

שותחרות (collapetition) במשחקי ילדים

1. מבוא

1.1 הקדמה

כשאנו מתבוננים בילדים משחקים אנו נוטים לומר באופן דיכוטומי - "הם מתחרים" או לחלופין "הם משתפים פעולה". תצפיות שערכתי לאורך שנה בילדי כיתה ב' העלו כי ברוב המצבים מתקיימות תחרות ושותפות גם יחד, ורק במקרים יחידים אפשר לראות שותפות או תחרות "נקייה". המציאות מורכבת מתלכיד (קונגלומרט) של שותפות ותחרות אשר בחרתי לכנותו "שותחרות", שילוב בין "שותפות" לבין "תחרות" (ובאנגלית "collapetition", שילוב בין competition לבין collaboration).

רובו של החיבור מתמקד בתחום המשחק, אך הדיון מתרחב לכלל האינטראקציה בין ילדים.

1.2 משחק

"המשחק כאחד מגיבושיה של התרבות שרוי בספירה דו-משמעוית. מצד אחד נראה כאילו חסרות בו הרצינות והחומרה, שבטבע ביטוייה המעולים של התרבות האנושית, כגון האמנות, הדת והמדע. אולם מצד אחר יודעים אנו כי הוא העסיק את המחשבה האנושית בכל הדורות... כבר ביון העתיקה התחילו תוהים על מהותו של המשחק ותפקידו בחייהם של החברה והיחיד".¹ ויניקוט (Winnicott, 1953) כפי שמציינת בספרה פרוני, טען כי "המשחק הוא יותר מאשר שלב בהתפתחות הנורמלית של הפרט. הוא מאפיין את כלל ההתפתחות האנושית, ומתגלגל לדת, לאידיאולוגיה,

* רות בר-סיני היא רכזת לימודי החינוך הגופני במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

1. הויזינגה, 1966, עמ' 27.

ליכולת ליצור בתוך הקיים ומתוכו; הוא מתפתח לתרבות שהיא מעין וריאציה של משחק. ... המשחק... צובע הן את חייו של הפרט והן את חייה הייחודיים של כל חברה אנושית".² פרידריך שילר (Schiller, 1800) כפי שמציין הוויזינגה, הועיד לו בספרו "כל חינוכו האסתטי של המין האנושי" מקום מרכזי בגילויי המובהקים של טבע האדם. הוא אמר: "האדם משחק רק בשעה שהוא אדם במלוא משמעותה של המלה, והוא אדם שלם רק בשעה שהוא משחק".³ במשחק, אמר ויניקוט, "...מדובר ביכולת של האדם להיות מחובר למאגר המשאבים המקוריים, הטבעיים שלו, ולהשתמש בהם באופן ספונטני, המדגיש את היצירתיות, הסובייקטיביות, והחיבור עם המציאות והסביבה האנושית בעת ובעונה אחת".⁴

הוויזינגה (1966), חוקר מקור התרבות במשחק, מגדירו כך: "משחק הוא מעשה או עיסוק מרצון, הנעשה בתחומים קבועים ומסוימים של זמן ומקום על פי כללים, שקיבלנו עלינו מרצון בחינת חובה גמורה! מעשה שהוא תכלית לעצמו וכרוך בהרגשת יגיעה ושמחה ובהכרת הישגיו שבינו ובין 'החיים הרגילים'".⁵ פרוני (2002) אומרת כי "למרות השוני הרב בהגדרות משחק בפסיכואנליזה, ניתן להצביע על שני אפיונים עיקריים המופיעים בכלן: האחד, ייחודיותו של המשחק כמשלב חשיבה ועשייה; והאחר, המשחק כולל תמיד רכיב של הנאה".⁶ הגדרתו של הוויזינגה עם הדגשותיה של פרוני, במיוחד על שילוב החשיבה והעשייה, הן המקובלות עליי.

1.3 ילדים ומשחק

אנה פרויד (1926, Fried), מלאני קליין (1987, Klein) ובעיקר דונלד ויניקוט, כפי שפרוני מציינת בספרה, היו לראשי הזרמים העיקריים שתיארו את עולם המשחק האילוזיוני והיצירתי שדרכו הילד לומד - ברצינות

2. פרוני, 2002, עמ' 85.

3. הוויזינגה, 1966, עמ' 30.

4. פרוני, 2002, עמ' 55.

5. הוויזינגה, 1966, עמ' 61.

6. פרוני, 2002, עמ' 86.

תהומית - את המציאות הפנימית והחיצונית שלו ושל האחרים במשפחתו, בסביבתו ובתרבותו. וינקוט טען כי "כשילד משחק בשמיכה, בחתיכת בד או בחפץ אחר, הוא מעניק משמעות חדשה לדבר שהתקיים לפניו: זהו אקט של משחק, של יצירה ושל אמונה"⁷. הוא טבע את המושג "המרחב הפוטנציאלי" - זהו אזור מעבר אשר בו הילד מתנסה ולומד לשחק, לפתח את עולמו, להתנסות כדי להתרחב ולהתמודד עם העולם הפיזי והנפשי באופן פנימי וסמלי. זהו אזור מעבר אשר בו מתרחשות התנסויות וחוויות שדרכן שומר הילד, התלוי עדיין בסביבתו, על מגע אותנטי עם עצמו בכל פעם מחדש. יש במקום זה שמירה על הקשר עם ה"עצמי האמיתי", וחויית מקום זה מהווה מסגרת להתנסות של חניכה, חויית עצמי במעבר, ובה יתנסה הילד גם בהיותו נער וגם בהמשך בהיותו מבוגר. אריקסון (Erickson, 1937) כפי שמצינת פרוני ראה במשחק באופן דומה פעילות משחררת האמורה לסייע לילד לחזק את כוחות ה"אני" שלו ולהכינו ליצירת קשרים הדדיים עם סביבתו.

אומרת ליאורה לוריא בהרצאתה כפי שמופיעה בספרה של פרוני: "בחי היום יום אנחנו מורגלים לראות ילדים משחקים ומתייחסים למשחק כמובן מאליו. ואכן ילדים משחקים יכולים להפוך פירור מציאות לעולם מלא התרחשויות ועלילות... כאשר ילד אינו משחק כלל אנחנו נוטים לדאוג למצבו הנפשי או הגופני. גם בקרב ילדים קטנים מאד אנחנו מבחינים בפעילות משחקית. פעילות שיש בה סקרנות ועניין בעולם שבחוץ, מתוך חשיבה שצבועה בדמיונו ובמשאלות שבפנים... המשחק מתרחש אפוא בו בזמן הן בעולם הפנימי והן בעולם החיצוני, ומכאן המתח שכרוך בו"⁸. הפסיכואנליזה מוסיפה מאפיין למשחק, וזהו מקום התרחשותו בקו התפר בין העולם הפנימי לחיצוני. הוא איננו כולו פנימי ולא חלום בהקיץ, שכן הוא מתרחש בחלל ובזמן. הוא מאופיין בדואליות: בדמיון ובמציאות. הרגש של הילד בעת המשחק הוא גם אמתי וגם דמיוני בו בזמן. צער וכאב, או חדות הניצחון בקרב דמות בסיפור, הם רגשות של דמויות בעלילה אך הם גם שייכים לילדה המשחקת: "במשחק של ילדים התפקיד הכפול הזה מאד בולט. הילד הוא בו בזמן דמות במשחק או דמויות רבות

7. שם, עמ' 85.

8. לוריא אצל פרוני, 2002, עמ' 88.

וגם הבימאי... ילד יכול לרוץ מצד לצד בחדר כדי להפעיל את התפקידים השונים שלו ולעשות מעברים רגשיים חזקים ביותר בשל כך.⁹ "המשחק הוא שברירי: ...מצוי תמיד על קו הגבול התאורטי שבין הסובייקטיבי ובין מה שנתפש תפישה אובייקטיבית. ...ויניקוט הדגיש שהשבריריות הזאת היא מקור ההתרגשות בעת המשחק. התרגשות זו נובעת מן המפגש הנועז בין חווית הכל יכול היחסית של הילד בתוך העולם הסובייקטיבי שלו, לבין העולם שמחוץ לעצמו. בזמן המשחק הילד יוצא אל מעבר לעולמו הפנימי, מעבר לפנטזיה וחושף את עצמו לאפשרות של הגשמה ומימוש הפנטזיה בתוך בועת העולם האשלייתי של המשחק שלו. תוך ניסיון מימוש זה נוצרות אפשרויות של הפתעה. ויניקוט מדגיש את חשיבות ההפתעה והתנועה הספונטנית כחוויה שמחזקת ובונה את העצמי. מבחינתו זהו אחד המרכיבים החשובים של המשחק בחיי הנפש של האדם. כאשר ילד מסתפק בפנטזיה הוא שומר לעצמו את מלוא השליטה על ההתרחשות אך מונע אפשרות של הפתעה. כאשר הוא משחק הוא לוקח סיכון של ויתור על שליטה מלאה אך מאפשר לעצמו הגשמה של חיוניות וביטוי עצמי... במשחק, הילד הוא כל יכול אך גם פגיע יותר מאשר בעת פנטזיה. מבחינה זו הוא נוטל סיכון... במשחקים רבים הופכים הילדים פסיביות לאקטיביות. במקום שבו הם מרגישים בחולשה, חוסר אונים או נחיתות הם ישחקו בהיפוך, כלומר בעצמה, שליטה ועליונות. בדרך זו הם מנסים להחזיר לעצמם כוחות ויכולים לעכל את מה שעובר עליהם."¹⁰ ויניקוט מדגיש את חשיבות העשייה בהתפתחות הנפשית המתרחשת בעת המשחק היצירתית: "כדי לשלוט במה שבחוץ יש לעשות דברים, ולא לחשוב ולרצות בלבד, ועשיית דברים דורשת זמן. משחק הוא עשייה."¹¹ "הגדרת המשחק של ויניקוט - כגשר בין המציאות הפנימית לחיצונית - ...מוסיפה להגדרות אייכות חדשה... המשחק נתפס ככלי העיקרי שבאמצעותו אדם יכול לממש את עצמו וכגרעין החיים האמיתיים."¹² המשחק מהווה ממד קיומי חשוב שתורם לבריאות הנפשית של האדם, שכן הוא מהווה אפיק לביטוי של החלק בעצמי שויניקוט קורא לו "העצמי האמיתי". פרוני טוענת כי "אפשר

9. שם, עמ' 101.

10. שם, עמ' 89.

11. שם, עמ' 134.

12. שם, עמ' 85.

אף לומר, כי עמדתנו של אדם כלפי המשחק יכולה לשמש מפתח להבנת אישיותו: יש אנשים החרדים למשחקם ואינם מוכנים לחלוק אותו עם אחרים, יש אנשים המתמקדים בהפלת מגדלים שאחרים בונים, ויש כאלה המרוכזים בפגמי המגדלים שבנו אחרים, או בנו בעצמם. אחרים, משחקים את חייהם באמצעות דרמטיזציות חוזרות".¹³

ילדים יודעים שמשחק הוא דבר רציני ביותר, והם מזדעקים כשמישהו מקלקל או מפריע להם. הם גם מכירים בחשיבותו בחייהם החברתיים. פעמים רבות ילדים ניגשים למשחק בארשת פנים רצינית. ויניקוט קרא לזה "בואו לעבוד!": "הילד משחק בכובד ראש גמור, ורשאי אתה אפילו לומר בכובד ראש של קדושה! אלא שאגב משחקו מוחוור לו, שמעשה משחק בידו. הספורטאי משחק בכובד ראש של מסירות נפש ובאומץ של התלהבות אלא שאף הוא מוחוור לו, שמעשה משחק בידו. השחקן נבלע במעשהו, ואף על פי כן הוא משחק ומכיר ויודע שהוא משחק".¹⁴

"ייחודו וסגולתו של משחק נראים במובהק ברצון להתעטף בסתרים...מעשה אחרים, שם בחוץ, אינו נוגע לנו במשך זמן. בתחום המשחק אין כוחם ומצוותם של 'חיים רגילים' ומנהגם יפה. אין 'אנו' כאחרים ואין 'עיסוקנו כשלהם'. ביטול ארעי זה של 'העולם הרגיל' כבר אתה רואהו מושלם וגמור גם בחיי הילד".¹⁵

ומן הצד השני - "אין אדם משחק באמת אלא אם כן חזר ונעשה ילד בשעת משחקו".¹⁶

למשחק יש ממד של זמן, יש לו נקודת סיום. יש גבול לזמן שילד יכול להחזיק את עצמו בתוך האילוזה. הזמן הזה משתנה על פי מזגו של הילד, מצב רוחו ואופיו של המשחק.

13. שם, עמ' 86.

14. הויזינגה, 1966, עמ' 47.

15. שם.

16. שם, עמ' 214.

1.4 שדה המחקר

המחקר מתבסס על תצפיות בילדי כיתה ב' בחטיבה הצעירה (להלן "החטיבה") של המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בבית הכרם, ירושלים, כמו גם על ראיון מקצת הילדים, המורה ומנהלת החטיבה.

החטיבה מונה ארבע כיתות - גן צעיר, גן חובה וכיתות א' וב', ובתוך כולן משולבים עם ילדי בית הכרם ילדים המופנים מטעם מוסדות החינוך המיוחד. חלל החטיבה מחולק ומאורגן כך שיספק את צרכיה של כל כיתה בנפרד ועם זאת יאפשר מגע רב ככל האפשר של ילדי כל הכיתות זה עם זה, בתנאים מתאימים ובאופן אינטנסיבי. מגע זה מאפשר את הרב-גילות, את הקשרים החברתיים הבין-כיתתיים, את הניעות ואת הגמישות. בחוץ ממוקמת חצר והילדים משתמשים בכל חדרי המכללה (מחשבים, אולם התעמלות וכיו"ב).

הקשר בין החטיבה לבין תהליכי הכשרת המורים במכללה מתקיים באמצעות הוראת שיעורי הדגמה שמלמדים המורים את ילדי החטיבה ובשיעורים שמלמדים בה הסטודנטים בהדרכת המורים המקצועיים.

1.5 שיטת המחקר

אני אחת מן המורות המקצועיות המתוארות לעיל, ולפיכך יכולתי לדלג על משוכת האישורים כדי לחקור את המתרחש בכיתה ב'. זאת ועוד, הצוות שמח לרעיון המחקר מתוך תקווה ללמוד ממנו. אני משוקעת בחטיבה, ילדי למדו בה, המורות והמנהלת היו תלמידותיי, התפיסה והעקרונות החינוכיים נשענים על המכללה "שלי" ומתמזגים עם דרך ההוראה שלי. המורה היא אשת הקשר שלי, וההקרנה של יחסה אליי סוללת בעבורי את הדרך. עם זאת, קבוצת ילדי כיתה ב' היא קבוצה זרה לי, וכפי שטוען בנימין¹⁷ בספרו על התנהגות בקבוצות קטנות, כל קבוצה, ובוודאי כל קבוצה סגורה, מפתחת היסטוריה משל עצמה. אינני מכירה את ההיסטוריה של קבוצת ילדי כיתה ב', ולמדתי להכירם באמצעות התצפיות והראיונות. השתדלתי לתת לשדה להציג עצמו בפניי, להאזין

17. בנימין, 1997.

ולהשתמש בשיח מקרי כשהשתלשלות האירועים השפיעה על מושאי הצפייה שלי. פה ושם התערבתי ושאלתי את הילדים או המורות שאלות. לא לקחתי תפקיד בקבוצה הנצפית. המורה חיכתה לבואי כדי לעסוק עם הילדים בנושא "המשחק" המהותי לנושא מחקרי, לעתים יזמה שיחה בתום פעילות כדי להרחיב את הממצאים, ובמהלך שיחותינו העלנו יחד תובנות משותפות.

צפיתי בילדים במסגרות האלה: פעילויות פורמליות, א-פורמליות וחצי פורמליות (כאשר מורה או סטודנטית מנחה, והילדים עובדים באופן חופשי במסגרת אותה ההנחיה). הצפייה התרחשה בכמה זירות: בחצר, בפינת המפגש, בחלל הכיתה, בחללים המשותפים לכלל החטיבה ובשיעורי חינוך גופני.

התצפיות אורגנו בחמישה שילובי זירה ומסגרת פעולה של הילדים: פעילות חופשית בחצר, שיעורי חינוך גופני בהנחיית סטודנטית, פעילות חופשית בפינת המפגש ובחלל הכיתה, עבודה מונחית בקבוצות (נוכחות חלקית של מבוגר), מפגש בהנחיית המורה. בשילובים אלה התבוננתי באמצעות שלוש קטגוריות: משחק, קבוצה וגוף.

בקטגוריית "המשחק" התמקדתי בדברים האלה: משחקי תנועה, משחקי קופסה, משחקי הרכבה ומשחק סימולציה ("הבחירות"); משחק מונחה או מנוהל על ידי מבוגר או ילד; משחקים קצרים בני כמה דקות ומשחקים הנמשכים תקופה ארוכה (שיעור שלם או בפרקים קצרים במהלך שבוע); משחקים חד-מיניים, דו-מיניים ביחסים מספריים משתנים ומשחקים רב-גיליים; משחקים "רשמיים" ומשחקים שילדים ממציאים. בכל המקרים התבוננתי באופני התהוותו של המשחק, בתהליכים המתרחשים בו ובעיקר ברכיבים התחרותיים והשיתופיים שבתוכו ובמעברים ביניהם.

כיוון שנושא המחקר הוא שותפות ותחרות המתקיימות מעצם טיבן בין שני ילדים ויותר (אם כי אפשר לדבר גם על תחרות של ילד עם עצמו), בחרתי כקטגוריה נוספת את "הקבוצה". בקטגוריית הקבוצה צפיתי במסגרות ובזירות בהרכבים האלה: הקבוצה הקבועה שהילדים עובדים בתוכה בכיתה, חברות של חברים, זוגות, קבוצה מקרית - הן מתוך

ילדי הכיתה הן מכלל ילדי החטיבה, כל ילדי הכיתה, קבוצות חד-מיניות וקבוצות לצורך משימה מסוימת. התבוננתי במיוחד ביחסים בין מאיר (שם בדוי, כמו כל שמות הילדים בעבודה) לבין קבוצתו הקבועה, חבריו הקרובים וכלל הילדים. כמו כן התבוננתי ב"קבוצה הגדולה" של החטיבה כולה. בהרכבים השונים של הקבוצות התמקדתי ביסודות של שותפות ותחרות כפי שהתרחשו באינטראקציות בין הילדים.

לקטגוריה שלישית נבחר "הגוף" משלושה טעמים: היותו שחקן מרכזי באינטראקציה בין ילדים, פעילותו הגלויה לעין המתבונן והידע שלי על אודותיו בהיותי מורה לחינוך גופני. אני מתבוננת בגוף בכל מסגרת וזירה שאני צופה בהן, מתוך ראייתו כמכלול או בהתמקדות בפרטים ובחינת הבעות ומחוות. מהו מקומו של הגוף כשהפעילות היא גופנית טיפוסית (כגון משחק כדורסל, קליעה למטרה), מהו מקומו כאשר הוא איננו "השחקן הראשי" בפעילות וכיצד הוא משמש כלי לתקשורת. אני בוחנת את הגוף בתנועה ובמצב סטטי, בדרגות קרבה פיזית שונות בין הילדים לבין עצמם ובנים לבין המבוגרים, ברגעים של שיח וברגעים של שתיקה, בחלל סגור ובחלל פתוח. מהו מקומו של הגוף במצבי שותפות ותחרות ובמעברים ביניהם.

הקושי שנתקלתי בו במהלך התצפיות וניתוחן היה נטייתי לראות דברים באופן דיכוטומי - גוף או נפש, מילולי או בלתי מילולי, תחרותי או שיתופי. אופן ראייה זה היה מן הסתם טבעי בעיניי ונוח לי מאוד בתחילת העבודה, כיוון שהוא חילק את האירועים לחלוקה ראשונית ופשוטה. אך ככל שהתקדמתי בתצפיות הבחנתי כי דיכוטומיה זו מגבילה את יכולתי לראות את מורכבותה של הסיטואציה, כיוון שהיא צובעת את האירוע בצבע אחד ולא בקשת של צבעים. רוב האירועים מכילים יסודות של השניים המצויים מצדי "הקו הדיכוטומי" - יש בהם מן המילולי והבלתי מילולי, מן הגוף ומן הנפש כמו גם מן השיתופי והתחרותי או כל דיכוטומיה אחרת. מרגע שהבנתי את נטייתי זו, חיפשתי דווקא את מורכבותם של יסודות אלה בתוך ההתרחשויות. כדי להרחיב את יכולתי לראות את מורכבות האירועים הוספתי, לצד התצפיות במסגרות או בתבניות כיתתיות החוזרות ונשנות, מגוון של סיטואציות נוספות. לצורך זה נקטתי את הטקטיקות האלה: ביקרתי בשעות שונות ובימים שונים, וכך נחשפתי לפעילויות חדשות; בכל פעם שהיה לי מעט זמן "קפצתי" אפילו להצצה

קצרה כדי לחוש את הקבוצה; צפיתי בפעילויות רב-גיליות; התערבתי בסיטואציות מסוימות מתוך מודעות כדי לקלף עוד שכבות בתצפית (למשל, כשהתחרו ולא הצליחו לקלוע למטרה הצעתי שיקרבו את הקו, כדי שיהיו בכל זאת אחדים שיצליחו, ואז יעלו רבדים נוספים באינטראקציות ביניהם. אגב, לא הצלחתי לשכנעם בכך, אבל גם תגובותיהם להצעה היו מעניינות); יזמתי סיפור ושיח בנושא של תחרות ושותפות.

במהלך התצפיות ובניתוחן התברר שאירועים שבהם המורכבות רבה הם האירועים המעניינים והמלמדים ביותר בכלל, ולצורך שאלת השותפות והתחרות בפרט.

למעשה, בפועל, מעט מאוד אינטראקציות שהתבוננתי בהן היו מעבר לכמה דקות "נקיות" באספקט אחד - למשל, שתי ילדות יכלו לנוע מחובקות יחדיו אך עד מהרה החלו לשיר או לדבר. ילדים החליקו במדרגות להנאתם אגב שיחה משותפת וביזמת אחד מהם החלו להתחרות. אלו כמובן דוגמות ראשוניות מאוד, אך בפרק הדיון אנתח סיטואציות מורכבות בהקשר התחרות והשותפות.

הראיונות התקיימו בימים האחרונים של שנת הלימודים וסיום לימודיהם של ילדי כיתה ב' במסגרת החטיבה. בחלל המשותף מתקיימת תערוכת עבודות הילדים בנושא האישי. בתחילת כל ריאיון ביקשתי מהילד להראות לי את עבודתו בתערוכה, מתוך חיבור הנושא למשמעותו בעבורי. זו הייתה הזדמנות לשיחה "א-פורמלית" ולחימום האווירה בינינו. הילדים ברובם גילו יכולת ריכוז גבוהה ביותר, לפיכך שאלתי אותם יותר שאלות ממה שתכננתי, השיחה קלחה ורובם ישבו עמי קרוב לשעה. מקצתם היו בעלי שפה עשירה וגבוהה. את המורה ראיינתי בשני חלקים, החלק השני של הריאיון התקיים כמה ימים לאחר סיום הלימודים. כאמור ראיינתי גם את מנהלת החטיבה. שמות הילדים בדויים.

הממצאים שבחרתי להציג נוגעים לתחרות ולשותפות בכמה היבטים - מילולי: מה אומרים הילדים והצוות; גופני: המשחק הבלתי אמצעי והנראה לעין; אירוע ייחודי (המשחק בלגו): מכיל שותפות הרמונית ו"נקייה" וגם דיכוטומיה ברורה בין שותפות לתחרות, והוא המוביל להצגת תלכיד השותפות.

2. ממצאים

2.1 דברי הילדים והצוות על תחרות ושותפות במשחק

תחרות, ניצחון והפסד - לא בכדי דיברו רוב הילדים בשיח על תובנותיהם מסבב "המשחק" בעיקר על ניצחון והפסד: "הדבר הראשון הוא חפץ היתרון מחברו, להיות ראש וראשון ולנחול כבוד ראשון... בני אדם מתחרים זה עם זה באומץ לב, באורך רוח, באומנות ידיים או בחכמה, בהתפארות או בערמה. ... בכל הצורות הללו אין זו יוצאת מגדר מהותו של משחק" (הויזינגה, 1966 עמ' 81). התחרות קיימת, אומרת המורה, וצריך שלא לסגור אותה בתוך הארון אלא ליצור משחקי תחרות עם כללים ולתת לילדים כלים להתמודד אתה. "ממבנה מסוים של קבוצה, מרגע שיש לי צוות, אצור את הכללים הנכונים לתחרות, בערך מאמצע כיתה ב'. אני מחנכת להתקדם ולהגיע למקום שבו החלטת להתחרות ושיהיו לך הכלים להתחרות. אני אכניס תחרות בתרגול, במשחק, היכן שרוצים צחוק, חוויה וגם שאפשר ללמוד התמודדות עם הפסד - מה קורה לי במצב כזה, איך אני מרגיש". המורה גם מכניסה תחרות כדי ליצור מוטיבציה וכדי לשנן, אך התחרות תהיה במקום שיש נקודת התחלה שווה והתוצאה יכולה להיות שווה. מבחינת הילדים, היא אומרת, "זה שמגיע אחרון דווקא הוא מכניס את התחרות. מי שמאזים מכניס את זה לתחרות, מכניס את האתגר. החזקים לא זקוקים לתחרות. דינה לא תכניס תחרות כי היא תמיד מצליחה. בניסו יכניסו תחרות יותר מבנות, הם רוצים להכריז על המנהיגות שלהם. בנות מכניסות תחרות אחרת." יוחאי, למשל, מצטט את המנטרה "העיקר ההשתתפות וההנאה", אך בפועל מתחרה כל הזמן ובתחומים רבים, ואף אומר שהניצחון נותן לו כבוד. רקפת משמיעה מנטרה ידועה אחרת: "לפעמים מפסידים, אבל צריך להפסיד בכבוד", ובהקשר אחר אמרה כי שמחת המנצחים מקשה על המפסידים עוד יותר. היא גם תודה שלמען הניצחון היא לפעמים מרמה קצת: "לא הרבה, קצת, כי אני רוצה לנצח". לאחר שלמדו על הנושא וקיימו מעין בחירות, בשיחה לקראת קבלת התוצאות, המורה שואלת אם העובדה שתמיד יש קבוצה שמפסידה משמעה שאולי לא כדאי לקיימן? עונה לילי: "לא נורא, זה רק משחק". מעניין להביא מול דבריה את דברי הויזינגה: "הילד משחק בכבוד ראש גמור, ורשאי אתה אפילו לומר בכבוד ראש של קדושה! אלא שאגב משחקו מוחור לו, שמעשה משחק בידו" (הויזינגה, 1966 עמ' 52). אלון: "להמשיך

למרות האכזבה, כי צריך לדעת גם את העצב"; דינה: "לפעמים חשוב לי לנצח. ... להפסיד זה מעצבן, לא נוח ליי"; רון: "אם אתה טוב, ברוב הפעמים תנצח".

שיתוף פעולה - במפגש מסבירים את המושג "שיתוף פעולה". נאווה: "נגיד מישהו נתקל בבעיה, אז מישהו עוזר לו". הילה ואחרים מדגישים את הוויתור: "משהו שעושים ביחד ואפשר לוותר ולהסכים". טל מדגיש את הצד השני: "זה כמו שלאברהם היה כוח שכנוע". רקפת: "מנסים את כל הרעיונות ובוחרים מה טוב". ומרחיב נועם: "אם עושים ביחד אפשר למצוא דברים יותר טובים". בריאיון מסביר יוחאי שזהו חוש בין חברים: "יש לנו ביחד את החוש הזה שנוכל לעשות ביחד. התחברנו בכל השנים, החוש בא אחרינו. במיוחד בחוץ. ... אם אני הולך ליער ורוצה לבנות אוהל, לבד, ללא שיתוף פעולה שום דבר לא יצליח". אלון ורקפת מדגישים את הקושי: אלון: "משחק שצריך בו שיתוף פעולה הוא לא קל כי צריך להתייעץ עם המון ילדים"; רקפת: "בקבוצה גדולה יותר קשה לשותף פעולה כי כל אחד רוצה דבר אחר וקשה לוותר. חשוב בשיתוף פעולה שכל אחד יוותר ובסוף יגיעו להחלטה". כדי לעודד את השיתופיות ושיתוף הפעולה, אומרת המנהלת, צריך לזכור כי "הילדים אינם שווים. תן לגיטימציה לכל אחד, תהיה רגיש לכל אחד ושכולם יבואו לידי ביטוי, זה גם ממתן את התחרות. הפעילויות המשותפות של כל החטיבה בחגים וסביב נושאים מסוימים הן רב-גיליות וגם הן עוזרות להבנת מהות השותפות וקבלת האחר".

2.2 משחקים גופניים

האינטראקציה הגופנית בהיותה בלתי אמצעית ולעתים נעדרת ליווי מילולי מאפשרת עוד סוג של קשר בין הילדים. הרבה פעמים יחסים והתנהגויות יעלו במשחק גופני על פני השטח באופן הרבה יותר מהיר וברור מבמשחק מילולי. במשחק הגופני ה"תוצאות" מתבררות באופן יחסי מהר ולעיני כול.

באירוע שמתקיימת בו **תחרות** נוצרת תלות הדדית שלילית, כיוון שניצחון צד אחד מחייב את ההפסד של הצד האחר, וזה מוביל לרגשות של עוינות וחשדנות ואף ניכור. כשהתחרות היא בין שתי קבוצות, נוצר

רגש של סולידריות בין חברי כל קבוצה עם נטייה לדחות את חברי הקבוצה האחרת. כך גדל הפער בין שתי הקבוצות.

לעומת זאת, מפגש שבבסיסו **שיתוף פעולה** בין חברי הקבוצה נותן הרגשת תלות הדדית חיובית. המשתתפים חייבים לשתף פעולה כדי להשיג את מטרתיהם המשותפות.

משחקים בעלי אופי תחרותי

א. תחרות ספונטנית: חבורת ילדים גולשת במדרגות להנאתה. לפתע אומר יוחאי, שאינו מחמיץ הזדמנות לתחרות: "נראה מי מגיע ראשון". יוחאי נותן אות לתחרות, אך הילדים מתחילים להתחרות לפני שניתן האות. גם בניסיון השני אין הם מצליחים לחכות לאות ההתחלה, והם ממשיכים לרוץ ולגלוש מטה. אך גם בלי האות הם ממשיכים להתחרות. מצב דומה נמצא ביציאה מהכיתה - כל יציאה מאורגנת של כל ילדי הכיתה מחדר כלשהו מלווה בתחרות מי יוצא ראשון. הם רצים אל הדלת, דוחפים, ולבסוף פורצים החוצה "כמו פקק של בקבוק שמפניה".

ב. תחרות מתוך שיתוף פעולה: בשיעור חינוך גופני משחקים "פילו פולו" (משחק הדומה להוקי. משתמשים בו במחבטים מספוג ובכדור), משחק שאמור להיות בו שיתוף פעולה של הקבוצה בהתקפה ובהגנה. בפועל מתקיימת בעיקר תחרות מי מבקיע יותר שערים.

ג. תחרות במיומנות מסוימת הניתנת למדידה: הבנים מתחרים בקליעה לסל; הכול מתחרים בהליכה על הקורה; בהפסקה מתחרים בשבירת שיאים של פעילות גופנית: לאה בגלגלונים, נירה בשמירת עיפרון מעל האוזן וסתיו בהליכה אחורה.

משחקים בעלי אופי שיתופי

א. משחק רב-גילי: שני ילדי כיתה ב' (טרם הכרתי את שמותיהם) מחזיקים על הסולמת ילדת יומולדת קטנה מגן צעיר. הם מייצבים אותה, תומכים בה ולאט מתחילים לאתגר אותה בנדנד עז.

ב. הגדלת הכיף: מאיר: "בהתעמלות אני הכי אוהב ברביעייה, כי אז אני יכול עם שלושת החברים הכי טובים שלי. אתם אני יכול לעשות דברים כיפיים בשילוב של התעמלות ולהגדיל את הכיף".

ג. שמחת ה"ביחד" ושכלול התנועה: בשיעור חינוך גופני באמצעות חישוקים לאה ונאווה עובדות בזוג. בדרך כלל לאה מתקשה למצוא בת זוג, וכעת היא רגועה ושמחה על שהצליחה. כשהמורה לוקחת את החישוק של נאווה להדגמה, לאה רצה ומביאה לה חישוק אחר. הן משתפות פעולה ומשתכללות כל הזמן. בשיעורים רבים לאה עושה ככל העולה על רוחה, ואילו הפעם היא ונאווה עובדות יחד ומעלות בכל משימה את דרגת הקושי הגופני מעבר למה שהסטודנטית מבקשת.

2.3 הרמוניה בלגו

מקצת הילדים עדיין עובדים ליד השולחנות במשימות בחשבון. אלה שסיימו מתנקזים לפינת המפגש: אלון, נועם, דב ואחרים בונים יחד בלגו לפי כלל (שלא ברור לי כיצד הוא נקבע) - כל אחד בונה בשני צבעים, ואסור לבנות מרובעים. דב מחלק לילדים אבנים לפי צורכיהם. הם מחליפים ביניהם אבנים. הכול רגוע מאוד. מצטרפים ילדים נוספים וממשיכה שותפות הרמונית ו"נקייה". בזמן הבנייה הם משוחחים על "הארי פוטר". מסביבם מהומה - מאיר ויוחאי, שעדיין לא סיימו לעבוד, באים מדי פעם בפעם ומזכירים להם שבסוף יפרקו (זהו הכלל, כדי שביום המחרת מישוהו אחר יוכל לבנות). מאיר מתקשה במיוחד לקבל שהם בונים בלעדיו ואף משתעשעים ומשוחחים. הוא אינו מתרכז בעבודתו כדי לסיים ולהצטרף אליהם, ובכל רגע בא וצועק עליהם ברוע: "אתם תינוקות!"; "אתם הדבר הכי רע בעולם!"; כשהם מתעלמים הוא מפעיל כוח פיזי אליים - תופס את ראשו של אלון בכוח, מעקם את צווארו של דב, מנענע את ידיו מעל ראשי האחרים. נועם, חברו, מביט בו ואומר: "בלי כוח!". אחרי כמה דקות מאיר מגיע שוב ומנסה לתפוס פיקוד: "גמרנו לעבוד, תתחילו לארגן". הוא פונה לטל, שלא מכבר הצטרף וממשיך לבנות, ושואל בכעס: "למה אתה מחבל?".

בהתרחשות זו עולים באופן מובחן כמה רכיבים: קבוצה המובחנת בבירור עוסקת במשחק קבוצתי מתוך שיתוף פעולה נדיר בהרמוניה מופלאה.

מסביבם האחרים שטרם סיימו לעבוד בחשבון אינם יכולים לסבול שהם מחוץ לקבוצה זו. המנהיג (מאיר) מתחרה על מקומו ומנסה לשלוט גם מבחוץ על ידי שימוש במלל ובגופו. הצעקה: "אתם תפרקו!" מסמלת את המצב הזמני של הקבוצה ההרמונית, כיוון שברגע שהם יפרקו את הלגו תתפרק הקבוצה, ותיווצר אפשרות ליצור קבוצה חדשה, שהמצויים בחוץ יוכלו להיות חלק ממנה.

התרחשות סביב משחק הלגו ייחודית ומרתקת משני טעמים: יש בה שותפות הרמונית ו"נקייה" וגם דיכוטומיה ברורה בין שותפות לתחרות. ייחוד זה מאיר את המציאות, שבה ברוב ההתרחשויות הקבוצתיות אין "שותפות הרמונית נקייה" וגם אין דיכוטומיה שכזו. להפך, השותפות והתחרות משחקות יחד בתוך "המגרש הקבוצתי". במשחקים בעלי אופי שיתופי יש גורמים תחרותיים וההפך. בחרתי להרחיב את הדיון בכמה אירועים כדי להתבונן מקרוב בתלכיד של השותפות והתחרות - השותחרות.

2.4 מהותו של תלכיד השותחרות

שני האירועים הראשונים אינם משחק, אך בחרתי בהם כיוון שהם חלק מחיי היום-יום ברוב מסגרות החינוך, והם מציגים את מקומה הרחב של השותחרות באינטראקציה בין ילדים (ובעצם בין בני אדם בכלל).

א. הילדים בוחרים עיתונים לקריאה חופשית: הם מדפדים בעיתונים ובתוך מספר דקות מתחילים להראות זה לזה מה יש בעיתון "שלהם". בשולחן של מאיר הכול מראים לו, שהרי הוא נחשב ל"יחכם". לכאורה יש כאן שותפות - הילדים משתפים אחרים במה שהם רואים. אך במבט שני מתגלה תחרות - מה אני מצאתי בעיתון שאני בחרתי. אין הם מתעניינים באמת בעיתון, אין הם מתעמקים בקריאה, ומהר מאוד הם מחליפים את העיתונים. יש תחושה של שותפות, ובמידה מסוימת היא אכן קיימת: מתחלקים בקצרה במידע שיש בעיתון. אך בו בזמן מתקיימת תחרות אקטיבית ואפילו אגרסיבית משהו על "מי מצא בעיתונו מה". כשהמשתפים מראים לאחר, ובמשך הזמן אין זה רק מאיר, הילד שאין מראים לו את העיתון מרגיש מחוץ לחבורה ומבקש שקט. מאיר עוצר את תהליך השותחרות על ידי זה הצבת עיתונו כחומה על השולחן ובידוד עצמו מן הקבוצה.

ב. משתפים ילדים אחרים בנושא האישי או בציור: כל ילד בחר את הנושא האישי שלו. הנושאים האישיים מוצגים בתערוכה בחלל החטיבה. מציינת המורה: "כל ילד משתף את האחרים בלמידה שלו. חלק מזה, זה גם 'להשוויץ' - בואו תראו את התוצר." באופן דומה, כשהילדים עוסקים באומנות עולה שאלת השותפות - האם להראות לאחרים? מי מראה? כיצד להראות? נירה מציבה חומה עד שהיא מחליטה אם הציור יפה או לא. כשהוא יפה היא מסתובבת ומראה לכולם. גם אם אינה אומרת זאת במילים היא מתנהגת כאילו שלה "הכי יפה". נאוה תתלבט הרבה זמן אם להראות את הציור שלה במפגש. המורה תשתמש במילים "לשתף אחרים" או "להראות לאחרים". השותפות כאן היא בבחינת "אני משתף אותך במה שאני עשיתי ואתה מגיב (או לא) לעשייה שלי". אין כאן עשייה משותפת. למעשה מתקיימת תחרות בין הילדים: במקביל לכך שאני משתף אותך במה שעשיתי אני מתחרה על "טיב התוצר" - שלי לעומת של האחרים. כמה מן הילדים לא יראו את הציור (החשש של נאוה) אם אין הוא טוב בעיניהם, ואחרים חשים שהוא טוב וניגשים לתחרות. השותפות בעבודות אינה מוצגת כתחרות, אך התחרות שם והילדים מודעים אליה. מהשיחות עמם עולה כי רקפת אינה מראה כי פוחדת "מה יגידו", אולי "זה לא יפה"; דינה אוהבת להראות כדי שידעו מי היא; מאיר מראה בעדיפות ראשונה ללילי, שהיא חברה טובה שלו - מעין מבחן; יוחאי אינו מראה כדי שלא יחשבו שהוא "שוויצר" וגם כי אין הוא רוצה להתחלק בידע שלו (בזה המורה מעוניינת); נירה כרגיל מתחרה, הפעם על מספר המתעניינים בנושא האישי שלה, ובמקביל היא מעוניינת לשתף אותם בלמידה.

ג. קליעה למטרה: במסגרת סבב "המשחק" הקבוצה הקבועה בכיתה מחולקת לשתי קבוצות המתחרות ביניהן בקליעה למטרה. הם בחרו בקבוצות: אלון ורקפת מתחרים במאיר, לילי ודוב. בתוך הקבוצה הקטנה יש שותפות: רומזים, מיעצים, לוחשים באוזן, דואגים שהמתחרה יתרכז. מאיר לא הצליח, והוא מיעץ ללילי. אלון מצליח, והוא הופך למומחה. ברור שיש להם אחווה קבוצתית גם במתן העצות וגם כשהקבוצה האחרת נכשלת והם צועקים "יש!". במקביל מתקיימת ביניהם תחרות: כמה כל אחד קולע בתוך הקבוצה שלו. כשהם משחקים בפעם השנייה בהרכב קבוצתי חדש, בקלות רבה הם יוצרים שותפות ואחוה קבוצתית חדשה, ולצדה ממשיכה להתקיים התחרות מי בתוך כל קבוצה קולע יותר.

ד. "המפעל" בבור שבחצור: מתאר מאיר: "הרעיון לחפור היה של סתיו, הוא אוהב לעשות חברות בנייה. רצינו מעבר מתחת לקורה, מצאנו חתיכת בטון ... אני רציתי למצוא נפט". מתוך יומן התצפיות: "הילדים חופרים תחת הקורה הארוכה. מאיר: אני המנהל הכי גדול של הבור. אני אפטר את מי שלא יראה לי. טל: אותי? מאיר: לא, כי אתה חבר טוב שלי. נאווה: מאיר, התשלום התבצע. דוב: ומה אני? מאיר: אתה בהוצאת האבנים המפקד הגדול. עומר: הם צריכים לעבור למקום אחר. מאיר נותן להם את ההוראה לעבור. הבנים חופרים והבנות עם אלון ממלאות את המריצות ושופכות את החול ... מאיר יושב למעלה ונותן הוראות. ... בכל פעם ילד אחר פונה אליו ושואל: גם אני מחליט? נועם: רקפת מועלית לדרגה שלי. דוב: אתה לא ממנה דרגות! פונה אל מאיר: מי מעלה דרגות? מאיר: אני, אתה ויוחאי. אבל גם נועם יכול. פונה אל נועם: אתה צריך לחשוב, נועם, לפני שאתה מעלה דרגה. רקפת מספרת לאלון בשמחה שהעלו אותה בדרגה. שניהם ולילי מתייעצים איך להעביר את החול, המריצה כבדה מדי והם מעבירים ממנה לכלים קטנים. לאה מבקשת להצטרף, מאיר אומר שיש יותר מדי. היא מציעה שתעזור להעביר את החול, והוא נעתר אך מגביל אותה: רק אם תתרחקי מהבור כמה שיותר! בכל פעם ילד אחר צועק למאיר. הוא מדבר על הנאמנות של הילדים ובתום ההפסקה כשנכנס לכיתה הוא צועק: חייבים לציית!!!". להתרחשות הזאת קראתי "המפעל" כיוון שהיא נראתה בעיניי אנלוגית לסדרי העבודה במפעל: המשימה קבוצתית-גופנית; יש מבנה הייררכי ברור ותפקידים מוגדרים של מנהל, מנהלי משנה ופועלים החופרים ומפנים; מתקיימים יחסי כוח ויחסי מגדר; מודגשת נאמנות למנהל; יוזם הרעיון אינו נמצא כלל. זוהי דוגמה לכך שילדים ניגשים למשחק בארשת פנים רצינית, שויניקוט קרא לה "בואו לעבוד". בפעילות זו יש סקרנות ועניין בעולם שבחוץ מתוך חשיבה שצבועה בדמיונו של הילד ובמשאלות שבפנים. למאיר ול"סגנון" זהו מפגש בין חוויית הכול יכול היחסית של הילד בתוך העולם הסובייקטיבי שלו לבין העולם שמחוץ לעצמו. בזמן המשחק הילד יוצא אל מעבר לעולמו הפנימי, מעבר לפנטזיה, וחושף את עצמו לאפשרות של הגשמה ומימוש הפנטזיה בתוך בועת העולם האשלייתי של המשחק שלו (ויניקוט אצל לוריא).¹⁸

הנאמנות והצורך לציית שעליהם מדבר מאיר נשענים על כך שהמשחק עושה סדר, ויתרה מזו: הוא הוא הסדר (לפי הויזינגה). סדר זה הם חוקיו של המשחק: הם מוחלטים, ועברה עליהם מחריבה את כל עולמו של המשחק. החוקים מראים את נטיית היסוד של המשחק להתגבש בדפוסים יצוקים, ודפוסים אלה מבטיחים את האפשרות לחזור עליו. הילדים ממשיכים ומשחקים במשחק זה ימים רבים. החוקים גם מייצגים את סמכותו החברית, האכזרית והבלתי ניתנת לערעור של המשחק, כך לפי פרוני.¹⁹ מן הצד השני אומרת פרוני כי המשחק הוא גם שבירה של דבר מה קבוע, שינוי החוקים ויצירת קומבינציות חדשות. יש בו ערבוב של סדר ואי-סדר.²⁰

"המפעל בבור" מאופיין בדואליות בין דמיון למציאות, והוא נראה בעיניי אחד הביטויים הבולטים מתוך התצפיות לכך שהמשחק משמש ככלי העיקרי שבאמצעותו אדם יכול לממש את עצמו וכגרעין החיים האמיתיים."²¹ הילדים משתפים פעולה וממלאים את תפקידיהם ברצינות תהומית ומעוררת התפעלות. בו בזמן הם מתחרים ביניהם בהתמדה על מעמדם בהייררכיית המפעל ודנים בסמכויותיהם. הבנים בלבד הם המנהלים, הבנות עוסקות בעבודה הפיזית הקשה ביותר - דחיפת המריצה. אלון, היחיד שעוזר לבנות כיוון שרק אתן הוא יכול לשתף פעולה, לדבריו: "אני אוהב לשחק עם הבנות, הן יותר בוחנות אותי מאשר הבנים, יותר משתפות אותי. הבנים אומרים אחרי שתי דקות: או שתשתף או שתלך." לצדם, נירה שאינה מעוניינת להצטרף ומסדרת זאת תוך ריחוף במעבר בין הטבעות, מאירה יותר מכול כי אין תוצאותיהם של משחק ותחרות חשובות אלא בעיני הנכנס לעולמו של המשחק, בין כעושה ובין כמסתכל, והמקבל עליו את כלליו (הויזינגה).

ה. מסירות כדור במעגל: בשיעור חינוך גופני כל הילדים עומדים במעגל ומוסרים ביניהם את הכדור. הם מנסים להגיע למספר המסירות הגבוה ביותר בלי שהכדור ייפול. סופרים בקול רם, ובכל פעם שהכדור נופל

19. שם, עמ' 87.

20. שם, עמ' 124.

21. שם, עמ' 85.

סופרים מן ההתחלה. התחרות היא של הקבוצה עם עצמה. שולה מוסרת לאורה, ואורה אינה תופסת. צחוק בקבוצה. תמר מוסרת לאפרת העומדת לידה. עמי מוסר בחזקה למיכאל - מתוך כוונה שיתקשה לתפוס או מתוך חוסר יכולת לכוון? שמוליק זורק בקשת גבוהה לשרון, האם הוא מעוניין שלא תתפוס? שמוליק יורד על ברכיו ומתחנן לאביבית שתזרוק אליו. הסטודנטית מבקשת שימסרו למי שלא קיבל. לילי מתחננת לכל אחד שימסור אליה. מאיר מנופף באצבעו בתנועת נזיפה לתמר שלא מסרה אליו. זורקים לאביבית במסירה לא טובה, והיא פורשת ידיים בתנועה האומרת "ככה אתם מוסרים לי!!", ואפילו אינה רצה להביא את הכדור. מאוחר יותר, כשהכדור שוב אצלה, אביבית אינה ממהרת למסור אותו. **הכוח בידיה** - כולם מתחננים ומחכים שהיא תמסור. המחזיק בכדור הוא החשוב מכולם, הוא בעל הכוח הרב מול שאר הילדים, ואין הם ממהרים להיפרד ממעמד זה. **לצד המשימה הקבוצתית המשותפת, הרצון להצלחה במסירות, מתקיימת לעיני כול תחרות הניתנת למדידה בכמה רבדים** - מי מחזיק את הכדור והמחליט למי ומתי הוא מוסר; למי מוסרים הכי הרבה; מי מצליח למסור טוב ובמקביל לתפוס טוב. הילדים אינם מבינים שהמסירות הן דיאלוג בין שניים, ועולה שאלה שהתשובה עליה אינה חד-משמעית: מי אשם כשהכדור נופל - הזורק או התופס? שואלת אורה: "אני אחראית למי שמוסר לי?". עונה אביבית: "את אחראית לתפוס טוב". ואולם אביבית עצמה פעלה ההפך וכשלא מסרו לה טוב פשוט ויתרה ולא ניסתה לתפוס. התגובות לנפילת הכדור גם הן מגוונות: בין צחוק לכעס ככל שמספר המסירות עולה. לא ברור מתי ילד אינו יכול למסור טוב ומתי, למרות המשימה המשותפת, הוא אינו רוצה למסור טוב. נראה כי שמוליק נהנה להרשים במסירה קשתית יפה אך לא אכפת לו אם שרון תתפוס או לא, ועקב כך המשימה המשותפת תצליח או תיכשל. מה גובר: הרצון של הילד למסור איך שהוא רוצה ולמי שהוא רוצה או הרצון להצליח במשימה הקבוצתית דרך הדיאלוג הזוגי בפרט והקבוצתי בכלל? ליוחאי ולנירה חשוב מאוד לנצח, והם שוקלים למי ואיך הם מוסרים וגם דואגים לשיפור לעתיד. כך הם עונים: יוחאי: "תמסור לתופס טוב כי זה יביא יותר נקודות. אני מוסר גם לילדים אחרים כדי שילמדו. כשהכדור אצלי מרגיש כוח. כשהכדור נופל לי - לא נורא. בדרך כלל מרגיש מושפל. לא כועס כשנפל למישהו אחר. אם כל שנייה משמיטים את הכדור אני מעוצבן". נירה: "אני מרגישה כוח כשהכדור אצלי. זורקת חלש לאחר כדי שלא

יפול. אזרוק למי שתופס טוב כי רוצה שהחזקים לא יפילו. אז כף, שנצליח! כשאני מתאמנת אתם בבית שלי, אני מזמינה ילדים שלא ממש טובים בזה, ואני מחזקת אותם. אוהבת לחזק אחרים. ... כשהכדור נופל למישהו זה לא ממש טוב, אבל אני מרגישה טוב שאני מלמדת ילדים ואז כולם נהיים טובים והכדור לא נופל. מרגישה גאה בעצמי". לילי: "אמסור לחברים שאני לא ממש משחקת אתם כי תמיד לא מוסרים להם. אכפת לי למסור להם. כשנופל לי - זה בסדר, זה רק משחק. גם אחרים טועים". דינה: "אמסור לילדים שלא מקבלים את הכדור, כי הם לא ירצו לבוא יותר לשיעור, זה יעשה להם ולי הרגשה טובה. לא משנה שהכדור נופל. אני מרגישה חשובה כשהכדור אצלי כי כל אחד מקווה שאמסור לו." אצל אחדים מן הילדים הרצון לשתף את החלשים יותר גובר על הרצון למסור לחזקים כדי להצליח - נראה שזה נשען על התפיסה של החטיבה, כפי שמשבירה המורה: "שיתוף החלש הוא פועל יוצא ישיר של השילוב עם ילדי החינוך המיוחד. כבר מגן צעיר מתייחסים לכך שאנחנו קבוצה, משפחה ולומדים לשתף גם את מי שחלש ב-x כי הוא יתרום לי ב-y. ילדה עם CP [שיתוק מוחין], גם לה נמסור את הכדור, אנחנו חייבים, והיא תתרום לנו במשהו אחר. זה מוטמע בילדים מגן צעיר ועולה למעלה, זה ברור מאליו גם בכיתה ב'. הם מפנימים את שיתוף החלש לעומק". רקפת רואה בכך אמצעי לחברות: "אמסור למי שאני לא ממש חברה שלו, כי אני רוצה להכיר אותו יותר טוב ולהיות חברה שלו. אם מישהו כל הזמן מפיל את הכדור, אני עדיין מתייחסת אליו, נותנת לו עדיין לנסות. כשנופל לי אני מתביישת קצת כי זה די קל, אני חושבת שיצחקו עלי. כשהכדור אצלי אני מרגישה כוח." לדברי המורה אמנון אינו מתעניין בתחרותיות, ואכן הוא מספר שהוא מוסר סתם, בלי לחשוב. הילדים היותר פסיביים כמו שולה או אביבית מתאימים לתיאור של לוריא: "במשחקים רבים הופכים הילדים פסיביות לאקטיביות. במקום שבו הם מרגישים בחולשה, חוסר אונים או נחיתות הם ישחקו בהיפוך, כלומר בעצמה, שליטה ועליונות. בדרך זו הם מנסים להחזיר לעצמם כוחות ויכולים לעכל את מה שעובר עליהם".²²

1. **חישוקים מוזיקליים:** במשחק זה הילדים מתקדמים בין החישוקים, וכשהמוזיקה נפסקת עליהם להיכנס לתוך החישוק. מצמצמים את מספר

22. שם, עמ' 90.

החישוקים, אך בניגוד למשחק הרגיל בו מי שאין לו חישוק (או בדרך כלל כיסא) יוצא מן המשחק, כאן על הקבוצה לשתף פעולה ולהישאר ביחד **בכמה שפחות** חישוקים - הקבוצה מתחרה בעצמה. זהו משחק אשר בו **ככל שהילדים משתפים פעולה כיחידים הם מצליחים יותר בקבוצה**. בניגוד למשחק הרגיל שיש בו מתח ועצב למי שיוצא, כאן יש שמחה וצחוק. במשחק זה מתחדדים התפקידים הקבוצתיים **והילדים מתחרים בכניסה לחישוקים**. יש ילדים שמקיימים שותפות כבר בריצה: רצים יד ביד ונכנסים יחד לאותו החישוק. לילדים המקובלים יש מיד שותפים לחישוק. במקביל, גם כשנותרים שלושה חישוקים, כל הקבוצה מצטופפת בתוכם ומשאירה את שולה לבד. כשהמשחק מתקיים בקבוצה אחרת, נירה וחיים מתחרים מי יעמוד לבד בתוך החישוק. בסיום הילדים בכל זאת שואלים: מי המנצח? הצורך בניצחון כה חזק בשבילם, והם זקוקים להגדרה מפורשת. הם מבקשים להיכנס כל הקבוצה לחישוק אחד, כדי להגיע לניצחון המרבי ולהעצים את תחושת ה"ביחד".

הסטודנטית המנחה את המשחק תאמר: אל תעליבו ילדים, שתפו את האחר, ותרו. שאלתי את הילדים: "מה אתה אוהב יותר - חישוקים (כיסאות) מוזיקליים רגילים (ניצחון אישי) או כשכל הקבוצה צריכה להסתדר עם מספר קטן של חישוקים (ניצחון קבוצתי), ולמה?". כך ענו הילדים: לילי: "אני אוהבת את הקבוצתי. נחמד, שיתוף פעולה זה כיף, אתה רואה שאתה משתף, אתה נחמד אליהם והם נחמדים אליך, שלמישהו כיף בגללך - כיף גם לך". רקפת (שלעתים ילדים לא משתפים אותה): "אוהבת בקבוצה כי לבד זה לא ממש כיף. ... במשחק שהניצחון אישי, לבד, לא בא לי לשתף. הקבוצה לא יכולה לומר לי ללכת כי הצטרפתי אחריהם". מאיר: "יש שני מצבים שאני אוהב: או לגמרי לבד שכולם רחוקים ממני ויש לי הרבה מקום או להיות עם חברים". ונירה היא היחידה שמעדיפה ניצחון אישי: "לבד עם החישוק שלי - אני מרגישה לבד וכיף לי!". ההעדפות האישיות של הילדים ומקומם בסולם החברתי של הקבוצה צובעים את אזורי השותפות או התחרות בתוך סיטואציית השותחרות.

ז. **זהבה ונירה שותפות בחישוקים:** בשיעור חינוך גופני הילדים מתחלקים בעצמם לעבודה בזוגות. זהבה ונירה נשארות לבד. נירה אינה

רוצה לעבוד עם זהבה, אך לבסוף נעתרת. כשצריך למסור ביניהן את החישוקים, נירה זורקת בביטול את החישוק שלה על זהבה ופוגעת בה בכוונה. זהבה אינה מגיבה. לזהבה יכולת גופנית נמוכה מאוד, ולנירה - גבוהה מאוד. קשה להן לשתף פעולה גם מבחינה זו. כשצריך לגלגל את החישוק ביניהן, נירה לוקחת עליה את תפקיד המורה (אשר אהוב עליה) ומלמדת את זהבה בעדינות ובתשומת לב איך לגלגל. יש ביניהן שיתוף פעולה יפה, אך נירה מגדירה את עצמה מעל זהבה באמצעות יכולתה הגופנית. בפעילות המשותפת הזו בין השתיים יש כל הזמן **מעברים חדים בין שותפות לתחרות** עוינת משהו, לפי מה שקובעת נירה. כשזהבה מתעקשת לגלגל את החישוק על פי דרכה, נירה מגדילה את התחרות ומגלגלת חזק מאוד כדי שזהבה תתקשה לתפוס. כשהילדים משחילים את החישוק זה על זה, זהבה הגבוהה עושה זאת בקלות ונירה מגדילה את התחרות על ידי התרחקות מזהבה ואף פוגעת בה בגסות. אבל פתאום הן מתקרבות ומשחילות בעדינות ותוך שיתוף פעולה את החישוקים על שתיהן ביחד.

בהתרחשות זו המעברים בין שותפות ותחרות מהירים מאוד, רגעיים וקיצוניים. אך דווקא היא מחדדת את הקושי בפירוק של מצב השותחרות ליסודות של שותפות ותחרות: היסודות הדיאלקטיים הללו מצויים בערבוביה ברמות שונות. יש ילדים שמקיימים שותפות עם ילד אחד ותחרות עם אחר או אחרים, זה יכול להיות בו בזמן ברגע נתון, במצב מסוים או באופן קבוע. הכול דינמי, בר-שינוי ונוזל. יש ילדים שבאופיים יימשכו יותר לכיוון זה או אחר, אך גם זה תלוי בזמן ובמקום ואף יכול להתהפך לחלוטין. במבט על הדוגמאות נראה שתלכיד השותחרות מופיע במגוון אינטראקציות קבוצתיות וחוצה גבולות של זירה ומסגרת: הוא קיים בפעילויות פורמליות, א-פורמליות וחצי פורמליות, בנוכחות מבוגר ובלעדיה, בחללים ובשיעורים השונים, בכל גודל קבוצה ובלי תלות במגדר. ישנם ניואנסים אך לא נמצאו הבדלים משמעותיים במהות השותחרות בין הזירות והמסגרות השונות. יחד עם זה האינטראקציות הגופניות מזמנות מגוון נוסף של יחסים בין הילדים מעבר למה שמזמנות האינטראקציות המילוליות, ולכן ההתבוננות באינטראקציות הגופניות העשירה את הממצאים ואת התובנות.

3. דיון

3.1 מדוע מתקיימת השותחות במשחק ובאינטראקציה הקבוצתית?

נראה כי מבחינה התפתחותית מתקיימים בו בזמן הרצון להשתייכות ולפעילות בקבוצה והרצון לפעילות אינדיבידואלית על פי הדחפים הרגעיים של הילד. הילד אוהב פעילויות קבוצתיות, הוא מעוניין בתשומת הלב של חבריו ומעמדו החברתי חשוב בעיניו. כללים וחוקים מנחים יותר ויותר את היחסים החברתיים. עניין משותף, חוויית הצוותא, שותפות ביזמות, כל אלה מזינים את חשיבותו, רגישותו ופעילותו של הילד (זיפר, 1993). אך זהו אינו תהליך לינארי, וקיימות נסיגות ואכזבות בצד ההתפתחות המחזקת את המגמה החברתית. מבחינה קוגניטיבית הוא אינו יכול עדיין להתרכז זמן ממושך בדבר אחד ומצוי במעבר מחשיבה אינטואיטיבית לחשיבה רציונלית. מתפתחת יכולת של תכנון וארגון לעתיד: מה אני צריך לעשות כדי שאוכל להשתלט? מתפתחת היכולת לבדיקה, לביקורת עצמית ולניתוח מצבים. תקופת מעבר זו מצטיינת בחוסר אחידותה אצל הילד-הפרט, ובוודאי אינה אחידה בתוך קבוצת ילדים אחת (זיפר, 1993). במשחק החברתי כל המשחקים שותפים לפנטזיה או לקונפליקט אוניברסלי לא מודע, אך כל אחד מתחבר אליו באופן אישי (אייפרמן, 1987) מתוך שמירה על הקשר עם ה"עצמי האמיתי" (לפי ויניקוט). העצמי האמיתי והגוף מובנים לילד באמצעות יחסיו עם אחרים, ובמסגרתם הוא מקיים יחסי שותפות ותחרות. הגוף נעשה מודע לעצמו כשהוא פוגש התנגדות, כשהוא פועל ביחסים עם אובייקט אחר, ואז הוא נע בין הסגנונות של הגוף הממושם, הגוף המשקף, הגוף הדומיננטי והגוף המתקשר כשהם צבועים ביחסי שותפות ותחרות. בהתאם לאופי הסיטואציה הגוף המעוצב באופן חברתי ייכנס לפעולה (וייס, 1998).

הצרכים הבסיסיים לפרט הנכנס לקבוצה, המלווים בדילמות מרכזיות על פי שוץ (1958) כפי שמופיע בספרה של רוזנוסר, מרחיבים את ההסבר לקיומן של השותפות והתחרות זו לצד זו ביחסי גומלין מורכבים ומגוונים:

(א) הצורך בהשתייכות והדילמה בין הרצון להתמזג בקבוצה ולהיטמע בה לבין הרצון להיות מובחן ומובדל. (ב) הצורך לשלוט, להיות בעל כוח ולהשפיע הקיים לצד הצורך להשתייך. הדילמה כאן מורכבת יותר

וכוללת שאלות רבות, כגון האם אפשר לשלוט ולהיות שייך בעת ובעונה אחת? (ג) הצורך בקבלה ובאינטימיות, הצורך בקבלה בלא תנאי, קבלה עצמית וקבלה של הסביבה.

שלושת הצרכים הללו קיימים ומסופקים רק בהקשר של מערכת יחסים בין הפרט לזולתו, והם המזינים את הדינמיקה הקבוצתית. לכל אחד בקבוצה יש שאלה משלו וגם שאלה משותפת. כל אחד בקבוצה מנסה לביים את הדרמה שלו ולהפעיל את האחרים באותה הדרמה כשחקנים, ובו בזמן מפעילים אותו האחרים והישות הקבוצתית למען צורכי הקבוצה או על פי זרם בתוכה (Bion, 1962). הקבוצה גורמת ליצירת זהות חברתית חיובית כשהיא הופכת לחלק ממושג העצמי. תהליך גיבוש הזהות החברתית מתקיים בד בבד עם תהליך מתמיד של השוואה חברתית (העשויה להביא לתחרות) המאפשר לפרט למקם את עצמו ביחס לאחרים וכך ליצור אצלו תחושת ייחודיות עם תחושת שותפות עם אחרים. "הזהות מאפשרת לפרט להשתייך ל... ולהבדל מ... בו זמנית. ... הזהות העצמית תחומה, בהכרח, על ידי גבולות. ... באמצעות הגבולות נקבע מה מצוי בפנים ומה בחוץ; מהו האני ומהו איננו; ולעיתים מה מותר ומה אסור".²³

כאמור, באירוע שבו מתקיימת תחרות נוצרת תלות הדדית שלילית, כיוון שניצחון צד אחד מחייב את ההפסד של הצד השני, וזה מוביל לרגשות של עוינות וחשדנות ואף ניקור. אם התחרות היא בין שתי קבוצות, נוצר רגש של סולידריות בין חברי כל קבוצה עם הנטייה לדחות את חברי הקבוצה האחרת. כך גדל הפער בין שתי הקבוצות. לעומת זאת, מפגש שבבסיסו שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה נותן הרגשה של תלות הדדית חיובית, המשתתפים חייבים לשתף פעולה כדי להשיג את מטרותיהם המשותפות.

בפעילויות גופניות הדברים נראים לעין באופן מובחן יותר מבפעילויות מילוליות גרידא. במשחקים גופניים רכיב התחרות עולה במהירות משני טעמים: (א) התחרות הספורטיבית קיימת בתרבות, וברגע ש"תעמיד

23. רוזנסר ולירון, 1997, עמ' 17.

ילדים בשני טורים" הם ייכנסו למצב של תחרות. (ב) הפעילות ניתנת למדידה ושקופה לעין כול, ולכן התחרות תהיה ברורה יותר וסמויה פחות מבפעילות אמנותית למשל. ההכרעה אם מצב מסוים הוא בעל "צבע" שיתופי או תחרותי תיעשה על ידי ספירת הרכיבים משני הסוגים בזמן נתון.

מהם הגורמים המשפיעים על הצבע התחרותי או השיתופי של האינטראקציה הקבוצתית?

מובן שלמורה יש תפקיד חשוב ביצירת תחרות ושותפות. אומרת המורה: "אני יוצרת תחרות או לא תחרות בהתייחסות שלי. התגובה שלי מאוד חשובה להם, אם אני אזלזל במתחרים הם לא יתחרו! הכוח שלנו, המורים, הוא כמעט אינסופי. התגובה שלי תגרור התנהגות מסוימת". ומוסיפה המנהלת: "בסופו של דבר, שותפות עושה טוב לאנשים וצריך לשקף זאת לקבוצה. ... נניח בפאזל משותף - התפקיד של המורה לזהות, לשקף ולהראות את המשקל של השיתופיות". נראה שבחטיבה שבה התפיסה החינוכית מעודדת עבודה בקבוצות רב-גיליות ושילוב השונה, ההשקעה ברכיב השותפות מגדילה את מקומה באינטראקציות הקבוצתיות.

חלק מהתשובה לשאלת צבע האינטראקציה נעוץ במעברים המתרחשים בין שותפות לתחרות. בהתרחשות שתוארה בין זהבה ונירה המעברים ביניהן היו כאמור קיצוניים מאוד והתרחשו הלך ושוב, אך בסיטואציות רבות הילדים יוזמים מעברים אלה לכיוון אחד. לעתים היזמה נשענת על תפיסת העולם החינוכית של החטיבה, ובתיאורי הילדים אפשר לשמוע גם את "אמירות המורה" אשר הופנמו. כמובן שלאופיים של הילדים המשתתפים באינטראקציה יש מקום חשוב בצבעה. נבחן את מקומם של המעברים בין שותפות לתחרות ואת אופי הילדים בקביעת צבע האינטראקציה.

3.2 מעבר משותפות לתחרות

כשבתהליך השותפות ילדים מבליטים את חשיבות החלק שלהם מתחילה התחרות: רקפת: "מרכיבים פאזל. כל אחד עושה חלק שונה, כל אחד **אומר שלו החלק הכי קשה**, ואחרים טוענים שלהם יותר קשה. ... אני

אומרת: 'אולי תתני לי את החלק היותר קשה, אני יותר טובה'. אני רוצה להראות שאני יותר טובה". דינה: "כשבונים מגדל מבדידים ואני אומרת: הנה בדיד 10! [זה הבדיד הגדול ביותר] ועונים: אני יכולה בלי... אני רוצה לעזור ודוחים את העזרה [כדי להראות שהם טובים ואינם זקוקים לה]". יוחאי: "נגיד אנחנו משחקים כדורגל, תוך כדי נהיה סכסוך. אז יש תחרות, ויכוח, אי חברות, ברוגז. אם מישהו לא מוסר אף פעם, אז הם יתחילו בתחרות". נירה: "אני אשאל את המחליט בצד: אם הוא רוצה לעשות מזה תחרות והמחליט יגיד שנעשה את זה לתחרות. נגיד בפאזל [דוגמה שאני נותנת לילדים] אני אבחר את החלק הקשה שהילדים לא רוצים אותו - אני תמיד יוצאת מקום ראשון".

3.3 מעבר מתחרות לשותפות

המעבר מתרחש כשילד מציע במילים להפסיק את התחרות או מדגיש את יתרון השותפות. יוחאי: "נמצא משחק אחר יותר טוב, שלא יהיו מריבות, שיהיה שיתוף פעולה. נגיד את זה במילים, ואז עושים את זה, קודם אומרים ואז עושים. נניח 'חיי שרה' - אם מישהו מוסר כל הזמן רק לילד אחד, נגיד לו - אם תתמסרו רק אתם, אז הכדור יעבור". אלון: "רוב התחרויות אצלנו הם משחקים, לא ממש תחרות. רוב הפעמים אני איכשהו עוצר את זה. [מגיב לדוגמה שלי: מתחרים מי בונה מגדל "לגו" גבוה יותר] - אני מפרק להם לאט לאט, זורק את הלגו על אחד הבניינים וזה מפיל אותו, אז אני אומר: בוא אעזור לך לבנות. לאחרים מפרק ולו עוזר כך שהבניינים יהיו נמוכים - במצב כזה הם יפסיקו להתחרות בכלל. לא קורה לי שארצה לבנות מגדל לבד, מגדל הכי גבוה יכול להיות עם מישהו, ואז אם לא ארצה להתחרות אומר לו עם מילים שלא נתחרה".

רקפת מדגישה את היתרון שבשותפות: "עדיין בפאזל - אני אומרת להם שכל אחד בקושי שלו, לוקח את החלק היותר קשה ובסוף הצלחנו לחבר את הכול ביחד". מבחינת נירה אין "מעבר מתחרות לשיתוף, אני אוהבת תחרות!".

אנו רואים שהילדים פועלים ומסבירים את המצב ואת המעברים במגוון דרכים. אין ספק שאופיים של הילדים משחק אף הוא תפקיד בצבע המסוים שיש למצב בזמן נתון.

למשחק ולחלקים בתוכו יש ממד של זמן. יש גבול לזמן שילד יכול להחזיק את עצמו בתוך האילוזה. הזמן הזה משתנה על פי מזגו של הילד, מצב רוחו ואופיו של המשחק. בהתאם לכך הילד יכול לצאת מהמשחק לחלוטין או לגרום לשינויים במהלכים שבתוכו.

3.4 האופי האישי של הילדים: רכיב המשפיע על צבע האינטראקציה

נתבונן במבט המורה על כמה מהילדים אשר "כיכבו" באינטראקציות במהלך העבודה. יוחאי הוא "ילד כוחני ותחרותי. לא נתנו לו אף פעם להיות ילד, את כל המשחקיות של הילד אין לו. הוא משחק כגדול, המון תחרותיות וזה משהו שאמו משדרת כל הזמן: 'אם הצלחת אתה שווה, אם לא הצלחת אתה לא שווה'". אלון יסביר שאינו אוהב להתחרות כי אינו אוהב שקבוצה אחת שמחה והאחרת עצובה, אוהב תיקו. המורה תאמר: "הוא לא מודע לתחרותיות, המושג לא קיים אצלו. יודע לשתף פעולה. הוא לא צריך להתחרות". נירה תאמר שהיא תמיד "יוצאת מקום ראשון". היא מחפשת הזדמנויות להתחרות: כשהיא הולכת עם חברה לבית הספר, היא יוזמת תחרות ריצה. המורה תאמר: "אצל נירה הכול תחרות, הכול לנצח, הכול לתפוס. במסיבת הסיום היה אפשר לראות חבורה של ילדים, וכל הזמן ילדה אחת קדימה". רקפת אינה אוהבת להתחרות כי לא נעים להפסיד, והיא מתחרה עם מי שנראה לה חלש ממנה. היא גם נותנת לקבוצה האחרת לנצח, כדי שלא יהיו עצובים. מאיר מבחין בין תחרויות גופניות שבהן אין הוא אוהב להתחרות כי אינו מהיר לבין תחרויות מילוליות כמו חידות על מערכת השמש שבהן הוא יכול לנצח. הוא מעדיף להתחרות לבד כשהקבוצה רעה אך אם היא טובה הוא מעדיף בקבוצה.

אומרת המנהלת: "תחרותיות... אצל טיפוסים מסוימים אתה מתחזק כאשר הסקלה ברורה - רואה את עצמך ביחס לשני. ילד שמכריז עם סיום העבודה 'זה קלול', מכריז - אני בזה מצוין. הוא מקווה שאחרים לא מרגישים כמוהו... ילדים בעלי מוטיבציה גבוהה שמסודרים בעולם הפנימי שלהם לא נבנים על חשבון ההשוואה לאחר אלא רוצים להגיע רחוק מהמודעות שלהם לעצמם. לא מעניין אותם מה הציון שקיבלו שאר הילדים בכיתה וגם אם הממוצע הכיתתי נמוך הם רוצים להגיע כמה שאפשר יותר גבוה... יש ילדים שהתחרות מסרסת אותם. יש ילדים

שמשלמים מחיר כבד על התחרותיות. ילדים הזקוקים לתשומת לב יהיו יותר תחרותיים. ... נראה שאצל ילדים רבים המרכיב התחרותי עולה בקלות יחסית ואילו בהעלאת המרכיב השיתופי יש צורך להשקיע".

4. סיכום

ניתוח התצפיות והראיונות העלה בבהירות את מקומן של השותפות והתחרות באינטראקצייה הקבוצתית בכלל ובמשחקים בפרט. הדיכוטומיה נעלמה עד מהרה, ובמקומה עלה תלכיד השותפות על כל מורכבותו: היסודות הדיאלקטיים מצויים בערבוביה ברמות שונות. יש ילדים שמקיימים שותפות עם ילד אחד ותחרות עם אחר או אחרים, זה יכול להיות בו בזמן ברגע נתון, במצב מסוים או באופן קבוע. הכול דינמי, בר שינוי ונזיל. יש ילדים שבאופיים ימשכו יותר לכיוון זה או אחר, אך גם זה תלוי בזמן ובמקום ואף יכול להתהפך לחלוטין. תלכיד השותפות חוצה גבולות של זירה ומסגרת: הוא קיים בפעילויות פורמליות, א-פורמליות וחצי פורמליות, בנוכחות מבוגר ובלעדיה, בחללים ובשיעורים השונים, בכל גודל קבוצה ובלי תלות במגדר. ישנם ניואנסים, אך לא נמצאו הבדלים משמעותיים במהות השותפות בין הזירות והמסגרות השונות. בפעילויות גופניות הדברים נראים לעין באופן מובחן יותר מבפעילויות מילוליות גרידא. האינטראקציות הגופניות מזמנות מגוון נוסף של יחסים בין הילדים מעבר למה שמזמנות האינטראקציות המילוליות. במשחקים גופניים רכיב התחרות עולה במהירות מפני שהתחרות בספורט היא חלק מעולמנו התרבותי, והפעילות ניתנת למדידה ושקופה לעין כול. בהתאם לאופי הסיטואציה הגוף המעוצב באופן חברתי ייכנס לפעולה וינוע בין הסגנונות השונים. הצרכים הבסיסיים לפרט הנכנס לקבוצה המלווים בדילמות מרכזיות מסבירים את קיומן של השותפות והתחרות זו לצד זו ביחסי גומלין מורכבים ומגוונים ואת הדינמיקה ביניהן: הצורך בהשתייכות והדילמה בין הרצון להתמזג בקבוצה ולהיטמע בה לבין הרצון להיות מובחן ומובדל; הצורך לשלוט, להיות בעל כוח ולהשפיע הקיים לצד הצורך להשתייך; הצורך בקבלה ובאינטימיות, הצורך בקבלה בלא תנאי, קבלה עצמית וקבלה של הסביבה. תהליך גיבוש הזהות החברתית מתקיים בד בבד עם תהליך מתמיד של השוואה חברתית (העשויה להוביל לתחרות) המאפשר לפרט למקם את עצמו ביחס לאחרים ועל ידי כך ליצור אצלו תחושת ייחודיות עם תחושת שותפות עם אחרים. ההכרעה

אם מצב מסוים יהיה בעל צבע שיתופי או תחרותי תיעשה על ידי ספירת הרכיבים משני הסוגים בזמן נתון. רכיבים אלה ייקבעו על ידי תפיסת העולם של הילדים המעורבים באינטראקציה (הנשענת בחלקה גם על מעורבות המורה) עם אופיים בכלל ורצונותיהם ברגע נתון בפרט.

תלמיד השותחרות אמנם הובהר בתצפיות על ילדים אך נראה כי יש מקום לבדוק את קיומו גם בין מבוגרים.

ביבליוגרפיה

אידן, קלאודיה (2003), **התנועה ולאקאן**, הרצאה בסדרה על אמנות ופסיכואנליזה בחאן הירושלמי.

בנימין, אברהם (1997), **התנהגות בקבוצות קטנות**, קרית ביאליק: אח.

בר-סיני, רות (2000), **פיתוח צוות באמצעות פעילות גופנית**, מסמך פנימי, בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

הויזינגה, יוהאן (1966), **האדם המשחק**, ירושלים: מוסד ביאליק.

הריסון, ג'ואן ואחרים (1998), **החוויה הסוציולוגית: קבוצה - היחידה הבסיסית בחברה**, מקראה בסוציולוגיה לחטיבה העליונה, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

וייס, מאירה (1998), **אנתרופולוגיה של הגוף**, מקראה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

זיפר, שושנה (1993), **מתנועע ומשחק שמח ולומד**, תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור בע"מ.

פרוני, אמיליה (2002), **המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר**, תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

רוזנסור, נאוה ולירון, נתן (1997), **הנחיית קבוצות**, מקראה, המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.

תוכנית הלימודים בחינוך גופני (1979), משרד החינוך והתרבות.

Newstrom, J. & Scannell, E. (1998), *The Big Book Of Team Building Games*, New York: McGraw-Hill.

