

”שחקו נא טף שלי” - ייצוג משחקי ילדים בקטעים נבחרים מתוך

הספרות העברית

ד”ר ניצה דורי

שחקו נא, טף שלי / אביב התחיל עתה / אוי כמה ליבי מלא / ברגש של קנאה / חולו, חולו,
טף שלי / כי לכם הזמן / מאביב עד בוא החורף / רק מרחק קטן

(מרדכי גבירטיג, 'שחקו נא טף שלי')¹

תקציר

המשחק נחשב אמצעי ליצירת מציאות דמיונית ותכליתו פורקן ושעשוע. כיוון שכך, הוא מספק צורך אוניברסלי הטבוע בכל תינוק ובכל ילד בעולם כולו, אם כי מאפייני המשחקים עשויים להשתנות מתרבות לתרבות. מבוגר הצופה בילד בעת שהוא משחק יכול ללמוד רבות על חוויותיו ועל צפונות ליבו. אם יבחר לעבור מעמדת הצופה ולהצטרף למשחקו של הילד ולעולם הדמיון שלו, וישלב באינטראקציה ביניהם מילים, הבעות פנים ופעולות המבטאות חום ואהבה (חיוך, חיבוק, ליטוף וכדומה), הנאת הילד מן המשחק תגבר לאין ערוך.

בספרות העברית יש ייצוגים רבים של משחקי ילדות שאת רובם ממציאים הילדים המשחקים עצמם (יש שהם מכירים את המשחק אבל עורכים בו התאמות ושינויים משלהם). מתוכם רבים הם משחקים סוציו־דרמטיים,² מהם משחקים שמשולבים בהם חפצים שונים שהילדים מוצאים בבית ומחוצה לו, ואחרים – שאינם מסתייעים באביזרים כלל וכולם משקפים את עולמם הפנימי של המשתתפים במשחק. במחוות המילוליות שבמשחקי ההישרדות והתחרות, באים לידי ביטוי דמיונם העשיר של הילדים וגם טשטוש הגבולות שבין עולם המציאות לעולם המשחק. סוג מיוחד של משחקים מבוסס על חיקוי המבוגרים והזדהות עם עולמם, והוא מאפשר לילדים להתנסות התנסות 'זהירה' ובלתי מחייבת בעולם ה'אמיתי'. במאמר ייבחנו ייצוגים אלו בקטעים נבחרים מתוך יצירות ספרות פרי עטם של מחברים עבריים בתקופות שונות, ויודגשו בו, בין היתר, התייחסויות שונות של מבוגרים לעולם המשחק של הילדים, כפי שבאו לידי ביטוי ביצירות הללו. ואלה המחברים (לפי סדר הא-ב): שרה אהרוני, עליזה אולמרט, חיים באר, י”ד ברקוביץ, אהרן מגד, נעמי פרנקל, י”ל פרץ, יהודית רותם ודוד שיץ.

מילות מפתח: משחקי ילדות, ספרות עברית, מציאות ודמיון, אלתור משחקים, הנאה והנעה.

1 שני הבתים הראשונים של השיר מתוך האתר 'זמרשת'.

2 נהוג להבחין בין משחק דמיוני (play) לבין משחק המתנהל על פי חוקים (game). המשחק הסוציו־דרמטי הוא כעין 'יצור כלאיים' של שני הסוגים שכן הוא משחק דמיוני המתנהל על פי כללים.

מהותם ומשמעותם של משחקי ילדות

"הילד משחק ומזיז פיונים על לוח המשבצות" – באמירה זו של הפילוסוף הרקליטוס, שחי ופעל בסביבות המאה ה־6 לפני הספירה, מקובל לראות את אחת ההתייחסויות הראשונות של עולם הפילוסופיה למשחק. אמרה מפורסמת אחרת נאמרה כמה מאות שנים אחר כך מפי שייקספיר, שחי ויצר במאות ה־16-17 לספירה: "המשחק הוא במה ואנו השחקנים בה". אמרות אלו מבטאות את המשמעות והמקום שהמשחק תופס בחיי האדם. פיאז'ה (1959) קובע כי חשיבותו של המשחק טמונה בעצם התהליך ובהנאה המופקת ממנו, ולא בתוצר. לדבריו בכל משחק מתרחשת למידה, וגם משחק שכביכול אין בו למידה, חיוני להתפתחות הילד. המשחק ריתק ככל הנראה מאז ומתמיד את כל המגוון האנושי, החל בילדים וכלה במבוגרים, ובכללם חוקרים ואומנים. על פי אלמנט מסוים בהגדרת המשחק של ויניקוט (1971), יש במשחק יצירה חדשה ואפשרות להעניק לה משמעות. ובמילים אחרות: עיבוד של דבר פנימי והוצאתו לעולם החיצוני ועיצובו מתוך "העיניים" הפנימיות של היוצר (פרוני, 2002).

ניסיונות של הוגי דעות, פילוסופים ומחנכים להגדיר את המשחק לא נחלו הצלחה מפני שהגבולות בין משחק לבין מה שאינו משחק אינם תמיד קלים להבחנה ולזיהוי (רפ, 1980). בספרו **האדם המשחק** (1938. בתוך: הויזינגה, 1984) טען ההיסטוריון ההולנדי יוהן הויזינגה כי המשחק הוא מהות האדם. הוגי דעות נוספים ובהם אפלטון ראו במשחק את עיקרו של האדם ואף ייחסו למשחק משמעות דתית. משחקי ילדות שונים מימי קדם משומר העתיקה, מיוון העתיקה וממצרים העתיקה וכן מהתקופה הרומית נמצאו גם בחפירות ארכאולוגיות, והם מעידים על היות המשחק פעיל גם בשחר ההיסטוריה (בר־אילן, תשנ"ד). כבר במקרא מנבא הנביא זכריה (ח, ד-ה): "עֵד יִשְׁבוּ וְזָקְנִים וְזָקְנוֹת בְּרַחֲבוֹת יְרוּשָׁלַם וְאִישׁ מִשְׁעָנְתוֹ בְּיָדוֹ מֵרֶב יָמִים וְרַחֲבוֹת הָעִיר יִמְלְאוּ יְלָדִים וְיִלְדוֹת מִשְׁחָקִים בְּרַחֲבֹתֶיהָ"³.

עם זאת, עולם המשחק והמושגים 'ילד' ו'ילדות', כפי שהם מוכרים לכולנו כיום, לא היו קיימים עד המאה ה־17. עד לתקופה זו לא הייתה הבחנה בין מבוגר לילד, והדבר בא לידי ביטוי בכל תחומי החיים (בוקר, 2012). בעבר, בשל מחלות וסיבות אחרות, ילדים רבים לא האריכו ימים, והמעטים ששרדו, נכנסו בגיל צעיר מאוד למעגל עבודות הבית והפרנסה. ברוב המקרים בהגיעם לגיל ארבע שנים, הם נשלחו להיות שוליות של בעלי מלאכה שונים, כדי שירכשו לעצמם מקצוע שיאפשר להם לעזור בפרנסת הבית, ובעתיד – לפרנס את המשפחות שיקימו. פיליפ אריאס (Aries, 1962) בעבודתו החלוצית מציע להבין את המושג 'ילד' כתוצר של הזמן הנוכחי, המאה ה-21, וכתוצר של תפיסות תרבותיות המחלקות את בני האדם לקבוצות, שלכל אחת מהן זכויות, חובות וגבולות המגדירים אותה ומבדלים אותה מן הקבוצות האחרות (בתוך: פרוני, 2002).

3 הצעה: השורש שח"ק משמש במקרא גם במשמעים נוספים ובהם שירה ונגינה (לדוגמה: "עֵד תַעֲדֵי תַפְיָן וְיִצְאָת בְּמַחֹל מִשְׁחָקִים" [ירמיה לא, ג]) וגם שחוק ולעג (לדוגמה: "שְׂחָקוֹ עַל מִשְׁבֶּתֶךָ" [איכה א, ז]) ועוד. על משחקי ילדים בתקופת התלמוד ראו בהרחבה אצל סמואל, 1997.

לכאורה נראה שמשחק הוא פעילות פשוטה ושגרתית, אך מחקרים מגלים כי למשחק יש השפעה חיובית ומשמעותית על האדם הן בילדות הן בתקופת ההתבגרות (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016). לפי התפיסה הרווחת המשחק הוא עיסוק פחות רציני מלימודים ועבודה, אך כבר בשנות ה-60 טענו חוקרים שונים כי הבשלות הרגשית ללימודים ולעבודה טמונה ביכולת של הילד לתת ביטוי לרגשותיו ולמחשבותיו דרך המשחק. היו שהגדירו שלושה סוגים של משחקים: משחקי תרגול, משחקי בנייה ומשחק סימבולי (בקר ודויד, 1998). גדעון לוין (2000) טבע חלוקה לארבע קבוצות יסוד: משחקי כוח, משחקי משפחה, משחקי תנועה ומשחקי בנייה. הקבוצות מצביעות על התפקיד האבולוציוני שהמשחק ממלא בהתפתחות האדם, וכולן משמשות כר אימון לפיתוח יחסי חברות, ובעתיד – חיי משפחה, וגם לשיפור כושר התנועה והבנייה. שתי דרכי החלוקה אינן מבטאות סתירה או ניגוד של ממש. משתיהן עולה שהמשחק נועד לאימון ולתרגול הן בהיבט הפיזי הן בהיבט הרגשי-חברתי בבית (משפחה) ומחוצה לו (בחברת קבוצת השווים). משחקי המשפחה המופיעים בחלוקה שטבע לוין עשויים להיות משחקים סימבוליים לפי הגדרתם של בקר ודויד, וכמותם משחקי הכוח; משחקי התנועה (לוין) עשויים להיות משחקי תרגול (בקר ודויד) וכמותם משחקי הכוח – מובן שהדבר תלוי במהות שאותה מתרגלים. משחקי כוח שבהם בא לידי ביטוי מאבק בין שניים או יותר (לאו דווקא פיזיים), המבקשים להפגין עליונות על אחרים – גם בהם יש תרגול, והם עשויים לשאת אופי של משחקים סימבוליים (היינו המאבק האמיתי נמצא מתחת לפני השטח, והמשחק – מעל פני השטח).

כאשר אנו משחקים אנו מתחברים אל הצרכים ואל המשאלות שלנו (יעקובי, 2004). לדעת ויניקוט (1995) המשחק מייצר מרחב פוטנציאלי המאפשר יצירת חיים משמעותית, וכיוון שהוא איננו מחייב את המשתתפים בו לשאת באחריות כל שהיא, המחשבה על תוצאותיו אינה מעוררת בהם חששות, והם מצטרפים אליו ברצון. מרזולו (1998) טוען כי המשחק הוא דרכו הטבעית של הילד ללמוד לפתח שליטה בעולמו, להפעיל את דמיונו, להתרכז ולהוציא רעיונות אל הפועל.

המשחק תורם לפיתוח דמיונו של הילד: באמצעות יכולותיו הקוגניטיביות הוא יכול לדמיין מצבים שונים, להחיל את הדברים שחווה במציאות על סיטואציות משחקיות וללמוד להבחין בין מציאות לדמיון (קסנר, ברוך וברודי, 2015), ומשום כך רבים רואים בו מפתח להתפתחות יכולת חברתית (Arthur, Butterfeild & Bochner, 1999). את הרעיון שהילד מתפתח קוגניטיבית מתוך אינטראקציות חברתיות (ולא בתוך עצמו, כפי שפיאז'ה הדגיש) העלה לראשונה ויגוצקי. טענתו המרכזית הייתה שהתהליך ההתפתחותי חברתי מיסודו, והוא מתרחש בתוך קשרי הגומלין עם הזולת (Vegotsky, 1978).

בד בבד עם המושגים 'ילד' ו'ילדות' התפתחה תפיסה חדשנית ומודרנית שלפיה לילד יש צרכים ייחודיים, והם שונים מן הצרכים של המבוגר. בקרב העוסקים בחקר הנפש ובטיפול בה, התפתחה ההכרה בחשיבות המשחק להתפתחות הילד. הכרה זו התפתחה בהדרגה, לדוגמה: פרויד (1959) בראשית דרכו טען שהמשחק הוא אקט סימפטומטי ויש לראות בו ביטוי של התת-מודע, ובהמשך

ראה במשחקם של ילדים יצירה מקבילה ליצירת משוררים; מְמשיכתו בתנועה הפסיכואנליטית מלאני קליין (Klein, 1987) ראתה במשחק של ילדים פעילות בעלת חשיבותה מרכזית. לדעתה המשחק מבטא פנטזיות ומשאלות שהמשחק אינו מודע להן, והוא משמש כעין בימה להופעה – אומנם בייצוג סימבולי – של דמויות מופנמות; אריקסון (Erickson, 1963) ראה במשחק פעילות משחררת שאמורה לסייע לילד לחזק את כוחות ה"אני" שלו ולהכינו ליצירת קשרים הדדיים עם סביבתו; ויניקוט תרם להבנת המשחק נדבך נוסף. להבנתו יש לראות במשחק אקט של יצירה כיוון שהוא מעניק משמעות חדשה לדבר שהיה קיים עוד לפני שהמשחק עצמו החל; פיירס ולנדאו (בתוך רפ, 1980) מציינים כי המשחק "מפתח יצירתיות, יכולת אינטלקטואלית, כוח רגשי ויציבות, וכמו כן רגשות של שמחה והנאה ואת ההרגל להיות שמח".

המשחק מאפשר לילד ולמבוגר לברוח מהמציאות היום-יומית וליצור עולם משלהם המשחק משאלות לב עמוקות (סולברג, 2006). האפשרויות שהמשחק מציע נפתחות בכל פעם מחדש, ומכאן ההרגשה הנעימה שהוא מסב למְשחקים בכל גיל. עוד נמצא שבפעילויות הקשורות במשחק כלולות התנהגויות רב-ממדיות (בוקר, 2012). למשחק יש אפוא תפקיד חשוב בהתפתחות הילד מבחינה רגשית, קוגניטיבית, מוטורית, חברתית וגם פיזית, והוא מסייע לו לקיים אינטראקציה עם הסביבה הפיזית והחברתית שלו (Ridgers, Stratton & McKenzie, 2010). לפי ברונר (1977), המאפיין המרכזי של משחק, בין שהמשחק הוא ילד ובין שהוא מבוגר, אינו התוכן שלו אלא צורתו, ועל כן ראוי לראות במשחק תהליך. הצטרפות של ילד לקבוצת ילדים שנמצאים באמצע תהליך משחקי, תשפיע ברוב המקרים על מרקם המשחק. לעיתים הצטרפות יכולה להפרות ולהעשיר את המשחק, ולעיתים – להפך: לעצור את התפתחותו ולהוליד קונפליקטים. הבנה זו משפיעה על שיקולי הילדים ועל החלטתם אם לצרף ילד נוסף למשחקם אם לאו (Corasro, 1985). בדרך כלל הקובע אם לצרף ילד למשחק או שלא לצרפו הוא המנהיג בחבורה. התנהגות אמפתית של מנהיגות בקרב ילדים מבוססת על שלוש יכולות: יכולת קוגניטיבית לפרש ולהבין את מצבו הפיזי והנפשי של הזולת; יכולת רגשית להזדהות עימו ולהתנסות רגשית במצבו, לכאוב את כאבו ולשמוח בשמחתו; ולבסוף – היכולת ההתנהגותית, היינו התנהגות פרו-חברתית שמטרתה להיטיב עם האחר (בקר ודויד, 1998). מובן שאם המנהיג לא ניחן בתכונות הללו, ילדים החשים בדרך כלל קושי להשתלב בחברת בני גילם, יתקשו להצטרף לקבוצה מְשחקת ולהשתלב במשחק שהחל זה כבר. ילדים כאלה זקוקים לעידוד מצד הקבוצה ושדר של רצון טוב לשתפו בפעילות, ובלעדיהם – הם יירתעו מן המחשבה לנסות ולהצטרף; ואפילו יחושו כמיהה להיות 'אחד מ' – יעדיפו להישאר בצד ולא 'להסתכן' בדחייה. ילדים כאלה יעדיפו לשכנע את עצמם שהסיבה שאינם משחקים עם בני קבוצת השווים היא חוסר רצונם לעשות כן, מאשר להודות בעובדה שרצו להצטרף ונדחו.

במאמר זה יוצגו קטעים מתוך יצירות ספרות שנכתבו בעברית ובהן תיאור משחקי ילדות שונים. הספרים מתארים מציאויות הנבדלות זו מזו במרחב הזמן או המקום. יש מציאות ישראלית קדומה, ויש – מודרנית; יש מציאות שאפיינה את חיי היהודים בגלות, ויש מציאות שהתפתחה בארץ ישראל.

לא תמיד יש להבדלים הללו השפעה על משחקי הילדות, ומצד האמת נראה שמשחקים רבים אינם מאפיינים דווקא את חברת הילדים היהודית או הישראלית. כפי שהוסבר לעיל, המשחק הוא צורך כלל אנושי, ואם כן, אך טבעי הדבר שילדים באשר הם ילדים ירצו להתנסות במיומנויות פיזיות, בעשיית פעולות 'חשובות' המאפיינות את עולם המבוגרים (ומכאן חשיבותן) או לְמַצֵּב עצמם בעמדת כוח לעומת חבריהם; סביר להניח שילדים בחברה ענייה יחסית ינצלו פריטים שונים בבית ובסביבתו לצורך משחק, גם אם אלה לא נועדו למשחק מלכתחילה; כן יש להניח שבכל חברת ילדים יהיו ילדים מקובלים יותר ומקובלים פחות, 'אמיצים' ויוזמים, לעומת 'חששנים' ו'נגררים' וכדומה. פירוש הדבר שמשחקי ילדות כמו אלו שנציג להלן, או דומים להם, 'פזורים' גם במרחב הספרות שאיננה עברית, אולם במאמר זה התמקדנו ביצירות עבריות.

יש שאזכור המשחק ביצירת הספרות מלמדנו שהמשחק שאנו מכירים מילדותנו היה קיים שנים רבות קודם זמננו, שהרי הוא מתועד בספר שנכתב כמה עשורים לפני שבאנו לעולם; ויש שהמשחק מלמד אותנו פרטים הנוגעים לזמן או למקום שבהם מתרחשת עלילת הסיפור, או פרטים מסוימים על גיבורי העלילה ואולי גם על המחברים ש'מסתתרים' מאחוריהם.

נתבונן בקטעים אחדים וננסה לברר את תרומתם לחיבורים שבהם הופיעו ואת השפעתם עלינו, קהל הקוראים.

משחקים בספרות העברית

משחקי 'יש מאין' – אלתור

הפעילות המשחקית נחוצה מאוד לילדים, והם תמיד ימצאו במה לשחק – אם יש להם משחקים או צעצועים קנויים, הם ישחקו בהם, ואם לא, הם יספקו לעצמם משחקים וצעצועים 'מתוצרת עצמית' – פריטים וחומרים שיהיו זמינים להם יהפכו להיות חומר גלם לייצור המשחק הנחוץ או אביזריו. להלן נציג דוגמות למשחקי 'יש מאין' שהופיעו ביצירות ספרות, ולצד תיאור המשחק עצמו נבחן באילו היבטים תורם המשחק ליצירה.

כדור מאולתר

דוגמה למשחק מאולתר מופיעה בספר **כמיהה** פרי עטה של יהודית רותם. המחברת מתארת אפיזודה שֶׁפָּה ילדי הנוסעים ברכבת משחקים בכדור 'יש מאין', העשוי מסמרטוט. חבורת המְשַׁחֲקִים וזמן המשחק מלמדים על המציאות בארץ בראשית המאה ה-20. הרכבת באותם ימים הייתה מונעת בכוח המופק מתנור קיטור. בנסיעות ברכבות אלו אירע לא פעם שהעצים ששימשו לבערה אזלו, ובמקרים כאלה נדרשו נוסעי הרכבת לרדת ולקושש עצים כדי שהרכבת תוכל להמשיך בנסיעתה:

פעם נאלצו הנוסעים, ונסים ושריה ביניהם, לרדת ולקושש עצים לתנור הקיטור. שעתיים תמימות עברו עד שתוקנה התקלה. בינתיים שיחקו ילדי הנוסעים לצדי הדרך בכדור סמרטוטים מאולתר. (יהודית רותם, **כמיהה**, עמ' 453)

המשחק, בשל תכונותיו המיוחדות, מאפשר לילד ללמוד במסגרתו דברים שלא היה לומד בצורה מוצלחת בדרך אחרת (כגון, 2005, עמ' 5). נראה כי הבחירה במשחק בכדור גם היא אינה מקרית: משחק זה היה המשחק הבסיסי והספונטני ביותר ששימש את התרבות האנושית לאורך ההיסטוריה בתהליכים של חברות ותרבות. זה היה משחק שאיזן בין יצרים אגרסיביים לבין צורך חברתי-תרבותי (תמיר, 2010). על כן ילדים שהיו זרים זה לזה והזדמנו יחד בנסיבה מסוימת – נסיעה אקראית ברכבת – יכלו להתחבר ביניהם בקלות ולא לתר בחד משחק מוכר מן החומרים המצויים בשטח.

כלי נגינה מאולתרים

הקטע שלפנינו, הלקוח מיצירה פרי עטו של חיים באר, מדגיש שילדים תמיד ימצאו במה להעסיק את עצמם ובמה לשחק (במקרה שלפנינו, מערכת גיגיות ששימשה בחיי יום-יום להכנת בצק, הופכת כלי נגינה), ואין צורך שיהיו ברשותם משחקים קנויים דווקא. בעבר, כמעט בכל בית היה מרתף. במרתף נהגו לאחסן חפצים מחפצים שונים, שהיום מצויים, מן הסתם, במטבח הבית. בירידה למרתף באין רואים, ובמשחק בחפצים המצויים בו, מצאו הילדים הזדמנות פז לאלתר ולשחק:

ליד הכניסה למרתף, שריח של טחב וריח יין עלה ממעמקיו, עמדה מערכת גיגיות נחושת עצומה – למן הגדולה ובה כל הכבסים של המשפחה ועד לקטנטונות שלשו בה את הבצק ללחם – מערכת ששימשה לילדים כעין קסילופון או עוגב. (חיים באר, **מזיכרונותיה של תולעת ספרים – מסעות בעקבות סופרים וספרים**, עמ' 234)

קטע זה מתכתב עם שירו של עוזי חיטמן 'תזמורת של ממש', המתאר אפיזודה מחיי ילדותו של המשורר:⁴

הסיר היה תופים
מכסים למצליים
מסרק למפוחית
בקבוק לפעמון
מטאטא היה גיטרה
וחוט הטלפון

4 מילות השיר מועתקות ככתבן וכלשונון מהאתר שירונט:

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=778&wrkid=9215>

אפילו אמא שרה

כמו למיקרופון

לחפצים שונים תפקיד מרכזי וחשוב בכל משחק ילדים, ובמיוחד במשחק הסוציו־דרמטי. פעמים רבות הם שיקבעו אם יתקיים המשחק, ואם יתקיים – מה יהיה תוכנו. גם למספר החפצים ולארגון הסביבה נודעת חשיבות רבה, והם משפיעים על המשחק (Deunk, Bernest, & De Gloppe, 2008). במשחק זה נעסוק בהמשך המאמר.

עולם דמיוני – בוסתן חבוי

בסיפור "ילדים" שחיבר י"ל פרץ, גיבור הסיפור הוא ילד הלומד ב"חדר". בהפסקות שבין השיעורים ובשעות שאחרי הלימודים הוא פורש מחברת הילדים (שעימם שהה בזמן הלימודים) ומצטרף אל חברתו שבסוכת הגפנים, ושם השניים יוצרים בכוחות עצמם גינה קטנה, שאותה הם מטפחים: עודרים ומשקים. במציאות יש סוכת גפנים קטנה ולצידה גינה קטנה, אבל בדמיונם אין לילדים שום קושי להפוך אותן ל"בוסתן" שיש בו עולם ומלואו. הילד זקוק לעולם הדמיוני שבו קיימים הוא וחברתו בלבד – שם הוא אינו צריך להיאבק על מקומו. מקומו מובטח. המשחק עם החברה עדין יותר ממשחקי חבורת הבנים, ותחושותיו כלפי חברתו, ייתכן שיש בהן כעין התאהבות ילדית (הורי שניהם מתלוצצים ביניהם שבבוא היום השניים יתגררו וינשאו והם יהפכו מחותנים).⁵

חיקוי מנהגי המבוגרים

המשחק מלווה את האדם בשלבי חייו השונים בכל גיל, מקום וחברה. על פי התפיסה ההומניסטית, המשחק הוא פעילות לשמה הנעשית מתוך רצון, הנאה ובלא פיצוי חומרי, והוא יסודה של החוויה התרבותית (ויניקוט, 1995; Goodale & Godberry, 1988). הפעילות המשחקית מתאפיינת בשחרור ממטלות ואילוצים. שחרור זה הוא תנאי למשחק, והוא מאפיין גם את עולם החי – הגורים המשחקים נמצאים בחסות אימם ומשחררים מדאגה לסיפוק צורכיהם הקיומיים (רפ, 1980). ודוק: השחרור האמור נוגע לתחום שמחוץ לגבולות המשחק, אבל המשחק עצמו חייב להתקיים בתוך 'גבולות', היינו מסגרת חוקים, המשתנה ממשחק למשחק. המסגרת מחייבת, אבל מתברר שהיא נתפסת כמסגרת מגוננת דווקא, והפעילות בתוכה – כפעילות המתאפיינת בחירות. למסגרת זו חלק חשוב בתהליך הלמידה של בני אנוש בכל גיל (הויזינגה, 1984), ושילוב של משחק בלמידה תורם למוטיבציה, להנאה ולעניין של הלומדים ושל המלמדים כאחד (טל, 1993). 'גבול' נוסף של המשחק הוא הגבול התחום אותו מבחינת הזמן: המשחק מתחיל ברגע מסוים שבו הילד משנה את התנהגותו להתנהגות משחקית, והוא מסתיים ברגע מסוים אחר שבו הוא 'חוזר למציאות'. עוד מאפיין של רבים ממשחקי ילדים הוא הזיקה הברורה שלהם לעולם המבוגרים, והלכה למעשה הם מודל לחיקוי המציאות (בר־אילן, תשנ"ד). דוגמה לחיקוי כזה עולה בספרה של שרה אהרונים **אהבתה של סלטנאט**. המחברת מתארת ילדה שבמשחקה מחקה את המוכר לה מעולם המבוגרים:

5 כל כתבי י"ל פרץ, "ילדים", עמ' ז-ח.

אחד המשחקים האהובים על סלטנאת היה מנהג הנדרים, נוהג שהיה מקובל מאוד בקרב יהודי איראן. כל אימת שנתקלה בקושי מכל סוג שהוא, היתה נודרת נדר כי אם העניין ייפתר – תצום.

בימי החורף המושלגים, כשלא יכלו לשחק בחצר, היו חופרים ורודים מלוא החופן שלג צח ונקי, מערבבים אותו בדבש ומלקקים להנאתם. בכל פעם התפתו לשחק את משחק ההתערבות הקשה: מי יצליח להכניס את ידו שבע פעמים לתוך מי הבאר הקפואים ולדלות מקרקעיתה אבנים? (שרה אהרוני, **אהבתה של סלטנאת**, עמ' 39)

כפי שהוסבר, המשחק הוא אמצעי לתרגול מיומנויות שהשליטה בהן נדרשת בחברה הסובבת שלתוכה הילד גדל. ואם מנהג הנדרים מקובל בחברת המבוגרים, הילדה צריכה 'להכשיר עצמה' לדעת 'להשתמש' בו, שהרי תזדקק לו בבגרותה. חיקוי מנהגי המבוגרים עומד במוקדם של משחקים סוציו־דרמטיים לא מעטים, שבהם נעסוק להלן, ובשל חשיבותם ייחדנו להם סעיף משלהם.

המשחק הסוציו־דרמטי

האנליטיקאי היונגיאני אריך נוימן כתב שלפנטזיה ולמשחק יש תפקיד בעבור הילדים והמבוגרים בכל התרבויות:

רק היחיד שמגולם בתוך המציאות הסמלית של המשחק יכול להיחפך לאדם שלם... הפתיחות של הילד מתבטאת בהשתלבותו המלאה בעולם הסמלי המאגיימית של הפנטזיה והמשחק, לא פחות משהיא מתבטאת ביכולתו להטמיע רשמים של העולם החיצוני ושל החברה. (נוימן, 2011, עמ' 80-79).

המשחק הסוציו־דרמטי מספק מרחב שבו הילדים יכולים ליצור אינטראקציות ולהגביר את תחושת השייכות לקבוצה, ובמשחקים לא מעטים, הוא מציע זירה להתנסות בחיקוי עולם המבוגרים. סוקר (1987, 1993) משער שההזדהות, ההבנה וההסכמה הן מקורות ההנאה העיקריים של הילדים במשחק הסוציו־דרמטי. לצד הריגוש שבשיתוף ובהבנה ההדדית, המשחק גם מאפשר לילדים שלא לחשוף את זהותם ורגשותיהם האמיתיים ובכך לעטוף עצמם בשכבה המגינה עליהם מפני פגיעה תדמיתית. בספרו **פרקי ילדות** י"ד ברקוביץ מתאר את משחק "הסוסים":

בייחוד לקחו את לבי משחקהם, משחק הסוסים ומשחק המקלות, שקוראים "לאָמציס". משחק הסוסים כיצד? שני ילדים משחקים סוס ורוכבו. אחד מחזיק בפיו חבל, ואחד אווז אווז מאחוריו בשני קצות החבל, כמי שאווז במושכות, ושניהם רצים בחצר. הרוכב דופק את הסוס ומזרזו בקול: "ניו-ניו!" הסוס רץ מתוך קפיצה, בועט ברגליו, מנענע ראשו לכאן ולכאן וצוהל כסוס.... (י"ד ברקוביץ, **פרקי ילדות**, עמ' 30)

המשחק "סוס ורוכבו" המתואר בקטע, מתאר סוג של יחסי שולט ונשלט בעולם הילדים, המחקים את עולם המבוגרים. ילדים מפתחים יחסי קרבה ושליטה בינם לבין עצמם מאז שהם מתחילים לעמוד על דעתם (אריאל, 2014). מה שמייחד תכונה זו של משחק הדמיון אינו העובדה שהמשחק משמש אמצעי למשא ומתן על קרבה ושליטה, אלא ההסכמה ההדדית להעביר את המשא ומתן לעולם דמיוני. לפי המתואר בסיפור, הילד המגלם את תפקיד הסוס, מוכן להיות נשלט, מכיוון שהוא יודע שבהמשך המשחק הוא יהפוך לרוכב, וחברו – לסוס, היינו יש הבטחה להיפוך התפקידים והמעמדות. הצמד סוס ורוכבו מציג מאפיין הקשור לתקופה שבה נכתבה היצירה: רכיבה על סוס הלהיבה ילדים בראשית המאה ה-20, אז, טרם המצאת המכונית הראשונה, התנייעו אנשים ממקום למקום בעזרת סוס ועגלה. גם במשחק ילדים זה יש חיקוי של עולם המבוגרים, שבו לעגלון היה תפקיד חשוב בהסעת אנשים, והיכולת שלו לשלוט בסוס עוררה רושם עז.⁶

פעולות הילדים העיקריות שמשולבות במשחק הסוציו־דרמטי הן חיקוי מתוך הזדהות. הם מחקים דמויות שונות שפגשו בסיטואציות שונות בחייהם והתרשמו מהן (סמילנסקי, 1993). באמצעות המשחק הם רוכשים מגוון יכולות: כישורים לפתרון בעיות, כושר הפשטה, יצירתיות, כישורים לשוניים, חברתיים ורגשיים, שכולם יסייעו להם בבוא העת להצליח בבית הספר (סוקר, 1993; סמילנסקי ופטיה, 1990). כדי להשתתף במשחק דרמה חברתי נדרשות מהילדים מיומנויות ויכולות רבות ומורכבות שנרכשות בשנות החיים הראשונות: יכולת לשלב בין יכולתם הסימבולית לבין יכולותיהם הסימבוליות של שותפיהם למשחק, יכולת לנהל משא ומתן, יכולת להסביר את רצונם בצורה בהירה כדי שאחרים יוכלו להבינם, יכולת לתכנן יחד, לייצג במשותף חפצים, להתפשר ולהביא בחשבון גם את הבלתי מתוכנן (Lillard, 2004). ההשתתפות במשחק הסוציו־דרמטי משפרת את יכולותיו החברתיות של הילד ואת יכולתו לתקשר עם הסביבה. המשחק משכלל בילד את היכולת להפנים חוקים חברתיים ומספק הזדמנויות לצמיחת היכולת האמפתית, השליטה העצמית והמסוגלות לשתף פעולה (Garvey & Berndt, 1977).

שוורצמן (Schwartzman, 1978), מצאה שהמעמד של הילדים במשחק הסוציו־דרמטי משקף את מעמדם בחיים החברתיים האמיתיים, לדוגמה: ברוב משחקי ה"משפחה" הילדה שמעמדה החברתי גבוה תזכה בתפקיד האם, ואילו הילדה שמעמדה נמוך יותר תמלא את תפקיד התינוקת או הכלבה. מכאן אפשר ללמוד כי בספר **פרקי ילדות** של ברקוביץ הילדים ששיחקו את תפקיד ה"רוכב", מעמדם החברתי היה גבוה יותר ממעמדם של הילדים ששיחקו את תפקיד ה"סוס".

סוג מיוחד של משחקים סוציו־דרמטיים הוא משחקי "תן וקח", שלהם ניחד את תת־הפרק להלן.

6 בתקופה שבה כותב י"ד ברקוביץ את זיכרונות הילדות הללו, כותב גם חיים נחמן ביאליק את "רוץ בן סוסי" (**שירים ופזמונות**, תרצ"ג), ויחיאל היילפרין את השיר "סוסים" (שנת תר"פ), שני שירי ילדים אלו שימשו שירי משחק שיש בהם פעילות של צמד – סוס ורוכבו. ואם כי יש במשחק המתואר חיקוי עולם המבוגרים, בחרנו להביאו תחת הכותרת המשחק הסוציו־דרמטי, שכן לצד החיקוי יש בו היבטים נוספים הקשורים לשיכוו לקבוצת משחקים זו.

משחקי "תן וקח"

כפי שהזכירה שוורצמן (Schwartzman, 1978), היחסים בין הילדים ומעמדם החברתי באים לביטוי במשחקים השונים, והם בולטים במיוחד במשחקי "תן וקח", כפי שניתן לראות בקטע הלקוח מספרה של נעמי פרנקל דודי ורעי:

ביני ובין תיאודור צמחה אפוא כעין אחות-אחים. אלא שתיאודור אח לא קל היה וממני הקטן דרש הרבה שירותים חנם. ואני, כל טובה קלה שבקלות שביקשתי ממנו, נתבעתי לשלם תמורתה. והתשלום – סיפור שצריך הייתי לדמיין לו. ולמה? וכי תיאודור ילד של סיפורים היה? לא. אבל ילד בעל אמביציות חזקות היה וחתר לכתר מנהיגות בין ילדי הסימטה, אלא שהללו העדיפו עליו את אברומלה בנו של חיים גורלי שהיה סופר סת"ם. אברומלה שפייאות משתלשלות לו על לחייו גדול היה במעשיות וילדי הסימטה היו מתקהלים סביבו לשמוע סיפורי-סיפורים. וככל ששריריו של אברומלה רפים, כן היה פיו איתן ואין סוף לדיבוריו ובזכות המעשיות היה למנהיגם של כל ילדי הסימטה. יצא תיאודור להתמודד עמו, אלא שדמיונו חלש היה להגות מעשיות. עמד תיאודור ואילץ אותי לבוא לעזרתו. ילד בעל-חלומות הייתי. אבא ברא לי עולם שלם של אגדות וסיפורים. התחיל סחר-מכר של חלומות וסיפורים ביני לבין תיאודור. הוא עושה לי טובה, ואני גומל לו בסיפור. וכך היה קונה אצלי סיפור כדי למכור אותו בשמו לילדי הסימטה וליטול בסיפורי את המנהיגות מאברומלה. (נעמי פרנקל, **דודי ורעי**, עמ' 180-181)

המספר מסייע לילד בשם תיאודור, שנאבק עם ילד אחר, אברומלה, על מנהיגות: הוא "מוכר" לתיאודור סיפורים שאותם יוכל לספר לילדי השכונה, וילדי השכונה ינהו אחריו במקום אחרי אברומלה, היודע גם הוא לספר סיפורים. תיאודור, בתמורה, ידאג להתאקלמות קלה של המספר בחברת הילדים שעד כה לא מיהרה לצרפו לשורותיה, אבל הודות להתערבותו של תיאודור, המנהיג, תתוצה ותקבלו. המנהיגות של תיאודור אינה מונעת מתוך סמכות או שליטה בשאר הילדים אלא מתוך חוכמה והבנה של צורכיהם: הילדים מעדיפים סיפורים על משחק? הוא יאתר את הילד שיכול לסייע לו בנושא וילמד ממנו סיפורים. היחסים בין המספר למנהיג אינם יחסים של מרות, של שולט ונשלט, אלא יחסים של "תן וקח", שבהם כל אחד מהצדדים זוכה, ונוצרת "אחוות אחים", ככתוב. שני הילדים ניחנו באינטליגנציה בין-אישית ותוך-אישית שהזכיר גארדנר (Gardner, 1983), אינטליגנציות שניתן לראות בהן חלק ממיומנויות המנהיגות במשחקים בין ילדים. מלבד זאת, הכישרון הספרותי שמפגין אברומלה מאפשר לו לחבר סיפורים, והם מספקים את סקרנותם של הילדים ומשלהבים אותם. הילדים מוצאים בסיפורים חומר גלם חדש ומגוון למשחקי תפקידים, ומעשירים בעזרתו את משחקם הסוציו-דרמטי (תובל, 2002).

משחקי ספורט ותחרות

הרברט ספנסר (בתוך רפ, 1980) טען כי המשחק הוא דרך המשמשת לאורגניזם לשחרר עודפי אנרגיה שהצטברו בתוכו. אם כמות האנרגיה שהצטברה בתוך האורגניזם עולה על כמות האנרגיה שהוא זקוק לה לצורך קיומו, העודף מכביד עליו, והוא מחפש דרך לשחררו. משחק אנרגטי הוא דרך מצוינת לשחרר את העודף ולהישאר עם הכמות הנחוצה בלבד. ועם זאת מעניין לציין שילדים משחקים גם כשהם עייפים, וכן שמבוגרים צוברים אנרגיה גם במשחק הדורש מהם מאמץ פיזי. גם להיבט הגופני חשיבות ללמידה המתרחשת במשחק. גופניות מוגדרת כשילוב של כמה פעילויות פיזיות עם פעילויות קוגניטיביות גבוהות כגון חשיבה, המשגה, תפיסה ושיקוף (Price & Rogers, 2004).

משחקי מקלות ואבנים

קשה ממנו משחק המקלות. שני ילדים נוטלים שתי אבנים או שני לבנים, מטילים אותן על הקרקע זו בצד זו ורווח ביניהן. אחד מן הילדים נוטל שני מקלות, מניח אחד על-גבי שתי האבנים, דוחפו מעליהן במקל האחר שבידו ומעיפו באויר, ומניח במקומו על האבנים את המקל שבידו. וחבירו שכנגדו מתייצב במרחק כמה פסיעות, חוטף בידיו את המקל העף באויר וחוזר וזורקו אל שתי האבנים, מתכוון לפגוע בו במקל המונח עליהן ולהזיזו מהן. כיוון יפה ופגע במקל שעל-גבי האבנים, הרי ידו על העליונה, והוא מתחלף עם חבירו ותופס מקומו ליד האבנים. משחק המקלות, אף כי מפליא הוא את הלב, נראה לי מסובך ביותר ונשגב ממני. לא כן משחק הסוסים, שאני תופסו בראייה ראשונה, ואף אני מתאוה להשתתף בו. (י"ד ברקוביץ, **פרקי ילדות**, עמ' 31)

במשחק המקלות המתואר לעיל משמשים חומרים המצויים מחוץ לבית – מקלות ואבנים. המשחק דורש מן המשתתפים הפעלת סוג מסוים של כוח פיזי (דחיפה, העפה, חטיפה וזריקה). משום כך אפשר לראות במשחק זה דוגמה גם למשחק 'יש מאין' – החומרים הפשוטים המצויים כמעט בכל חצר או מרחב שאיננו מעובד – מקלות ואבנים – די בהם לקיום המשחק. נעיר כי גם במשחק הסוסים, שהוזכר באותה היצירה (ראו לעיל בפרק שכותרתו המשחק הסוצו-דרמטי) המשתתפים נדרשים להפעיל כוח פיזי מסוים (בדהירה על הסוס, בהחזקת הרוכב על הגב), אך שלא כמשחק זה, במשחק הסוסים לא נדרשים כלים וחומרים כלל. כל שנחוץ לו הוא הסכמה בין שני ילדים – מי ישמש באיזה תפקיד (הסכמה המבטאת הסכמה ליחסי שולט-נשלט).

משחק מקלות מופיע גם בספרה של שרה אהרוני אהבתה של סלטנאט:

בקץ נהגו לשחק בחבל קפיצה, 'טק יא ג'ופט' – זוג או פרט, קלאס ו'צ'וב ב'ז' – משחק המקלות, שבו ילד או חוז ביד אחת מקל ארוך ובידו השנייה במקל קצר, מכה בחוזקה את הארוך בקצר, וזה מועף למרחק. (שרה אהרוני, **אהבתה של סלטנאט**, עמ' 39)

במשחק זה, לצד היותו בעל אופי ספורטיבי (דומה במידה רבה למשחק 'הקפות' המוכר לרובנו), אפשר לראות גם משחק 'יש מאין' – כפי שהוסבר לעיל. כיוון שבמשחק מתקיימת למעשה תחרות בין קבוצות – יש בו גם היבט הנוגע למעמד חברתי: ילד שמסוגל להעיף את המקל הקטן למרחקים, ילד שמיטיב לתפוס אותו מן האוויר או ילד שמיטיב לרוץ – חבריו ישאפו לצרפו לקבוצתם. ילד מסורבל או גמלוני מעט שאיננו מיטיב לבצע את הפעולות הללו – כשהילדים "יעשו כוחות", מן הסתם ידחק לסוף, ואחת הקבוצות תקלוט אותו אליה בדלית ברירה.

משחק הגדי והזאב

דוגמה נוספת למשחק כזה אפשר למצוא בסיפור "ילדים" של י"ל פרץ:

...פעם בראשית הקיץ הודיע הרבי שהוא חושש בראשו ופיזר את החדר חצי שעה קודם הזמן. כמעט צעקתי בקול רם מתוך שמחה! חברים מבקשים לעכב אותי, לשחק במשחק "הגדי והזאב", לעשות מסחר בכפתורים ובצרפני-עטים, אך אינני שומע להם. אני בורח כחץ מקשת. (כל כתבי י"ל פרץ, "ילדים", עמ' ז-ח)

במשחק "הגדי והזאב" ילד אחד נבחר לתפקיד ה"גדי" וילד אחד ל"זאב". יתר הילדים מסתדרים במעגל. ה"גדי" עומד במרכז המעגל, ה"זאב" – מחוצה לו. ה"זאב" מנסה למצוא פרצות במעגל הילדים, לחדור דרכן לתוך המעגל ולתפוס את ה"גדי", והילדים מתגודדים ומשתדלים ככל יכולתם למנוע ממנו לממש את מזימתו. אם ה"זאב" מצליח לחדור לתוך המעגל, הילדים פותחים פתח ל"גדי" ומאפשרים לו לברוח החוצה, ובד בבד מהדקים שוב את שורותיהם כדי לכלוא את ה"זאב" ולמנוע ממנו להגיע אל ה"גדי" שבחוץ.

אזכור המשחק מאפשר הצצה אל עולם הילדות בזמנו של פרץ. הבחירה בבעלי החיים גדי וזאב, מבוססת כפי הנראה על ערכים תרבותיים שהיו מושרשים עמוק בחברת הילדים היהודיים בגולה, שפסוקי מקרא רבים היו שגורים בפיהם, ובהם הפסוק המופיע בנבואת ישעיהו: "וְגַדְיָאָב עִם כְּבָשׁ וְנִמְרֵי עִם גְּדֵי יִרְבָּץ, וְעֶגְלָ וּכְפִיר וּמְרִיא יִחְדָּו, וְנִעַר קָטָן נִהַג בָּם" (ישעיהו יא, ו), המביע תקווה לשלום נכסף שבו לא יהיה צורך בגדר שתפריד בין טורף לנטרף.⁷

כדאי להעיר שהפעילות הפיזית של כל המשתתפים, מבטאת גם מעמדות: הגדי – החלש (ואולי גם הטוב, שעליו יש להגן), והזאב – החזק (וכנראה גם הרע, שיש לעשות הכול כדי למנוע ממנו לממש את זממו), היינו, לפנינו דוגמה למשחק סוציו-דרמטי. יש להניח שעל פי רוב הילדים החזקים נבחרו לתפקיד הזאבים, והחלשים – לגדיים. אם כן, יש במשחק זה תרגול מיומנות חברתית מובהקת:

7 מעניין לציין שבארץ שם המשחק עבר שינוי ונקרא "חתול ועכבר" ולא "זאב וגדי", ייתכן שהסיבה לכך היא שבעולם של הילדים בארץ החתול והעכבר מוכרים לכול, הגדי – מוכר לילדים החיים בסביבה כפרית, אך לא לילדים החיים בסביבה עירונית, והזאב – מוכר פחות מן הגדי. מלבד זאת החברה היהודית בגולה הייתה לרוב חברה דתית, והילדים למדו ב"חדר" והכירו את פסוקי התנ"ך, ובחברה שהתפתחה בארץ פשטה החילונית האידאולוגית, ובפיהם של רבים מן הילדים הפסוקים אינם שגורים.

הגנה על החלשים בחברה מפני חזקים המנסים לפגוע בהם. גם ה"חזק" לומד שאם הוא זומם לפגוע בחלשים ממנו, עליו להביא בחשבון שלמרות חוסנו, ייתכן שלא יצליח להשיג את מטרתו, כי החברה תצא בכוחות משותפים להגנת החלש והמסכן.

כזכור, גיבור הסיפור מבלה את שעות הפנאי במשחק עם חברתו (בפרק משחקי 'יש מאין' לעיל). ייתכן שמשחקים שבהם מתקיימת תחרות שבה נדרש להפגין כוח פיזי מרתיעים אותו (אם כי בעבודת הגינה מן הסתם הוא משקיע כוח כזה), וייתכן שהוא נחשב חלש יחסית לילדים אחרים, ובמשחק כזה סיכוייו להיות הגדי גבוהים, והוא אינו רוצה למצוא עצמו ממלא תפקיד זה המכריז על חולשתו בריש גלי.

משחקי ילד בבדידות

לא כל ילד זוכה לשחק בחברת ילדים, וגם הילדים שזוכים להשתתף בה – יש שהיא אינה עומדת לרשותם בכל עת שירצו. לעיתים ילד ונאלץ לשחק עם עצמו. בדידות מכמירת לב במשחק ילדים מבטאת עליזה אולמרט בספרה **פרוסה של ים**:

היא מדווחת לאמא שאני "דווקא ילדה מפותחת, שזורקת לפעמים רעיונות מקוריים", אבל כמה חבל שאני אוכלת קצוות של עפרונות, לועסת מחקים, משחקת עם עצמי איקס מיקס דריקס ובכלל לא נמצאת איפה שאני נמצאת. (עליזה אולמרט, **פרוסה של ים**, עמ' 272)

קשה שלא להבחין באטימותה של המורה: היא מדווחת לאם על בתה המשחקת עם עצמה איקס-מיקס-דריקס, משחק תחרותי שאדם אינו משחק בו עם עצמו. למשחק כזה דרושים שניים: כל אחד מן המשחקים משתדל לגבור על יריבו: לקדם מהלכים שלו ולחסום את המהלכים שיקדמו את יריבו. המורה מדווחת שהילדה מפותחת, ורק "חבל" שיש לה כמה 'מנהגים מוזרים' כגון ניהול משחק תחרותי עם עצמה, אכילת קצוות של עפרונות ולעיסת מחקים; ונראה שהיא אינה מנסה כלל לרדת לשורשי ההתנהגות החריגה שהילדה סיגלה לעצמה. הבדידות המשועת של הילדה המשחקת עם עצמה נעלמת מעיני המורה, ולמרבה הצער, גם מעיני האם. בקטע שלפנינו אפשר לראות דוגמה לתפקיד המיוחד של המשחק והבדידות – שיקוף עולמה של המחברת. מחברת הסיפור היא בת לאם מהגרת שקליטתה בחברה הקולטת לא צלחה והיא נותרה בודדה למדי. בתה 'ממשיכה את שושלת הבדידות' – גם היא בודדה מאוד ואינה מתערה בסביבתה החברתית. המורה מזכירה 'מנהגים מוזרים' – ייתכן מאוד שהילדה הגדלה בצל אם 'גלותית' התחנכה בדרך שגורמת לה להיות 'שונה', 'מוזרה' בעיני הילדים האחרים בכיתתה, והם אינם מקרבים אותה. ייתכן גם שהילדה עצמה מרגישה 'שונה', והיא נמנעת מלהתקרב אל הילדים האחרים. מכל מקום הידיעה שאימה של הילדה, היא עצמה בודדה ו'שונה' מהחברה שבקרבה היא חיה, מסבירה מדוע הדבר חומק מעיני האם, אבל אינה מסבירה מדוע הוא חומק מעיני המורה.

עוד ילדה חולמנית, הגדלה בעולם של מבוגרים היא אבישג, גיבורת ספרו של דוד שיץ:

ריח מרק הירקות שאין דומה לו בעולם כולו – צח וטעים, מתובל במידה ושטים בו גזרים אדומים ופלחים עבים של תפוחי-אדמה, בצלים שאיבדו מחריפותם, עגבניות שהתפקעו ואיזה ירק ארך-גבעולים שאמא היתה שולה מהסיר הענקי ומשליכה לפני שמזגה את המרק בקעריות. הו' כן, עכשיו חשה קרבה גדולה אל הווילונות הקטנים, וילונות פֶּפִּיטָה אדומים-לבנים, שעל החלונות, הווילונות ששנאה כל-כך בימים ההם, כי הזכירו לה אז בית-בובות זעיר-בורגני. אבל לא רק אותם שנאה. היא שנאה גם את האופן שבו היתה אמא מבקשת ממנה להפסיק לשחק עם הסכין והמזלג ולהתחיל לאכול. (דוד שיץ, **אבישג**, עמ' 132-133)

אבישג היא ילדה בודדה. בדידותה היא תוצאה של קשיי ההשתלבות של מהגרים בחברה הישראלית (בדומה לבדידות הילדה ביצירתה של אולמרט, לעיל). המשחק שהמציאה לעצמה הוא דוגמה מובהקת למשחק 'יש מאין'. אבישג משחקת בדמיונה בירקות השטים במרק, משל היו סירות; היא צוללת אל עולם הדמיון ומדמה את הווילונות במטבח לווילונות המעטרים בית בובות זעיר. בהיעדר חברים, ובהיותה בבית שבו שולטים נימוסי השולחן, היא הופכת את הסכין והמזלג לכלי משחק. היא ממציאה עולם משלה ושוכחת לאכול, כי מבחינתה הזמן עמד מלכת ברגע שבו נכנסה לעולם הדמיון. ההתנתקות מעולם המציאות מאפשרת לה לחקור, לבחון את מאורעות חייה, למצוא פתרונות. גם בסיפור זה אין הבנה של ההורים לבדידותה של הילדה, לרצונה להיות עדיין ילדה, לשחק במשחקי ילדות, ולא להתאים את עצמה בגיל ובהתנהגות לעולם המבוגרים הסובב אותה. הסביבה אינה תומכת במשחק הילדה, אינה משתפת עימה פעולה ואינה מתחברת אליה במשחק, ואם לא די בזה, היא אף שיפוטיה וביקורתית כלפיה על שאינה מזדרזת לאכול.

בספרו **מסע באב** הסופר אהרן מגד מפגיש את הקורא עם ילד המנסה לזכות בתשומת ליבו של אביו, איש האקדמיה הטרוד בעבודתו ואינו מקדיש לו אלא זמן מועט. לצורך כך הילד עמל להתקרב לעולמו של אביו ולנושאים המעסיקים אותו. כיוון שהאב מרצה לפיזיקה באוניברסיטה, הילד מעסיק עצמו במשחקי ניסוי מדעיים ספונטניים שבהם הוא חוקר ומגלה, וכביכול הופך ל'מהדורה צעירה' של אביו:

אבי, איננה, הוא מרצה לפיזיקה באוניברסיטה, וידעתי שהוא עוסק בניסויים באטומים, מהירות האור, וכדומה. בעצמי אהבתי לשחק בניסויים – עם מראות, עדשות, מנסרות... ומה שהעסיק אותי הוא: אם אפשר לתפוס קרן אור. לתפוס אותה ממש! ביד! (אהרן מגד, **מסע באב**, עמ' 142-143)

לכבוד יום ההולדת של האב, הילד מחליט להכין לו שי מיוחד ובונה משחק ניסוי. ביום ההולדת הוא מגישו לאביו בגאווה גדולה. קרן שמש שחודרת מבעד לחלון פוגעת במנסרה שבמשחק וגורמת לדלקה קטנה בבית; האב נבהל, שומט את יצירת הבן, דורך עליה ברגליו ורומס אותה. קשה לתאר את רגשות הבן. לא זו בלבד שלא זכה לשבחים מפי אביו, הוא אף ספג בשקט ובעלבון את כעסו.

האירוע גורם לבן להפסיק ליצור משחקים מדעיים ולהסתגר בתוך עצמו. התאוריה שלפיה המשחק משמש כר נרחב להתנסויות בלי לחשוש מתוצאותיהן, ועם סיומו באה ההתרחשות לקיצה בלא כל נשיאה באחריות ומייד לאחר מכן ניתן לעבור למשחק אחר המציע אפשרות חדשה, תקוות חדשות ומזל חדש (טל, 1993) – לא התממשה במסע באב.

סיכום

משחק הוא שפה, קשר, אינטימיות ודרך לתקשורת בין־אישית ותוך־אישית. במאמר הוצגו קטעים נבחרים מיצירות ספרות עבריות המתארים משחקי ילדות מתקופות שונות. משחקים אלה נוצרו מתוך מחסור ובדידות, מתוך רצון לחבור ולהתחבר, להפליג לעולם דמיוני, להתחרות ולהתנסות. משחקי הילדות המאולתרים בכלל, ומשחקי הילדות של פעם בפרט, כפי שהם מוצגים במאמר זה, הציעו אפשרויות לפיתוח הדמיון, המשמש לעיתים להסתרת רגשות עזים המשתקפים בילד המשחק עם עצמו או עם חבריו. ניכר כי משחקים אלה תרמו לפיתוח מיומנויות חברתיות, לגמישות מחשבתית, לפיתוח היצירתיות, להתמודדות עם פחדים, לביטוי תוקפנות, לעיבוד חוויות שליליות, וגם להתמודדות עם עולם המבוגרים, שלא תמיד מבין את עולם המשחק של הילדים.

ביבליוגרפיה

יצירות ספרות

- אהרוני, ש' (2008). **אהבתה של סלטנא**. תל אביב: ידיעות ספרים.
אולמרט, ע' (2001). **פרוסה של ים**. תל אביב: זמורה-ביתן.
באר, ח' (2011). **מזיכרונותיה של תולעת ספרים**. תל אביב: עם עובד.
ברקוביץ, י"ד (1965). **פרקי ילדות**. תל אביב: דביר.
מגד, א' (1980). **מסע באב**. תל אביב: עם עובד.
פרנקל, נ' (1973). **דודי ורעי**. תל אביב: עם עובד.
פרץ, י"ל (תשכ"א). **כל כתבי י"ל פרץ**. תל אביב: דביר.
רותם, י' (2006). **כמיהה**. תל אביב: ידיעות ספרים.
שיץ, ד' (1989). **אבישג**. ירושלים: כתר.

ספרות מחקרית

- אריאל, ש' (2014). **משחקי דמיון של ילדים – ביקור בארץ הפלאות**. קריית ביאליק: אח.
בוקר, א' (2012). **מה בין משחק ללמידה? הפדגוגיה המשחקית בבית הספר 'עין הים'**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בניהול ומנהיגות מערכות חינוך. תל-אביב: סמינר הקיבוצים.

בנטוב-גז, א' וקסנר ברוך י' (2016). כולכם שחקו נא איתי – על חשיבות המשחק, פיתוח משחקים ושילובם בתרבות הלמידה בגיל הרך. **דע-גן 9**, 28-39.

בקר, ע' ודויד ל' (1998). המשחק בגיל הרך. מתוך:

<http://www.gilrach.co.il/2011/02/1-%D7%9E%D7%91%D7%95%D7%90>

בר-אילן, מ' (תשנ"ד). משחקי ילדים בעת העתיקה. מתוך:

<https://faculty.biu.ac.il/~barilm/articles/publications/publications0042.html>

ברונר, ג'ס (1977). **תהליך החינוך**. תל אביב: יחדיו.

ברונר, ג' (2000). **תרבות החינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.

הויזינגה י' (1984). **האדם המשחק**. תל אביב: מוסד ביאליק.

וולף, א' (2004). להקשיב למוסיקה שבתוכנו. **פנים: כתביעת לתרבות, חברה וחינוך**, 27, 110-114.

ויניקוט ד' (1971, 1995). **משחק ומציאות (Playing and Reality)**. תל אביב: עם עובד.

טל, מ' (1993). **שילוב המשחק בתהליכי למידה למה וכיצד**. תל אביב: מכילת לוינסקי לחינוך ומשרד החינוך והתרבות, יזרעאל.

כגן, ר' (2005). **משחק – פעילות ומשחק בילדות המוקדמת**. תל אביב: הוצאת משרד הכלכלה.

יעקובי, ב' (2004). **משחק ולמידה: עין הים – בית ספר במרחב משחקי** – מאמר הניסוי.

אוחרז: http://www.schooly2.co.il/einayam/page.asp?page_parent=49595

לוי, ג' (2001). מנגינת הפעילות. **הד הגן**, 66 (2), 25-71.

לוי, ג' (2000). משחקי ילדים. **הד הגן**, 64 (4), 42-47.

מרזולו, ג' ולויד, ג' (1988). **לימוד בדרך המשחק**. תל אביב: לדורי.

נוימן, א' (2011). **הילד, האישיות בשחר התפתחותה**. בית יהושע: חסינות.

סולברג ש' (2007). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

סוקר, ז' (1987). **משחק ה"כאילו" והארגון החברתי של ילדים קטנים: תצפית משתפת בילדים במעון-יום**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.

סוקר, ז' (1993). משחק ולמידה: מה באמת רוצים ילדים ללמוד באמצעות המשחק, **מגמות, לד**, 497-520.

סמואל, מ' (1997). המשחק בעיני חז"ל: כלי חינוכי או ביטול זמן? מתוך:

http://www.daat.ac.il/he-il/toshba/authors/samech/samuel_miriam/samuel-hamishak.htm

סמילנסקי, ש' ושפטיה, ל' (1993). **המשחק הסוציודרמטי, אמצעי לקידום לימודי, חברתי וריגושי של ילדים צעירים**. קרית ביאליק: אח.

פרוני, א' (2002). **המשחק, מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר**. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

פרויד, ז' (1959), מעבר לעקרונות העונג. בתוך: **כתבי זיגמונד פרויד. כרך רביעי**. תל אביב: דביר.

קסנר ברוך, י' וברודי ד' (2015). כאן בונים בכיף – על למידה משמעותית במרכז הבנייה בגן הילדים. **דע-גן**, 64-71.

- קמבל, ד' (1999). **אפקט מוצרט ניצול כוחה של המוסיקה לריפוי הגוף, חיזוק הנפש ושחרור רוח היצירה**. תל אביב: אור עם.
- רפ, א' (1980). **עולמו של משחק**. תל אביב: משרד הביטחון.
- שרן, ש' ושחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. ירושלים: שוקן.
- תובל, ח' (2002). אוריינות בגיל הרך – גישה אקולוגית, בתוך: פ' קליין (עורכת), **שפה, קריאה ואוריינות**. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- תמיר, א' (2010). מדוע הכדורגל כל כך פופולרי? מתוך: <https://www.calcalist.co.il/sport/articles/0,7340,L-3415428,00.html>
- Arthur, M., Bochner, S., & Butterfield, N. (1999). Enhancing peer interactions within the context of play. *International journal of disability, development and education* 46(3), 367-381.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. NJ: Ablex.
- Cook-Gumperz, J., & Corsaro, W. (1986). Introduction. In J. Cook-Gumperz, W. Corsaro, & J. Streeck (Eds.), *Children's worlds and children's languages* (1-11). New York: De Gruyter Mouton.
- Deunk, M., Bernest, J., & De Gloppe, K. (2008). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5), 615-633.
- Erickson H. E. (1963). *Childhood and Society*. NY: W.W. Norton.
- Garvey, C. & Berndt, R. (1977). *The Organization of Pretend Play*. Corte Madera, CA: Select Press.
- Goodale, T., & Godberry, G. (1998). *The Evolution of Leisure*. Venture publishing.
- Klein M., (1987). *Contributions to Psychoanalysis 1921-1945*. London: Hogarth Press.
- Lillard, A. (2004). Pretend play and cognitive development. In: U. Goswami (Ed.) *Childhood Cognitive Development* (188-205). Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. (1962). Play, *Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Price, S. & Rogers, Y. (2004). Let's get physical: The learning benefits of interacting in digitally augmented physical spaces. *Computers & Education*, 43(12), 137-151.
- Ridgers N. D., Stratton G., & McKenzie T.L. (2010) *Reliability and Validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships During Play (SOCARP)*. *Journal of Physical Activity & Health* 7(1): 17-25.
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

ביקורת

