
מה בין כיפה אדומה לפרח הוראה?

אורנה אוריין

תקציר

במאמר מתוארת אנלוגיה בין שלבי חניכתן של פרחי ההוראה במרחב ההדרכה הפדגוגית, באוריינטציה יצירתית, ובין הגיבורה באגדה כיפה אדומה. מסע ההתבגרות של כיפה אדומה ושל הסטודנטיות מיוצג בסמליות של השלבים השונים: תעייה ביער, מפגש עם הזאב והיציאה מבטנו. במסע זה עוברות פרחי ההוראה, לרוב, שינוי והתפתחות, ואותו הן מתארות בתחילה כמעורר התנגדות וכעס, כשבמהלכו מתרחש שינוי משמעותי המתבטא באופן תפיסת העצמי שלהן ובאופן תפיסת ה"מורה" שבהן.

מילות מפתח: חינוך יצירתי, פרחי הוראה, כיפה אדומה, מסע חניכה, אגדות

מבוא

"באתי ללימודי ההוראה עם אמונה גדולה במילים ובדיבור. רציתי להיות המורה שלי מכיתה ב' שהסבירה וכתבה על הלוח. אולם בסמינר הקיבוצים, דרך ההדרכה הפדגוגית, שבהתחלה הייתה מתסכלת ולא ברורה, הבנתי את החשיבות של המילים, אך גם של הגוף, הדמיון והרגשות. הבנתי שהלמידה נעשית בממדים רבים ומגוונים."

רוב פרחי ההוראה מגיעות להכשרתן כאשר "אני מאמין" דידקטי, שאותו הן רוצות ליישם, חרות בהן לעתים, בהשראת מורה משמעותית מעברן. אולם חזון זה משתנה בתהליך ההכשרה, שאותו אגדיר כמסע חניכה, והוא מהווה את התמה המרכזית במאמר. לשם הרחבת הגדרה זו אציע אנלוגיה לשלבי חניכתה של הגיבורה באגדה כיפה אדומה בגרסת האחים גרים, תוך דיון וניתוח של חוקרים שונים. ההקבלה תיערך בין מסעה של כיפה אדומה ובין מסען של פרחי ההוראה במרחב ההדרכה הפדגוגית, באוריינטציה יצירתית (שאותה אני מלמדת במסלול החינוך היסודי בסמינר הקיבוצים).

השלבים המוחשיים בסיפורה של כיפה אדומה עשויים להבהיר את המרחבים המטפוריים שבמסען של פרחי ההוראה. שילוב זה, המחבר בין האגדה לדרך חינוכית, פונה לסטודנטיות ולמחנכות. עבור הסטודנטיות העוברות הכשרה, שאינה תמיד ברורה ומובנת, תבנית כללית זו עשויה להגביר את ההבנה ואת ההנעה שלהן להתמודד עם קשיי החניכה, שבהם הן נתקלות במהלך ההתנסות הבינתחומית. חשוב שיבינו כי מקצוע ההוראה, שהנו מאתגר ומורכב מתנאי שטח שברובם הם קשים מנשוא, דורש חניכה מעצימה שתכין אותן לדרך החינוכית. עבור המחנכות, שמעצבות לא פעם תפיסת עולם חינוכית בקרב דורות חדשים כמספרות סיפורים, שילוב מרחבים אלו, הנרקם במאמר, עשוי לפתוח אפיקים חדשים ושונים בעבודתן. יתכן כי ההתבוננות בקרב

המחנכות תהיה גם על המסע הפנימי שלהן כמובילות דרך מורכבת ומסובכת, שבה, מדי שנה, מתמודדות הן מול קבוצה שונה של פרחי הוראה, ואליה הן נדרשות להתאים תכנית הקשורה, הן באישיותן והן באישיות האינדיווידואלית והקולקטיבית של חלק מפרחי ההוראה.

הבחירה בכיפה אדומה כמקור השוואה לתהליך הכשרת פרחי הוראה נובעת מאופן התיאור של התמודדות הגיבורה עם מסע ההתבגרות, הכולל תעייה, חיפוש וחיפיה לרובדי הנפש השונים - מסע הטומן בחובו פוטנציאל לשינוי ולהתפתחות. מובן שבמציאות קיימים גוונים רבים לתהליך ההכשרה, ותבנית ההקבלה המוצגת אינה מתקיימת כפשוטה ובמלואה.

הטקסט מתאר את התהליך שאותו עוברות פרחי ההוראה במרחב הפדגוגי-יצירתי באמצעות סימון השלבים בעלילת "כיפה אדומה" והפרשנות הסימבולית שנותנים להם החוקרים. אתמקד בשלוש תחנות בדרכן של פרחי הוראה, לפי סיפורה של כיפה אדומה.

ההליכה ביער כמרחב עמום שבו השבילים אינם ברורים. מקום המעודד "הליכה לאיבוד" וחיפוש של דרכים חדשות ולא מוכרות. יציאה מאזור הנוחות לעבר אזור שאינו כזה.

המפגש עם הזאב מייצג היכרות עם החלקים הפנימיים והפחות מודעים, עם תחושות הנתפסות כשליליות ומודרות, כאלה שהלגיטימציה לבטאן מצומצמת.

היציאה מבטן הזאב כ"לידה מחדש", המבטאת שינוי והתפתחות.

ההליכה ביער

היער באגדות מופיע בדרך כלל כמרחב שאליו מגיעים הגיבורים מביתם המוכר והידוע אל מרחב זר ואפל. התעייה בתוכו מובילה לחיפוש ולהתנסות חדשה, שבמהלכם הגיבור עובר מטמורפוזה. בטלהיים מצייין שהחשכה מסמלת חוסר מודעות, אופק (1981) מסמן את היער כמקום של סכנה ופורענות, ובאומן (2005) ממשיך את היער האפל לנבכי הנפש. במרחב הפדגוגי מסתמן "היער" כמרחב המשלב בין שלושת הרעיונות הללו. בשלב זה מתנסות פרחי ההוראה בחוויות למידה, בלי לדעת מה המטרה ומה הרציונל העומד מאחוריהן, כשלוש מוצגות שאלות, בלי שיספיקו להן פתרונות (לנדאו, 2001) באופן מכוון. המהלך מן הידוע אל הלא ידוע (לנדאו, 2001) מתרחש כשפרחי ההוראה מגיעות עם המוכר להן (שפיר, 1995) ופוגשות למידה פעילה (לנדאו, שם; שפיר, שם), המתבססת בחלקה על הדמיון, המשחק, החושים: בדומה לכיפה אדומה, המבקשת להבין דברים תוך בחינת הזאב בחושיה (בטלהיים, 1975), לשון הגוף (כספי, 1979, 35-36) והאינטלקט. מתקיימת למידה שבה כל אחת יכולה לבטא את חוזהותיה באופנים מגוונים (בהתאם לתיאוריית האינטליגנציות המרובות; גארדנר, 1943; רובינסון, 2011), והלומדות מתבקשות להשתות שיפוט ולהימנע מלהעריך את עצמן ואת פרי יצירתן ככישלון או כהצלחה. הדגש מושם יותר על התהליך ופחות על התוצאה או ההישג. הפנייה "להישמע למוקד פנימי של 'הערכה' ולהפחית את התלות בהערכת הזולת" מעודדת את המפגש שלהן עם המגבלות והקשיים באופן שאינו שיפוטי ומאפשרת לחברות הקבוצה לפתח בניית דיאלוג מעמיקה ויצירת היכרות עם עצמן, בין לבין עצמן ובין לבין המורה, להיות ספונטניות, לחזק את ביטחונן העצמי ולהתנסות בחשיבה רב-כיוונית (שפיר, 1995, 7).

עמימות אופן הלימוד והדרישות, שברובן אינן מכוונות למדידת תוצאות, נתפסות על ידי חלק מפרחי ההוראה כמנוגדות למטרתן הפרקטית והיעילה ללמוד באמצעות "מתכונים" את המקצוע. בהתאם לכך עלולים להתעורר בהן חרדה, חוסר הבנה, כעס, התנגדות ותסכול, המופנים לעתים

כלפי המחנכת. הקשיים בהסתגלות לשיטת לימוד באוריינטציה זו מעוררים לעתים התנגדות וכעס כיוון שאינם משרים מיד בטחון וסיפוק, אך לאחר שהשמש מאירה את צללי היער, מתבהר השינוי המשמעותי, שלעתים מתרחש באופן תפיסת העצמי ובאופן תפיסת ה"מורה" שבהן.

"בהתחלה התעוררו בי המון לבטים, ספקות וקשיים, אך העבודה על פיתוח הדמיון, חשיבה לא שגרתית ולמידה באופן המביע את התכנים דרך הצגות וציורים גרמה לי להתפתח כאדם ולהבין איך אפשר ללמוד וללמד אחרת."

ניכר כי האופן השונה של הלימוד מערער את התפיסה של הסטודנטית כאדם וכמורה, אולם הדבר מוביל לגיבוש תפיסה רחבה יותר הכוללת מדיומים ואופנים שונים של למידה.

"המפגש עם הזאב"

לאחר השלב הראשוני של בלבול וחרדה מגיעות חלק מהסטודנטיות לשלב השני, המקביל למפגש של כיפה אדומה עם הזאב. הוא מייצג שלושה מאפיינים עיקריים בלמידה: א. חושיות - למידה המתרחשת דרך שימוש בחושים; ב. מפגש והיכרות עם רבדים פחות מודעים של ה"עצמי" הנתפסים כ"אסורים" לביטוי בחברה; ג. ההיבלעות בבטן הזאב.

א. חושיות

המפגש של כיפה אדומה עם הזאב מתבטא בעיקר דרך חושיה. ועל כך מעידה סדרת השאלות על האוזניים, העיניים, המישוש בידיים, הטעם והריח. לוי (1993, 142) מציין כי עיניה של כיפה אדומה נפקחות ביער, אך היא אינה "רואה". היא שומעת את דברי הזאב, אבל הולכת שולל. מרוב שמע מיטשטשת יכולת האבחנה שלה. המחבר מצביע על כך ש"עודפות" השימוש בחושים מתעתעת ביכולת ההבחנה של כיפה אדומה. אולם בהשוואה לכיפה אדומה, המתנסה וחווה במקום פרוץ ופראי, ללא הגנה והדרכה, הרי שבמרחב הפדגוגי ישנה מסגרת מגנה: שיעורים בעלי מבנה ועמוד שדרה קבוע, אשר חוזר על עצמו ומאפשר ביטחון ועוגן אל מול התהליכים הכאוטיים המתרחשים. המסגרת והחוקים נוקשים ומוקפדים (נוכחות, הגעה בזמן, קריאת מאמרים והגשת מטלות), וכך מצטמצם החופש להחליט החלטות הקשורות במסגרת ומתמקד בחופש לחפש. בנוסף על כך, האקלים החברתי והלימודי המתהווה לרוב בקבוצה הלומדת ומסייע לתמוך בפרט, על חולשותיו וחוזקותיו, עשוי גם הוא להוות מסגרת משמעותית, תומכת ומגנה.

ב. מפגש עם ה"אסור"

על פי חוקרים שונים הזאב באגדה כיפה אדומה מייצג את השלילי, המודר והמסוכן. משיח (1994) מציינת שהזאב הוא סמל לרוע הקוסמי, המייצג את הסכנות האורבות לילדים שאינם נענים לדרישות הוריהם. גם לוי (1993) טוען שהזאב הטורף הוא ייצוג הרוע המתחפש והחלקלק, כמו הנחש מגן עדן, השטן, סיטרא אחרא ואחרים. בטלהיים (1975) מצביע על כך שהזאב מבטא את עקרונות העונג, כשהוא פונה לכיפה אדומה ומשדל אותה להביט ביפי הטבע. לטענתו, אנו מתייחסים לחיה שבתוכנו כמשל לאלימות או לחוסר אחריות, ובעבור הילד הזאב משמש מעין החצנה של הרוע, בעת שהוא מפר את מצוות הוריו.

בשדה הפדגוגי המפגש עם ה"זאב" מייצג את תהליך ההתוודעות של חלק מפרחי ההוראה לתחושות הנתפסות כשליליות כמו רוע, אלימות, תוקפנות, חוסר אחריות, כעס ופחד, הנחשפים במהלך הלמידה ומקבלים יתר לגיטימציה לביטוי, והם מנוגדים לנטייתן המחונכת להחביא ולהדיר קולות אלו. במהלך הלמידה היצירתית מייצרות פרחי ההוראה (בחומרים, באימפרוביזציות ובתנועה) מצבים שבליתם שוכנים קולות אלו, ולעתים מתרחש מעין תהליך, שעליו אומר בטלהיים (1975, 145) כי ברגע שנכיר ברגשות הפנימיים, שאין בכוחנו להתמודד עמם, ונשתלט עליהם, "שוב אין אנו צריכים לחשוש מפני המפגש עם הזאב." ההיכרות עם הכוחות האלו, והלגיטימציה לקיומם, יכולה לאפשר מודעות גבוהה יותר ומנעד יצירתי רחב, הכולל לא רק דרישות ליצור תוצרים "יפים" ו"הרמוניים", אלא גם כאלו שיש בהן איכויות "מכוערות".

ג. ההיבלעות בבטן הזאב

שלב ההיבלעות בבטן הזאב, מתואר על ידי בטלהיים כייצוג לחזרה לרמה נחותה, לצורת קיום הדומה לקיום הטרומ-לידתי ברחם. נוימן (1952) מציין כמפגש של "הצד הרגשי של טבע המעמקים האנושי" עם "לוע האדמה" (שם, 110-111). נוימן מציע את השהייה במקום האפל, שבו החלקים השליליים, המביאים לסבל, נעשים מודעים ומוכלים יותר, כהזדמנות להתפתחות אישית וקולקטיבית. במרחב הלמידה הדבר מתבטא בשני אופנים עיקריים: א. מצבים רגשיים שאותן עוברות פרחי ההוראה, ולתפיסתי אינם נחותים בהיררכית הרגשות, כמו פחד, חוסר הבנה, חשדנות, כעס ובלבול מאופן הלמידה האחר. לא פשוטה עבורן ההבנה כי מקום זה הנו לגיטימי, ולמרות המצוקה הנפשית שהוא מעורר, הוא עשוי לשמש מנוף לשינוי פנימי. ב. בנוסף, מקום זה מייצג את שלב הדגירה, שאותו מציין וואלאס (Wallas, 1972) כשלב השני של החשיבה היוצרת (מתוך ארבעה: הכנה, דגירה, הארה, אימות). בשלב זה מתקיימות, לטענתו, סדרות של אירועים נפשיים שאינם מודעים, כאשר החשיבה אינה מתרחשת באופן רצוני והכרתי.

ד. "הלידה מחדש"

שפר (1996) מציינת כי הרעיון הקשור בלידה מחדש קיים בהיסטוריה האנושית ומופיע בהשקפת העולם היוונית כמדגיש את המחזוריות בטבע ואת אי-סופיות המוות. המוות מסמל מגזר של חיים שלאדם אין שליטה בו, והוא הכלי המאפשר לו להיות פורה ויצירתי. על פי בטלהיים (1975), כיפה אדומה שבה לתחייה מבטן הזאב כאדם שונה. לטענתו, "הלידה מחדש" היא צורה נעלה יותר של קיום אנושי. לאחר שכיפה אדומה הוטלה לתוך החשכה השוררת בגופו של הזאב היא מוכנה לצאת אל האור ומסוגלת להבין טוב יותר את חוויותיה ואת התנסויותיה הרגשיות. "הלידה מחדש" במרחב הלמידה מסמלת את השינויים המתרחשים באופנים שונים אצל חלק מפרחי ההוראה. לא אחת נפרצים גבולות הסדר האנליטי והלוגי המושתת על המילה והדיבור ונפתחות דרכי ביטוי שונות המבטאות את העולם הפנימי, כשהשיפוטיות מצטמצמת והלגיטימציה מתרחבת. ארגז הכלים היצירתי מוטמע לרוב, ומתרחש יישום בהוראת השיעורים בכיתה, על פי מה שפרחי ההוראה חוו ולמדו. ניתן לבחון תהליך זה בדברי אחת הסטודנטיות:

"במהלך ההדרכה הפדגוגית-יצירתית למדתי להעביר חומר לימודי דרך הגוף ודרך הלב, ואין משהו שנאמר שם שאני לא זוכרת. כשאני צריכה להעביר חומר קשה

במתמטיקה, אני מוצאת את עצמי נותנת דוגמאות מהגוף, מהתנועה ומהמוזיקה. במהלך שיעורי ההדרכה הרגשתי שאני מקבלת את עצמי במתנה. החברים, ואפילו אמא שלי, שאלו אותי מה קרה לי ומאיפה הגיעו הביטחון, הזרימה, ההכלה והאומץ לומר את מה שאני חושבת..."

טענת הסטודנטית כי השינוי שהתחולל בה בעקבות התהליך שאותו עברה גרם לה ללמד באופן אחר, מחזקת את הרעיון כי לא נכון ללמד על החינוך היצירתי באופן תיאורטי ומרוחק על מנת להפנימו. החוויה וההתנסות בדרכיו הם שמביאים לשינוי בקרב פרחי ההוראה, והוא זה שיכול לכוון בהן את יסודות ההוראה היצירתית.

סיכום

בחיבור זה הצגתי מודל שאותו עוברות חלק מפרחי ההוראה בשנתן הראשונה ללימודי פדגוגיה באוריינטציה יצירתית. תהליך העצמה, התפתחות, מודעות ורכישת ארגו כלים לעבודתן - דרך שלבים שאותם הצגתי, והם מקבילים לאופן חניכתה של כיפה אדומה להתבגרות (רנן, 2007; לוי, 1993). במאמר הוצג שילוב בין שני שדות שהמשותף בהם הוא אלמנט הגדילה והתפתחות. הלמידה, ההשתנות וההתבגרות אצל כיפה אדומה ובקרב פרחי ההוראה מתוארות כתהליך מורכב ומייסר העובר דרך מרחבים עמומים ומאיימים, כשהצמיחה מלווה במשברי נבילה, והזרימה מלווה במצבי תקיעות. התמסרות ומתן אמון, למרות תחושת ההסתכנות שבמצב הלמידה היצירתית, הם הכרחיים מצד פרחי ההוראה. אופן הלימוד המתואר טומן בחובו מצבים "מסוכנים", מעודד את "ההליכה לאיבוד" ומציאת שבילים חדשים, תוך התחברות וביטוי יצירתי של העולם הפנימי, על ריבוי קולותיו, באופן מעצים ולא מדכא. ההתנסות באופן הלמידה היצירתי, שכוללת את המרחב האינטלקטואלי, החווייתי, הרגשי והפיזי, מביאה לרוב לשנוי בקרב פרחי ההוראה, והוא יוצר אצלן פוטנציאל להיות מורות שאינן מסתפקות בתדלוק ידע לתלמידיהן באופן מילולי, אלא תרות אחר דרכים שונות ומגוונות להוראה.

מצד המחנכות, המסתכנות בהנחלת אופן הוראה השונה מהמקובל, נדרשת אמונה חזקה בדרך שאותה הן מובילות. חלקן נתקלות בהתנגדויות, בחוסר הבנה ובחוסר אמונה כלפי דרך הלימוד מצד פרחי ההוראה (ואמותיהן), כשעל המחנכות להכיל ולחבק את פרחי ההוראה, דווקא במצבים כאלו, מבלי לאבד את אמונתן, אמונן בהן ואת תקוותן. המסע האישי שאותו עוברות המחנכות מתאפיין לעתים בבדידות, והוא עשוי להיות מפרך ומייאש. עם זאת, למרות הקשיים, הסיפוק והגמול הם עצומים ורוויים בשמחה על המטמורפוזה המתרחשת בקרב פרחי ההוראה.

ביבליוגרפיה

- אופק, א' (1981). סנדל הזכוכית של החתול במגפיים - גלגולן של אגדות. תל אביב: רשפים.
- באומן, א' (2005). שערות הזהב של השד: אגדות האחים גרים כראי לצד האפל של הנפש. בן שמן: מודן.
- בטלהיים, ב' (1975). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד. בן שמן: מודן.
- דה בוננ, א' (1988). מדריך לחשיבה יוצרת. רמת גן: כנרת.
- גרדנר ה' (1996). אינטליגנציות מרובות. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- יונג, ק' (1973). האני והלא מודע. תל אביב: דביר.
- כספי, מ' (1979). החינוך מחר. תל אביב: עם עובד.
- לוי, ש' (1993). כיפה אדומה, מי יידע חייך? עלי שיח, 33, 133-143.
- לנדאו, א' (2001). האומץ להיות מוכשר. לוד: דביר.
- רובינסון, ק' (2011). המקום הנכון - למה חשוב לעשות את מה שאוהבים. ירושלים: כתר.
- רנן, י' (2007). התפוח המורעל: הגיבורה באגדות אירופה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- שפיר, ש' (1995). שילוב אמנויות בהוראה, חינוך ליצירתיות. תל אביב: מופת.
- שפר, ב' (1996). מפולחן דיניסוס לחשיבה יוצרת. תל אביב: ירון גולן.

Gennep, V. A. (1960). *The Rites of Passage*. New York: Routledge and Kegan Paul.

Turner, V. (1974). *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. New York: Cornell.

Wallas, G. (1972). *The Art of Thought*. In P.E. Vernon (Ed.) *Creativity*. Middlesex, England: Penguin Books.