

# שירה וסיפור - אגדה לילד טעון-הטיפוח

מאת צילה רון

הילד לחשיבה ראציונלית ומבוקרת ונדחף ע"י הוריו ומוריו למציאת תשובות מדעיות לשאלותיו ולקריאת ספרות ריאליסטית.

במונח — אגדה או סיפור-אגדה, הכוונה, לענייננו, לכל סיפור מופלא המדבר בשפת הסמלים, או לכל סיפור, שבו חורג המסופר מגבולותיה האפשריים של הריאליה, בו נהרסות המחיצות שבין התחום האפשרי לבין התחום הבלתי אפשרי ונרצת אשליית האחדות שבין העולם הטבעי והעל-טבעי, בו הכל אפשרי. כמו כן, הדמיון, וטשטוש הגבולות שבין התחום מים, מהותי גם לשירה, בה הלשון מושאלת, משלית, ושוברת כללים וחוקים מקובלים והגיוניים, ומשום כך, נכללה אף היא בתחום הנושא הנידון.

בקריאת אגדה מעשיה, או שיר, הכוונה לקריאתם על-ידי ילד המבחין בין מציאות ממשית ובלתי ממשית; החש, תוך כדי קריאתו, שלפניו יצירה המדברת אליו בשפת הסמלים, והיודע שאינה מתארת מציאות מוכרת של כאן ועכשיו. בטלהיים מדגיש את העובדה, שהילד

## א. על החשיבות של המשחק ב"כאילו"

לאחרונה, מרבים לדבר על החשיבות הרבה שיש לקריאת שירה וסיפורי-אגדה להתפתחותו התקינה של הילד. הדבר בא לידי ביטוי בקונגרס הבין-לאומי ה-15 לספרות ילדים<sup>1</sup>, בו הנושא העיקרי היה "תפקיד השירה והאגדה בחייו של הילד בן דוד הטכנולוגיה".

הפסיכולוג ברונו בטלהיים: דן בהרחקת בחשיבותה של המעשייה לבריאותו הנפשית של הילד, שכן יש בה הצעת פתרונות למצוקותיו ובעזרתה נוצרת אינטגרציה בין עולם הדמיון ועולם המציאות. בטלהיים מדגיש את חשיבותה של אינטגרציה זו, במיוחד בדורנו, שבו מורגל

1. "הקונגרס הבין לאומי ה-15 לספרות ילדים" בתוך "ספרות ילדים ונוער" כסלו תשל"ז, חוברת ב' (י').

2. ברונו בטלהיים "הרהורים על המעשייה" בתוך **אגדת לחינוך**, רבעון לחינוך קיבוצי ח', מס' 48, 49, 50, תשל"ז (תורגם מאנגלית בשלושה המשכים).

ואיעזר במחקרה של הגב' סמילנסקי: שבדקה את אופי משחקיהם של ילדים ט"ט בהשוואה לילדים ממעמד מבוסס. ממחקר זה מתברר שילדים ט"ט, בניגוד לילדים מבוססים, בגילהגן אינם משחקים מעצמם באופן ספונטאני במשחק הדראמתי או הסוציו-דראמתי, בהם פועל יסוד ה"כאילו" ויסוד החיקוי המתבסס על ה"כאילו". הילדות "המבוססות" שיחקו בבובתן כפי שבטלהיים הדגים. הן הפכו את הבובה לתינוקות שלהן, ובהתאם לכך פנו אליה באופן מילולי כגון: "בואי חמודה, עכשיו אלביש אותך, ונלך לטייל" או "עכשיו את צריכה לישון...". הן פנו אל חברותיהן שהשתתפו במשחק בהתאם לתפקידן, אך בו בזמן ידעו היטב שהבובה אינה התינוקות שלהן, הן שיחקו ברצינות במשחק ה"כאילו". לעומתן, הילדות המוגדרות כט"ט, שיחקו אף הן בבובה, אך לא במשחק תפקידים, הן לא הפכו אותה לתינוקות שלהן. הקשר המילולי שנוצר בין הילדות לבין עצמן התבטא בכך שבקשו זו מזו שמלה או עגלה לבובה כמו: "תני לי שמלה לבובה" ולא: "תני לי שמלה בשביל התינוקות שלי, אני רוצה להלביש אותה" או "בואי נלביש את התינוקות שלנו". הן שיחקו עם הבובה כעם בובה. **הילדים ט"ט לא שיחקו כלל בהעמדת פנים והשתמשו בצעצועים שהיו העתק מדוייק של עצמים ממשיים, ולא הפכו אותם למשהו אחר, בקיצור, הם לא שיחקו ב"כאילו".**

הנורמלי יודע לשחק במשחק ה"כאילו" ומסוגל לכן, להבחין בין החלום בהקיץ שהוא שוקע בו תוך כדי קריאה או שמי-עה, לבין המציאות הממשית בה הוא נמצא ואליה הוא חוזר, כאותה ילדה המשחקת בבובתה והיודעת שאין היא התינוקות שלה באמת. זו גם הסיבה שבטלהיים מבליט את חשיבותה של המעשיה אחר גיל 5, בו הילד משתחרר מן החשיבה האנימיסטית והוא מסוגל להתחייב למעשיה כאל סיפור דמיוני שאינו נאמן למציאות הממשית ומסוגל לחוש במשמעויות החבויות בו.

### ג. האם ילדים ט"ט מסוגלים לשחק ב"כאילו"?

בעקבות הנאמר לעיל, מתעוררת השאלה, האם גם ילדים טעוני-טיפוח<sup>3</sup> שאף הם נולדו נורמליים ותקינים, האם גם הם משחקים במשחק ה"כאילו"? האם גם הם מסוגלים להבחין ברמזים שבשיר או שבסיפור, המצביעים על מציאות שהומצאה, שלעתים קרובות היא סמלית, והיא "תחפושת" למשאלות, למאויים כמוסים או לרעיונות?

כדי לענות על חלקה הראשון של שאלה זו, אשתמש באותה דוגמה שהביא בטלהיים עצמו, "הילדה המשחקת בבובתה והיודעת שאין היא תינוקה באמת",

3. המונח — טעון טיפוח, הוא הפשטה, לצורך הדיון. הכל מסכימים שאין לדבר על ילד ט"ט, כמשהו אחד ומוגדר באופן חד-משמעי. גם בין הילדים הללו קיימים הבדלים ברמת החשיבה ובדרכי ההתנהגות.

4. שרה סמילנסקי, "פיתוח המשחק הסוציו-דרמאטי אצל ילדים ט"ט", מגמות ט"ט, 1968 (301—305).

המבחין בשבירת המחיצות שבין הת-  
חומים השונים, היודע לשחק ב"כאילו",  
באופן ספונטאני ובמודע, היכול לעבור  
בגמישת מהיות בתוך היצירה להיות מ-  
חוצה לה ולדעת לחיות כל מציאות לפי  
חוקיה היא; היכול לחיות כמעט בו זמ-  
נית את שתי המציאויות — את זו שהומ-  
צאה ליד זו המצויה, כי על מנת להבחין  
באי-ההגיון יש צורך לראות כמעט בו  
זמנית את ההיגיון עצמו.

#### ד. היחס של ילדים ט"ט וילדים מבוס- סים אל שירה ואל סיפור-אגדה

האם יכולת זו קיימת גם אצל הילד  
טה"ט? כבר קודם לכן, הודגמה אי יכול-  
תו לשחק ב"כאילו" באופן ספונטאני —  
בגן, אך מה קורה לאחר-מכן, בביה"ס  
היסודי, או בחטיבת הביניים? האם ב-  
התבררותו חל שינוי? האם הוא מסוגל  
לקרוא כהלכה שירה או סיפור-אגדה?  
פרופ' פרנקנשטיין\* ואחרים מציינים  
שחשיבותו של טה"ט גם בגיל ההתבגרות  
היא במידה זו או אחרת קונקרטי, נוק-  
שה, אנימיסטית ומאגית. טה"ט אינו מו-  
כן לראות שני אספקטים בו-זמנית, ואינו  
משתמש באופן ספונטאני ב"כאילו", לכן  
הוא מקבל אנלוגיות כזוהות ולא כדמיון,  
ואת ההאנשה כפשוטה.

אם נשתמש במונחים הפסיכולוגיים  
להגדרת התהליך האומנותי הרי לפנינו  
ילד השרוי במעין "נסיגה" אך **שלא** בש-

6. ראה בעיקר את שני ספריו של ק' פרנקנשטיין  
"שיקום האינטליגנציה החבלה" ו"שחרור ה-  
חשיבה מכבליה". האוניברסיטה העברית, ירו-  
שלים, תשל"א—תשל"ב.

משחקם הספונטאני היה שונה לחלו-  
טין מאשר המשחק הספונטאני של ילדי  
הגן האחרים. מימצאים אלה ממחישים  
את ההבדל שבין הילד הנורמלי הגדל  
בתרבות הטכנולוגית אליו מתכוון בטל-  
היים, לבין הילד הנורמלי אף הוא שגדל  
בשוליה.

#### ג. הבנת שירה וסיפור-אגדה

יש לזכור, שבטלהיים והאחרים המרבים  
לדבר על חשיבותה של השירה והאגדה,  
מתכוונים לילדים היכולים "לסגת בש-  
רות האני". במונחים אלה מתארים בפ-  
סיכולוגיה את התהליך היצירתי (הן של  
היוצר והן של הקולט), כשם שאת היצי-  
רה עצמה מגדירים כמבנה המורכב מת-  
הליכי חשיבה ראשוניים ומשניים\*.

ה"נסיגה" באה לידי ביטוי בחשיבה  
הראשונית שהיא: קונקרטי, מאגית,  
אנימיסטית, ומתבטאת בטשטוש הגבו-  
לות שבין הטבעי והעל-טבעי ובטשטוש  
תחומי גבולות הטבעי עצמו. זוהי הימצ-  
אות במעין חלום-בהקיץ שם שולט  
לעיתים קרובות התת-מודע. באומרנו  
"בשרות האני" — הכוונה היא ביכולת  
להפעיל את המודעות לחלום ואת היכו-  
לת לחזור ממנו ולהפעיל את ההבחנה  
שבין המציאות הממשית לבין המציאות  
הדמיונית הבלתי ממשית.

מכאן, שעל מנת שהשירה וסיפור-הא-  
גדה ימלאו את תפקידם כראוי, ולא יג-  
רמו כל נזק, על הקורא להיות בעל כושר  
הבחנה והפשטה (בעל תהליכי חשיבה  
משניים):

5. פנחס נוי, "בעיות האומנות במחשבה הפסיכו-  
לוגית", מגמות ח' 1966.

הבדיקה נעשתה ע"י מתן שירים וסיפורים לקריאה, שיש בהם תאור תופעות טבע בדרך של האנשה מרובה. קטעים אלה נבחרו משום שהם עשויים לעורר פחות ריגושים מאשר מעשיות פלאים מרתקות, כך שכושר ההבחנה המצוי, לא ייפגם ע"י עירוב יתר של ריגושים. כמו כן היה מקום להניח, שבתאור תופעות טבע הידועות ומוכרות לילדים מתוך נסיונם האישי, יבחינו ביתר קלות בין מה שהוא ממשי ובין מה שהוא דמיוני ואינו מתקבל על הדעת. רוב הקטעים נלקחו מתוך מקראות לכיתות ב'—ד' כך שלא היתה כאן בעיה של הבנת התוכן, ושיש רים אחדים נלקחו מתוך "פרחי-בר" מ' את זאב, שאמנם היו קשים יותר להבנה. הילדים נבדקו בשני סוגי מבחנים. האחד — שבדק טיב ההתייחסות לשירה והשני — שבדק הבחנות שונות כמו: בין דמיון למציאות, אפשרי לבלתי אפשרי וכן בדק את מידת שימושם והבנתם של מושגים כמו: האנשה ו"כאילו".

הסוג הראשון של המבחן כלל שיר או מספר שירים של ילדים, נוסחו תשעה היגדים של תשעה ילדים דמיוניים כשכל היגד מאפיין טיב מסוים של התייחסות לשיר. חלקן היו התייחסויות מתאימות וחלקן שאינן מתאימות כמו: היגד המ' עיד על תלות בסמכות, או על חשיבה אנימיסטית, או מאגית או רציונליסטית שאינה במקומה, כשמדובר בהבנת שיר, או התייחסות אל שיר כאל מקור למידע וכו'. על הילדים הנבדקים היה להתייחס

לד"ר משה כספי בביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשל"ו. עומדת בקרוב להופיע בדפוס בהוצאת זק.

רות האני". אגב, התאמה חלקית זו שבין החשיבה באומנות לבין החשיבה של ט"ה"ט, גורמת לכך שמורים רבים רואים בחשיבה האנימיסטית שלו, חשיבה פירטית, אומנותית ונהנים מניסוחי האנשה של הילדים. אך עלינו לזכור, שהאומנות כוללת מודעות ל"נסיגה" ולמשחק ב"כ"אילו", ולא רק "נסיגה" בלבד, וכוללת את היכולת לחזור ממנה.

יש לשער שילדים, שחשיבתם המופשטת והמבחינה מפותחת דיה, ושאינם מודעים מספיק לדרכי התנהגותם וחשיבתם, יקבלו את הדימוי הספרותי, שבשיר ובסיפור-האגדה כדבר ממשי, אפילו אחרי גיל 5—7, דבר העשוי לחזק את החשיבה האנימיסטית והמאגית ועשוי לסלף את תמונת העולם, בקבלם את ה"אינפורמציה" המסולפת כמהימנה גם בגלל תלותם בסמכות הכתוב או הכותב.

#### ה. שירה או סיפור-אגדה בעיני ילד ט"ט

האם השערה זו נכונה? יש לבדוק, אך לא בדרך הרגילה של מבחני הבנת-הנקרא, כיצד מקבלים או מבינים ילדים ט"ט שירה או סיפור-אגדה? כיצד הם מתייחסים אליהם בהתבגרותם? זאת ניסיתי לבדוק בשני תשל"ד, תשל"ה ותשל"ו במספר כיתות ו'—ז', הן בבתי-ספר המוגדרים ע"י משרד החינוך כט"ט והן בבתי-ספר המקובלים כאינטגרטיביים.<sup>7</sup>

7. הצגת המבחנים, וסיכום התוצאות בהשוואה לילדים מבוססים וכן הצעות לתכנית משקמת, ליצירת מוכנות להבנת שירה וסיפור-אגדה ראה: צילה רון, "הוראת שירה וסיפור-אגדה לילדים ט"ט", עבודת גמר בחינוך שהוגשה

להיגדי הילדים הדמיוניים שבמבחן, ולנִי־  
מק מדוע הם מסכימים או אינם מסכי־  
מים להם. בדרך זו אפשר היה לגלות את  
טיב התייחסותם של הנבדקים עצמם.  
התברר ש-80% של ילדים התייחסו אל  
הדימויים כפשוטם. הדבר התבטא בשני  
אופנים :

האחד : ילדים מאמינים שאומנם כך  
הוא הדבר באמת, אם מתוך חשיבה אני־  
מיסטית ואם מתוך תלות בסמכות.

השני : ילדים אינם מאמינים שאומנם  
כך הוא הדבר באמת, והם מתייחסים  
לדימוי הספרותי כאל שטות או שקר.

להלן דוגמה להיגד : "שטויות, פרח  
אינו אוגר מזון ופרח אינו מדליק נר,  
פרח אינו בן־אדם". (בהקשר לשיר "הח־  
צב" מאת יונה קלאי). להיגד זה, הסכימו  
כ־40% של ילדים ט"ט. הם הצדיקו את  
דברי הילד ואמרו זה לזה: אומנם שטות.  
(ביחוד הגיבו כך הילדים התוקפנים).  
כ־40% של ילדים לא הסכימו לדברים  
אלה מתוך הנימוקים הבאים :

— "זה לא שטות, כי החצב באמת  
צריך לאכול, כי בלי מזון הוא ימות".  
"הוא לא יכול לחיות בלי זה".

— "זה לא שטות, מפני שבשיר כתוב  
שהחצב כן אוגר מזון".

— "מפני שהמשורר כתב בשיר נכון,  
שהפרח מדליק נר פרחים".

— "המשורר יודע מה שהוא כותב.  
אתה לא צריך להיגד שזה שטויות".

להיגד אחר כמו : "אני לא מחפש ידי־  
עות בשיר. אני נהנה מן הדימויים שיש  
בו" (אגב, זוהי התייחסות נאותה לשיר)  
— לא הסכימו רוב הילדים ונימקו זאת  
כך :

— "קוראים שיר בשביל לדעת על  
החצב ולא סתם".

— "אתה צריך ללמוד מן השיר, ולא  
רק ליהנות".

— "לא מסכימה, אתה יכול ללמוד  
על פרחים הרבה מאד, שהחצב אוגן מזון  
ומדליק נר פרחים אל על".

— "אני דוקא לומד מן השיר הרבה  
מאד, שהוא אוכל הרבה והוא מאיר  
בלילה".

ניסוחי הילדים הנבדקים, מעידים על  
התייחסותם הבלתי מתאימה אל שיר.  
שיר הוא מעין קטע אינפורמטיבי ובהיות  
האינפורמציה "מסולפת" בגלל הדימוי־  
יים, הרי הם מעוותים את תמונת העולם  
שלהם (כי את הדימויים הם מקבלים  
באופן פשוטי כמשהו אמיתי). תגובות  
מסוג זה היו גם כשניתן לפנייהם קטע  
משירו של זאב "קִיץ" (מתוך "פרח־יבר")  
שהוא כולו תאור דמיוני מלא האנשה של  
אילנות המתלחשים בלילה לפני חלונו.

אגב, לילדים ט"ט בכיתה ז' נתנו מספר  
שירים של זאב שיש בהם תאור תופעות  
טבע שונות בדרך מלאה האנשות. למרות  
זאת, רוב הילדים טענו שהשירים מתא־  
רים תופעות טבע כפי שהם באמת. רק  
אחוז קטן היה מוכן להודות בכך שהת־  
אורים אינם כפי שהם במציאות הממ־  
שית, אלא כפי שהמשורר רואה אותם  
בדמיונו.

לעומת תגובות אלה של הילדים טה"ט  
— הגיבו הילדים המבוססים בצורה שר־  
נה. רובם הבחינו בהאנשה והתייחסו  
אליה כאל דימוי יפה ומעניין ולא כאל  
שטות. לדוגמה :

— "השיר יפה דוקא בגלל הדמיון —  
השיר בא לגרום לנו הנאה".

— "זה לא נכון שזה שטויות, כי זה שיר דמיוני".

— "זו לא שטות, המשורר יכול לדמיין לו זאת".

— "המשורר מתאר את התופעות לא כפי שהם באמת". וכו'.

— "זה כאילו החצב מדליק נר", יש כאן פרסוניפיקציה".

אמנם גם בין ילדים אלה היו שבחרו בשירים שאין בהם האנשה מתוך נימוק — שהאנשה זה רק בשביל תינוקות. אך זאת מתוך רצון להיראות מבוגרים, ומתוך בושח לשחק בדמיון, אך לא מתוך אמונה שכך הם הדברים באמת. (ילדים אלה זקוקים לעידוד בקריאת שיר או אגדה). גם מספר ניכר של ילדים מבוססים התייחס אל שיר כאל מקור למידע. וזאת בגלל הוראת שירים אלה בכיתה — בהתאם לעונות השנה מתוך מגמה ללמוד אודות התופעות בטבע. (אף דבר זה טעון תיקון). אך ילדים אלה הבחינו בין מה שניתן באמת ללמוד מן השיר אודות תופעות הטבע, ובין מה שהוא דמיוני, בגלל ההאנשה של התופעות.

## ו. כיצד מבינים ילדים ט"ט את הדימוי הספרותי?

ההבדל ביכולת ההבחנה בין דמיון ומציאות, וביכולת השימוש ב"כאילו" בלש עוד יותר במבחנים מן הסוג השני.

(1) לכיתות ו'—ז' ניתן קטע לקריאה בשם "הסתונית והנחליאלי". הקטע טע מתאר את בואו של הנחליאלי בסתיו, ואת געגועיו לפרח הסתונית, שלקול צפצופו יצאה מן האדמה.

בין השאלות השונות היתה שאלה כזו: **האם זה נכון שהנחליאלי מתגעגע לסתונית?** הרוב טען שזה נכון. אם מתוך חשיבה אנימיסטית ואם מתוך תלות בסמכות, כי הרי כך כתוב בסיפור. חלק אומנם טען ש— אין זה נכון, אך מתוך הנימוקים הבאים: **"זה לא נכון, הנחליאלי מתגעגע לכל הפרחים"**.

— "לא נכון, מפני שהוא יכול לראות אותה, בכל מקום מפני שבסתיו היא פורחת".

— "לא נכון, מפני שזה ציפור וזה פרח ואין להם קשר".

לעומתם טענו הילדים שאינם מוגדרים כט"ט כך:

"זה רק כאילו הנחליאלי מתגעגע לפרח סתונית".

— "המחבר מדמיין לו זאת".

— "תופעות אלה הן לא תופעות טבע אמיתיות. זה רק כאילו".

אגב, אף אחד מהילדים טה"ט לא השתמש במילה **כאילו**. הם בכלל לא שמו לב להאנשה, היא לא הפריעה להם. הם המשיכו לייחס לנחליאלי ולסתונית תכונות אנושיות גם באותם מקרים שלא קיבלו את הניסוח כנכון, כי הם התכוונו לדברים אחרים לגמרי.

בדיקה בדרך מעט שונה נעשתה ע"י קטע דומה בשם "הכרכום" מאת שמאלי, המתאר את פריחת הכרכום בחורף אחר רדת הגשם אך בדרך מלאה האנשה. האינפורמציה היתה נכונה אך מוסווית בלשון פיוטית. על הילדים היה לברור מ-

תוך הקטע הנ"ל 3 עובדות אמיתיות על הכרכום ולנסח אותן בלשון עובדתית (שאינה פיוטית).

וכך ענו שוב הילדים טה"ט :

**"אני לומד מן הסיפור שהכרכום היה עצל וישן תמיד".**

**"שהכרכום לא קם עד שלא מדברים אליו". "המים אומרים לכרכום שהוא יתעורר" "שגם לכרכום יש חוש כמו לבנדם, ושהוא פקח את עיניו וצחק לקראת השמש" וכו' וכו'.**

לעומתם ענו רוב הילדים שאינם מוגדרים כט"ט כך :

— **"הכרכום אינו פורח בקיץ".**

— **"הכרכום פורח בחורף אחר ירידת הגשם".**

— **"לכרכום פרחים לבנים ונותני ריח".**

הילדים היודעים להשתמש ב"כאילו", יכלו גם ללמוד מתוך הקטע את המידע המדוייק. נוסף לכך סומנו בקטע זה כל מילות ההאנשה במרכאות, והילדים נתבקשו לנמק מדוע נעשה כך.

80% מהילדים שאינם מוגדרים כט"ט נימקו זאת היטב, באומרים :

"יוסי שם מרכאות ליד המלים שהן רק **כאילו**"; או "אלה הן מלים שאינן מתאימות לתאור אמיתי של תופעות טבע"; או "יש כאן האנשה". אולם אף לא אחד מהילדים טה"ט לא כתב כך. הם ענו תשובות מעניינות אחרות כמו : "כי אלו הן המלים הכי בולטות בסיפור", או "אלה הם מילות תאור", או "אלה המלים הכי יפות שמצאו חן בעיני יוסי" וכו' וכו'.

ולסיום — אפיזודה נוספת : בכיתה ו'

הצגתי סיפור אטיולוגי על הרקפת, בה מתאר המחבר את סיבת כפיפותה בשל תכונה נאה שלה והיא **הענווה**. הערת, שילד אחד אמר שכל הסיפור הזה הוא דמיוני ושאלתי מה דעתם על כך. השיבו, שזה אמנם דמיוני. אך כשביקשתי הנמקה אמרו : "מפני שהרקפת היא לא ענווה — היא עצובה". התברר, שבכיתה ה' למדו סיפור אטיולוגי אחר על הרקפת שנימק את סיבת כפיפותה באבלות על חורבן בית-המקדש, הילדים קיבלו הסבר זה כעובדתי.

ז. **מסקנה.**

מתברר שמספר ניכר של ילדים אינו יודע למה אנו מתכוונים באומרנו **דמיון** או **מציאות**, הילדים טה"ט מפרשים דמיון אחרת. בכל אופן ברור הוא, שלא ההאנשה היא שמתפרשת כדמיון, להיפך היא מתקבלת כמשהו מציאותי ביותר.

דוגמאות אלה של הילדים, מעמידות אותנו על הנזק שבקריאת קטעים סיפוריים מסוג ה"כרכום", הבאים להקנות מידע בלשון פיוטית מלאה האנשות. ילדים ט"ט מסתבכים בדימויים שלעתים מעוררים בהם ריגוש יתר, ואותו מידע האמור להילמד אינו נלמד כלל, דווקא בגלל ה"חיות" המרובה.

כן מתברר מה עלול לקרות כשמלמדים לילדים ט"ט שירים או סיפורים אטיולוגיים בדרך של הפעלת הריגוש וההזדהות, תוך התייחסות לתוכן הגלוי בלבד. לכן בכל מקרה, יש צורך בהתערבות המורה בחשיבה של הילדים, כדי להעמיד אותם על ההבחנה שבין הדברים שהם רק "כאילו" שהם **דמיון**, לבין אותם הדברים

העשויים להיות **מציאות ממשית**.

**הילד הרע שנכנס לי בפנים** קיבל משמעות דנוטטיבית ביותר, דבר שהגביר את החשיבה המאגית של הקורא. הגביר את חרדתו והתפרש כדיבוק או כרוח־רעה.

#### ה. מה לשנות

מכל האמור לעיל ייתכן שלילדים ט"ט רצוי לתת **לקריאה עצמית** סיפורים ריאליסטיים. המתארים מציאות העשויה להיות ממשית והמציגים יוזמה ואחריות בהתמודדות עם המציאות, על מנת להפחית את כוחות המגיה והתלות בגורל.

כן יש צורך לשנות את דרכי הוראת השירה וסיפור־האגדה בכיתות. אין ללמד שירים המתארים תופעות־טבע כטקסט שממנו לומדים על התופעות הללו. סיפורים אטיולוגיים, שכוונתם לרמוז על משמעות מוסרית או לאומית, אין לנצל לעיבור החוויה והריגוש, על מנת שיזדהו עם האמירה הגלויה שבסיפור. להיפך, על המורה ליצור "ריחוק אסתטי" או "פסיכולוגי", על מנת לאפשר להגיע לרמת ההפשטה שבספרות זו, בין אם כוונתה לשעשע ולבדר בלבד, ובין אם כוונתה לעורר או להביע רגשות ומחשבות. בין אם כוונתה להמחיש אספקט מסויים של הקיום האנושי או להדגים תיזה מופשטת כל שהיא. הדבר אולי יישמע פרדוקסלי, אך דווקא בהוראת ילדים ט"ט יש לחתור להביא את התכנים הנלמדים להפשטה המתבקשת ממהותם.

הדוגמאות שהובאו במאמר זה, לא התכוונו להציג את הלומד טה"ט בטפחותו או בפניגורו, אלא באו להמחיש את הצורך בגישה דיפרנציאלית לבעיית הקריאה של טה"ט והצורך בדידקטיקה די-

כמו כן, חשוב במיוחד להביא את הילדים להבחנה ולמודעות כי לסמלים בשיר ובאגדה יש משמעות מעבר לאמירה הגלויה. דווקא בהוראת ילדים ט"ט יש להביא את השירה והאגדה ברמת המשמעות המופשטת, ולחתור למהותי שבשירה, לגילוי הכוונה שלה בין אם היא במישור הבין אישי, המוסרי ובין אם הוא במישור הרעיוני.

התערבות זאת חיונית גם לאותם הילדים הרואים ב"אי ההגיון" האומנותי שטויות או שקר, וגם לאותם הילדים המקבלים אותו כהגיוני, אם בגלל אי היכולת לשחק ב"כאילו", ואם בגלל תלות בסמכות הכתוב. חיפוש המשמעות וההגיון שב"אי ההגיון" האומנותי יהווה אתגר למזלזלים בהאנשה ויהיה אמצעי לפיתוחם של הילדים המקבלים זאת כדברי אמת.

מתוך כך, אפשר ללמד בגיל ההתבגרות מעשיות או סיפורי־אגדה המיועדים לילדים בגיל צעיר יותר. ההדגשה כאן, היא **להוראה לא לקריאה עצמית ללא התערבות מבוגר**, מורה או מדריך, כי איננו יודעים מהי תמונת העולם שהוא יוצר לעצמו, במפגשו עם דימויים שכל כוונתם היא בעצם לרמוז לרעיונות או לרגשות שהם ברמה של הפשטה. הילד טה"ט צמוד לקונקרטי ומקבל את ההמחשה כפשטה. כך קרה לאחר קריאת השיר "הילד־הרע" ללא גולדברג.

ילדים ט"ט הגיבו כך: "אצלי אף פעם לא קרה שהילד הרע נכנס לי בפנים" או "איך זה קרה לו שהילד הרע נכנס לו בפנים"? "אני משגיח, שהחלון יהיה סגור, ואם יכנס הילד הרע אקרא למש"טרה" וכו'.



פרנציאלית המותאמת לו, העשויות לעזור ללומד להגיע לדרגת הבנתם של הילדים שאינם מוגדרים כ"ט". העזרה תהיה יעילה יותר עם תתחשב בטיב הטעות של הלומד ותתבסס עליה. ולכן כה חשוב לדעת מהו טיב הבנתם של הילדים בכל מקרה ומקרה.

### לסיכום :

אם בטלהיים ואחרים מדגישים את הצורך באינטגרציה בין עולם הדמיון לעולם המציאות ע"י הדגשת המימד הרגשי והדמיוני כשמדובר בילד המורגל לרציונלי-זם מופרז, הגדל בתרבות הטכנולוגית; הרי כשמדובר בילד טה"ט, שכושר ההפ"שטה שלו מוגבל במידה זו או אחרת, יש צורך להדגיש דווקא את המימד הרציונלי ולא העמידו מול עולם התופעות האר-

ביקטיביות (אם ברצוננו לעשות אינטגרציה בין העולם הרגשי והשכלי). ואם בטלהיים מגדש את הצורך בסיפור פיות לילד המופנם, המדחיק חרדות ותשוקות אדיפליות והסובל מקונפליקטים עמו-קיים, הרי בעקבות התאוריה של פרנקל-שטיין — המציג את טה"ט כמחוצן במידה זו או אחרת ושהוא היפוכו של הילד המופנם, אליו מתכוון בטלהיים — יש להטיל ספק בחשיבות שיש למעשיה בשליל הילד טה"ט.

ואם בטלהיים ואחרים מתכוונים לילד היודע לשחק באופן ספונטאני ב"כאילו" הרי מתעורר ספק אם אפשר לדבר על אותה החשיבות שיש לשירה ולסיפור-אגדה גם לילד טה"ט שאינו משחק באופן ספונטאני ב"כאילו" ולהיפך — יש לחשוב שיש אף מנצק.

אך אם נרצה שקריאת שירה וסיפור-אגדה תביא תועלת כל שהיא גם לילד טה"ט (ולא תגרום לו נזק) הרי יש צורך בהתערבות דידקטית מיוחדת של מורה או מדריך שיוכל לעזור לקורא להגיע לרמת המשמעות המופשטת שלהם, התערבות שהיא מיותרת כשמדובר בילד היו-דע לשחק ב"כאילו".

8. על דרכי ההוראה המשקמת ראה: ספריו של פרופ' פרנקנשטיין שצויינו בהערה 6. וכן ספרה של הינדה אייגר "הוראה משקמת לילדים טה"ט", ספרית הפועלים, תשל"ה.  
על ניסוי תוכנית לימודים משקמת ותוצאותיה המעודדות, ראה: צילה רון הערה מס' 7.