

מקומה של הנפש בחינוך

הקדמה

יוני, ילד שחרחר וצנום כבן 6, היה ילד שונה מאוד. היה בו כעס גדול וצורך בלתי נשלט להרוס. הוא שבר צעצועים בחטיבה במיומנות עד לחלקים היסודיים ביותר. הוא היה נעמד לילדים באמצע בית הקוביות או לוח המשחק ומפרק, מחכה לתגובה שאחריה יוכל להגיב בזעם ובאלימות. הוא היה יורק לצלחות של ילדים אחרים ומקלל בשפה עשירה. לעתים היה יוני מרטיב במכנסיו ומסרב בתוקף להחליף את בגדיו, מעין הצהרה טריטוריאלית - אל תתקרבו אליי. הוא יכול היה לפעמים גם לשחק דמקה, לצייר ציור או לשחק כדורגל בחצר. מה שהוא לא היה יכול, באופן בולט מאוד, היה ליצור קשר רגשי, לא אתי, לא עם אורן החונך שניסה לפנק אותו ולעבוד אותו, ולא עם הילדים שמסביב. כשיוני היה מתחיל לפרק, הייתי מחזיקה אותו חזק בתוך חיבוק ומתנדנדת אתו קלות, מחכה שיירגע. יוני אהב את ההחזקה החזקה; זה הסיר ממנו את הצורך להיות אחראי לעצמו ולגופו ואפשר לו להיות שוב קטן.

בוקר אחד נכנסנו כל הקבוצה למפגש בוקר. ישבנו במעגל של כריות. מישהו מהילדים הצהיר שהוא עייף, ואחרים הצטרפו אליו. הצעתי לילדים לשכב ולנוח. מישהו מהם ביקש מאורן החונך שינגן וישיר להם שיר ערש. אורן פרט בעדינות על הגיטרה ושר בקולו החם. הילדים שכבו על הכריות בעיניים עצומות והתענגו על הרגע. קמתי והתחלתי ללטף את הגבות הקטנים בעדינות בקצות אצבעותיי. נעמה בת השש קמה וביקשה להחליף אותי. שמחתי. היא עברה מילד לילד בעדינות, מלטפת באריכות את גבם. יוני שכב עם יתר הילדים. תהיתי מה תעשה נעמה כשתגיע אליו. אולי גם

* טלילה נבון היא בעלת תואר שני במחקר פעולה בנושא משחק דמיון. מורה ומרכזת פעילות רב-גילית בבית הספר הניסויי בירושלים.

יוני תהה. כשנעמה הגיעה אליו היא ליטפה את גבו באריכות באותו האופן שבו פינקה את האחרים. הסתכלתי על יוני. הוא שכב, גופו רפוי, מתמסר כולו למתיקות של הרגע. נעמה המשיכה הלאה. אחרי כמה דקות נזכר יוני בעצמו. הוא קם ויצא מהמפגש.

בית הספר הוא מערכת סגורה היוצרת מציאות פנימית משלה. אנחנו יוצרים את התנאים, את הסביבה, את הקבוצה ואת סדר היום, ואלו קובעים במידה רבה את המציאות שנוצרת בו. מציאות זו, ככל מציאות, היא רבת פנים ומורכבת, ואפשר לראות אותה באופנים רבים. אפשר לעסוק בפן המעשי שלה, בחומר הלימוד, במיומנויות, בתוצרים ובהצלחות, ואפשר לעסוק ברובד הנפשי העמוק יותר של מציאות זו.

המעניין הוא שבמציאות סגורה, כמו זו של בית הספר, הדרך שבה אנו בוחרים לראות את המציאות משפיעה עליה ומשנה אותה. במקום שאנו מקדישים תשומת לב ומחשבה, תפתח המציאות על מגוון אפשרויותיה; ואילו במקום הלא נראה, זה שאינו בתחום ההבנה והראייה שלנו, תישאר המציאות בצורתה הגולמית, אפשרות או פוטנציאל שלא מומשו.

אני חושבת על יוני, על רגע אחד קסום שבו נעמה מלטפת והוא מתמסר, לרגע מרגיש אהוב ושייך.

אני מחפשת את הרגעים הקסומים האלה, את הרגעים שבהם אני עדה להתרגשות ולעניין העמוק, את הרגעים שבהם הילדים שוקעים לגמרי בתוך משחק, בתוך מחשבה או רעיון, בתוך סיפור. את אותם הרגעים שבהם הם מרגישים חיים מאוד. אני מחפשת כיצד לאפשר ולעודד את הרגעים האלו ומשקיעה בכך מחשבה רבה ותשומת לב. אני מעוניינת לפתוח לרובד הנפשי מקום במציאות של בית הספר.

במאמר זה ברצוני לספר על גישה המאפשרת ומעודדת את המקום הרך הזה. אתאר בקצרה את התאוריה של ויניקוט (1971) על המרחב הפוטנציאלי. תאוריה זו היא בסיס להבנת משמעותם של המשחק והסיפור בחיי הילדים ולהכרת המרחב שהנפש מתפתחת בו (על פי מילון ספיר, נפש היא "רוח החיים. רקע התפיסות, התחושות, והרעיונות שבתודעת

האדם"). אתאר את הסביבה המאפשרת דמיון ויצירתיות, מתוך מתן דוגמאות על דרכים אפשריות לשימוש בכלים אלו עם ילדים צעירים. אדון במרחב הפוטנציאלי של היחיד, במרחב הפוטנציאלי של הקבוצה ובקשר ביניהם, ואתאר את הדרכים להרחבתם של מרחבים אלו.

אני כותבת פה סיפור שהוא במידה רבה לא רק הסיפור שלי. אתי בחטיבה היו גם מיכל וחבצלת, עופרה, שושי וג'ינה. הן סיפרו את הסיפור אתי ועם הילדים. יחד עסקנו בניסיונות להבין, להקשיב ולמצוא דרכים בחטיבה. אני אסירת תודה על הסביבה הנפשית והאינטלקטואלית שזכיתי לעבוד בתוכה.

שלושת העולמות

ד"ר ויניקוט מתאר בספרו "משחק ומציאות" (ויניקוט, 1971) את שלושת העולמות הנמצאים לו לאדם. האחד הוא עולמו הפנימי האישי. זהו עולם נרחב הנמצא ברובו בלא מודע שלנו. שם נמצאים הדחפים והמשאלות הפרטיים שלנו השונים באופיים ובעצמתם, שם נמצאות התכונות העומדות בבסיס אופיינו המתפתח, שם מוטמעים זיכרונותינו הבראשיתיים עוד טרם נרשמו בתודעה, ושם נמצאים סמלים וארכיטיפים של התודעה הקולקטיבית שלנו (יונג, 1989). מנגד עומד העולם השני, הוא עולם המציאות ה"אובייקטיבית". זהו העולם שאינו תלוי בנו, העולם הפיזי והעולם החברתי שאנחנו נחשפים אליו לאורך חיינו. שני עולמות אלה נתונים לנו במידה רבה כעובדות חיים. העולם השלישי הוא העולם שאנו חיים בתוכו, שאנו יוצרים ומתפתחים בו. לעולם שלישי זה קרא ויניקוט "המרחב הפוטנציאלי" או "מרחב הביניים". מרחב זה נמצא בתוכם בין העולם הפנימי האישי לבין העולם החיצון. זה העולם שלנו, ובו החוויות שחווינו, המחשבות והרעיונות שעלו בנו וזהרגשות שהתעוררו בנו מעניקים למציאות החיצונית משמעות אישית ומיוחדת. אנו משליכים מתוך עולמנו הפנימי ויוצקים תוכן ומשמעות בעולם החיצוני. במילותיו של ויניקוט (1971): "ניסיתי להסב את תשומת הלב אל החשיבות הנודעת הן בתיאוריה והן במעשה לתחום השלישי, תחום המשחק, המתרחב וכולל את החיים היצירתיים ואת כל חיי התרבות של האדם. העמדותי את התחום הזה בניגוד למציאות נפשית פנימית, או אישית, ובניגוד לעולם הממשי, שבו

חי היחיד ושאותו ניתן לתפוס תפיסה אובייקטיבית. מיקמתי תחום חשוב זה של חוויה במרחב הפוטנציאלי שבין היחיד לסביבה, הוא המרחב שבראשית קיומו מאחד ומפריד כאחד את התינוק והאם, בזמן שאהבת האם שמתגלה במהימנות אנושית, מעניקה למעשה לתינוק תחושת אמון, או ביטחון בגורם הסביבתי" (עמ' 120).

אמון וסביבה מאפשרת

ויניקוט רואה במרחב הפוטנציאלי מקום שהתפתחותו תלויה בהימצאותה של סביבה אנושית היוצרת אמון ומעניקה ביטחון ואהבה. החינוך הראשוני, המשמעותי, המותיר חותם חזק בכל אחד מאתנו קורה בבית: יחסי האם עם תינוקה והיחסים במשפחה בין ההורים והאחים. מערכת החינוך (בית הספר, חברת הילדים, המורים) היא מערך חיצוני ומשני למערך הראשון. הוא יכול להיות המשך והרחבה ולעתים אף תיקון של המערך הראשון המשפחתי, אך הוא יכול גם לגרום להתנגשות עם המערך הראשון ולפגיעה בתחושת האמון והביטחון שלנו.

קבוצת הילדים בגן או הכיתה בבית הספר נחשבים לרוב בקרב הילדים להרחבה של מסגרת משפחתית. המבוגרים במסגרת הם דמויות ההורים, ושפע הילדים שמסביב הם דמויות האחאים. אפשר לגשת אל הקבוצה בשתי גישות. האחת ממסדית, גישה המעבירה לילד את המסר: "אתה כבר לא לבד. אתה אחד מתוך קבוצה. אני המורה נוהגת בכולם באופן שווה". גישה זו תצמצם מאוד את המרחב הפוטנציאלי של כל ילד ותיצור התנגשות בין המציאות הלא אישית לבין העולם הפנימי האישי של כל אחד. בגישה השנייה אפשר לראות בקבוצה מעין משפחה מורחבת, ובה המורה היא דמות הורה הרואה כמיטב יכולתה את ייחודו האישי ואת צרכיו המיוחדים של כל אחד מהילדים ונענית להם על פי יכולתה. גישה כזו תפתח מקום. היא תיצור סביבה שמאפשרת לכל ילד להביא את עולמו האישי אל הכיתה, שם הוא זוכה לגיטימיות ולעניין.

השאלה המתבקשת היא: האפשר להיות דמות הורה לילדים רבים כל כך? איך אפשר לתת הכרה לעולמות השונים שהם מביאים? כלום לא ייווצר סוג של כאוס, שבו עולמות ופרשנויות, צרכים והתנהגויות נלחמים במרחב

זה בזה על תשומת לב, בעוד המורה אינו מספיק ואינו יכול לראות, ללוות ולהכיל? האם במקרה כזה לא עדיפה אפוא הגישה הממסדית, שלפחות מעניקה סדר, קביעות ותשומת לב שווה לכולם?

ילדים יוצרים ומרחיבים את המרחב הפוטנציאלי שלהם באמצעות משחקי דמיון. במשחק הם משתמשים בחוויות, במידע, בהתנסויות ובעובדות מהעולם החיצוני ומרכיבים מהם סיפור או התרחשות המספקת את צורכיהם הרגשיים והנפשיים העמוקים (אדון בכך בהרחבה בפרק המשחק). המשחק הוא פעילות טבעית לילדים. בה הם מביאים את עצמם ואת עולמם לחטיבה. במשחק הילדים יוזמים ויוצרים באופן עצמאי. כאשר הילדים עסוקים בעולמות שהם בוראים, הם מנצלים את הזמן לבניית מרחב הביניים שלהם ולהרחבתו, ליצירת יחסים חברתיים ולעוד דברים מועילים מאוד. אם הילדים עסוקים ברובם, למורה יש זמן לדאוג לאלה שזקוקים ליחס מיוחד, והוא פנוי לצפות בילדים המשחקים, לראות אותם במקומות האוטנטיים ולהיות סוג של מראה שהם רואים בה את עצמם משתקפים כאנשים בעלי דמיון ויכולת. מהתנסותי, זוהי התשתית שיוצרת אמון עמוק. היא יוצרת אצל הילדים תחושה שבבית הספר רואים אותם ונענים לצורכיהם, שיש להם מקום, כוח והשפעה על חייהם.

המרחב שנפתח בזמן הזורם (זמן חופשי מפעילות מתוכננת המאפשר לילדים לבחור במה לעסוק) מאפשר לי המבוגר להצטרף עם המשחק שלי, שהוא במקום אחר. אני יכולה לזרוק רעיונות לילדים במשחק ולראות מה הם עושים בהם, לשחק ולשנות מדי פעם את הסביבה ולראות מה קורה, לתהות בפרשנויות כאלה ואחרות: מה הסיפור שהילד מספר לי בהתנהגותו, במשחקו, ביחסים המסוימים שהוא יוצר עם סביבתו? מה הוא חושב על עצמו, על העולם? מה הוא מבקש? כדי לאפשר משחק טוב עלינו ליצור סביבה פיזית עשירה ומגוונת: פינות משחק, פינות פרטיות וחומרים מחומרים שונים. גורם חשוב נוסף הוא הזמן. כדי שהמשחק יצליח להתפתח ויקרום עור וגידים, עלינו לפנות זמן (לפחות שעה, ורצוי יותר). כשיש מקום, זמן ועניין, הילדים מאפשרים לעצמם יזמות גדולות.

יום אחד גילו כמה ילדים את ברכת הברווזים המוזנחת ומלאת הבוך והחליטו לרוקן ולמרק אותה. הם לקחו ספוגיות ניקוי, סבון ומטאטא

מהכיתה ושפשו בעמל רב עד שהברכה שבה לצבעה הכחול המקורי. הם מילאו אותה מים נקיים במכלים קטנים, הביאו מגלשת פיברגלס ישנה והשעינו אותה על ארובת האוורור כך שתגלוש אל הבריכה. בשעת העבודה התברר להם שזו לא סתם ברכת ברווזים אלא פארק מים. לרגל הפתיחה החגיגית הם הביאו שוקו, חלב וכוסות חד פעמיות (הכול בארגון עצמי), הוציאו שולחן, כיסו במפה וחילקו לכל ילד שרצה לנסות את הפארק החדש כוס שוקו והזדמנות לרחצה.

המייחד את הדוגמה הזאת הוא המקום הנפשי שהילדים נמצאו בו בזמן המשחק או העבודה. הם יצרו במציאות משהו אמתי וגדול. הם הפסיקו לרגע להיות ילדים המשחקים ב"כאילו", והיו צוות הקמה של פארק מים אמתי. אנחנו המבוגרים היינו בסביבה לדאוג שלא יסכנו את עצמם, לסייע על פי בקשתם בעיקר בתפקיד ה"לך תביא" ולהתלהב. היזמה, התכנון והביצוע היו שלהם בלבד ונתנו להם תחושה של יכולת והעצמה.

משחק הדמיון וחשיבותו

המשחק הוא הכלי העיקרי שבעזרתו הילדים מעבדים את ניסיונם, דנים עליו עם חברים ויוצרים לעצמם סדר וארגון פנימיים.

בפרק זה ברצוני להביא כמה דוגמאות של משחקי דמיון של ילדים כדי להדגים את סוג התכנים העולים מהם. את התצפיות עשיתי בחטיבה הצעירה בבית הספר הניסויי בשנת 1996. בזמן התצפיות הכנתי רשימות לעבודה לתואר מוסמך (Navon, 2000). לצורך עבודה זו הצגתי בפני הילדים את המשחק הכיתתי. פעם בשבוע למשך שעה שיחקו ילדי הקבוצה בחדר הכיתה. למפגש הייתה מסגרת קבועה: הילדים בחרו בסבב את החפצים בהם ישחקו, הם היו חייבים להימצא בחדר במשך השעה הזו, ובסיום המפגש היינו נאספים לסיכום קצר. הילדים בחרו באופן חופשי את תוכן המשחק, עם מי הם שיחקו ובאילו צעצועים. בחרתי להשתמש בתצפיות מהמחקר מתוך נוחות, כי הן כתובות ומתועדות. אין הבדל מהותי בין המשחקים המתוארים בהן לבין משחקים המתרחשים כיום בחטיבה.

שנת 1996 הייתה שנה קשה. רצח רבין, פיגועי התאבדות רבים, מלחמת ענבי זעם. לכאורה דברים אלה הם מחוץ לחלל המוגן של החטיבה, אך כמובן אין הם נשארים בחוץ. אחת הדוגמות המעניינות להתמודדות של ילדים באמצעות המשחק הייתה במשחקים ששיחקו עם חזרתם מחופשת הפסח, לאחר שאירעו שני פיגועי אוטובוס ופיגוע בדיזינגוף סנטר. הילדים משחקים לא פעם במבנה של מלחמה בין הטובים לרעים. השיחות שאני מצטטת, מתוך שיחת הסיכום, דנו בתמה הזאת במשחקיהם.

עדן: שיחקנו ברעים וטובים והיו תותחים ופצצות. נתנו לטובים יותר מדי נשקים, נתנו להם תותחים והיה להם נשק מיוחד... לרעים היה צפוף אז הוצאנו כמה רעים והעברנו אותם לטובים ואז הם הפכו טובים.

אילן (על משחק אחר): היו יותר מדי טובים ופחות מדי רעים. לטובים היו יותר מדי כלי נשק ולרעים פחות, וכל הזמן לטובים היה יותר ולרעים פחות. הטובים כמובן ניצחו.

עירית (על אותו המשחק): היו הרבה טובים, קודם היו רק שלושה או ארבעה.

למשחק של רעים וטובים יש בדרך כלל מסגרת ארכיטיפית (Jung, 1964): החלשים והטובים מנצחים את החזקים והרעים, או הטובים המעטים מנצחים את הרעים הרבים. לשם התמודדות עם הפיגועים בחרו הילדים לשנות את המערך הקלסי כדי להתחזק. הם גם מעירים על כך שזהו שינוי מהתבנית המקובלת: "קודם היו רק ... ארבעה", "היו יותר מדי טובים", "לרעים היה צפוף אז הוצאנו כמה..." וכדומה. מכיוון שהמשחק מטבעו שואב מתוך הלא מודע, הילדים העלו דרכו את המשאלה להתחזק וסיפקו לעצמם את הסמלים המסייעים להתנחם.

ההתבוננות במשחקם אפשרה לי להבין את הדרך ואת הכיוון שבהם הילדים מחזקים את עצמם. השיחה במסגרת הקבוצה על המשחקים שהם שיחקו נתנה אפשרות לילדים ללמוד מאחריים על מגוון דרכי התמודדות ולאמץ לעצמם את מה שמתאים להם.

לא פעם מעלים ילדים במשחקם באופן סמלי שאלות המטרידות אותם בקשר למבנה חברתי של הקבוצה ולמעמדם בתוכה. מקרה בולט נמצא במשחקו של תום. תום הוא ילד גבוה, חזק ויפה. במציאות של חיי החטיבה עמד תום בראש חבורה, ובתפקידו זה הדגיש את כוחו הפיזי ואת יכולתו לספק הגנה לילדים חלשים ממנו. במשחק הדמיון בדמויות קטנות היה בונה שוב ושוב מערך הייררכי של בוס גדול, בוסים משניים וגורילות, עכבישים וחיות טורפות שהיו חיילים פשוטים. ההזדהות הבסיסית שלו הייתה עם הרעים. יתר הילדים בחבורה הלכו עם הבחירה הראשונית שלו וניסו "בקטן" להכניס תכנים אישיים שלהם למשחק: הולכים ללונה פארק, יוצאים לפיקניק ושאר דברים יומיומיים. במהלך הפגישות מצא ילד אחד מתוך החבורה חבר חדש ונטש את החבורה. לתום הייתה זו פגיעה קשה במנהיגותו ובכוחו. הוא ניסה לפעול לשינוי המצב בדרכים אחדות, כמה מהן בתחום המציאות: לדאוג לילד לבובות שאהב, לאיים עליו, לשכנע אותו לשוב ולהשתייך לחבורה של ה"שווים" ולא לחבר החדש, לכנותו בשמות גנאי, לצעוק ולהפחיד. במישור הסמלי הוא הציע כמה הצעות: ממשחק מובהק מאוד בבוס אחד ריכוזי הוא עבר להציע משחק בשני בוסים. כשזה לא הצליח, הוא הציע משחק בשני חברים בלי שום סממן של כוח. הבובות שבחר להצעה זו היו שתי בובות זהות של יצורים חביבים ובלתי מאיימים. כשכל אלה לא צלחו בידו, איבד תום את העניין בחבורה כולה ופרש למשחק אישי, ובו הצליח לראשונה לשקוע למרחב הביניים שלו בלי לשים לב למציאות של יחסי כוחות ומעמד. במשחק הזה הרשה תום לעצמו לשוב ולהיות קטן. הוא בנה עולם של קוביות ויצורים כשהוא מפזם לעצמו שיר ילדים על סוס ופוני (אימא ובן).

משחקי הדמיון מאפשרים לילדים לבטא את נטיותיהם ואת אופיים. לדוגמה: סמדר היא ילדה חופשייה וספונטנית מאוד. במפגש הראשון עם המשחק הכיתתי בחרה סמדר להיות סופת חול. היא רקדה בחופשיות עם הבובות בחלל הכיתה, מסתחררת, מפזרת חול ונהנית מכל רגע. למרים לעומתה היה צורך חזק בסדר. היא בנתה עולם מסודר מאוד, ובו לכל בובה היה מקום משלה. היא תכננה מה יהיו תפקידי הבובות ומה עומד להיות תוכן המשחק. אבל היא מעולם לא הגיעה לשלב שבו מתחילים ממש לשחק. במהלך הפגישות נמשכו סמדר ומרים זו לזו. הן ישבו בכמה פגישות בתוך גיגית חול, יחפות, מסננות חול בין האצבעות וממציאות

דברי שטות מצחיקים. אחר כך התפנתה סמדר לעבוד לבד בארזו חול, ובו היא תכננה בקפדנות עולם קטן של גמדים ושמרה אותו גם אחרי המפגש. סמדר ומרים למדו זו בעזרת זו להרחיב את האפשרויות שלהן במשחק, אך לא רק במשחק.

מדוע חשוב לעודד משחק דמיון בתוך המסגרת של בית הספר? כלום מתפקידו של בית הספר לעסוק בחומרים אישיים כמו אלה?

אני חושבת שהתשובה נמצאת בתוכנם של המשחקים. בית הספר הוא מקום שהילדים חיים בו. המציאות החיצונית, כמו בדוגמה של הפיגועים, המציאות החברתית ויחסי הכוחות, כמו בדוגמה של תום, או המציאות הפנימית (התייחסות ספונטנית או מאורגנת למצב חדש), כמו בדוגמה של סמדר ומרים, נכנסות אל משחקם הסמלי של הילדים. הן נכנסות לשם כי הן בעלות משמעות עמוקה בעבורם. המשחק מאפשר לילדים להציג את מחשבותיהם ואת רגשותיהם באמצעות סיפור סמלי. כך הם יכולים להסתכל בהם, לבדוק מה אחרים חשים, לארגן אותם באופן חדש, לשנות ולהשתנות. המשחק מאפשר לילדים ליצור אינטגרציה, תמונת עולם מנחמת לרוב הכוללת את החומרים האלה. התעלמות מהמשחק משמעה התעלמות מהמוקד שבו נעשית העבודה המשמעותית של הילדים על הבנת העולם והבנת עצמם. האמצעים במשחק הם סמליים, לא מודעים ברובם, ואולי דווקא משום כך הם מורכבים ועשירים דיים להצליח.

ויניקוט (1971) כותב: "אי אפשר לתאר את ההתפתחות הרגשית של היחיד במונחי היחיד בלבד, בתחומים מסוימים - וזה אחד מהם ואולי העיקרי שבהם (המשחק) - התנהגות הסביבה היא חלק מהתפתחותו האישית של היחיד עצמו" (עמ' 79). במקום שאין רשות לשחק, במקום שמשחק נחשב ילדותי או לא מתאים, ילדים יימנעו מלשחק. סביבה המעודדת משחק מאפשרת את ההתפתחות הרגשית שוויניקוט מדבר עליה.

ויניקוט ממשיך וטוען: "במשחק ובמשחק בלבד, הילד או המבוגר מסוגלים להיות יצירתיים ולהשתמש באישיות כולה. רק בהיותו יצירתי מגלה היחיד את העצמי. קשורה לכך העובדה שרק במשחק אפשרית תקשורת" (עמ' 80). אני חושבת על משחקו של תום, על הבדיקה הסמלית והמציאותית

שהוא עשה בנושא של חברות ויחסי כוחות, על כך שבסופו של התהליך, כאשר תום ויתר על העמדה הקבועה של המנהיג, הציע לו הילד שפרש מהחבורה לבוא ולהצטרף אליו. אני חושבת על ההבנה ברבדים עמוקים של גבולות הכוח ושל חברות. כל אלה לא היו ניתנים להשגה בשיחות ובמחשבות ברמה המציאותית בלבד. כלומר, יצירת סביבה שאינה מאפשרת משחק לילדים בבית הספר משמעה צמצום ניכר של המרחב שהם יכולים ליצור בו תקשורת אמיתית ולהיות יצירתיים בהקשר הכללי של חייהם. במציאות של היום, עם העיסוקים הרבים של הילדים בחוגים אחר הצהריים, עם האפשרות להעביר זמן רב בצפייה בטלוויזיה ומול מחשב, הולכות ומצטמצמות האפשרויות למשחק חברתי טוב בשכונה או בבית. לעומת זאת, בית הספר מפגיש מדי יום ביומו את היחיד עם ילדים אחרים ועם הקבוצה. המפגש החברתי מורכב, מסובך ומשפיע עמוקות על הסביבה המידית של הילד. כלום לא רצוי אפוא לאפשר ולעודד את המשחק, את הכלי המרכזי שבאמצעותו הילדים יוצרים קשר ותקשורת?

הסיפורים, התרבות, ועולם הלא מודע

“The Human being is a featherless storytelling animal. We tell stories – myths – about who we are, where we come from, where we are going and how we should live. And the myths we tell become who we are and what we believe – as individuals, families, whole culture” (Keen, 1988).

הסיפורים שאנו מספרים לעצמנו על עצמנו נעשים מי שאנחנו. פעם היינו גדלים אל תוך הסיפור של השבט, הקבוצה, המשפחה. פעמים רבות הסיפור האישי האינדיבידואלי של כל אחד היה נבלע או נטמע בתוך הסיפור הכללי. היום איננו מסוגלים עוד לתת לילדינו סיפור מסגרת אחיד בעל משמעות (פוסטמן, 1998). במקום סיפור אנו מציפים אותם במידע רב ובחלקי סיפורים. אנו מספרים להם סיפור דל על תחרות, על הצלחה ועל כישלון המשמשים מוטיבציה לשינון מידע חסר משמעות פנימית. הזמן שהיה פעם ברשותם לשחק, לחלום, להמציא ולהקשיב לעצמם הולך ופוחת בקצב החיים המודרני ובהרחבת הנתח של אמצעי התקשורת והמחשב המזינים אותם במידע בלי עיבוד.

האתגר הקשה והמורכב ביותר העומד לפנינו בני האדם, כדי שנוכל לחיות חיים מלאים ומספקים, הוא האתגר של מציאת משמעות לחיינו או של יצירתה. יצירת משמעות לרצף החוויות והמאורעות של חיינו תלויה ביכולת שלנו לספר לעצמנו סיפור הקושר את החוויות הסובייקטיביות, את התכונות והצרכים של העצמי שלנו עם המציאות שמחוץ לנו. זוהי בעצם מהותו של מרחב הביניים. ככל שסיפור זה יהיה מורכב ועשיר יותר ויכלול בתוכו יותר ידע על מי שאנחנו ועל המציאות שמחוץ לנו, כך נוכל להתמצא ולפעול בעולם בדרך שמתאימה לנו. כלומר, מציאת משמעות בחיינו קשורה ביכולת שלנו ליצור מרחב ביניים ההולך ומתרחב. יצירת המשמעות היא פעולה יצירתית. דימויים, סיפורים, משחק, אלה כולם הכלים של המוח היוצר. לילדים, באופן טבעי, לפני התעוררותן של המודעות והשיפוטיות ולפני השתלטותו של קול ההיגיון הקר, יש גישה חופשית אל הרובד הלא מודע ואל הצד היצירתי שלהם, אל הסיפורים והמשחק.

בית הספר אינו מכיר בחשיבות קשר פנימי זה. במציאות שהוא יוצר לילדים אין מקום המאפשר את ההקשבה הפנימית.

כלום זה הכרח? האם זהו תהליך טבעי שקורה עקב התבגרותם של הילדים? אינני חושבת כך.

לא פעם אני שומעת במסדרונות בית הספר על חשיבותם של סיפורים להעשרת השפה של הילד. מעט מדי אני שומעת את ההכרה בחשיבותם של הסיפורים להעשרת נפשו של הילד. האגדות על פי בטלהיים (1975) ויונג (Jung, 1964) הן תבניות של הסיפור הנפשי, של המאבקים הפנימיים, של הפחדים שלנו, של השדים הרודפים אותנו, של הכוחות הפנימיים המגולמים בדמות הנסיך או הגיבור ושל היופי הפנימי שלנו. האגדות הן סוג של מפה הדוברת בשפתו של הלא מודע, ובעזרתה אנו יכולים לארגן את שלל התחושות, התשוקות, הרגשות והמאבקים הפנימיים שלנו. לכן אנו מזדהים אתן כל כך, גם בהיותנו ילדים וגם בהיותנו מבוגרים. ילדים שותים בצמא אגדות ומכניסים את המוטיבים שלהן לתוך משחקהם. האגדות מספקות את כלי המשחק למסעותיהם הנפשיים בדמיון. לדוגמה, פיילי (Paley, 1988) מספרת כי בעת שהייתה גננת איבדה לעתים את סבלנותה וצעקה על הילדים, ובאותם מקרים היו הילדים מכניסים

מכשפות למשחקם. במכשפות אלו היה אפשר להילחם בכל האמצעים בלי שזה ישפיע על המציאות שבגן או יסכן אותה.

אולי הסיכום הברור ביותר לכוחן של אגדות נמצא במאמר של ד"ר דינה כהן-אור (2003): "ניתן להכליל ולתאר ציר עלילה של מיתוס או אגדה: לגיבור יש קונפליקטים מכאיבים שדרכם הוא יורד אל הלא מודע - לעולם הדמיון. שם הוא פוגש מפלצות פחדים וכו'. הוא נאבק ונלחם, נעזר בכוחותיו שלו וכוחות שלו מוחצנים המגולמים על ידי פייה צייד או גמדים. הגיבור עומד במשימות. או אז מתרחשת השתנות, גלגול. הגיבור מתחזק ומתעשר פנימית ומגיע לדרגת אינטגרציה גבוהה יותר". החיים בחטיבה ובבית הספר (כמו במקומות אחרים) מלאים בילדים ולרוב גם במבוגרים המביאים עמם קונפליקטים בלתי פתורים תוך-אישיים או בין-אישיים או שניהם. המרחב הפוטנציאלי, זה שבתוכו חיים הסיפורים ובתוכו מתרחש המשחק, מאפשר מסעות נועזים ויצירתיים של בני אדם, ילדים ומבוגרים, למציאת השדים והפיות, הפחדים וכוחות הנפש שיש לכל אחד מאתנו כדי להיטיב ולהתמודד.

איננו משתמשים בסיפורים אך ורק לצורך המשחק. השימוש שלנו בסיפורים רחב ויומיומי. אנו מסתכלים על חוויות חיינו כעל סיפור. אנו מחפשים בכל סיטואציה את ההקשר, כדי שנוכל להבינה. הסיבה שבגללה אנחנו נעלבים או מתרגשים קשורה בסיפור שאנו מספרים לעצמנו על מה שקרה.

בהיותי מחנכת עלי להיות מספרת סיפורים. מקצת הסיפורים יהיו אגדות, ומקצתם יהיו סיפורי חיים. האגדות יעשירו את עולמם הפנימי של הילדים ויספקו כלים ודימויים למשחקהם, ואילו סיפורי החיים יעסקו במציאות. סיפורים אלה יהיו הסיפורים שהילדים מספרים לעצמם על עצמם והסיפורים שאני מחזירה להם.

בדרך כלל בעיה הנוצרת בין ילדים מורכבת משני סיפורים לפחות: סיפורו של ילד אחד מול סיפורו של הילד האחר. במצב של קונפליקט מתחרים הילדים על הפרשנות של מה שקרה. הסיפור של מי נכון. הם מגיעים אליי כדי שאשפוט ביניהם. אני מנסה להימנע מעמדת השופט. מצב של קונפליקט מזמן הזדמנות לילדים לראות את סיפוריהם של האחרים ולבדוק ולהבין

את הסיפור של עצמם. זה לא קל. ילדים מושקעים רגשית בסיפורים שלהם, ולא בנקל יסכימו לראות את הסיפור האחר. הרעיון בעבודה באמצעות סיפורים כאלה טמון ביכולת להפוך את הסיפור למרוחק יותר. סיפור שאפשר להסתכל עליו מהצד, ואז לשוב ולאמץ אותו או את חלקיו הרלבנטיים.

לא תמיד הילדים מודעים לסיפור שהם מספרים. "רציתי לשחק אתו והוא לא רצה (הוא לא אוהב אותי). ואז כל כך נפגעי שהחלטתי לקלקל לו, לפגוע בו." והסיפור הנגדי של העוול: "בלי שעשיתי לו כלום הוא פתאום...". ולפעמים מילים פוגעות מאוד נכללות ב"לא כלום" הזה. ברגע שהם פונים אלי יש לי הזדמנות לספר סיפור שלישי. לספר להם מזווית ראייה אחרת, נטולת פגיעה רגשית, על מה שקרה להם: "לפעמים מישהו רוצה לשחק, ומישהו אחר עסוק או לא רוצה. מה עושים אז?". ברגע שהסיפור כבר לא אישי הם יכולים לקחת בו חלק ולהמציא ביצירתיות שפע של אפשרויות.

לפעמים הרחקה נוספת בסיפור יכולה להציע התבוננות על דפוס התנהגות שאינו מועיל: "מכירים את הסיפור על הארנב שתמיד היה צריך לקבוע מה יקרה במשחק שלו? הוא פחד שאם הוא לא יקבע אולי כבר לא ירצו אותו בכלל. והיה עוד ארנב שהיה לו רעיון מצוין, אבל הארנב הראשון אף פעם לא הסכים. עד שיום אחד..." וכו'. במקרים כאלה שמחים הילדים להציע שפע של רעיונות לכל אחד מהארנבים, רעיונות שיוכלו להשתמש בהם בסיטואציות חברתיות בחטיבה.

לפעמים, אם אינני די מודעת, אני מוצאת את עצמי מזדהה עם הצד הנפגע ומצטרפת בעצמה שלי לסיפור העוול. במקרה הזה אני מספרת לילד הפוגע סיפור שיפוטי ורע מאוד על עצמו (ברוב המקרים זה גם במידה רבה הסיפור שלי ולא הסיפור שלו). רוב הסיכויים שהוא לא ירצה להיות שם ובוודאי שלא להקשיב.

הסיפורים שאני מספרת לעצמי על הילדים גם הם בעלי השפעה. לא פעם ילד עובר תקופה שאינה קלה לו. הוא מוציא התנהגויות מתריסות, מבבללות ומציקות לסביבה. אם אספר לעצמי שזה הילד ותו לא, יקשה

עליו לצאת מהמצב הזה ולהיות אחר. אם אמצא בתוכי את האמפתיה, את המסגרת הרחבה של כל מה שהוא באמת יכול להיות, את נקודות החן בתוך הבלבול ואחזיר לו אותן בסיפורי, גם הוא יוכל להסתכל על עצמו בזווית ראייה מאפשרת.

ארנסט בקר מדבר על התפקיד החשוב כל כך של האם בהתפתחות ילדה. היא שרואה את ייחודו הקוסמי של תינוקה עוד בטרם נתגלה. אין מדובר פה בהמצאה ובבדיה שהיא מספרת לילד על עצמו כדי שיוכל לפתח חלק כזה בעצמו לבקשתה, אלא בסוג של התבוננות בעיניים טובות וזיהוי נכון של פוטנציאל עוד בטרם מימושו. אני חושבת שבהיותי מחנכת זה סוג המבט שאני רוצה להפנות אל הילדים. אני רוצה לזהות את האפשרויות הטמונות בכל ילד, את הניצנים של היכולת הנדיבה והאכפתית וגם את האפשרות שלו לכעוס. אם אני מצליחה לראות אותם, הסיפור של הילד "מסתפר" לו כבר באופן מלא יותר.

הילדים מרגישים כל מיני הרגשות וכל מיני דחפים. הם נמצאים בחברה ולומדים איך להסתדר אתה. איך ילמדו אם לא ינסו מגוון רחב של התנהגויות? רק טבעי שילד שהפנים את העובדה שהוא ישות נבדלת מאחרים ינסה לשקר; איך עוד הוא יבדוק שאחרים אינם קוראים את מחשבותיו כספר פתוח? רק טבעי שילד שהבין את כוחה של החברות או של הקבוצה ינסה לדחות מישהו; זו דרכו לבדוק את הכוח הזה. רק טבעי שילד שגילה את האינטימיות הקרובה עם חבר לא ירצה למהר ולחלוק את החבר עם חברים נוספים; טבעי שהוא ינסה להילחם על הבלעדיות במגוון של אמצעים. זה הסיפור שאני מספרת לעצמי על הניסיונות החברתיים הלא נעימים לעתים שהילדים מנסים אלו על אלו. אין זה אומר שהכול מותר, אלא רק שאם הם בודקים, אפשר לבדוק אתם יחד מה באמת עובר בנפשם של כל הילדים בסיטואציה. אם בודקים, באו נבין עד כמה זה מורכב ונגלה שלכל סיפור יש סיפור שכנגד. ולפעמים הסיפור שכנגד עצוב ולא נעים. ומה אפשר לעשות? ההתלבטויות הן אמתיות ומהחיים. לוותר על מה שאני רוצה כל כך בשביל האחר? להתעקש אף על פי שעכשיו אני מודע למה השני מרגיש? אלו הסיפורים ואלו הלמידות הרגשיות המלוות אותם. הם מתרחשים כל הזמן בהתנהגויות ובבחירות שלנו, הילדים והמבוגרים במערכת.

קבוצה היא מערך מורכב, ולבני אדם יש נטייה לפשט את המורכבות ולתת לחברים בקבוצה תפקידים סטראוטיפיים ופשוטים כדי לחוש שליטה והתמצאות. מצד שני ההשתייכות לקבוצה כה חשובה ומשמעותית, שילדים יהיו מוכנים למלא כמעט כל תפקיד, יהיה זה לצן ואפילו קרבן, ובלבד שיהיו שייכים.

לקבוצה כמו ליחיד יש מרחב פוטנציאלי שמאפשר לחבריה את הספונטניות והיצירה. קבוצה שחסרה מרחב זה תמצא עצמה בהתמודדות מתמדת בממד המציאות. השוני בין הילדים ייחווה כסטייה מהנורמה וכחולשה. הילדים המתאימים לנורמה המקובלת יזכו למעמד מועדף, והיתר יהוו את השוליים של הקבוצה. בקבוצה כזו תחסר אווירת הביטחון שמאפשרת ליחיד להביא את עולמו האישי, שכן אם יסטה מהתקן הוא עלול לאבד את מעמדו. בקבוצה כזו יפחדו הילדים להסתכן, ומרביתם ימצאו שצורכיהם החברתיים אינם מסופקים.

בקבוצה בעלת מרחב פוטנציאלי עשיר יקבלו הילדים מגוון רחב של התנהגויות בטבעיות. השוני של האחר יתיר להוציא צדדים ייחודיים של עצמם בקבוצה. ילדים יוכלו לנוע בין תפקידים, פעם להצחק, פעם להנהיג, פעם לתמוך ופעם להיתמך. הילדים יוכלו לחוות את הקבוצה כקהילה שכל אחד מוסיף לה מיכולותיו ומייחודו. קבוצה כזו תספק את רוב הצרכים החברתיים של חבריה.

בהיותי מחנכת אני מחפשת דרכים ליצור את הסביבה ואת התנאים שיצמיחו קבוצה בריאה בעלת מרחב פוטנציאלי עשיר. אני מחפשת את הרגעים הקסומים של האינטימיות בקבוצה, את הרשות שהילדים נותנים זה לזה, להיות ספונטניים וטבעיים בהרגשה שהקבוצה מחבקת אותם בביטחון. אין זה קורה כל הזמן, כמובן, אבל אם אוספים רגעים רבים כאלה, הולכת וצומחת בקבוצה אווירה של נוחות, של אהדה בסיסית ושל סובלנות.

הכלים של משחק, דמיון וסיפור מעשירים את המרחב הפוטנציאלי של הקבוצה, כפי שהם מעשירים את המרחב הפוטנציאלי של היחיד. לכן פיתחנו עמיתותיי ואני כמה פעילויות דמיון ומשחק המכוונות להרחבת מרחב הביניים של הקבוצה.

לסיכום: לסיפורים תפקיד מרכזי בבניית מרחב הביניים שלנו כשאנחנו ילדים. סיפורי האגדות מספקים תבניות שבעזרתן הילדים יכולים לשחק ובה בעת להכיר את עולמם הפנימי הלא מודע. סיפורי החיים, קרובים או מורחקים, מספקים את הכלים לבחון את מורכבותה של מציאות חייהם. אלה ואלה כמובן מתערבבים זה בזה ויוצרים יחד את האבנים שהילדים יוכלו לבנות בעזרתן עכשיו ובהמשך את הסיפור הפנימי שלהם, את מרחב הביניים שלהם.

הקבוצה ומרחב הביניים

כשאנחנו מדברים על סביבה בטוחה המאפשרת את המשחק ואת הדמיון בתוך מסגרת בית הספר, לקבוצה יש תפקיד מרכזי. בית הספר הוא מקום של קבוצות; הילדים כמעט אף פעם אינם לבדם.

הנוכחות הקבועה של מספר רב של ילדים סביבם משפיעה רגשית ופיזית על הילדים. כבר בסוף המאה התשע עשרה כתב טריפלט (Triplett, 1898) על התעוררותם של הצרכים החברתיים בכל פעם שאנו נמצאים בחברה בעצמה השווה לצרכים הפיזיים של האדם. האדם יכול לחוש רעב חברתי בעצמות הזקות כרעב פיזי. בעבור רבים מהילדים החוויה בבית הספר היא בראש וראשונה חוויה חברתית.

הימצאות בקבוצה מעוררת בנו צרכים חברתיים מורכבים. אנו רוצים מאוד להשתייך, להרגיש חלק מהקבוצה, ואנו חוששים להיבלע בתוכה, לאבד את הייחוד האישי שלנו. אנו רוצים שליטה או לפחות השפעה על מה שקורה בקבוצה בלי לאבד את תחושת השייכות החמימה, אנו רוצים שיאהבו אותנו כמו שאנחנו בלא תנאים (Schutz, 1958).

אם כל אלה מתקיימים בעבורנו, אם אנו אהובים, חופשיים להיות מי שאנחנו ובעלי השפעה, שפר מזלנו. יש לנו קבוצה שמחזקת אותנו ותומכת בקיומנו. אבל מה יקרה אם לא יראו אותנו? אם קולנו לא יישמע בקבוצה? אם לא נרגיש שייכים? או גרוע מכך, אם ילעגו לנו ולמה שיקר ללבנו? אז נחווה בדידות קשה וניסגר בתוך עצמנו.

המשחק הכיתתי שהזכרתי קודם מאפשר לכיתה כולה לשחק יחד באופן קבוע. יתרוונותיו של המשחק הם קודם כול ברמה ההצהרתית. הוא מכריז שמותר ורצוי לשחק. המשחק מאפשר היווצרות של תהליך ארוך, הוא מאפשר למורה לראות מי מהילדים איננו יכול או איננו מרשה לעצמו לשחק. המורה יכולה לעבוד אתו ולעזור לו למצוא את הכניסה למרחב הדמיון. המשחק המשותף מרחיב את ההיכרות של הילדים זה עם זה, ולכן הוא מעמיק את הקשר ואת האינטימיות.

פעילות נוספת היא "מסע בדמיון". זהו מסע של כל הקבוצה. במהלך הפעילות הילדים בוחרים אילו יצורים הם רוצים להיות ומה הכוחות המיוחדים שלהם. יחד אנו עוברים הרפתקות שהם שותפים להמצאתן. בפעילות יש חלק מובנה, ובו הילדים מתנסים במגוון מצבים ותפקידים, וחלק חופשי, ובו הם בונים בכיתה אוהלים, כלומר טריטוריות.

המסע בדמיון הוא מסע המסמל את מה שהקבוצה יכולה להיות. אין הוא פטור ממאבקים על טריטוריה ומקום, אין הוא פטור מחששות של "ירצו אותי או ידחו אותי?". אבל הוא מאפשר מסגרת בטוחה מאוד לעבודה עם החומרים האלה ולהתנסות בתפקידים רבים. במסע הדמיוני קל מאוד לילדים לאהוב את עצמם. הוא מאפשר חוויה משותפת ומרגשת, הוא מאפשר לכל אחד מקום דמיוני רחב ידיים להיות כל מה שהוא רוצה להיות, ולאחרים לראות ולקבל. המסע יהפוך בדמיונם ובהכרתם של הילדים לחלק מהסיפור של הקבוצה.

הלמידה הפורמלית ומרחב הביניים

"אחרי להיות - לעשות, ולהיות מי שעושים לו, אבל תחילה להיות" (ויניקוט, 1971, עמ' 105).

אנשים מספרים לעצמם באופן קבוע סיפור על מה הם עושים ומדוע. הלמידה הפורמלית אינה שונה במובן הזה מיתר הלמידות. כדאי לזכור שלכל נושא, מידע או מיומנות אפשר לספר אין ספור סיפורים ולחפש את אלו הרלוונטיים כדי שהילדים יוכלו להתחבר. אחדים מהילדים עושים זאת באופן טבעי. סטודנטית שהייתה בכיתתי הציגה לפני הילדים נושא

חקר: מה צף ומה שוקע. הסיפור שאנו מדענים חוקרים היה סיפור מצוין, ואולם כמה מהילדים (בעיקר בנות, לצערי) לא התחברו אליו והעדיפו משחקים משלהם באמצעות המים והחומרים שניתנו להם. הוספנו אפוא סיפור חדש. היו בו נוסעים, והיינו צריכים להציל אותם מטביעה. עם הסיפור החדש נוצרה גם מוטיבציה חדשה לנסות ולהציף את החומרים ששקעו. מה הסיפור שמפעיל אותנו? מה הסיפור שגורם לנו לנסות יותר, להתעניין יותר? מה הסיפור שמושך את תשומת לבנו, את הריכוז המרבי שלנו, את הרצון להישאר בתוך הפעילות זמן רב?

כל מפגש של למידה, וגם המפגש עם מיומנויות של קריאה או חשבון, הוא מפגש של אובייקט מסוים מהעולם החיצוני עם העולם הפנימי של ילד. במפגש הזה, אם הוא מפגש אמתי, האובייקט יקבל משמעות. בשביל האחד, שיעור קריאה גורם לו להרגיש כאילו הוא כבר גדול ויכול כמו אחיו שבתוכו; בעבור אחר זו הזדמנות לשבת שעה ארוכה בלעדית ואינטימית ליד ילד שהוא אוהב; בשביל השלישי זהו מפגש מתסכל עם קושי; לרביעי זו הזדמנות לפגוש תהליך מסודר ומרגיע, לדפדף בסיפוק בחוברת ולראות כיצד היא הולכת ומתמלאת בכתב ידו, איך הוא מתקדם ממקום אחד למקום אחר.

המפגש שלי המורה בשיעור הוא מפגש עם הילדים והסיפורים שלהם לא פחות ממפגש עם חומר עיוני. במרחב הביניים, ארץ הסיפורים, אחפש את הסיפורים שאוספים את הילדים, מרכזים אותם ומאפשרים להם לשהות במחיצת החומר שעה ארוכה.

בחטיבה למדו השנה על הזרם האימפרסיוניסטי בציור. הם למדו על ציירים וראו תמונות שלהם, הבינו את הטכניקה המיוחדת שהתפתחה, אבל כל אלה לבשו משמעות חדשה כשהילדים נהפכו לציירים בעצמם. הם עמדו בחטיבה, כומתה צרפתית על ראשם, מגש צבעים בידם האחת ומכחול באחרת. כך עמדו וציירו על כני ציור גדולים נוף ודברים אחרים. הם ציירו נקודות וקווים, עצרו מדי פעם, הלכו אחורנית ובדקו מרחוק את יצירתם. הילדים נעשו ציירים אימפרסיוניסטיים, והתנסות זו שבתה את לבם של רבים מהם. אני בטוחה שתפיסתם כלפי משמעות הזרם המסוים הזה באמנות השתנתה. זה המקום

המיוחד של להיות האמן עצמו שמתוכו צומחת חוויית עשייה בעלת משמעות עמוקה ושונה.

לסיכום

הדמיון, הסיפורים והמשחק הם כוחות נפלאים ומולדים אצל כולנו. כשאנו ילדים הם מאפשרים לנו בילוי קסום בתוך עולמות מופלאים והרפתקות מסמרות שיער. הם מאפשרים לנו לחקור בסקרנות את עצמנו ואת העולם באלף ואחת דרכים ולגלות זה את זה בתוך עולם עשיר ומגוון. הדמיון, הסיפור והמשחק מאפשרים לנו להיות ספונטניים ויצירתיים.

עם הכניסה לבית הספר מאבדים כוחות אלה את מעמדם. הם נחשבים לילדותיים ולא רלוונטיים.

וכך אנו מוצאים את עצמנו בהיותנו בוגרים מנותקים מהספונטניות, מהיצירתיות ומהחופש והמרחב שהדמיון יכול להעניק לנו. זאת ועוד, אחד האתגרים החשובים ביותר העומדים לפנינו בתהליך התבגרותנו הוא מציאת משמעות לקיומנו. המשמעות היא סיפור שאנו מספרים לעצמנו, הקושר את ניסיוננו עם עתידנו. היכולת שלנו לדמיון ולספר סיפורים מהותית לצורך זה.

אני רואה לנגד עיניי מערכת חינוך שהרצף אינו נקטע בה, שהילדים משחקים בה ומספרים סיפורים, ועם התבגרותם, באופן טבעי, עוברים לאפיקי יצירה אחרים. במאמר הבאתי כמה דוגמות של דרכים ואפשרויות לעבודה בדמיון ובסיפור. אני בטוחה שקיימות אין ספור צורות לעבודה כזו. אני מקווה שהמאמר מצליח להפנות מעט תשומת לב לתחום זה, שבעיניי הוא האוויר לנשימה של כולנו.

ביבליוגרפיה

- בטלהיים, ב' (1975), קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד, הוצאת מודן, בן-שמן (2002).
- ויניקוט, ד"ר (1971), משחק ומציאות, הוצאת עם עובד, תל-אביב (1995).
- יונג, ק"ג (1989), האני והלא מודע, הוצאת זמורה ביתן, תל-אביב.
- כהן-אור, ד' (2003), מבוא לביבליותרפיה (מתוך קורס תרפיה באמצעות סיפור ושירה), הוצאת איסיס ישראל, תל-אביב.
- עומר, ח' ואלון, נ' (1997), מעשה הסיפור הטיפולי, הוצאת מודן, תל-אביב.
- פוסטמן, נ' (1998), קץ החינוך, ספרית פועלים, תל-אביב.
- Jung, C. G. (1964), *Man and His Symbols*, Dell Publishing, New York.
- Keen, S. (1988), "Are You a Hero", *Psychology Today*, December 1988, pp. 44-47.
- Navon, T. (2000), *Belief and Make Believe: Class Imaginary Play*, M.A.Ed., University of the West of England, Bristol.
- Paley, V. G. (1988), *Bad Guys Don't Have Birthdays, Fantasy Play at Four*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Schutz, W. C. (1958), *FIRO: A Three Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*, Rinehart, New York.
- Triplett, N. (1898), "The Dynamogenic Factors in Pacemaking and Competition". *American Journal of Psychology*, v. 9, pp. 507-533.