

השימוש בשיטת הדמיון המודרך בהכשרת מורות

הקשר לזיכרונות ילדות או מה שאפשר לכנות 'הילד שבפנים האדם הבוגר' הוא בלא ספק בעל ערך רב, אם נתחשב בעובדה שכל שאנו מבינים יותר את הילד שאנו מלמדים, כך ההוראה שלנו תהיה יעילה יותר. אין צורך לומר שאם האדם המבוגר מסוגל להתקשר עם עברו או עברה האישיים ולחוש כילד, סביר להניח שהיא או הוא יהיו מסוגלים להרגיש אמפתיה כלפי הילד שלפניה או לפניו ולהבין אותו באמת.

דמיון מודרך הוא אחד האמצעים הנמצאים בשימוש שכיח בקרב מדריכים פדגוגיים, במיוחד כאשר המטרה היא לעורר אצל הסטודנטים מידה מסוימת של הזדהות ואמפתיה כלפי הילדים שהם עובדים אתם. "עצמו את העיניים ונסו להיזכר ביום הראשון שלכם בבית הספר..." - זאת הנחיה המושמעת תכופות לפני הסטודנטים. אחרי שהם מתבקשים לשמור את עיניהם עצומות במהלך שתיים עד חמש דקות, הם משתפים את האחרים בזיכרונותיהם.

הנחיות כה מצומצמות כמו אלו שמתוארות כאן אינן נראות לי יעילות דיין כדי לעזור למשתתף להיזכר באירועים מוקדמים או נשכחים במיוחד. לכן אני מאמינה כי זיכרונות שמעלים הסטודנטים בתנאים כאלה יכולים להיות מדווחים בלי שיצטרכו לעצום עיניים לאורך כמה דקות. עצימת

* ד"ר תמר אשר מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול לגיל הרך במכללה לחינוך ע"ש דוד ילן. הדוקטורט שלה עוסק בנושא האני מאמין החינוכי אצל סטודנטים לחינוך. חלק מהמחקר נוגע בזיכרונות מוקדמים ודרכים אפשריות להעלות אותם למודעות. היא הגיעה למסקנה כי האמונות הבסיסיות של האדם נוצרות כבר בשנים המוקדמות של חייו, וכי אין תחליף לזיכרונות ילדות, כאשר אנו מנסים להבין את המרכיבים של האני מאמין החינוכי שלנו.

עיניים משרתת את התהליך של הרפיה ושחרור מחשבת, כפי שאסביר בהמשך המאמר.

מאמר זה מורכב משלושה חלקים:

א. יתרונות השימוש בדמיון מודרך

בחלקו הראשון של מאמר זה ברצוני לתת סקירה ספרותית קצרה המעניקה תוקף לשימוש בטכניקת הדמיון המודרך ככלי חינוכי. כמו כן אדון בכמה השקפות שעשויות לעורר חשש כלפי שימוש באמצעי זה בשטח החינוך.

ב. אופן השימוש בדמיון מודרך

בחלקו השני של המאמר אציג תהליך מומלץ ליישום הדמיון המודרך עם דוגמות מפורטות (אך כמובן לא מחייבות).

ג. הדמיון המודרך במסגרת הכשרת הסטודנטיות

החלק השלישי והאחרון יציג דוגמות אחדות לתגובות הסטודנטים בעקבות התנסויות אחדות בדמיון מודרך שהנחיתי בכיתה. בדוגמאות אלו ברצוני להדגים באיזו מידה נגיעה בזיכרונות ילדות עשויה להביא תועלת בתהליך הכשרת מורים, בעיקר בתחומים הדורשים מודעות מוגברת, יכולת אמפתיה לילד הרך, וכן מיומנויות רפלקטיביות.

א. יתרונות השימוש בדמיון מודרך - לא רק לגלות את 'הילד שבפנים'

מלבד החשיבות הבלתי מעורערת שיש לקשר עם הילד שבפנים כדי להבין יותר לעומק את עצמנו ואת הילדים שאנו מלמדים, יש לי סיבה טובה נוספת להצטרף למסע בנתיב ההיזכרות. ובכן, כאן אני עוסקת בתפיסה שמרבית פעולותינו (ואולי אף כל כולן) בהיותנו מורים ואף בהיותנו בני אדם בכלל מושפעות מניסיונות העבר, ולעתים אף נובעות מהם ונגרמות בעטיים.

דיואי (Dewey, 1938, p. 68) דן בכוונות המביאות לדחף שעל פיו אנו פועלים, בדומה למושג האמונה שמובילה לפעולות מסוימות, והוא מצוין את חשיבות המודעות וההתבוננות הרפלקסיבית בחוויות העבר: "במקרים

לא ידועים מראש איננו יכולים לומר מה יהיו תוצאות הנסיבות הנצפות, אלא אם אנו מתבוננים בהתנסויות העבר בדמיונו, אלא אם אנו בוחנים אותן תוך כדי גילוי המשותף בינן לבין ההתנסויות הנוכחיות, וממשיכים הלאה, מגבשים הערכה של מה שניתן לצפות מהסיטואציה שלפנינו."

דיואי השתמש במונח 'רפלקסייה' לפני שנים רבות, עוד בשנת 1938. בהכשרת מורים כיום מושג זה היה למילת מפתח של ממש. בלי להיגרר לרושם שהכשרת מורים צריכה להיחפך לעוד צורה של פסיכואנליזה, אנו חוזרים למונח 'רפלקסייה' שוב ושוב כדי לתאר מעשה התבוננות פנימה שיש בו השוואה בין חוויות ההווה לבין ניסיונות דומים בעבר.

ריצ'רדסון (1996, עמ' 104) משתמשת במונח זה כשהיא מסתמכת על מחקרם של באסיס, צ'יטנדן ואמרל (Bussis, Chittenden & Amarel, 1976) שחקרו את דרכיהם האישיות של מורים בבחינת חומרי הלימוד ותפיסת הילדים:

"הם הגיעו למסקנה כי שינוי משמעותי אצל מורה יכול להתרחש רק כאשר המורה נמצא בתהליך של 'חקירה', ניסוי ורפלקסיה, התבוננות אישית".

ריצ'רדסון דנה בסוגיה של יצירת שינוי והתקדמות אצל מורים שכבר עובדים בשטח, ואילו הערותיה של בריטצמן (Britzman, 1991, p. 3) מכוונות למורה הנמצא עדיין בתהליך ההכשרה. בריטצמן מגיעה למסקנה הדומה לזו של ריצ'רדסון, אך מנסחת אותה אחרת. היא מתמקדת במה שהיא מכנה ה'דיאלוגיזם' של ההוראה: "הוראה צריכה להיות קשורה לביוגרפיה של האדם, לנסיבות חייו העכשוויות, למחויבותו העמוקה, להשקעה רגשית, להקשר החברתי ולשיח קונפליקטואלי לגבי מה שמתכוונים כשאומרים להיעשות מורה".

אם כך, הצעד הבא הוא ללא ספק לנסות ולסייע לתלמידים בדרך הטובה ביותר בתהליך זה של התבוננות בביוגרפיה האישית, במחויבות, בתשוקות, ובקיצור: בכל מה שקושר אותם לעברם שלהם, לילדותם ולעבודתם הנוכחית עם ילדים.

אם יש אמת בדבריו של וויליאם גיימס, פילוסוף ופסיכולוג מתחילת המאה ה-20, ש"התשוקות האנושיות [...] הן בעלות עצמה רבה יותר מכללים טכניים", הרי בהחלט מומלץ ביותר שלא להשקיע את מרבית האנרגייה בהקניית טכניקות הוראה ובבניית מערכי שיעור, אלא למצוא דרך למשוך את תשומת לבם של הסטודנטים אל אותן התשוקות, אל אותם הרגעים והמקומות בביוגרפיה האישית שתרמו לגיבושם האישי.

חוקרים שפעלו אחרי דיואי והוגי דעות קרובים יותר לזמננו ניסחו מחשבות אלה ממש אך באורח שונה במעט. וובר ומיטציל (Mitchell & Weber, 1999, p. 4) מציגות את האתגר הזה כך: "שאלו את השאלה: כיצד חוויות העבר שלנו מתמזגות לתוך מה שאנחנו ולתוך דרכי ההוראה שלנו היום? כיצד אנו יכולים להיפגש שוב עם העבר או להשתמש בו לצורך לימוד ולהמציא את עצמנו מחדש כמורים?"

בתשובתן לשאלה זו הן מציעות לעודד את הסטודנטים לרשום את זיכרונותיהם עד כדי כתיבת יומן אישי של העבר. הן ממליצות להתמקד בין היתר ברישום זיכרונות ממשחקי בית הספר, זיכרונות הקשורים למורים וכן זיכרונות של מקרים קשים מעוררי כאב. רבים ממליצים על כתיבת יומן. בעבודתי כמדריכה פדגוגית מצאתי שכתיבת יומן תהיה המשך הכרחי להתנסות בדמיון המודרך, אם התנסויות אלה אפקטיביות כפי שהן יכולות להיות.

וובר ומיטציל מציעות טכניקה אחת ספציפית כדי להגיע לנבכי הזיכרונות ולהתבוננות בהם. מיומנות ההיזכרות ניתנת לאימון ואפשר לשפרה. תפיסה זו מוצעת אצל ג'קנס (Jackins, 1982). הוא מציע טכניקות יעילות לצורך כך ומצין כי עיסוקו של האדם בזיכרונות וברשמים שהם השאירו בו יהיה בהיר יותר כאשר נוגעים תחילה בזיכרונות היומיומיים, הרציונליים והנעימים, ורק מאוחר יותר עוברים לזיכרונות פחות נעימים ואף לאלה המעוררים מתח.

אחת הטכניקות שהרביתי להשתמש בה בהתנסויות הדמיון המודרך הייתה גיוון סוגי הזיכרון מהתנסות להתנסות. אולם עשיתי זאת מתוך זהירות

שלא לשהות בקביעות בתחום אחד בלבד שעלול לעורר מתח, וכך לחסום את הגישה לזיכרונות האחרים.

בחירתי בדמיון מודרך מבוססת על הידיעה שהוכח כי כלי זה יעיל עד מאוד כדי למצוא גישה לאותם החלקים של הלא מודע שבהם חבויים רבים מתוך זיכרונות הילדות.

לורטי (Lortie, 1975) מציין (ואליו מצטרפים חוקרים אחרים) כי סטודנטים מתחילים בהכשרה לקראת הוראה כאשר הם כבר מצוידיים במבחר עשיר של מודלים להוראה משלהם, שהרי אותם הם רכשו, אספו והפנימו במשך ניסיונם הארוך כשהיו תלמידים. לפני שאפשר יהיה לנסות לפתח או אף לשנות מודלים אלה, יש צורך להביא את קיומם לתודעת הסטודנטים, ותהליך זה הוא אחת ממטרות ההנחיה בדמיון מודרך.

כדי להסביר גישה זו וובר ומיטצ'ל (Mitchell & Weber, 1999, p. 55) מסתמכות על הגדרתו של קוטר (Kotter, 1999) הנוגעת ל"ניסיון חיים":

"חוקרים בתחום הפנומנולוגיה העוסקים בזיכרון מדברים על גוף האדם כעל 'מכל זכירה'. עלינו לגעת באובייקטים מן העבר, לחוש בריחות הישנים, לשמוע את הצלילים שהיו, לעמוד למטה, במפלט האדם הקטן, ולחפון מחדש את חוויית הילדות. כך נוכל לחוות את פרטי הזיכרון באופן עמוק יותר, כאשר הם מתגלמים במחוות יד קטנה או בתנועת גוף".

התנסות בדמיון מודרך אינה מעוררת בהכרח זיכרון של אירועים מסוימים, אך בסבירות גבוהה תכלול פרטים ודמויות מתוך ההיסטוריה האישית של האדם המשתתף בה, כפי שנראה בדוגמה המובאת בהמשך. בעת רישום הדימויים והתמונות אשר עולים במהלך ההיזכרות אפשר לעודד את הסטודנטים לשאול את עצמם מה יכולה להיות המשמעות מאחורי דמויות ואירועים אלה, ומדוע דווקא הם אלה שעלו בזמן פעולת הדמיון. במצב של הרפיה מוחלטת של הגוף והנפש ובעקבות הנחיות הדמיון המודרך יופיעו "הדברים הראשונים שעולים בראש" ולא תמונות מסוימות שנבררות ונבחרות במודע.

אותה התפיסה של נתינת ההזדמנות להעלאת דימויים ותמונות "שעולים בראש" מנוגדת למושג של יצירת התמונות. כאן הלא מודע משחק תפקיד. סמואלס וסמואלס (Samuels & Samuels, 1975, p. 180) מסבירים זאת כך: "תאוריות בנושא דמיון יוצר טוענות כי הדימויים קיימים ומאוחסנים בלא מודע, והתודעה יכולה לרכוש מודעות אליהם... ברגע שרעיון מגיע לתודעה, תפקידו של האדם להשלים את התמונה ולעצב אותה".

למעשה דימויים ותמונות אלה עוצבו בעבר והם מאוחסנים בלא מודע של האדם. זאת תפיסה שכיחה בהגדרות של זיכרונות. ובכן, טכניקת הדמיון המודרך עשויה לשמש דרך להגיע לדימויים אלה או לפרטי הזיכרון. בשלב הבא נוכל לגלות כי זיכרונות מוקדמים אלה יכולים להעניק לנו (או לתלמידינו) תובנה של פעולותינו, תפיסותינו ואמונותינו כלפי ילדים. אותה מודעות יכולה לאפשר להביא לתוך התודעה שלנו את השינוי, מבחינת האיכות וההלימה בעבודתנו עם ילדים ובסביבתם.

לדעתי קלדרהד ורובסון (Calderhead & Robson, 1991, p. 8) אומרים את המילה האחרונה על רעיון זה ביחס לעבודתנו במכללה להכשרת מורים: "ברגע שאנו מבינים טוב יותר את המהות, את ההתפתחות ואת השימוש בדימויי הסטודנטים הלומדים לקראת היותם מורים, ייתכן שההדמיה עצמה יכולה למצוא את מקומה היעיל בפיתוח תכניות הכשרה".

אמנם לא הכול סבורים כי רעיון זה של העמקה בתוך הנפש צריך לזכות לתמיכה כה נלהבת. אף יש הרואים בו מעט מקלות הדעת ומוצאים לנכון להזהיר מפניו. ההתבוננות בלא מודע היא משימה נועזת, היות שלעולם לא נדע מראש מה אנו עשויים לגלות. כאשר פגירס (Pajares, 1992, p. 324) מדבר על מודעות החוקר לעוצמת ההשפעה של דימויים על ה"אני מאמין החינוכי", הוא מצטט עם זאת את האזהרה המבוטאת אצל בוכמן ושווילה (Buchmann & Schwillle, 1983): "ניסיונות ודימויים חינויים אלה עשויים להיות בלתי רלוונטיים למטרת פיתוח כוח השיפוט המקצועי, ויש לציין כי לעתים קרובות יש מקום להגן על בני האדם מפני השפעות החוויות המוקדמות, היות שאין להן שליטה מוחלטת על האמת, התבונה או המציאות שנוצרת עקב כך".

אף על פי שנעשו די מחקרים המראים את ההשפעה החיובית של חוויות ודימויים מן העבר בהקשר של הכשרת מורים, עדיין קיימת תפיסה שעלינו "להגן" על בני האדם מן ההשפעות של חוויות אלה. השימוש בדמיון מודרך לשיפור תהליך ההיזכרות צריך בלא ספק להיעשות בזהירות, בלי לחצות את הקווים לתוך ממד הפסיכואנליזה.

ב. אופן השימוש בדמיון מודרך

כאשר חיפשי קווים מנחים לבניית התנסויות בדמיון מודרך שיסייעו להתקשרות עם זיכרונות הילדות, מצאתי כמה מקורות מועילים ביותר: הראשון שבהם הוא ספרם של גריינדר ובנדלר (Grinder & Bandler, 1981) שבאים מתחום הנירו-לינגוויסטיקה ודנים במבנה ובמהות של ההיפנוזה. כדי להימנע מסטראוטיפים שגורים הנקשרים בהיפנוזה העדפתי לחשוב על התהליך המתואר כעל "קפיצה במצב התודעה", מושג הנמצא בשימוש אצל המחברים ושיש בו תיאור מדויק יותר של כוונות ההתנסות בדמיון מודרך. גריינדר ובנדלר מתארים בפרוטרוט את ההנחיות שיש לתת כאשר כוונתנו לסייע בידי מישהו לבצע "קפיצה במצב התודעה". אפרט אחדות מן הטכניקות בהמשך הפרק.

במחקרם של סמואלס וסמואלס (Samuels & Samuels, 1975) מוזכרים סוגים אחדים של הקדמיות חזותיות (ויזואליזציות). הם מציינים כי ההדמיה החזותית השכיחה והנפוצה ביותר היא ההיזכרות. הם ממשיכים וטוענים כי אפשר לחוות את "תמונות הזיכרון" באופן ספונטני או לעורר את התמונות ולכנס אותן בעזרת הפעלת חושים, למשל ריח או מראה סביבה מוכרת, בדומה לדבריו של קוטר על "ניסיון חיים" שהובאו לעיל. הדרך לעורר ולהעלות תמונות זיכרון שאני מתארת כאן היא סוגסטיבית יותר ובפירוש מפורטת יותר מהדרך שבהגדרתם.

סמואלס וסמואלס (Samuels & Samuels, 1975, p. 66) נותנים הגדרה כללית למושג ההדמיה החזותית, הויזואליזציה, שמכוונת אותי לשלבי הפתיחה של ההתנסות בדמיון מודרך: "הדמיה בתמונה, ויזואליזציה, היא מצב פנימי של האדם. כדי לזכות בהדמיה אפקטיבית, האדם חייב להגיע למצב שבו הוא יכול להיות מודע לתהליכיו הפנימיים... [הדבר דורש] מציאת חלל פיזי של רגיעה וכמו כן חלל נפשי של רגיעה...".

הצעתם הבאה הולמת את ההוראות המנוסחות אצל גריינדר ובנדלר (Grinder & Bandler, 1981) שטוענים כי בכמה מחקרים נמצא כי הרפיה פיזית תורמת ליכולת לעקוב אחרי התמונות הפנימיות.

כמה מטכניקות ההרפיה היעילות והמומלצות בעיניי נלקחו מתוך ספרם של גריינדר ובנדלר. הן עוסקות ב"קפיצה במצב התודעה" כדי לאפשר גישה לתוך עולם התמונות הפנימי ולתוך הזיכרון. אף שמטרתם העליונה הייתה סוג מסוים של היפנוזה, תרגילים אלה מדגימים הרפיה יעילה מאוד לשלבי הפתיחה של התנסות בדמיון מודרך.

תרגילים ורעיונות אחרים של דמיון פעיל לקוחים מתוך ספרה של מרין מורדוך (המצוטט בהמשך) וכן מתוך הספר הנפלא של גיי הנדריקס (Hendricks, 1981) ששמו "המורה הממוקד", ועליו עוד אדבר בהמשך.

קודם כול... להירגע!

קיימות גרסאות רבות לתרגילי הרפיה, אך המשותף לכולם הוא הקשירה בין "תודעה קוגניטיבית" לבין המצב הפיזי של האדם והנשימה. בכל המקרים מומלצת תנוחת גוף נוחה בישיבה או בשכיבה. ובכן, אנחנו מתחילים. תרגיל ההרפיה הזה לקוח מתוך ספרה של מרין מורדוך (Murdock, 1987, p. 20), "שביל המוביל פנימה":

עצמו את עיניכם, שבו (או שכבו) במנוחה מוחלטת. הרגישו במהלך כמה רגעים כיצד גופכם מרגיש. האם אתם עוצרים את הנשימה או נושמים בקצב אחיד? שימו לב אם אתם חשים מתח כלשהו או לחץ באחד האיברים. כעת אתם עומדים להרפות את גופכם ואת נשימתכם.

לנשום... ולנשוף... ולנשום... ולנשוף... ולנשום... ולנשוף... נסו להניח לכל המחשבות והדאגות. המשיכו לנשום לאט... ולנשוף... לנשום... ולנשוף... כעת נסו למקד את כל תשומת לבכם בכפות הרגליים. שימו לב, רק בכפות הרגליים שלכם, לא בשום דבר אחר. כיצד הן מרגישות? אולי זאת הפעם הראשונה שאתם מפנים את כל תשומת לבכם לכפות הרגליים בלבד. עכשיו, כאשר אתם לוקחים נשימה

עמוקה, כווצו חזק את שרירי כפות הרגליים... החזיקו ואל תרפו...
כעת שחררו את המתח ונשפו... ועכשיו המשיכו לנשום לאט וברגיעה.
[הפסקה]

כעת מקדו את תשומת לבכם ברגליים. רק ברגליים שלכם ולא
בשום דבר אחר, שימו לב כיצד הן מרגישות. בזמן שאתם נושמים
נשימה עמוקה כווצו את שרירי הרגליים... והחזיקו, אל תרפו...
עכשיו שחררו את שרירי הרגליים ונשמו בחופשיות.
[הפסקה]

כעת מקדו את תשומת לבכם בגב התחתון ובאגן... [המשך כמו
הנאמר לעיל]

כעת מקדו את תשומת לבכם בבטן... [המשך כמו הנאמר לעיל]
כעת מקדו את תשומת לבכם בחזה... [המשך כמו הנאמר לעיל]
כעת מקדו את תשומת לבכם בכתפיים... [המשך כמו הנאמר לעיל]

כעת מקדו את תשומת לבכם בכפות הידיים ובזרועות, כאשר אתם
מכווצים את שרירי הידיים, אגרפו את כפות הידיים, אחר כך
פתחו ושחררו את כפות הידיים לאט, אצבע אחרי אצבע. בזמן
שאתם נושמים נשימה עמוקה כווצו את הזרועות ואת כפות
הידיים... החזיקו ואל תרפו... ועכשיו שחררו.
[הפסקה]

כעת מקדו את תשומת לבכם בלסת ובשריר הפנים, נסו להרגיש
כיצד הם מרגישים. קחו נשימה עמוקה בזמן שאתם מכווצים את
שרירי הלסת והעיניים, האף והפה... החזיקו אל תרפו... וכעת שחררו.
[הפסקה]

כעת מקדו את תשומת לבכם במצח ובראש. קחו אוויר בזמן שאתם
מכווצים את השרירים במצח ובראש... החזיקו ואל תרפו... וכעת
שחררו.

כעת חשבו על הנשימה... נשימה אטית ורגועה... ותיהנו מההרפיה
של גופכם.

תרגיל הרפיה זה נמשך חמש דקות בערך. כדאי להקדיש לו זמן ולא רק לומר לתלמידים "עצמו עיניים, נשמו נשימה עמוקה ונסו להיזכר...". כאשר ההרפיה שלמה ועמוקה, סביר שנהיה מסוגלים לתת למחשבה לחזור יותר ויותר לאחור, לתחומי הלא מודע שמכילים לאין שיעור יותר זיכרונות.

הייתי רוצה לציין כמה מלכודות האורבות לנו כאשר אנו מנחים התנסות בדמיון מודרך. גריינדר ובנדלר מדגישים שצריך לתת תיאור מדויק ואמתי (של חלקי גוף, קצב הנשימה), וכמו כן חשוב לשמר את ההשתלשלות הטבעית בעת מתן ההוראות (כלומר לנוע מקצה הגוף אל קצהו בלי לדלג על איברים או חלקים, ולא לציין אותם בסדר הלא נכון). יתרה מזו, הם מציינים שעל המנחה להתאים עצמו להתנהגות של בני האדם שאצלם הוא מנסה ליצור "קפיצה במצב התודעה". למשל, כאשר חיוך עולה על פני אחד מהמשתתפים שלפנינו, כדאי להעיר שהזיכרונות או התמונות העולים בתודעה כעת יכולים להיות נעימים. הדבר גורם להנחיה להיות מעט יותר אישית. ולבסוף, וזהו דבר משמעותי במיוחד לאלה ששפת אמם אינה עברית (כמוני), חשוב לזכור שהריכוז יכול להיות מופר בגלל הגייה לא נכונה של מילים, טעויות או בחירת מילה לא נכונה. לכן, מומלץ להכין את ההנחיות להדמיה בדיוק רב ומראש.

ובכן, כעת כאשר אנו רפויים לחלוטין, עלינו לעבור לשלב הבא.

המשך: לעלות על מסלול ההיזכרות

בספרה של גיי הנדריקס (Hendricks, 1981) התודעתי בפעם הראשונה לדמיון המודרך. הנדריקס כינתה זאת "בדיון מודרך", וראתה בו חלק בלתי נפרד ממה שהיא מגדירה "הדרך לתודעה". חוויות "בדיון מודרך" שהיא מדברת עליהן נועדו למורים שישתמשו בהן בעבודתם עם ילדים בכיתותיהם, אך באותה המידה להם עצמם. לרוב לפנטזיה יש מעט מאוד במשותף עם תהליכי ההיזכרות. "הבדיון המודרך" מתמקד יותר בבדיה של ממש, בפנטזיה ובהמצאה, וכן בפיתוח מיומנות האדם למודעות עמוקה יותר למחשבתו ולהרגשותיו. אולם ישנה בו קרבה רבה ל"קפיצה במצב התודעה" שמערבת חדירה לתוך זיכרונות רחוקים והיא קיימת בשני התהליכים, הן של הדמיון המודרך הן של הבדיון המודרך.

בשני המקרים על המנחה קודם כול לסייע למתנסים להגיע להרפיה של הגוף והנפש, ורק לאחר מכן יוכל להתקדם לחוויית הדמיון המודרך גופני.

יש דרכים רבות להוליך את המחשבה לתוך זיכרונות ילדות. הדבר מושפע בין היתר מיצירתיות המנחה. כפי שצוין לעיל, אפשר לנצל יתרונות של ריחות מיוחדים ולעודד את המשתתפים לנסות להיזכר היכן ומתי חשו בהם לראשונה. אומרים שחוש הריח של האדם קשור לזיכרונותיו הראשונים ביותר, וריחות אמו הם הראשונים שביניהם.

סמואלס וסמואלס מסבירים עד כמה גם סביבה מוכרת יכולה להיות בעלת השפעה על יכולת ההיזכרות של האדם. זהו דבר שרבים מאתנו התנסו בו בלא ספק. מעבר ברחוב, בפארק או בבניין מסוים יגרום לנו בוודאי להיזכר במישהו או במשהו שהוביל למאורע רגשי שהתרחש בדיוק שם.

קשה אך לא בלתי אפשרי לעורר את זיכרונות הריח בעת ישיבה בכיתה לימוד, אולם העלאת תמונות בעיני הדמיון אפשרית בלא ספק כאשר משתמשים באמצעי הדמיון המודרך. לפיכך, אחרי יצירת דרגה נחוצה של הרפיה, יתחיל הדמיון המודרך תכופות בתיאור פתוח של סביבה פיזית שבה מתרחשת השתלשלות דמיונית. זה עשוי להישמע כך:

תארו לעצמכם שאתם נמצאים בחוץ, באוויר, ביום נפלא. חמים ונעים. השמש זורחת. נושבת רוח קלילה ונעימה. אתם יושבים בפארק, מתבוננים בעצים, בדשא, בבני האדם, בילדים או במבוגרים שעשויים להימצא שם, או - ייתכן שאתם כאן לבד...

כך יכולה להתחיל התנסות דמיון מודרך שתעודד את הסטודנטים להיזכר בחוויות מגרש המשחקים או פשוט בזמן שהייה באוויר הפתוח בהיותם ילדים. לאחר שאפשרנו לתלמידינו למקם עצמם בסביבה מסוימת, התנסות דמיונית צריכה להימשך באופן שיעזור להם להתמקד בהתרחשות ספציפית שראוי להיזכר בה:

תארו את עצמכם בתור ילדים בפארק או במגרש המשחקים, ראו את עצמכם מתהלכים להנאתכם ובוחרים מקום שמושך אתכם

יותר מן האחרים... אתם לבד או יש אתכם ידיד?... מה אתם בוחרים לעשות?... האם אתם נהנים?... מה הרגשתכם?

כעת, אחרי שעיצבתם נתונים של סביבה פיזית או אולי אף של מאורע בשעת התנסות בחוויה דמיונית, חשוב לתת לתלמידים זמן כדי לעקוב אחר מסלול הדמיון. לאחר רגעים מספר של שקט אתם יכולים להמשיך ולמקד את ההנחיות:

עכשיו, כשאתם עסוקים במשהו, אתם רואים מישהו במרחק, הוא הולך ומתקרב, ולבסוף הוא מגיע אליכם. זה מישהו שאתם מכירים ושמחים לראות... אתם מקדמים את פניו בברכה ומזמינים אותו להצטרף אליכם...

[לאחר כמה רגעים]...כעת אותו אדם צריך לעזוב, אך לפני העזיבה הוא נותן לכם משהו, מתנה... זה דבר שנותן לכם הרגשה טובה...

ועכשיו, הגיע הזמן לסיים את ההתנסות:

אתם מחזיקים את החפץ בידיים, עכשיו אתם יכולים שוב להתרכז בנשימה... הרגישו כיצד עולים החזה והבטן עם כל נשימה שאתם לוקחים, וכיצד הם יורדים עם כל נשיפה... נסו להרגיש את המקום שבו גופכם נוגע במקום שאתם נמצאים בו, בכיסא שאתם יושבים עליו... הניעו מעט את בהונותיכם... הניעו את הראש מצד לצד... הניפו את זרועותיכם והחזירו אותן למקומן... וכאשר תרגישו מוכנים, תוכלו לפקוח את העיניים.

מומלץ בסוף התהליך לעודד את הסטודנטים לרשום את מה שהתרחש בזמן משחק הדמיון ואף לנהל, אם אפשר, יומן בהמשכים המוקדש לכך. אפשר לעזור להם בשאלות הנוגעות להתרחשות: "נסו לתאר את החלל שהאירועים הדמיוניים התרחשו בו. האם הייתם לבד או עם חבר? מה היו מעשיכם בפארק? מי בא להצטרף אליכם? מה קיבלתם ממנו או ממנה?".

לאחר שניתן להם פרק זמן כדי לרשום את הדימויים בעודם טריים, אתם יכולים לבקש ממתנדבים לשתף את שאר הכיתה באירועי ההתרחשות

הדמיונית. שיתוף כזה יכול להיות מועיל ולסייע למשתתפים האחרים להמשיך ולהיזכר בשלל האסוציאציות הנגרמות מן הסיפור המסופר.

ג. הדמיון המודרך במסגרת הכשרת הסטודנטיות - מתוך ניסיון אישי...

בפרק זה אציג דוגמאות אחדות מדברי תלמידות שנאמרו בעקבות תרגילי דמיון מודרך שביצעתי בכיתה של סטודנטיות ממסלול הגיל הרך. כך אדגים את הצמיחה האישית ואת הרפלקסייה שניסיון כזה עשוי לעורר. בפגישה הנחיתי את תלמידותיי לדלות מזיכרון אירועי משחק, למשל משחק במגרש משחקים או על חוף ים. הצעתי להן לערוך שינוי בזיכרון, למשל על ידי הוספת דמות שהיו רוצים לצרף לאותה סיטואציה, או להרשות לעצמן לנצח במשחק ששיחקו.

לבסוף, כאשר ההתנסות הגיעה לסיומה, ביקשתי מהמשתתפות לרשום את רשמיהן ביומן. ישנו הבדל מובהק בין מה שנרשם ביומני הסטודנטים בעקבות ההתנסויות בדמיון מודרך לבין כל רישום אחר שנעשה בכיתה לכל צורך שהוא. היות שהתנסות בדמיון מודרך נחשבה בקרב הסטודנטים לפעילות שאינה אקדמית, רישום מחשבותיהם והתרשמויותיהם היה בדרך כלל פרטי ואישי ואף רפלקסיבי יותר מכל כתיבה אחרת שמתרחשת בכיתה.

בהמשך אציג כמה ציטוטים מתוך אותן הרשימות. מעניין במיוחד להיווכח בהבדלים בתפיסת החוויה בהווה ובעבר. הסטודנטים משווים לעתים בין הרגשתם כלפי האירוע כשהיו ילדים לבין מבטם עליו היום, כשהם מבוגרים.

תגובתה של מ' הייתה ישירה ועניינית:

"אני זוכרת, בגיל מסוים (לא יודעת בדיוק איזה) לאחותי ולי הייתה מיטת קומתיים (אבא שלי פשוט הציב מיטה אחת על השנייה. היום, במבט לאחור, זה נראה לי די מסוכן). אחר הצהריים אחד אבא שלי סיפר לנו איך צנחנים קופצים מהמטוס והראה איך הוא התגלגל כאשר נפל על הארץ כדי לא להיפצע.

זה היה אחר צהריים של כ"ף, אני זוכרת שכל כך נהנית, וגם אני זוכרת שהייתי מאוד גאה באבא שלי, שיודע דברים כאלה".

מעבר להתחברות של מ' לתחושות הקרבה והגאווה שהיא חוותה אז, דבר שיכול לפתוח חלון אל תפיסתו של ילד את המבוגר - וכך להוסיף להבנה וליכולת אמפתית, מ' גם ציינה בביקורת עדינה את הסכנות הקיימות בחוויית העבר הזו.

ס' ניצלה את ההזדמנות שניתנה כדי לערוך שינוי או להוסיף דבר מה לזיכרון, כך מצאה את הקשר לעצמה בתור ילדה:

"בחרתי לחזור לחוויה שלי על חוף הים כשהייתי בת תשע (...). יכולתי ממש לשמוע את רעש הגלים. אחר כך ירדתי קרוב לשפת הים ומצאתי מעין ברכה פנימית. האבנים סביבה חצצו בינה לבין מי הים. מצאתי חתיכת צדף צבעוני, בוהק מבפנים. מצאתי אוצר והייתי מאושרת מאוד. רציתי למצוא את החלק השני של הצדף ולא הצלחתי (כך עד היום...) תיארתי בדמיוני איך אני מוצאת את החלק השני של הצדף שחיפשתי כל הזמן, כל השנים, עד היום הזה, על החוף, ולא מצאתי..."

שינוי מאורעות למצב רצוי היא חוויה מנטלית שיכולה להועיל למורים עתידיים מאוד. לא פעם פוגש המורה סיטואציה לא רצויה בכיתתו או בגן, ותחושת חוסר האונים מול מצבים כאלה יכולה להפוך למחסום קשה למציאת פתרונות. היכולת לדמיין את המצב המשופר והפתור יכולה לפתוח את דרכי החשיבה והיצירתיות של המורה.

המקרה שמתארת ג' יוצא דופן לא רק בשל אופיו הטראומטי. הוא מאשר את התפיסה כי חוויות המשתמרות בזיכרון טוב יותר מן האחרות הם רשמי אירועים טראומטיים. אך דוגמה זו בולטת גם בשל רצונה לערוך שינוי בתקרית. דווקא דרך שינוי זה דומה שהיא מגלה אמפטיה לחווייתה בהיותה ילדה ("שאף אחד לא יכעס עליי"), אולם באותו הזמן היא רואה באור ביקורתי את התנהגותה באותה התקופה:

"ל"ג בעומר כשאני בכיתה ב'... הבערנו מדורה גדולה בהשתתפות כל התלמידים, ההורים והמורים. ברגע מסוים רציתי להביא אש לקבוצת ילדים אחרת כדי לעזור להם להדליק את המדורה. אז לקחתי זרדים בוערים אליהם יחד עם חתיכת ניילון ונכוויתי ברגל. בסוף, בילינו את הלילה בבית חולים, וכולם כעסו עליי.

אם הייתי יכולה לתקן את זה, אולי לא הייתי הולכת עם האש לחבורה ההיא, והיינו יכולים לחסוך לעצמנו את הנסיעה לבית החולים. ואולי אף אחד לא היה כועס עליי."

הדוגמה הבאה לקוחה מתוך דברי סטודנטית אחרת, והיא מכילה התבוננות ביקורתית יותר. מלבד זאת, תלמידה זו סיפרה בריאיון שהיא נוהגת לעשות תרגילי זיכרון בעצמה, והם דומים להתנסויות בדמיון מודרך שנערכו בכיתה:

"אני זוכרת את משחק הדמיון שנהגתי לשחק עם אבא שלי ועם כמה מהדודים שלי, בבית, עוד לפני שעברנו לעיר. בדרך כלל אני ניצחתי ושמחתי על הניצחון שלי בקולי קולות ובגאווה גדולה לפני אבא שלי. הוא שמח יחד אתי, ואני הייתי בשמים. אחר כך, בשלב מסוים, אבא שלי יצא לעשות קפה, והמשכתי לשחק עם הדודים שלי. צעקתי לעברו: 'אבא! ניצחתי!' והייתי מאושרת. וכשהפסדתי... טוב, כמובן לא אמרתי כלום, והדוד שלי כל הזמן הקניט אותי: 'מה? כשאת מפסידה, את לא אומרת לאבא שלך?' אז עכשיו אני רוצה לשנות את הסצנריו: כאשר אני מפסידה, אני גם אכיר בזה, בדיוק כמו שאני עושה היום. לא הייתי משנה את הסיפור כאילו אני מנצחת כל הזמן, מפני שזה לא מציאות. היום כמובן אני יודעת להפסיד כמו שצריך. אני מניחה שזה תהליך שכל ילד עובר אותו ויודע איך זה..."

מלבד ההיבט הרגשי, ההבנה שתרגילי דמיון מודרך הם צורה של התבוננות פנימית עולה לא אחת אצל המשתתפים. הם מתארים כיצד חשו את הקשר לילדותם, זוכים להזדמנות לנתח את החוויות מן העבר, לבחור את ההיבטים החיוביים שהם רוצים לשמר ואת

ההיבטים השליליים שלהם הם רוצים להניח. במהלך ההתנסות רבים מן הדימויים עוררו אצל הסטודנטים מחשבות נוספות, ולעתים קרובות נוצר קושי במילוי ההנחיות בעקבות הנגיעה החזקה ברגש החבוי מזה זמן רב.

במקרים מסוימים תגובה רגשית הופכת את ההתנסות בדמיון מודרך למהנה פחות, כפי שמדגימים בבירור דבריה של ג'. למרות הטענה שלה שיותר קל לפעמים שלא להיזכר, ג' אינה ממעיטה בערכה של החוויה הזו. עצם ההתמודדות עם זיכרונות נעימים פחות יכולה להיות הזדמנות לצמיחה אישית:

"התרגיל הפעם היה קשה לי מאוד. חזרתי לכל מיני דברים שלא האמנתי שאני יכולה לחזור אליהם. ממש חזרתי להרגשה ולתחושה שהיו לי בעבר... אני כותבת שורות אלה היום, זמן רב יחסית אחרי התרגיל, מפני שקל לי יותר לכתוב על זה עכשיו, כאשר אני כבר לא בתוך זה. קל לכתוב את זה, כאילו זה עבר ואיננו, נשכח, אבל בזמן התרגיל לא יכולתי, כי המחשבה כל הזמן חזרה לזה שוב ושוב. עכשיו אני כבר לא כל כך בטוחה שדמיון מודרך זה כזה כיף ומרגיע. אני יודעת שזאת בריחה מצדי ומילוט, אבל כך זה יותר קל ליי."

בנקודה זו הייתי רוצה להדגיש שוב עד כמה עלינו להיות זהירים ורגישים בהנחיית דמיון מודרך. אינני מאמינה שאנו מסוגלים לשלוט במיומנות זו עד לדרגה מסוימת של היפנוזה או פסיכותרפיה עמוקה, על כן אינני מאמינה שאפשר לגרום נזק למישהו מן התלמידים, כאשר אנו מעודדים אותם להשתתף בתרגילי דמיון מודרך ולשפר את מיומנות ההיזכרות. למעשה, הגעתי למסקנה שאפשר לסמוך על מנגנוני ההגנה של הסטודנטים אשר מונעים כניסה לאזורי התודעה שמסתירים מידע רגיש מדי לחשיפה בלא תמיכת תרפיסט או פסיכולוג. אולם עלינו לבחור את נושאי ההדמיה בחכמה, לא להיגרר לחוסר עידון או לאמביציה גדולה מדי בניסיוננו לחשוף תמונות מן העבר.

הרהורים לקראת הסוף

לא כל הסטודנטים נהנים או מצליחים בהתנסות בדמיון מודרך. אחדים אינם מצליחים לעקוב אחר ההנחיות, מוסטים בגלל מחשבות אחרות או נתפסים לפיזור דעת בשל הפרעות חיצוניות. בשלב מסוים מרבית הסטודנטים מתנתקים מדברי המנחה והולכים לאיבוד באסוציאציות או במחשבותיהם. אחר כך הם חוזרים ועוקבים שוב אחר דברי המורה. אחדים נרדמים. אחרים מסרבים לעצום עיניים. תמיד יהיו תלמידים שירצו לשתף את הכיתה בדימויים שנגלו להם ואחרים שלא יפצו פה אל מול הכיתה.

לא כל מורה ירגיש בנוח להשתמש בטכניקה זו עם תלמידיו. הריני בטוחה שישנן דרכים אחרות להפעיל את פעולת ההיזכרות.

מטרתו של מאמר זה לעודד את הפעילות הנוגעת בהיזכרות, לייחד זמן להיזכרות ולשיחה שנושאהן סיפורי ילדות, בתקווה להציע כלי יעיל לאלה הבוחרים לנסות את מזלם בדרך מסוימת זו.

ביבליוגרפיה

- Britzman, D. P. (1991), *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, State University of New York Press, Albany, USA.
- Buchmann, M. & Schwille, J. (1983), "Education: The Overcoming of Experience", *American Journal of Education*, 92, pp. 30-51.
- Bussis, A., Chittenden, E., & Amarel, M. (1976), *Beyond the Surface Curriculum: An Interview Study of Teachers' Understandings*, Boulder, Co. Westview Press.
- Calderhead, J. and Robson, M. (1991), "Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 1-8.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, Macmillan.
- Grinder, J. and Bandler, R. (1981), *TRANCE-formations*, Real People Press.
- Hendricks, G. (1981), *The Centered Teacher, Awareness Activities of Teachers and Their Students*, Prentice-Hall, Inc.
- Jackins, H. (1982), *Fundamentals of Co-counseling Manual (Elementary Counselors Manual)*, Rational Islands Publishers, Seattle, Washington, USA.
- Kotre, T. (1995), *White Gloves: How We Create Ourselves Through Memory*, New York: The Free Press.

- Lortie, D. C. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press.
- Mitchell, C. and Weber, S. (1999), *Reinventing Ourselves as Teachers: Beyond Nostalgia*, Falmer Press, UK.
- Murdock, M. (1987), *Spinning Inward: Using Guided Imagery with Children for Learning, Creativity & Relaxation*, Shambhala Publication, Inc.
- Murphy, T. (ed.) (1995), *The Will To Believe and Other Writings from William James*, Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Pajares, M. F. (1992), "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, 62:3, pp. 307-332.
- Samuels, M. and Samuels, N. (1975), *Seeing with the Mind's Eye: The History, Techniques and Uses of Visualization*, Random House Inc.

