

## תוכן העניינים

ט	פתח דבר
1	מבוא
7	יתדות ועוגנים
	שייכות / הבנת האחר והכלתו / עמימות וחוסר ידיעה / פיתוח אינטואיציה / אי נוחות / שפת הגוף / התמרת תחושות / שפת הרגש / שילוב ניגודים / פיתוח חושים / התבוננות והקשבה / מבנה מעגלי
21	מערכי השיעורים
22	יום היערכות לקורס
32	שיעור 1: היכרות - לכל איש יש שם
43	שיעור 2: אובייקט מעבר
48	שיעור 3: רגע מכונן בבית הספר היסודי
52	שיעור 4: אינטליגנציות מרובות
57	שיעור 5: תעודת זהות חלופית
60	שיעור 6: הקשבה
64	שיעור 7: תצפית מתבוננת - תצפית מפרשת
70	שיעור 8: בובות דאגה
75	שיעור 9: בעלי חיים
80	שיעור 10: דמות
83	שיעור 11: המסכה
87	שיעור 12: מנהיגות

91	שיעור 13: אור-צל
94	שיעור 14: פרידה
98	שיעור 15: סיכום השנה
105	מפגש אימהות-בנות
108	מושגי השפעה
<b>121</b>	<b>סוף דבר</b>
<b>123</b>	<b>ביבליוגרפיה</b>

## פתח דבר

שיטת ההוראה הבין-תחומית-יצירתית המוצעת בספר זה מיועדת לעוסקים בהעצמת האחר – מחנכות ומחנכים, מרצות ומרצים, מדריכות ומדריכים – שיש בהם תשוקה להפוך את ההוראה לחוויה מעצימה, רבת חושים ועשירה בקולות ואינטליגנציות מרובות. שיטה זו מבוססת על תפיסתי את החינוך היצירתי שלמדתי בשנים 1977–1981 והוספתי לה רבדים המבוססים על ניסיוני ועל מסעות הידע שערכתי.

אני מדריכה פדגוגית של פרחי הוראה במכללה האקדמית סמינר הקיבוצים, במחלקה לחינוך יסודי. במשך תשע שנים לימדתי את פרחי ההוראה של שנה א', ובשנים האחרונות אני מדריכה פדגוגית בתוכנית להסבת אקדמאים לחינוך, שמורכבת בעיקר מנשים, ושהמשתתפים בה הם בעלי תואר ראשון ושני המבוססים היטב במקצועותיהם ומבקשים להגשים חלום – להיות מחנכים ומחנכות בבתי ספר יסודיים. מגיפת הקורונה שהתפשטה בתחילת 2020 הייתה ככל הנראה גורם מאיץ עבור אלה שבחרו בתוכנית ההסבה לממש את ייעודם; שבריריות החיים שהמגיפה המחישה, עוררה מוטיבציה בקרב נשים איכותיות להגשים את חלומן להיות מנהיגות חינוכיות, ולי הייתה הזכות להיות המנטורית שלהן במסע לימודיהן.

הספר כולל:

**מבוא** – מנוסחת בו השקפת העולם המקצועית והתיאורטית העומדת בבסיס שיטת ההוראה הבין-תחומית-יצירתית.

**מערכי שיעור** – בראש ובראשונה זהו ספר עבודה, ולכן החלק המרכזי והעיקרי בו הוא 15 מערכי שיעור מפורטים ומהלכם, שסדרם נקבע

לפי צרכים משתנים. נכלל בו גם פירוט של שני מפגשים – האחד יום היערכות לקראת פתיחת שנת הלימודים, והשני – מפגש אימהות ובנות המיועד לפרחי הוראה בשנה א'.

מושגי השפעה – אני משתמשת במונח זה כדי לציין תחומי ידע שהעניקו לי השראה בבניית התוכנית. מושגים אלו לא נשארו תיאורטיים, לא לסטודנטיות בשיעורים ולא לי; את רובם חוויתי במהלך מסעות, סדנאות וקורסים שעברתי.

אני מודה לחברתי ד"ר נורית ענבר, שהייתה כוח מכונן, יוזם ודוחף לתעד את השיטה בכתב. הרשת הנשית שטוונו הייתה לי לעוגג.

תודות מיוחדות נתונות לפרופ' נמרוד אלוני, לד"ר איריס בקשי, לדבורה זילברשטיין, לד"ר גיל גרטל, לאילנה שמיר, לד"ר אדם הישראלי, לד"ר רינת ארביב, ד"ר אירית פלדמן ושרה שפיר ז"ל. ליהונתן נדב, מנכ"ל הוצאת מאגנס, ולשלומי אספר, מנהל פרסומי אקדמון, שמורות תודות חמות. תודה למכללת סמינר הקיבוצים שתרמה לעיצוב תפיסתי החינוכית-אנושית וסייעה בהוצאת הספר.

בדרכי הארוכה עד הלום מורות ומורים רבים השפיעו עלי וליוו אותי; הם רבים מכדי שאצייןם בשמותיהם. אני מודה להם ומוקירה אותם. הם חתומים בלבי ובנפשי.

## מבוא

לאחר השירות הצבאי חזרתי לקיבוץ ברור-חיל בו נולדתי וגדלתי, ומיד שובצתי לעבודה בפעוטון עם ילדים בני שלוש. באופן אינטואיטיבי בחרתי להשתמש בשיטות חווייתיות ויצירתיות, ובהעברת תכנים וערכים דרך סיפור, שירה, תנועה, יצירה ואימפרוביזציה – המאפשרים מתן לגיטימציה לרגשות ולדרכי הבעה שונות.

אני נזכרת באחד המפגשים שנועדו לסיפור חג הפסח. ביקשתי מהפעוטות להפוך את הכיסאות עליהם ישבו ל"עריסה". הם הפכו אותם כשהמשענת הייתה על הרצפה והתערסלו בחלל שבין המשענת לרגלי הכיסא. שרתי להם את השיר "דומם שטה לה תיבה קטנה" והם הניעו את ה"עריסה" לפי מקצב השיר. כשביקשתי מהם להחזיר את הכיסאות למצבם הרגיל, הפעוטות ביקשו להישאר ב"עריסה", כשמשאלתם היא להיות גדולים כמו משה רבנו. הם רצו ליהנות מכל העולמות – היותם קטנים ומעורסלים ומשאלתם להיות גדולים וגיבורים.

כשהייתי גננת, בנינו בפסח טאבון מבוץ ועליו אפינו מצות. הילדים חוו בגופם את חומריות האדמה והמים. המטפלות כעסו על הלכלוך שדבק בגופם ובגן הילדים; הן הביעו תרעומת על היטמעות גוף הילד בחומריות הטבע. בפורים, במפגש משותף של הורים וילדים, יצרנו בובות ענקיות מגרבי ניילון שהלבשנו להן ראש ובגדים. הבובות נתלו בכל מיני מקומות, ושומרות הלילה נמנעו מלהיכנס לגן מרוב פחד מהן. ייתכן שבעקבות גישה זו מרכזת ועדת חינוך הציעה לי ללמוד חינוך בסמינר הקיבוצים בתל אביב.

לשמחתי נפתח אז מסלול ניסיוני של "חינוך יצירתית: שילוב אמנויות בחינוך" בהובלת שרה שפיר. מן היום הראשון הרגשתי שם

כדג השט במים מיטיבים. הלימוד היצירתי-אמנותי ריתק אותי ואפשר לי לתת ביטוי לדמיון, ליצירתיות ולמקוריות, שנחבאו עמוק בתוכי ולא ידעתי על קיומם.

המרחב הלימודי כלל שפע של מקצועות: דרמה יוצרת, תנועה, מוזיקה, משחקי תיאטרון, אמנות פלסטית, תיאטרון בובות, ספרות ילדים, הדרכה פדגוגית ועוד. דרכי הלמידה פיתחו וחידדו בי את היכולת להעביר רעיונות מופשטים לאופני ביטוי שונים ומגוונים וחיזקו מאוד את ביטחוני העצמי ואת השמחה שביצירתיות. עולמי הפנימי קיבל במה לחגוג דרך צבע, צורה, מילה, תנועה ואימפרוביזציה. הרגשתי מהו אושר להביע את מרחבי הנפש שגיליתי בתוכי דרך הצגה, תנועה ומוזיקה. חשתי בגופי כי הוצאה לאור של התחושות והרעיונות מאפשרת פינוי, אורור ושחרור של מטענים הקיימים בי. ההתנסויות שחוויתי נסכו בי תחושה שיש לי מה לומר, והמעבר מתחושה של "לא יכולה" ל"יכולה" היה נעים ומפריח.

בסיום שלוש השנים של תוכנית הלימודים ביימתי עם ילדי הקיבוץ את הסיפור "העז ושבעת הגדיים". לצד עבודת גמר שכתבתי על האגדה ועל תהליך היצירה שעברתי עם הילדים – חוויתי הנאה והנעה שלא הכרתי בשנות לימודי בבית הספר. החיבור בין חוויה ואינטלקט, בין גוף ונפש, בין יצירה לידע, ריפאו בי חלק מתחושות של דימוי עצמי נמוך והעצימו אותי. ידעתי שזו הדרך שאבחר בה להעביר את הידע שצברתי: לגיטימציה לריבוי קולות, ריבוי אינטליגנציות, ושילוב בין שדות ידע המבוטאים באופנים אמנותיים-יצירתיים. מודל בסיסי זה היווה תשתית ומצע ועליו בנית נדבכים נוספים שהצטברו בניסיון חיי ועבודתי.

כאמנית, למדתי ליצור יש מאין ולבטא את רעיונותי בשפה חזותית, שהיא כה אחרת מזו המילולית. התחושה כי בדמיון שוכן דימוי שאני רוצה להעבירו למציאות, והמפגש בין הדמיון למציאות שלעיתים מאכזב בשל העדר הלימה בין התוצאה לרעיון – עורר מרבצם קולות שלייליים וביקורתיים. ההקשבה לאינטואיציה, לדמיון ולדחף ליצור, גרמו לי לא להיכנע לשיפוטיות שלי כלפי עצמי ולהיות נאמנה לרצוני ליצור ולתהליך היצירה.

חוויתי תחושות רבות שאני מוצאת להן הד בתחושותיהן של

הסטודנטיות בשיטת לימוד זו. מצד אחד, הבנתי לעומק את הסיטואציה שהן נמצאות בה, ומצד שני החלטתי לא לוותר להן, אלא לאפשר להן להתמודד עם הביקורתיות והשיפוטיות דרך הגברת הקולות והצרכים הדוחפים לבטא, להביע וליצור.

חלק מההתנגדויות של הסטודנטיות לשיטת הלימוד בתחילת השנה קשורות בתחושתן כי אינן יצירתיות, ואיך יוכלו ללמוד באופן הזה. אני מאמינה שבכל אחד טמון פן יצירתי שחלקו חבוי. במרוצת הזמן גילו הסטודנטיות את היצירתיות שבהן והשמחה על כך הייתה גדולה מאוד. חלקן ממשיכות ליישם את היצירתיות עם משפחותיהן ובעבודתן החינוכית.

מחקר שערכתי במסגרת התואר השלישי, שדן באמנות נשים ועסק בגוף הבזוי, היווה פריצה לטאבו הקשור בווסת ודם הגוף הנשי. בספרי דם גופך (רסלינג, 2014) נתתי מקום מרכזי לאמנויות הבזות המערביות, שפרצו אל שדה האמנות בשנות השבעים של המאה ה-20, ויצרו יצירות הקשורות בגופן המלוכלך, המפריש והדחוי. אמנויות כמו קרולי שיינמן, ג'ודי שיקאגו ואנה מנדיאטה מרדו באידאל הגוף הנשי באמצעות שימוש בחומריות ממשית שנחשבה בזויה: דם גוף ודם וסת. לעומת זאת, בשנות השמונים הרבה מהאמנויות לא יצרו כמעט עם חומרים ממשיים, אלא עם ייצוגים של חומרים אלו. הן התרחקו מהמגע ומהחישה את החומריות לכיוון של הפשטה, כי השלב הראשון של המרד מוצה. ניתחתי את היצירות ואת תנועת אמנות הבזות דרך המושג בְּזוּת (abject) שטבעה ג'וליה קריסטבה. נתתי לעצמי לגיטימציה לעסוק בנושאים אסורים ולחשוף "סודות" שהחברה עוטה בהילה של טאבו.

בזמן כתיבת הדוקטורט חוויתי תופעות לא נעימות, כגון הצעות שאבחר נושא אחר, בעיקר מצד מרצים וספרניות בספריות שבהן חיפשתי חומר. היה קושי למצוא קוראים ומנחים שיתמודדו עם הלכלוך שפלש לשדה האקדמי הסטרילי. היה קורא שטען כי אינו יכול לקרוא בבת אחת הרבה דפים, כי זה מעורר בו בחילה. בשל כבודו, אמרתי בלבי, ולא בקול, שייקח כדור נגד בחילות ויסיים כבר את הקריאה, שעבורי תסיים את המסע המפרך לדוקטורט.

בניגוד לכך, כשלימדתי את הקורס "דם גופך" בבית הספר לקולנוע

במכללת ספיר, בהנהלת פרופ' אבנר פיינגלרנט שמאוד עודד קורס כזה, הופתעתי מהתגובות הנלהבות של הסטודנטיות והסטודנטים. חלק מהסטודנטיות הצליחו לומר את המילה וסת במקום מחזור ונוכחו שאפשר "להישאר בחיים". שיחות ושאלות אסורות נפתחו לדיון דרך פרשנויות של עבודות אמנות. בתחילת הדיונים, עמדת המוצא של הסטודנטיות והסטודנטים הייתה ראש מורכן ללא מבט עיניים ישיר אלי. לאחר מכן היו הסתודדויות. רק לאחר כמה שיעורים המילים נאמרו והמבט היה ישיר וגלוי. חלק מהמשתתפות בקורס נרפאו מכאבי וסת קשים ומהתעלפויות. פרשנותי היא כי משהנושא היה גלוי והסודות נחשפו, היה פחות נטל על הגוף והנפש והתפנה מקום לריפוי.

רוב הסטודנטים והסטודנטיות תיארו את השפעת השיעור ככזו שהביאה לפתיחות, לשיתוף עם בנות הזוג, אחיות, אימהות, בני זוג ואבות. קבוצת הלומדות והלומדים, שכונתה על ידי סטודנטים מקורסים אחרים "קבוצת האיכסה", ישבה על הדשא בהפסקות, וחבריה שיתפו אלה את אלה בהתנהלות החדשה המתרחשת בהם ובמשפחותיהם. פח הטמפונים חדל להיות מוסתר, כמו גם הקופסה. ניתן לחלוק שיחות על הגוף והפרשותיו בני ביני וביני לבין סביבתי. הקורס הפך להיות מבוקש ונפתחה רשימת המתנה אליו. עד היום כשאני פוגשת את הסטודנטיות, הן מחייכות אלי בחום ומודות לי על קורס מרתק, שפרץ אצלן דרך חדשה בהתייחסות לגופן. תגובות אלו חיזקו בי את הרעיון כי עיסוק בטאבו הוא חיוני ומשמעותי – מהלך שיכול להביא לריפוי וגם לקבלת האני והאחר על רבדיו, כולל המלוכלכים.

אתוודה כי פרויקט הדוקטורט דרש ארגון ותכנון של שלבים רבים הנמשכים לאורך זמן, ומאוד חששתי מתהליכים שאיני יודעת בוודאות מתי יסתיימו. לפיכך חילקתי את הכתיבה לתת שלבים קטנים שיכולתי לעמוד בהם. ולא רק ששרדתי, אלא הבנתי שזו אסטרטגיה חדשה שהשפיעה על אופן ההוראה שלי: חילקתי את שיטת ההוראה לתתי-תהליכים כדי שהסטודנטיות יוכלו לעכל אותה ולהפנימה באופן נכון יותר.

במסגרת לימודי פוסט-דוקטורט שעסק בשמאניזם, נסעתי



לג'ונגל בצפון פרו לשהות עם שמאן ועם משפחתו בבקתתו ולחוות טקסי אייוואסקה (Ayahuasca) – שיקוי פסיכואקטיבי המעורר הזיות שבתרבויות קדומות כמו זו של בני האינקה היו נוהגים לשתות כדי לקבל תשובות דרך חזיונות על שאלות כמו היכן לצוד, מתי לזוז ממקום למקום, ופתרון לסוגיות רוחניות חברתיות ואישיות. חייתי עם הילידים. תחילה נתקלתי במבטם החשדני על הלבנה המזורה שהגיעה מרחוק עד אליהם. במקביל גם חשתי שהם הרגישו חשובים וראויים אם מישהי מרחוק, בגיל של אימהותיהם, הגיעה לשהות עמם וללמוד מהם. למדתי איך למוסס את החשדנות דרך שיחות עם מחוות גוף, ידיים ופנים. ושוב נגעתי בטאבו – שתיתי את האייוואסקה הנחשב סם מסוכן שהשתייה שלו אסורה במדינות רבות ובכללן ישראל.

למדתי איך נראה חיזיון המתעורר בעקבות צמח האייוואסקה ועד כמה חשוב שפעילות החושים תהיה חדה וערה כדי לקלוט ולהבין את עצמי ואת הסביבה. הפסיכולוגית אליסון גופניק (Alison Gopnik) טוענת שהפעילות המוחית אצל ילדים בגיל הרך דומה לחלום או לטריפ פסיכדלי; הם מסוגלים לשמר עמימות, דו-משמעות וחשיבה מופשטת (אצל שני, 2021). על מסעי בג'ונגל כתבתי בספר כוס התה שלה (פרדס, 2020). בשיעורים עם הסטודנטיות זימנתי למידה דרך חוויות שבהן הן יוכלו לדמיין דימויים ומצבים ולחוש אותם באופן מלא ועשיר.

בנוסף ערכתי ריטריטים (קורס אינטנסיבי המתקיים בשתיקה ומזמן לימוד ותרגול לעומק של אמנות המדיטציה והתורה הבודהיסטית) בארץ ובפירינאים, שבהם למדתי כי באמצעות הנשימה והפילוסופיה הבודהיסטית ניתן להיכנס לתהליך של התבוננות בתחושות, בחרדות ובסטריס ללא המטרה לסלקם. יום הלימודים בקורס מתחיל לרוב באחת מהפעילויות: דמיון מודרך, הרפיה, תנועה או מדיטציה – המאפשרות מפגש עם שקט, צלילות מחשבה וקשב, כשכל סטודנטית מגיבה ומתמודדת עמם בדרכה שלה. ריבדתי את תוכנית הלימודים בטכניקות נוספות מתוך סדנאות וקורסים שעברו עיבוד והתאמה לאופן ההוראה שלי בסמינר הקיבוצים.

אני מגדירה את שיטת הלימוד כמסע אל הפנים-חוץ; דלת

מסתובבת שבה התודעה מתמקדת בין מבטה החוצה לעולם לבין מהלכה פנימה אל הגוף (ארגז, 2015: 208). הגדרה זו היא העוגן הבסיסי של השיטה. במסגרת הגדרה זו, כמנחה או כמובילת מסע (כינוי שנתנה לקורס ראשת החוג ד"ר איריס בקשי), העמדתי לעצמי כמה דרישות:

1. להיות בסטטוס של לומדת כל השנים שבהן אני מלמדת, כדי להיות קרובה ללומדות ומבינה את נפשן, כהמלצתו של יאנוש קורצ'אק.
2. כמי שמובילה מסע, עלי לצאת למסעות כדי לחוות את תהליכי המסע ומאפייניו, השפעותיו על הנפש והגוף, קשייו, אתגריו ותגמוליו. מובן שלא רק ממסעות למדתי, אלא שמסע המוגדר בזמן ובמקום ושעצמותו הרגשית והפיזית רבה, ניתן להצביע על תובנותיו באופן מוחשי.

אני מאמינה שנכון ואותנטי ללמוד מיומנויות כמו התבוננות, הקשבה, נוכחות, מודעות וערות, עם מי שהתנסתה בכך; מורה השואפת לעשות שימוש במיומנויות אלה בעצמה תוכל להעבירן לאחרים באופן אמין ובשל.