

משחק ודמיון בלמידה

תאוריה ויישום של מרחב מעבְרִי בלמידה

אורי רום

על הקשר בין נגינה, משחק ולמידה

באנגלית הפועל "לשחק" זהה לפועל "לנגן" (To Play). כיצד אפשר להבין את הזהות הזו? אפשרות אחת היא שבדומה למפגש בין הנגן לכלי הנגינה, היכול לייצר פוטנציאל של אין-סוף מנגינות (ורעשים), כך גם המפגש בין האדם למשחק יכול לייצר פוטנציאל אין-סופי של דמיון. אפשרות אחרת היא שהנגן הלא מיומן לא יצליח לייצר מנגינה באמצעות כלי הנגינה, כמו שהאדם שאינו יצירתי לא יצליח להפעיל את הדמיון באמצעות המשחק. גם תהליך הלמידה, המפגש בין התלמיד לחומר הלימודי, יכול להיות Play, ויכול לייצר פוטנציאל רחב. אם התלמיד הוא הנגן והחומר הלימודי הוא כלי הנגינה, מהו הפוטנציאל של אין-סוף מנגינות הנוצר בתהליך הלמידה, וכיצד הדבר דומה למשחק? על שאלות אלו אנסה לענות.

ויניקוט (1995) הבחין בין המושג "משחק" (Game) במובן של משחק ספציפי בעל חוקים ברורים, לבין המושג "לשחק" (Playing ° Play) בהקשר של הוויה יצירתית-משחקית. הוא התייחס למשחק (Play) בתור חוויה אנושית בריאה שאינה מוגבלת לפעולת המשחק, ומאפשרת התנסות וחקירה באופן חופשי ויצירתי. בהקשר של למידה אפשר לדבר על החומר הלימודי והסטנדרט לעמידה במבחן כעל Game, לעומת תהליכי למידה יצירתיים ואקטיביים, שהם Play. אך שאין חפיפה מלאה בין השניים, אין ביניהם סתירה. ניתן ללמד את אותו החומר הלימודי ולעמוד באותם סטנדרטים למבחן בצורה יצירתית ואקטיבית, וגם לא.

המושג "משחוק", או גיימיפיקציה (Gamification), מוכר וזמין בבתי ספר רבים. משמעותו היא שימוש בטכניקות עיצוב משחקים, או במשחקי חשיבה קיימים, כדי לחזק תהליכי למידה. במשחוק של למידה נעשה שימוש במשחק שהוא Game, ואילו אופן השימוש בו יכול להיות משחקי במובן של Play, אך לא בהכרח. לעומת משחוק של למידה, שהוא כלי נוסף לקידום למידה, הרי משחק במובן של Play יכול להתרחש בכל מקום שמתבצעת בו למידה.

מאפייני המרחב המעברי (פוטנציאלי) בלמידה בית-ספרית

משחק יצירתי וחופשי זקוק למרחב מעברי (ידוע גם כ"מרחב פוטנציאלי") על מנת להתקיים (Winnicott, 1973). המרחב המעברי הוא מושג המצביע על אזור ביניים של החוויה הנמצא בין המציאות לדמיון. למרחב הזה יש **שלושה מאפיינים** שהופכים אותו לבטוח ולכן למאפשר משחק יצירתי, ובאופן פוטנציאלי גם למקדם. נבחן כעת את שלושת המאפיינים, תוך התייחסות ללמידה בית-ספרית.

1. הימצאותו של המרחב בין מציאות לדמיון

כדי להבין מה מאפשר המיקום בין שני הקצוות (מציאות ודמיון) ננסה להבין מה קורה בכל קצה. מצד אחד, המשמעות של "מציאות מוחלטת" ואי יכולת לדמיון היא כניעה וספיגה קונקרטיה ופסיבית מאוד של המציאות. הלומד הופך להיות מעין "ספוג" שמקבל את הידע כמו שהוא, בלי לעשות בו שינוי. זאת בניגוד ל"הפנמה", שבאמצעותה הידע נעשה חלק מהלומד כך שיוכל להשתמש בו בצורה גמישה יותר (מופנם בו - הופך לחלק ממנו). במצב של ספיגה קונקרטיה ופסיבית של המציאות האדם יתקשה לעשות מניפולציות או אלבורציות לידע, למציאות. בהתייחסות ללמידה בבית הספר, הקוטב שמקדש את המציאות יראה כפס ייצור השואף לבטל את הביטוי האישי של התלמידים.

מצד שני, המשמעות של זניחת המציאות והיסחפות טוטאלית לתוך הדמיון היא למעשה פסיכזה (פגיעה קשה בבוחן המציאות). ההבחנה שאפשר לעשות כאן כדי להבדיל בין הקוטב שמקדש את הדמיון לבין המקומות ה"בריאים" יותר הוא ההבדל בין דמיון פסיכוטי (שנמצא בקוטב הדמיון) לבין דמיון יצירתי. הדמיון הפסיכוטי חזק מהמציאות ואינו מצליח לקיים קשר מיטיב עמה. לעומתו, הדמיון היצירתי מקיים עם המציאות קשר שהופך את תוצריו לחדשניים ולבעלי ערך במציאות. בהתייחסות ללמידה בבית הספר, הקוטב שמקדש את הדמיון יראה כאנרכיה שלא מציעה סטנדרטיזציה של הישגים ומתקשה לקדם למידה באופן יזום.

כעת ניתן להבין שאזור הביניים שבין המציאות לדמיון מאפשר תקשורת הדדית בין מציאות ודרישותיה לבין נטיות טבעיות, דעות ודמיון של אדם. זוהי, במובן מסוים, הגדרה אפשרית של המושג יצירתיות - תהליך ההפקה של משהו חדשני (שמקורו בדמיון) שהוא בעל ערך (אסטטי ו/או פונקציונלי מבחינה מציאותית).

2. קיומו של המרחב בין שני אנשים

הצורך באדם נוסף, בוגר ומווסת, כדי ליצור עמו את המרחב הזה, הוא צורך התפתחותי שמשתנה עם השנים - בהתאם להתפתחות. בתחילה הצורך הוא תלותי ואפילו הישרדותי, מה שבולט בשלב הינקות במרחב המעברי בין האם לתינוק - המבוגר נוכח ומוביל את הצעיר. בשלב מתקדם יותר הצורך באחר "מצטמצם" לנוכחות מלווה של המבוגר. בילדים רבים קיים צורך בנוכחות של הורה, גם אם לא פעילה, כדי שיוכלו לשחק - עצם הנוכחות של המבוגר מספיקה כדי "לשחק". בהמשך הצורך מקבל מענה באמצעות הפנמה של המבוגר - ללא נוכחות פיזית שלו. המשמעות של הפנמה של מבוגר (דמות הורה, דמות מורה, או כל דמות משמעותית אחרת) היא שהמבוגר ממשיך להתקיים בתוך האדם שהפנים אותו, לתמוך בו ולהכווין אותו גם כאשר המבוגר עצמו אינו בסביבה.

המאפיין הזה עושה את המרחב המעברי, ובעקבותיו גם את היכולת לשחק, למקום בין-אישי ולא תוך-אישי. הקביעה הזו יכולה לעורר התנגדות, שכן רבים האנשים שמפיקים מעצמם את היצירתיות המיטיבית דווקא כשהם עובדים או משחקים לבדם. יסודותיו של האגו, או יסודותיה של האישיות, מושתתים על הפנמות של דמויות משמעותיות. לכן המרחב המעברי מתקיים תמיד במקום בין-אישי.

כאשר יש הפרעה בהתפתחות, ולא התבצעה הפנמה של דמויות משמעותיות, הצורך במבוגר במובן התלתי והממשי כדי לשחק יכול להתקיים גם בגילאים שבהם כבר אמורה להיות יכולת עצמאית לדמיין בתוך מציאות. במקרים כאלו בבתי הספר, ובמיוחד בעבודה עם אוכלוסיות מוחלשות, המורה צריך להתחיל קודם כול בפיתוח קשר בין-אישי קרוב, בטוח ועמוק עם התלמיד באופן אישי, עד שהתלמיד יוכל להפנים חלקים אלו. רק אז יכול המורה להתחיל ולאפשר משחק בתוך הכיתה כולה.

3. הסכמה בסיסית ובלתי כתובה לאפשרות לא להצליח

אחת המשמעויות של לשחק היא להסכים לקבל מגוון רחב של תוצאות, לא כולן תואמות את ציפיותינו. לדוגמה, תלמיד שלומד לנגן בכלי נגינה והמורה שלו חייבים להבין שהזיוף הוא חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה, אחרת הזיוף יהפוך למאיים והתלמיד לא יהיה פנוי להתאמן ולתרגל. השחקן מסכים לקבל כל מספר שגלגול הקוביות ינפק לו, אחרת תוצאות לא רצויות יובילו להפסקת המשחק, או ל"פיצוץ" המשחק. אפשר לחזור ליסודות הלמידה ולראות כי הוריו של עולל שלומד ללכת "מסכימים" שינחת על ישבנו פעם אחר פעם, אחרת יתקשה לרכוש את הביטחון הדרוש לצעוד בשבילי העולם ולחקור אותו בסקרנות.

בלמידה בית-ספרית המורה נדרש לקבל את הטעות כחלק בלתי נפרד מהלמידה, ולא ככישלון בתהליך הלמידה. אמנם סימון הטעות ככישלון יכול להקטין את הסיכוי להישנותה, אך בעיקר משום שהתלמיד יימנע מלהסתכן ולנסות שוב. התלמיד, מצדו, צריך להסכים ולשחק במחשבות וברעיונות תוך קבלת האפשרות שיטעה. המורה והתלמיד יעשו זאת לא כדי לייצר מיד תשובה נכונה, אלא כדי להמשיך לחקור ולעבד את החומר, את המציאות, עד אשר תתגלה תשובה. במובן זה, הלמידה יכולה להיות תהליך גמיש ופתוח שבמהלכו לא נכון להגדיר הצלחה או כישלון, מכיוון שהגדרה שכזו יכולה לקטוע את התהליך הלמידה המשחקי.

הזדמנויות למשחק בלמידה

בפתיחה כתבתי שמשחק במובן של Play יכול להתרחש בכל מקום שמתבצעת בו למידה. הסיבה לכך היא שעל פי ההגדרה הויניקוטיאנית משחק המתרחש בלמידה הוא מצב תודעתי ולא טכניקה ספציפית. גם אם הדבר נכון, יש טכניקות הוראה שבמסגרתן הפוטנציאל לשחק בזמן למידה גדול יותר. מיד אפרט כמה מהן. לפני כן, חשוב לזכור שלא עצם השימוש בטכניקות אלו יקבע אם יתאפשר משחק בלמידה או לא, כי אם אופן השימוש בהן. נוסף לטכניקות שאפרט קיימות אין-סוף דרכים להיעזר במשחק לקידום למידה. הטכניקות שבחרתי להעמיק בהן הן דווקא אלו שאינן משויכות באופן אינטואיטיבי למשחקיות (בניגוד ל"משחק תפקידים", למשל, שכן דורש יכולת משחקית דרמטית), אך בשימוש נכון הן יכולות להפוך למרחב מעברי:

דיין - בדיון התלמיד מגשר בין עולם חיצוני (שאלת דיון ודעות של אחרים) לבין עולמו האישי (דעותיו האישיות). לכן מטרת הדיון היא מפגש של דעות, ולא הגעה למסקנה רצויה אחת. מתוך כך, אסור שלשאלת הדיון תהיה תשובה נכונה אחת. זהו פיתוח אפשרי של המרחב המעברי שבין מציאות לדמיון למרחב דיוני שבין דעה שלי לדעה של אחר. כאשר אין הכרעה בין הצדדים (בין דעה לדעה, כמו שלא צריכה להיות הכרעה בין מציאות לדמיון) הלמידה האישית יכולה להתרחב ולהתפתח בתוך מרחב הדיון.

ניסוי - בניסוי ניתנת לתלמיד האפשרות להטיל ספק בחומר הנלמד, ובהיפוך תפקידים, להיות זה ששם את הצד השני תחת בחינה. עצם הנכונות של המורה להעניק לתלמיד את הכוח להפריך רעיון היא יציאה מהמתווה הכרונולוגי הסטנדרטי: מורה < ידע > תלמיד. ההבניה של הניסוי יכולה היא עצמה לספק אפשרות למשחק. הדבר יקרה אם מתודת הניסוי מיוצרת בשיתוף פעולה מלא עם התלמידים ואינה קבועה מראש. גם כאן יש פיתוח אפשרי של המרחב המעברי, הפעם למרחב ניסויי בין הידע התאורטי לבין החשיבה הביקורתית של התלמיד. האפשרות לאשש או להפריך מידע תאורטי שנלמד מחזקת את תקפות החומר הנלמד ואת תהליך הלמידה והפנמת החומר.

מחקר - במחקר ניתן לתלמיד מנדט למצוא עניין אישי במסגרת החומר הנלמד וללכת בעקבות עניין אישי זה. אלמנטים רבים במסגרת המחקר יכולים להיות גמישים לצרכים ולרצון של התלמיד: הסוגיה שיבחר לחקור, האמצעים שישתמש בהם לאיסוף חומר, ואופן הצגת המחקר. כל אלו מספקים מרחב אדיר של תמרון אישי בתוך מסגרת ברורה מאוד של חומר לימודי. הפיתוח האפשרי הקיים כאן של המרחב המעברי הוא למרחב מחקרי בין חומר לימודי אובייקטיבי לבין בחירת התלמיד מה יחקר, איך יחקר וכיצד יוצג. במחקר החומר הלימודי משנה ייעוד, ובמקום להיות מטרה הוא הופך להיות חומר גלם, או אמצעי, בידי של התלמיד היוצר.

סיכום

למידה בתוך מרחב מעברי מאפשרת לתלמיד ולמורה לחוות חוויה רחבה ויצירתית יותר הדומה למשחק על פי הגדרתו של ויניקוט. היכולת של המורה ושל התלמיד לעבור תהליך של עיבוד החומר הלימודי, תוך התנסות בטוחה וגמישה באפשרויות השונות של הבנת החומר, תהפוך את הידע לזמין ולנגיש יותר עבור התלמיד. הדבר יגביר את הסיכוי שבזמן בחינה התלמיד יצליח לעשות את ההתאמות הנדרשות לידע שבראשו כדי לתת מענה לדרישה.

מעבר לכך, היכולת לדמיין בתוך כללים וחוקים אינה עומדת רק בבסיסה של למידה שיש בה הפנמה, אלא קשורה ליכולת לחיות חיים שלמים יותר, עם פוטנציאל רחב של אפשרויות. כאשר קיימת חוויה משחקית בתוך תהליך הלמידה, המורה לא רק מלמד את התלמיד את חומר הלימוד, הוא גם מלמד אותו איך לדמיין - איך לחיות.

D. W. Winnicott, The Child, the Family, and the Outside World (Middlesex 1973) p. 146
 ויניקוט, ד"ר (1995). משחק: אמירה תיאורטית. בתוך **משחק ומציאות** (עמ' 66-79).
 תל אביב: עם עובד.