזין בשילוב גירי פחם



עבודה בטכניקה של תמונה ממגזין בשילוב גירי פחם

גם בדוגמה הבאה ניתן לראות שילוב של תמונה מוגדרת ממגזין עם הרחבה אסוציאטיבית לחלוטין של הסטודנטית.



עבודה בטכניקה של שילוב תמונה ממגזין עם גירי שמן

ד. דוגמה לשימוש בדמיון מודרך בתרגיל

לתרגיל ארבעה שלבים, שמטרתם העיקרית היא לקרב את המשתתפים לביטוי אישי שמקורו בדמיון חזותי. לאחר שהמשתתפים התנסו בגירי שמן פעמים אחדות, אני מתערבת בעבודה באמצעות מתן הנחיות על פי סדר השלבים הזה:

שלב ראשון

ההנחיות בשלב זה הן אלה:

- לדפדף במגזינים באופן חופשי ולגזור מתוכם תמונה אחת בלבד;
- להדביק את התמונה הנבחרת על נייר שכפול לבן בגודל פוליו;
- להמשיך את התמונה בעזרת גירי השמן;
- להמשיך את תוכן התמונה;
- להמשיך לצייר צורות וצבעים;
- לשלב שילוב אחר כלשהו.

הטכניקה של חיבור בין תמונה קיימת לבין ציור עם גירי שמן באופן שהציור ממשיך את התמונה, פותח פתח להתנסויות רבות כאלו. טכניקה זו משחררת "ברזים" אצל אלה שעד לשלב זה היו מסויגים משהו. בטכניקה זו הסטודנטים עובדים בהנאה ניכרת: תמונה אחר תמונה, סיפור אחר סיפור.

שלב שני

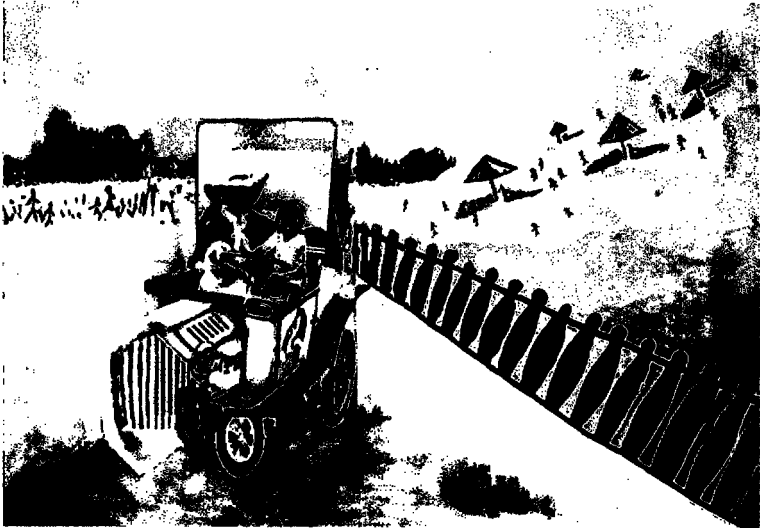
ההנחיות בשלב השני הן אלה:

- לגזור תמונה אחת בעלת משמעות ולחבר אותה בדרך כלשהי לאחד הציורים מהתיק האישי;
- להמציא סיפור חדש הנובע מן החיבור.

שלב שלישי

ההנחיה בשלב השלישי היא זו:

- להביא תמונה או תמונות מאלבום התמונות האישי של כל משתתף, שיש מאחוריהן סיפור (ראו את הפרק "זיכרונות וחוויות ילדות").



זיכרון ילדות. עבודה בטכניקה של שילוב תמונה מן האלבום האישי עם ציור קודם; שילוב בין פתם, גואש וגירי שמן.

שלב רביעי

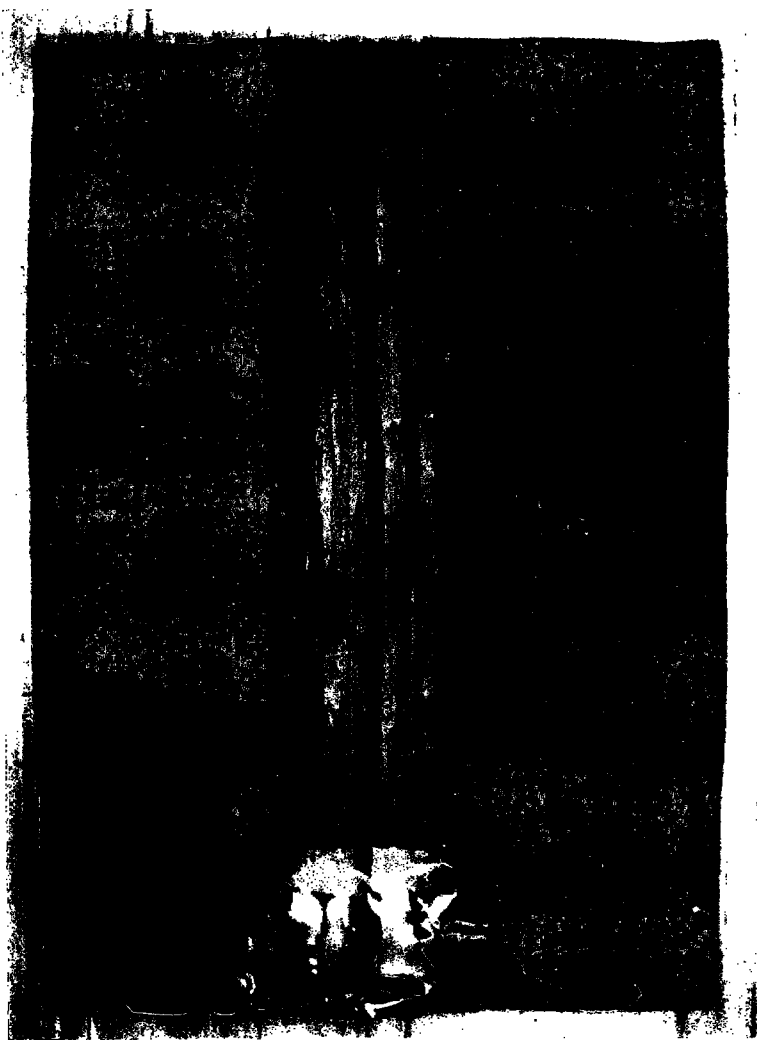
כל השלבים בפרק זה הם כעין הכנה לשלב זה, שכן השלב הרביעי הוא השלב העוסק ישירות ברגשות ובראייתם. כאשר מדובר ברגשות, מדובר בעולם ומלואו. שאלות רבות עולות בשלב זה בנוגע לעבודה באמצעות חומרים ודרך דמיון. אחת השאלות המרכזיות היא: האם לגעת רק ברגשות הנעימים או גם ברגשות הקשים?

ההתערבויות וההנחיות מכוונות לכך שהמשתתפים יוכלו לבטא בחומרים את מכלול רגשותיהם על פי בחירתם, לדוגמה:
בחרו תמונה מבין התמונות שהבאתם המתקשרת באופן כלשהו לאחד מן הנושאים האלה: דיכוי, קרן אור, שעבוד וגאולה, פרידה.

המשתתפים מוסיפים לתמונה הנבחרת חומרים נוספים, משנים אותה ומתבוננים בתוצר. כך הם מצליחים "לראות" את רגשותיהם, כל אחד בדרכו. התמונות המוצגות בהמשך נעשו בגירי שמן ובחומרים נוספים כמו גירי שעווה, פחם, גואש, גרוסאות, נייר וכד. ניתן לראות בתמונות קשת שלמה של רגשות בדרכים חזותיות רבות ומגוונות (ראו בהמשך דוגמאות של תמונות שנבחרו על ידי סטודנטים).

ה. דוגמאות לביטויי תחושות בחומרים

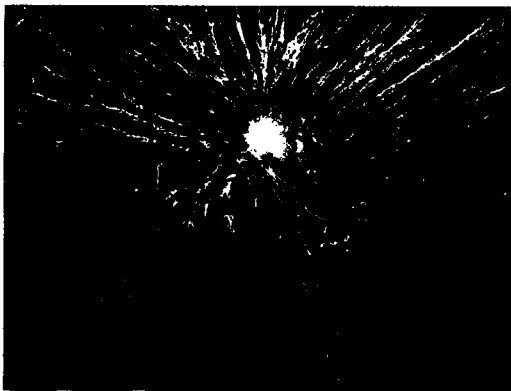
העבודות המוצגות כאן נעשו בטכניקה של שילוב תמונה ממגזין וצבעי גואש.



עבודה בטכניקה של הוספה לתמונה ממגזין



"תחושת דיכוי": עבודה בטכניקה של שילוב תמונה ממגזין על ציור קודם בצבעי שמן ויצירת "סיפור חדש"



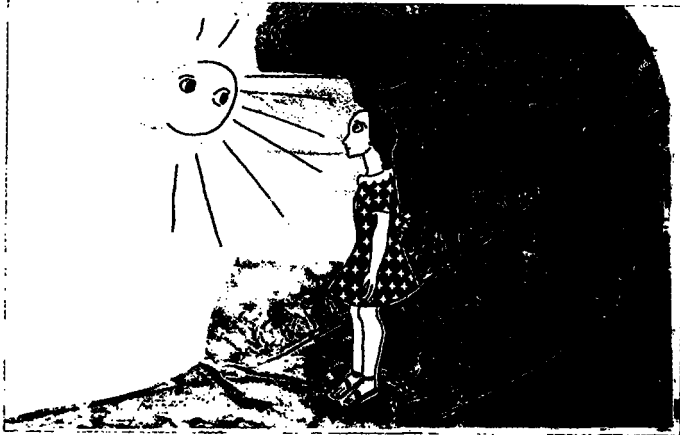
"קרן אור - מעבדות לחירות": עבודה בטכניקה של שילוב תמונה ממגזין עם גירי שמן



"משעבוד לגאולה": עבודה בטכניקה של שילוב של תמונות
ממגזין עם צבעי גואש

ארבע דוגמאות לביטוי תחושת פרידה

השיעורים האחרונים של הקורס עוסקים בנושא הפרידה. התמונות שלמטה מציגות במראות ובמילים כיצד הסטודנטים ביטאו את תחושותיהם בנושא זה.



"כשאני נפרדת הילדה שבי משתלטת עליי"



"להיפרד זה קצת למות"



"התפרקות עם התחלת דרך חדשה"

**פרידה - פירוק: עבודה בטכניקה של פירוק עבודות קודמות
בחומרים שונים מתיק העבודות וחיבורן יחד ל"סיפור חדש"**

סיכום

בתחילת כתיבתו של פרק זה חיפשתי הגדרות. התחבטתי כיצד ניתן להכניס דמיון פרוץ ורצון חופשי למסגרות מסודרות. תחושתי החזקה ביותר בסיימה של הכתיבה היא שעל אף חיותו הרבה, התהליך הזה כמו קפא על מקומו עם סיומו. אני חשה כאילו התהליך איבד את תכונות השינוי המתמיד שבו ואת יכולת הצמיחה הבלתי פוסקת שלו. הרווח המשמעותי ביותר מן הכתיבה היה ההמשגה שעזרה לי בבהירות המחשבה. בהירות המחשבה עזרה במעשה ההוראה, וכך יצאתי בסופו של דבר נשכרת. נשארתי ספקנית לגבי היכולת להעביר את דרך העבודה באופן מובן ובהיר כיחידת הוראה הברורה לתפעול. עם זאת, אני מאמינה שהצלחתי להעביר משהו מאותו "מאחורי קלעים" מורכב ומסובך של עבודת הנחיית סטודנטים בנושא "הגשת חומרי אמנות כמודל חינוכי".

לסיום, כפרידה, אני מוצאת שהמטפורה הבאה נכונה עבורי:

אסיף

מחרוזות הפנינים התפורה לכל עבר,
עוברי אורח ליקטו אותן אחת אחת,
בזהירות יתרה, כאבנים טובות,
את שזרת זכוכיות לצווארך
לא הבחנת בדקויות,
צעד אחר צעד,
התקדמת בקצב
הנשמע סדיר ועקבי.
למראית עין נראית ככל עוברי האורח,
אך במבט קפדני יותר,
ניתן היה להבחין,
שאינך מצוידת כמותם,
באותם כלים
הנקראים נכונים.

סוף דבר

בפגישה האחרונה, לאחר שכל פרקי החוברת כבר היו כתובים, התלבטנו איזה סיום כדאי שיהיה לחוברת זו. חזרנו ועיינו בפרקים השונים. לכל פרק יש כותב משלו, אך עקבות העבודה המשותפת ניכרים בכל הפרקים. כל אחד מאתנו עבר על פרקי האחרים והאיר את הארותיו. חשוב היה לנו שכל אחד מאתנו יישאר נאמן למחשבותיו ולדרך העבודה שלו. אך גם היה חשוב לנו שהדברים יהיו בהירים ומובנים. חשוב היה לכל אחד מאתנו להפגיש את הקורא עם דרך העבודה הייחודית לו. ניסינו לעזור זה לזה בלי לפגוע בייחודיות של איש מאתנו. לא רצינו לכתוב חוברת מתכונים ולא רצינו אסופת מאמרים. רצינו דבר אחר, ואנחנו מקווים שהצלחנו בכך.

בתחילת העבודה על החוברת החלטנו שהיא תהיה מעין "הזמנה למחול". ליתר דיוק, "הזמנה לכמה מחולות". עכשיו, לאחר סיום הכתיבה, ניתן לבחון אם הצלחנו בכך. מעניין יהיה עבורכם, הקוראים, לבחון אם אתם מסתפקים בהצצה על המחולות השונים, או שמא אתם מזהים מחול שנכון עבורכם להצטרף אליו, ללמוד את הצעדים, את המבנה, ואולי אפילו לעשות צעדי ריקוד ראשונים.

גם אם אינכם חובבי ריקוד, אל יאוש. תמיד תוכלו למצוא עבור עצמכם את המטפורה המתאימה לכם. יהיו כאלה שירצו להכין את ה"סלט" שהם אוהבים, יהיו כאלה שיצדיפו לבחון דרכים שונות של "כניסה" או של "קפיצה למים", ויהיו כאלה שידברו על "לימוד שפה". כל מטפורה שתעלה בדעתכם או בדמיונכם (ואלו שני דברים שונים), תוכל לשרת אתכם נאמנה בהמשך העבודה.

כעת, עם סיום קריאת החוברת, ודאי התבהר לכם שעבודה עם מטפורות אינה רק טכניקה. כל אחד מאתנו בחר לעסוק במטפורות בדרך המתאימה לו. לא קשה להבחין שהדרכים שאנחנו מציצים שונות זו מזו. אריאלה ומילי ניוזנות ישירות מעבודתן, עמוס משלב בעבודתו חשיבה של מטפל, ויעל מדגישה את ההיבט האמנותי בעבודתה ומקפידה שיבוא לידי ביטוי גם בפרק שכתבה. המשותף לכולנו הוא שכולנו התנסינו, כל אחד בדרכו, בשילוב העבודה עם מטפורות בתהליך של הכשרת מורים.

איך מלמדים לעבוד באמצעות מטפורות? חוברת כזו היא רק תחילתו של לימוד. נדמה לנו שלא נכון לדלג על שלב ההתנסות האישית. התנסות כזו, נוסף להבנה הקוגניטיבית, מאפשרת למידה גם "דרך הלב" וגם "דרך הבטן". זו למידה שונה מזו המוכרת לנו. יש להכין את הלומד לכל אשר צפוי לו. זו שפה שיש ללמוד אותה וגם ללמד אותה. למטפורה כוח רב, וחשוב לחוש אותו בטרם מפעילים אותו. יש לזכור שעבודה עם מטפורות מאפשרת התחברות לעולם הרגשי ובעקבותיו גם לעולם הלא מודע. פעמים רבות החוויה היא בלתי צפויה מראש, ויש לקחת זאת בחשבון.

ייתכן שכמה מביניכם יהיו מסוגלים ליישם את הכתוב ולבנות את דרך העבודה המתאימה עבורכם רק באמצעות קריאה בחוברת, כולל קריאה "בין השורות". ודאי יהיו גם כאלה ביניכם שיחפשו מסגרת ללימוד שיטתי ומסודר. נשתדל לספק מסגרת לימודים כזו בעזרת מכון מופ"ת.

ביבליוגרפיה

- אבן-שושן, א' (1977). מטאפורה. בתוך: המילון החדש (כרך 2: 675). ירושלים: הוצאת קריית ספר בע"מ.
- זוובסקי, ר' (1998). ידע מורים: חשיפה והמשגה - קורס מתקדם בהכשרת מורים. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' זיו (עורכים), *דפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (128-157). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ס', יוהר (1984). *קריאה להינוך*. תל אביב: ספריית פועלים.
- פרירה פ' (1972). *פדגוגיה של מדוכאים*. תל אביב: מפרש (פורסם לראשונה: 1970).
- ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מספורות ודימויים. בתוך: א' פלדי (עורך), *החינוך כמבחן הזמן* (109-125). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- De-Bono, E. (1970). *Lateral thinking: A textbook for creativity*. Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croon Helm.
- Elbow, P. (1986). *Embracing contraries*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question - A Pedagogy of Lileration*. New York: Continuum.
- Kottcamp, R., B., (1990) Means of Facilitating reflection, *Education and Urban Society*, Vol. 22(2), February, 182-203.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University Press.
- Marshall, S. (1968). *Adventure in creative education*. New York: Pergamon Press.

- Provonzo, F., McCloskey, E., Gray, N., Kottkamp, R.B., & Cohen, D. K. (1989). Metaphor and meaning in the language of teachers. *Teachers College Record*, 90(4), 531-537.
- Richards, I. A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. London, Oxford : University Press.
- Schön, D. A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publication.
- Wassermann, S. (1990). *Serious players in the primary classroom: Empowering children through active learning experiences*. New York: Teachers College Press.

בביליוגרפיה מומלצת נוספת

- אליצור, א' (1991). ציפורים בראש, פרפרים בבטן וחיות אחרות: השימוש במטפורות בתהליך הטיפול. *שיחות*, 2(1), 157-166.
- אליצור, א' (1992). לתפוס את הסנאי - השימוש במטפורות בתהליך הטיפול. *חברה ודרווחה*, 4(1), 301-314.
- אפשטיין, ג' (2000). *דמיון מודרך*. תל אביב: הוצאת אופוס.
- כספי, מ' (1985). *גישות המעבר להתחנכות יוצרת (מה"י)*, (טיוטת ניסוי חלק א'). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- מרפי, ג' (1990). *כוחו של התת-מודע*. תל אביב: הוצאת אורעם.
- צור, ע' (1994). שילוב דמיון מודרך ומטפורות בתהליך ההדרכה: האם צד שמאל יודע מה צד ימין רוצה? בתוך: ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), *הדרכה בפסיכותרפיה* (206-228). ירושלים: הוצאת ספרים על שם מגנס, האוניברסיטה העברית.
- צור, ע' (2003). *להיות פרפר: כוחו המרפא של הדמיון*. תל אביב: מודן.
- רוזן, ס' (1996). *קולו של מילטון אריקסון*. חיפה: נורד.
- רטור, ד' (1998). *תקשורת עם התת-מודע*. תל אביב: הוצאת דפנה ואמיר רטר.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Elbow, P. (1986). *Embracing contraries*. New York: Oxford University Press.
- Green, M. (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, California: Achsworth Publishers Inc. Chicago Press.
- Jones, E. (1992). *Teaching adults: An active learning approach*. Washington, DC. : National Association for the Education of Young Children.





ארבעת הכותבים שחברו יחד בספר זה מתארים ארבע דרכים שונות לעבודה מקצועית באמצעות מטפורות. דרכים אלו מתאפיינות בהדגשים שונים של נקודות מוצא ושל דרכי עבודה.

ספר זה הוא הזמנה למחול מטפורי. האם כל אחד יכול לרקוד את כל ה"מחולות"? נראה שלא. כל אחד והמחול שלו. מלבד זאת, יש "מחולות" מורכבים, שהרוקד אותם עלול להתבלבל בצעדי הריקוד, ואף יש "מחולות" מסוכנים, שהרוקד אותם עלול לשבור את רגליו אם לא יזהר. לא נעשה את הבחירה עבורכם. נשאיר לכם הקוראים לקרוא, להתנסות ולהחליט.

עמוס צור, מחבר הספר "להיות פרפר" – על כוחו המרפא של הדמיון, מזמין את הקוראים לדבר בשפת הדמיונפורה. שימוש בשפה זו במהלך ההכשרה להוראה מעשיר את תהליך ההכשרה ומגוון אותה בכך שהוא משפר את היצירתיות, מגביר את הריכוז בעולם הפנימי, יוצר התנסות חווייתית רגשית ומגלה משאבים פנימיים.

אריאלה גרון מדברת במונחים של חשיבה מדמיינת. היא מתארת תהליך של עבודה עם מטפורות, שהמטפורות משמשות בו ככלי חשיבה. כלי חשיבה זה מאפשר יציאה מן המובן מאליו ומן השגרת, מסייע בהפיכת המוכר לזר ומאפשר התבוננות כלית על מצבי הוראה-למידה, שהם במהותם מורכבים ומלאי סתירות.

יעל גוטוויזר פותחת חלון אל עולם של הדהוד מטפורי אמנותי, שהציורים מדברים בו יחד מן המילים, וגם המילים הן לפעמים שיר.

מילי אייזנברג חווה את המטפורה כיצור חי, כחלק מעולמו הפנימי-רגשי של האדם, ולא דווקא ככלי עזר לחשיבה נקודתית. בעבודתה עם סטודנטים להוראה היא מאפשרת ללומדים להפגיש את העולם המטפורי שלהם עם עולמם המקצועי המתפתח.

