

מקומו של המשחק בחינוך

שולה יונה, רוני אבירם

מבוא - המשחק כעניין רציני

מאז ומעולם נתפס המשחק כממלכתם של הילדים. אך אף שהחינוך יועד לילדים, למשחק לא היה, ועדיין אין, מקום מרכזי בו. במידה שהתקיימו ומתקיימים משחקים בבית הספר, הרי או שהם מוגבלים להפסקות - למנוחה מהלימודים, הנתפסים כעניין "הרציני" - או שהם נרתמים, כ"משחקים חינוכיים", לעזרת הפעילות הלימודית "הרצינית". כלומר, למשחק כפעילות עצמאית יש מקום רק בשוליים.

אין זה מקרה כמובן. בית הספר נועד ממהותו לגמול את הילדים ממשחק ולהכשיר אותם לחשיבה ולפעולה משימתיות. אלא שהיום, לאחר אלפיים וארבע מאות שנים של דחיקת המשחק לשוליים בהיסטוריה של החינוך, צפויה לו עדנה. זו משום שטיבה של התקופה הפוסט מודרנית דורש זו. ליתר דיוק - טיבה של התקופה דורש החדרת המשחק לחינוך ברוח תפיסה מסוימת שלו, שאותה אנו מכנים "התפיסה ההומניסטית".

מאמר זה יוקדש ל"הכשרת הקרקע" הראשונית לדיון מחדש בתפקידו של המשחק בחינוך לאור התפיסה ההומניסטית. לשם כך נערוך הבחנה בין שלוש תפיסות של משחק, ונצביע על מקורותיהן (סעיף א'). אחר כך נעבור לפיתוח כלי לסיווג תפיסות של משחק והפעלות של משחקים בקונטקסט החינוכי, נדגים את השימוש בו ונצביע על סיכום ניתוח הספרות הרלבנטית לאורו (סעיף ב'). המסקנה העולה מניתוח זה היא, כי תפיסת המשחק הדומיננטית בחינוך היא התפיסה שאותה נכנה התפיסה התועלתנית, וכי קולה של התפיסה ההומניסטית כמעט שאינו נשמע. לפיכך, נסיים בסעיף המציג בקצרה טיעון המנמק מדוע יש להחדיר עתה לראשונה בהיסטוריה של החינוך, את התפיסה ההומניסטית לבית הספר (סעיף ג').

א. שלוש התפיסות של המשחק

ראוי היה, שדיון המתמקד בנושא "המשחק" יפתח בהגדרת המושג "משחק". אך העיון בספרות מלמד, שאין ל"משחק" הגדרה אוניברסלית, המקובלת על מרבית ההוגים, אלא לכל היותר קשרים "משפחתיים" (Dearden, 1983). זו מפני שההגדרה נובעת מתפיסת המשחק, וקיימות לפחות שלוש תפיסות שונות. תפיסות מרכזיות אלה נכנה בשמות:

1. **התפיסה ההומניסטית** של המשחק - תפיסה הרואה בפעילות המשחק מטרה לעצמה.
2. **התפיסה התועלתנית** של המשחק - תפיסה הרואה במשחק אמצעי למימוש מטרות חיצוניות.

3. **התפיסה המשלבת** של המשחק - תפיסה המנסה לפשר בין שתי התפיסות הראשונות.

נוכל להבחין במאפיינים המייחדים כל אחת מהתפיסות על פי התשובות שלהן לשאלות היסוד

הבאות :

1. האם המשחק הוא פעילות הנעשית למען עצמה בלבד, או למען מטרה שמחוצה לה?
2. האם המשחק מבוסס על פעילות מובנית ומוגדרת, או על פעילות פתוחה ובלתי מוגדרת?
3. האם אפשר לכפות פעילות משחקית?

התפיסה ההומניסטית מתאפיינת בתשובות האלה :

1. המשחק הוא פעילות חופשית, הנעשית למען עצמה בלבד, ואין לה מטרה מחוצה לה.
2. משחק עשוי להתבסס על פעילות מובנית ומוגדרת (כמשחק שחמט, למשל), אך מהותו באה לידי ביטוי בפעילות פתוחה (כאלתור במוסיקה, או בנייה של ילד בחול).
3. לא ניתן לכפות פעילות משחקית. מעשה הכפייה סותר את החופש, שהוא מהותו של המשחק.

התפיסה התועלתנית מאופיינת על ידי התשובות האלה :

1. המשחק הוא אמצעי להשגת מטרות שונות ורבות, לכן הוא כלי יעיל ליוזע להשתמש בו.
2. הוא מתקיים במרבית הפעילויות האנושיות, גם אם האדם המשחק אינו מודע לכך.
3. המשחק מבוסס בהכרח על פעילות מובנית ומוגדרת מראש.
3. אין כל סתירה בין הכפייה לבין המשחק, ולכן ניתן לכפותו (בניגוד לעמדה הקודמת).

במסגרת התפיסה המשלבת יכולות להיות תשובות שונות לשאלות הנידונות. להלן דוגמאות לתשובות משלבות אפשריות לשאלות היסוד :

1. כמו ההומניסטים, גם מייצגי הגישה המשלבת עשויים לראות במשחק פעילות שמנקודת ראותו של האדם המשחק יכולה להיעשות למען עצמה בלבד. אבל, כמו התועלתנים, הם עשויים לחשוב שניתן לנצל את ההנאה שבפעילות המשחקית להשגת מטרות חיצוניות למשחק.
2. כמו ההומניסטים, גם חסידי התפיסה המשלבת יתמכו בפעילות המשחק הפתוחה, אך עם זו לא ישללו את פעילות המשחק המובנית, התועלתנית, שתתקיים לצדה.
3. כמו ההומניסטים, הם עשויים להדגיש את הפעילות המשחקית כמאפשרת שחרור, אבל בו בזמן לא ימנעו מלצדד בכפיית משחק, לפי רוח התפיסה התועלתנית.

להלן נבהיר את עקרונותיה של כל תפיסה, באמצעות הצבעה על עמדותיהם של הוגי דעות מרכזיים שביטאו אותה :

1. התפיסה ההומניסטית של המשחק

במהותה של התפיסה ההומניסטית קיימת הבחנה בין שני מישורי קיום : המישור הפרקטי- התועלתני, והמישור העליון-הרוחני. בבסיס הבחנה זו קיימת האמונה, שאף שהאדם חייב לחיות במישור הראשון, כל חייו הוא צריך לשאוף לשני, שבו מתבטאת מהותו. במישור זה הוא חופשי, הוא מגיע לשלמות עצמית ולמימוש אישיותו, ולכן גם לאושר. המשחק מוצג במסגרת תפיסה זו כדוגמה פרדיגמטית לפעילות על המישור השני.

1.1. המקור לתפיסה ההומניסטית של המשחק מצוי בתפיסתו האסתטית של קאנט. הוא הגדיר את היפה כ"משחק החופשי של כוחות ההכרה". לפיו, היפה נתפס בתודעתנו כאשר

ההכרה משוחררת מאינטרסים, מתכליות חיצוניות ומרעיונות קבועים מראש. התעלות ההכרה מעבר לגורמים החוסמים אותה מאפשרת לה להשתחרר. רק אז היא יכולה לדעת את היופי האמיתי, האובייקטיבי. המשחק החופשי של ההכרה נותן ביטוי ליופי האמיתי. כך שהחוויה האסתטית המתקיימת באמנות משקפת את הקשר שבין חופש, משחק ויופי (ברגמן 1980, עמ' 124 ואילך; האזרחי, 1965).

1.2. שילר, בספרו "על החינוך האסתטי של האדם בסדרת מכתבים" (שילר, 1986), הרחיב והעמיק את עמדתו של קאנט ביחס לאמנות, והחיל אותה על המושג "משחק". הוא הגדיר "משחק" כפעילות הנעשית מרצון, ללא כפייה חיצונית. פעילות שהיא מטרת עצמה בלבד, חופשית ממגבלות של מסגרת או מחוקיות חיצונית. לפי שילר בני אדם משחקים כדי להגיע לאושר, לשלמות וליופי. שילר טען, ש"לא ניתן היופי לאדם אלא לשחק בו, ולא יהא משחק אלא ביופי". "אין אדם אלא במקום שבו הוא אדם כמלוא המשמעות של מילה זו, ואינו כולו אדם אלא במקום שהוא משחק" (שילר, 1986, עמ' 60). לפי שילר, במשחק בא לידי ביטוי הלך הרוח האסתטי, מפני שיש בו פעילות חופשית מכפייה חיצונית ומהבניה מוגדרת. המשחק, לפי עמדה זו, מהווה אידיאל אנושי עליון המאפשר לאדם קיום נאצל, מפני שבו באים לידי ביטוי באופן משולב ומשלים שני היצרים הקיימים בו: "היצר החושי", השייך לתחום הרגש, ו"יצר הצורה", השייך לתחום השכל והתבונה: "בני האדם יהיו מאושרים ושלמים רק במזג השווה" (שם, עמ' 27). מיזוג זה בא לידי ביטוי בפעילות האסתטית, החותרת למימוש האידיאל של היופי. מכאן נובע הקשר שבין משחק לאסתטיקה. באמצעות המשחק אדם יכול לעצב את עצמו כפי שהוא רוצה ולהגיע לקשר הגומלין שבין הנאה לעשייה. זו פעילות ייחודית, שאדם יכול לקיים רק בהיותו חופשי. לכן היא שאיפה - מטרה עליונה, שרק לעתים רחוקות ניתן להגיע אליה.

בתפיסתו זו מחלף שילר את האפיונים של התפיסה האסתטית של קאנט מהתחום שיוחד להם על ידי האחרון (התחום האסתטי המובחן אצל קאנט מהתחומים האתי והאפיסטמי) והופך אותם, באמצעות המושג "משחק", בסיס לתפיסה הכוללת של החיים הטובים. צעד זה בסיסי באופן זה או אחר לכל ההוגים ההומניסטים שאותם אנו מציגים, ומאפיין את הגישה ההומניסטית למשחק.

1.3. הגותו של בובר יכולה לתרום להבנת התפיסה ההומניסטית של המשחק. אמנם הוא לא התייחס למשחק באופן מיוחד, אך מאופן תפיסתו הכללית את ההווה האנושית ניתן להרחיב את הבנתנו גם בתחום זה. בובר מזהה שתי צורות שונות של יחסים בעולם: יחס אני-אתה, ויחס אני-הלו. יחסי אני-אתה משמעותם מערכת יחסים שבה מתקיים דו-שיח המקשר בין הקטבים. נוצרת זיקה המבטאת את כל ישותו של האדם. זו פעולה דו-צדדית, שבה ה"אני" "מתמזג" בהרגשתו עם ה"אתה", וכמו משאיל לו את רגשותיו. בתהליך ההתמזגות עם ה"אתה", גם ה"אני" מזהה באופן ברור יותר.

יחסי אני-אתה נתפסים על ידי בובר כחופשיים מכל תלות בקונטקסט מושגי, חללי, זמני, סיבתי ואינטרסנטי. ההיפך הוא הנכון באשר ליחסי אני-הלו. הם מותנים בכל הקונטקסטים הללו. בובר מזהיר מפני הסכנה הכרוכה בחתחוקות ההולכת וגדלה של מערכת יחסי אני-הלו בחברה המודרנית, שבה היא תופסת בהדרגה את מקומה של מערכת היחסים אני-אתה (בובר, 1973).

האפיון של יחסי אני-אתה אצל בובר דומה מאוד לאפיון היחס האסתטי של קאנט, ולאפיון המשחק אצל שילר. בכל שלושת המקרים מדובר על חופש מתלות בכל הקונטקסטים הנ"ל. דמיון זה הופך את עמדתו של בובר לרלבנטית וחשובה לדיונו.

1.4. קופר, בספרו "אותנטיות ולמידה" (Cooper, 1983), מציג תפיסה המתבססת על עמדתו של ניטשה, שהיא המשך לעמדותיהם של קאנט ושל שילר. קופר מציג מודל תיאורטי, שעל פיו ניתן להגיע לאותנטיות, שהיא, לפי תפיסתו, התכונה המאפיינת את האדם השלם. לפי קופר, האדם השלם מאופיין באמצעות שתי יכולות, המתוארות כ"יכולת פולונית" ו"יכולת דאדאיסטית". היכולת הפולונית מאפשרת את הכרת ה"מצב" (Situation), שהיא הכרת האפשרויות הקיימות במציאות ובאדם, או המהויות המולדות באישיות. היכולת הדאדאיסטית מדגישה את הפרויקטיביות (Projective), שהיא בנייה מחדש, יצירה מקורית שנוצרת כתוצאה מבחירה אישית על פי סדר קדימות. צירוף שתי היכולות יוצרת את ה"מכוונות העצמית" (Self Concern), המאפשרת קבלת החלטות אותנטיות ומימושן. לפי קופר, לחיות באותנטיות משמעותו לאמן כל הזמן את המודעות העצמית, שכוללת את שתי היכולות הנ"ל: הכרת ה"מצב" וה"פרויקטיביות", ומאפשרת התייחסות לאפשרויות של בנייה עצמית ושל יצירה ובחירה. הקשר שבין המונחים הללו לבין המונחים שבתיאוריה של שילר ברור: "היכולת הפולונית", המתייחסת למודעות למצבו של האדם וליכולות הקיימות בו ועבורו, קשורה ל"יצר הצורה". יצר זה, המתייחס לשכל ולתבונה, מאפשר לאדם להבין את המציאות וחוקיה, ואת עצמו בתוכה. "היכולת הדאדאיסטית" מתייחסת לתשוקת האדם ליצירה המבטאת את רגשותיו ורצונותיו המקוריים. היא קשורה ל"יצר החושי". יצר זה מאפשר לאדם ליצור משהו חדש, מבראשית, יצירה המתוארת כ"אלוהית". קופר, על בסיס רעיונותיו של שילר, מציין את ההכרח בשילוב שבין הדגם הפולוני ולדגם הדאדאיסטי לצורך חיים אותנטיים. שילוב זה אפשרי, על סמך טענת שילר, באמצעות המשחק. לכן המשחק גם לפי קופר צריך להיות מוקד מרכזי בחינוך. קופר גורס כי פעילות המשחק צריכה לכלול בעיקר את תחום האמנויות (Cooper, 1983, pp. 141-142).

לסיכום, ניתן לומר כי התפיסה ההומניסטית של המשחק היא זו הרואה בו פעילות ייחודית, הנעשית למען עצמה בלבד, אינה מותנית בחוקיות מוכתבת כלשהי (אם כי יכולה להיות לה חוקיות פנימית, אוטונומית), וחופשית מדרישות לתכליתיות וכדאיות. פעילות זו מאפשרת מימוש שאיפה של יציאה מהעולם הפרקטי לעולם חופשי, המוכל בעצמו. לפי התפיסה ההומניסטית, הפעילות המשחקית מאחדת את כל המאפיינים האנושיים, מבטאת שלמות ומאפשרת התעלות.

2. התפיסה התועלתנית של המשחק

בעוד שלפי התפיסה ההומניסטית, המשחק הוא התכלית העליונה של חיי האדם¹, הרי שבמסגרת התפיסה התועלתנית הוא נתפס ככלי שנועד לשימוש כלשהו. המשחק, לפי עמדה זו, הוא פעילות המכוונת להשגת מטרות מוגדרות בתחום הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, הפיזיולוגיה, הביולוגיה, הפדגוגיה והדידקטיקה. לפי תפיסה זו, ככל שיגדל הידע על השימוש

באמצעי זה, כן הוא ינוצל ביתר יעילות. להלן נביא את תפיסותיהם של הוגים מרכזיים המבטאות עמדה זו.

2.1. תשובותיו של ברן לשאלות הבסיס בספרו "משחקהם של בני-אדם" (ברן, 1968), מציגות גישה המנוגדת לעמדתם של קאנט ושיילר. לדעתו, המשחק הוא פעילות חברתית, שמאפיינת אותה חוקיות מוגדרת, המתקיימת בשעשועים אך גם בתחומים "רציניים" כמו פשיעה, התמכרות לאלכוהול ומלחמה.

ברן מציג את חשיבות תפקידו של המשחק בפסיכולוגיה של יחסי אנוש כאמצעי להשגת מטרות מוגדרות:

א. המשחק מהווה אמצעי למימוש צרכים ביולוגיים, סוציולוגיים ופסיכולוגיים, שקשה להשיגם במידה מספקת בחיים הרגילים, ורק באמצעות המשחק ניתן להגשימם. המשחק מהווה אמצעי להשגת המטרות באופן עקיף, כמו השגת תשומת לב רבה של אחד מבני המשפחה, או הנצחת סיטואציות נוחות לאדם המשחק. לכן, בהקשרים אלה המשחק הוא ביסודו לא ישר.

ב. למשחק מטרה חינוכית, הנשענת על ההנחה שלמשחקים יש סיכויים רבים להשפיע על האופי של הילד. לכן, בתהליך החינוכי מלמדים את הילד אילו משחקים עליו לשחק, וכיצד לשחקם. המשחקים שבהם ישחק קובעים את סיכוייו בחיים, את התכנית התת-הכרתית של חייו ואת גורלו.

ג. המשחק מהווה אמצעי לטיפול בתחום הפסיכולוגי והחברתי. יש אנשים שבריאותם הנפשית רופפת, ובלי המשחקים הם עלולים לשקוע בדיכאון, ואפילו בפסיכוזה.

מדברים אלה מתבהר הניגוד שבין עמדה זו לבין עמדתם ההומניסטית של קאנט ושיילר. ניתן ללמוד שברן תופס את המשחק כפעילות הרתומה כולה למען מטרה חיצונית - למימוש צרכים שונים בתחום הרגשי-החברתי: במשפחה, בעבודה, בחברה ובחינוך. לפי תפיסתו, תופעת המשחק אינה ייחודית, אלא היא מתקיימת במרבית תחומי החיים, לעתים קרובות ובאופן אינטנסיבי. יתר על כן, אנשים משחקים גם באופן בלתי מודע, כדחף לסיפוק צורכיהם ולהשגת האינטרסים שלהם. המשחק גם אינו אידיאל אנושי עליון ופעילות נאצלת של כוחות הנפש, כפי שתיארו אותו קאנט ושיילר, אלא אפילו פעילות לא ישרה. המשחק עשוי לשמש גם אמצעי להשגת מטרות באופן ערמומי ולא הגון, "עסקה" שתקדם אינטרסים בדרכים עקיפות².

2.2. דוגמה לתפיסה התועלתנית של המשחק בתחום החינוך ניתן לראות בספרה של שרה סמילנסקי "פיתוח כושר אינטלקטואלי של ילדים טעוני טיפוח באמצעות משחק סוציו-דרמטי" (סמילנסקי, 1968). סמילנסקי מתייחסת למשחק הסוציו-דרמטי כאל אמצעי לפיתוח כשרים אינטלקטואליים, אמוציונאליים וחברתיים, בעיקר בשלב של קדם בית הספר. סמילנסקי מגדירה "משחק סוציו-דרמטי" כ"יצורה של פעילות משחק חברתית שמרצון, הכוללת הזדהות וחקיו. משחק זה תובע מהילד לנצל את כשריו הפוטנציאליים ואת הידע הפוטנציאלי שלו, ולכנס את חוויותיו הפזורות בדרך גמישה, במצב כמעט מציאותי" (סמילנסקי, 68, עמ' 19). לפי סמילנסקי, היות שנמצא במחקר כי הילד טעון הטיפוח, בניגוד לילד המבוסס, אינו משחק במשחק הסוציו-דרמטי באופן ספונטני, יש ללמדו לשחק במשחק זה באופן מובנה ומכוון בשלב של קדם בית הספר.

פיתוח יכולת המשחק אצל הילד משמש לפי סמילנסקי אמצעי למימוש כמה מטרות, שהחשובות שבהן הן:

- א. פיתוח יכולת ההזדהות. יכולת זו מהווה חלק אינטגרלי של התפתחות בריאה אצל כל ילד, לצורך תפקודו התקין בתהליך התבגרותו. יכולת ההזדהות מאפשרת לו לתפוס את מלוא משמעות תפקידו במצב הכללי המורכב.
- ב. פיתוח יכולות חיוניות ל"משחק בית הספר" ולי"משחק החיים": יצירתיות, צמיחה אינטלקטואלית ומיומנות חברתית.
- ג. פיתוח כשרים חשובים להתמודדות עם תביעותיה של תכנית הלימודים. לפי סמילנסקי, המשחק משמש הכנה לבית הספר, וכך עשוי למנוע את כישלונם הצפוי של הילדים בלימודים. עמדה זו מדגישה את חשיבות התערבותה של הגננת בהכוונת המשחק, כדי ללמד את הילדים טעונוי הטיפוח איך לשחקו. ההנחה של סמילנסקי היא, כי במשך הזמן הם ישחקו בו באופן ספונטני, כמו ילדים מבוססים.

2.3. המשחק מהווה אמצעי לקידום מטרות במערכת החינוך בכל התחומים. לא רק בהפעלה של מורים את תלמידיהם, אלא גם בהכשרת הצוות החינוכי. דוגמה לכך נראה במאמרו של דוד מרוז "המשחק - כלי השתלמות" (מרוז, 1985). מחבר המאמר מציע את משחק הסימולציה, ההדמיה, ככלי להשתלמות מדריכים.

2.4. התפיסה החינוכית של המשחק, הרואה בו אמצעי חינוכי, מקובלת בחברה בכלל. לכן ברור שהיא מתבססת גם מחוץ לבית הספר, בקהילה הרחבה. דוגמה לתפיסה תועלתנית של המשחק בהקשר רחב כזה ניתן למצוא במאמרו של אולמן "ידרשים משחקים ביקורתיים" (אולמן 1984). המחבר רואה במשחק אמצעי יעיל לחיזוקו של ערך השוויון בחברה, ומציע משחק שיתרום לדעתו למימוש מטרה זו.

לסיכום, ניתן לומר כי התפיסה התועלתנית רואה במשחק פעילות המוגדרת באמצעות חוקיות ספציפית כלשהי, והנתפסת כאמצעי למימוש מטרה חיצונית.

3. התפיסות המשלבות של המשחק

בצד שתי התפיסות ה"טהורות" שתוארו לעיל, ניתן למצוא הוגים רבים המשלבים בעמדתם באופנים שונים אלמנטים שונים של שתי התפיסות. להלן נציג שתי דרכים של שילוב. הדרך הראשונה מתבססת על שילוב לא מודע, ולכן לא שיטתי, ואילו הדרך השנייה מתבססת על שילוב מודע ושיטתי:

3.1. דוגמה לתפיסה משלבת באופן לא שיטתי של המשחק ניתן למצוא בספרו של יוחן הויזינגה "האדם המשחק" (הויזינגה, 1966). הויזינגה מפתח את עמדתו על סמך הגותם של קאנט ושלר, ועל בסיס זה הוא מגדיר את המושג "משחק". לפי הגדרתו, המשחק הוא מעשה או עיסוק מרצון, הנעשה בתחומים קבועים ומסוימים של זמן ומקום, על פי כללים שקיבלנו עלינו מרצון, אך כחובה גמורה. לפי תפיסתו, המשחק הוא תכלית לעצמה, וכרוך בהרגשת יגיעה ושמחה ובהכרת השוני שבינו לבין החיים הרגילים.

הוויזינגה מאפיין את המשחק גם כ"פעילות השוכנת בספירה של 'דו-משמעותי' (שם, עמ' 44). למשל: יש בה רצינות וחומרה של ציות לחוקים, מול חופש, שעשוע והנאה לשמה. מטרת המשחק, לדעתו, היא ההנאה הנובעת מהחופש, הרגיעה והמנוחה משגרת היומיום. עם זו, לפי הוויזינגה, המשחק עונה על צרכים אנושיים, כמו הצורך בתהילה ובכבוד, הצורך בהתנצחות, או הצורך לחיות ביופי. סיפוק צרכים אלה מביא להנאה.

הדוגמאות שהוויזינגה מביא לפעילויות משחקיות מדגישות את הניגוד שבין המרכיב ההומניסטי בעמדתו, שלפיו המשחק נועד להנאה בלבד, לבין המרכיב התועלתני שלפיו המשחק בדת ובפולחן מתקיים למען ריצויו של האל, או משחק תחרויות הדעת המתקיים למען חיפוש האמת. ניתן לומר, כי בעוד קאנט ושילר רואים במשחק מטרה לעצמה, הרי שהוויזינגה מוצא במשחק גם מטרות שמחוצה לו, הקשורות בסיפוק צרכים, בדומה לתפיסתו של ברן. הוויזינגה מדגיש את ערכו של המשחק כפעילות מרכזית וחשובה בחיי הרוח של האדם, כפי שראו אותו קאנט ושילר. אך בעוד קאנט ושילר רואים את המשחק (או את הפעילות האסתטית, במקרה של קאנט) כשאיפה וכמטרה עליונה שהאדם צריך לכוון עצמו אליה, הרי הוויזינגה, כמו ברן, טוען כי המשחק מצוי בבסיס התרבות האנושית, ופעילות משחקית מתקיימת כל הזמן. אפשר, לטענתו, למצוא את אפיונו של המשחק בפעילויות המתקיימות בתחומי חיים רבים, כגון: דת ופולחן, עריכת דין, תחרות דעת של פילוסופים ואנשי מדע, לימודים, אמנות: מוסיקה ומחול; ספרות: מיתוס, שירה ודרמה; ספורט, בילוי שעות הפנאי ומלחמה. לטענתו, אפילו בעלי החיים משחקים.

3.2. דוגמה נוספת לתפיסה משלבת לא שיטתית בחינוך ניתן למצוא במאמר של Kaelin (1986). מחבר המאמר טוען, שמורי האמנות עוסקים יתר על המידה בטכניקות של אמנות הקשורות לתכנית הלימודים הרגילה, ומתייחסים במידה רבה מדי לתועלת שתצמח מהוראת האמנות להוראת הקריאה, הכתיבה והחשבון. Kaelin יוצא נגד עמדה זו, וקובע כי האמנות אינה צריכה להביא תועלת, כי כמימוש של פעילות תרבותית היא קיימת למען עצמה. אך באותה נשימה הוא קובע, שמשום שרבים בחברה מחפשים תועלת בחינוך, ניתן להוכיח שגם בהתנסות האסתטית יש תועלת:

א. החברה מרוויחה מכך שאנשים פועלים לשחרור כוחותיהם ויצריהם, וכך יוכלו לשלוט בחוויותיהם.

ב. קריטריונים משותפים להערכת עבודות אמנות ישמשו מעין נורמות וחוקים חברתיים, ויהו כלי בידי היחיד, שיאפשר לו להצטרף לערכים המשותפים בחברה. אך שוב מייד לאחר מכן טוען Kaelin, כי יש חשיבות גם בהתייחסות לאמנות למען עצמה, מפני שיש בה ביטוי לחופש של היסוד האסתטי. במאמר זה משולבות (באופן לא בלתי בעייתי) שתי העמדות הסותרות זו לצד זו: חיפוש אחר התועלת העשויה לצמוח מפעילות אמנותית, כדי לענות על ציפיות חברתיות להפקת תועלת מהלמידה בבית הספר, מחד גיסא, והצגת תפיסת האמנות כמטרה לעצמה, מאידך גיסא.

3.3. תפיסה משלבת אחרת מוצגת על ידי דארדן, בספרו הפילוסופיה של בית הספר היסודי, בפרק "המשחק כתהליך חינוכי" (Dearden, 1968). עמדה זו, כמו עמדתו של הוויזינגה, מנסה לקשר בין שתי העמדות הטהורות שזכרו, אך הסתירה במקרה זה מיושבת באופן מודע ושיטתי.

לפי דארדן, משחק הוא פעילות לא רצינית, הנחשבת כחיובית, ויש בה אטרקטיביות מיידית. יסוד אי-הרצינות הוא מרכזי בתפיסת המשחק של דארדן, והוא המייחד את הגדרתו. אפיון זה מתבסס על התפיסה, שלפיה במסגרת המוסכמות החברתיות המוקנות בתהליך הסוציאליזציה של הילד, מיוחד יחס רציני לערכים האתיים. ערכים אלה מתייחסים לאינטרסים אישיים וחברתיים ולמטרות תרבותיות ומוסריות. כל אלה אינם קיימים במשחק. כאשר אומרים "זה

רק משחק", מבטאים לטענתו את המשמעות הא-אתית או הלא-רצינית שלו.

אפיון חוסר הרצינות בהגדרת המשחק מעלה קושי, הנובע מכך שהתיאוריות החינוכיות העוסקות במשחק תופסות אותו כעניין רציני, קרי, כפעילות המכוונת להשגת מטרות הנתפסות כחשובות. כדי ליישב סתירה זו, דארדן מבדיל בין תפיסת הפעילות המשחקית כלא-רצינית על ידי האדם המשחק, לבין התפקיד הרציני של פעילות המשחק, כפי שהוא נתפס על-ידי התיאורטיקן או המחנך, הצופה מבחוץ. לפי עמדת הפשרה שהוא מציע, מטרת המשחק נקבעת בשני מישורים שונים:

א. מטרה פנימית, מהותית לפעילות המשחק - מנקודת ראותו של האדם המשחק, החותר לחופש ולהנאה (בכך עמדתו של דארדן דומה לעמדתם של קאנט ושלר).

ב. מטרה חיצונית, מנקודת ראותו של המחנך או התיאורטיקן, התופסת את המשחק כתהליך חינוכי. למשל, כאמצעי לשיפור הלמידה (כדוגמת בן וסמילנסקי, הרואים במשחק עניין רציני).

לדעת דארדן, הילד לא יממש את המטרות הלימודיות של המשחק בעצמו, באופן ספונטני, ללא התערבות המחנך. הסיבה לכך נעוצה בעובדה, שבתהליך הסוציאליזציה שהילד עובר, הוא לומד להבדיל בין המשחק, שאינו רציני, ונועד להנאה בלבד, לבין הפעילות הרצינית, הקשורה בהשגת מטרות חיצוניות, כמו הלמידה. הילד לא יעשה העברה מפעילות

לא-רצינית לפעילות רצינית, ללא התערבות המורה. לפי דארדן, התנאי למימוש המטרות החשובות הוא הדגשתן על-ידי המורה. תיווך זה של המורה יאפשר לתלמיד לקבל את פעולת המשחק הלא-רצינית והמשעשעת כ"עניין רציני". בדרך זו ניתן, לפי דארדן, לממש את תפקיד המשחק כאמצעי למידה בתהליך החינוכי.

לסיכום, העמדות המשלבות שסקרנו מדגימות ניסיונות של שילוב בין התפיסה ההומניסטית לבין התפיסה התועלתנית. יש בהן שילוב של אלמנטים מהתשובות שניתנו לשאלות היסוד על ידי כל אחת מהתפיסות המנוגדות:

ההומניסטית - הרואה במשחק פעילות ייחודית, הנעשית למען עצמה בלבד, מטרתה שעשוע והנאה, והיא אינה כפופה למסגרת של חוקיות חיצונית כלשהי. היא רואה במשחק מימוש של שאיפה לצאת מהעולם הממשי, הפרקטי, לעולם רוחני, מוכל בעצמו וחופשי.

התועלתנית - הרואה במשחק פעילות המשמשת אמצעי להשגת מטרות חיצוניות, הכפופה לחוקיות המשרתת מטרות אלו והמצויה בחלק גדול מהפעילויות האנושיות.

ב. הצגת כלי למיון תפיסות המשחק ותיאור דרכים ליישומן

1. הצגת הכלי

התיאורטיקנים, שאת עמדותיהם הצגנו בסעיף הקודם, הניחו את התשתית לתפיסות המשחק השונות והמנוגדות. עם זו, הם מדברים בשפה כללית מאוד, וקשה למצוא אצלם אפיונים ברורים של תפיסותיהם. כדי להתמודד עם בעיה זו פיתחנו כלי תלת-ממדי, המתבסס על הגישות התיאורטיות הנ"ל והמאפשר לכל הוגה או איש חינוך להגדיר בדיוק מקסימלי את תפיסת המשחק המקובלת עליו, או לזהות תפיסות של הוגי דעות ומחנכים אחרים שהן דומיננטיות בתחום.

הכלי משקף את העובדה, כי כל תפיסת משחק בחינוך מבוססת על תשובות (מודעות או לא מודעות) לשלוש השאלות שהצגנו בסעיף א':

- (A) האם קיימת כוונה להפקת תועלת חינוכית בבסיס הפעילות המשחקית?
- (B) האם הפעילות המשחקית מובנית, ואם כן, באיזו מידה?
- (C) האם מופעלת על המשחק כפייה להשתתף במשחק, ואם כן, באיזו מידה?

באופן בסיסי ניתן להשיב על כל שאלה בשלושה אופנים (לפחות):

- (A) בתשובה לשאלה הראשונה (על הכוונה) ניתן להציג שלוש עמדות:
 - (1) אין כל כוונה להפקת תועלת כלשהי מהפעילות המשחקית.
 - (2) הכוונה היא להנאה בלבד, אך יהיה תוצר לוואי חינוכי.
 - (3) קיימת מטרה ברורה ומוצהרת להשגת שיפור חינוכי כלשהו.
- (B) בתשובה לשאלה השנייה (על ההבנייה) ניתן להציג שלוש עמדות:
 - (1) אין כל הבניה של סביבה משחקית. המשחק מתקיים עם חומרים הנמצאים באופן טבעי בסביבה.
 - (2) מזמנים לסביבת המשחק חומרים שונים, רבים ומגוונים.
 - (3) מביאים לסביבת המשחק משחקים ספציפיים.
- (C) בתשובה לשאלה השלישית (על הכפייה) ניתן להציג שלוש עמדות:
 - (1) אין כל כפייה לשחק, הפעילות היא חופשית וספונטנית.
 - (2) מופעלת כפייה כללית לשחק, אך בחירת המשחק נתונה לתלמידים.
 - (3) קיימת כפייה לשחק משחק ספציפי.

כך מתגבש כלי בעל שלושה ממדים, שבכל אחד מהם קיימות שלוש אפשרויות בסיסיות. כל אפשרות מייצגת תפיסה חינוכית:

- ★ אפשרות ראשונה מייצגת תפיסה הומניסטית.
- ★ אפשרות שנייה מייצגת תפיסה משלבת.
- ★ אפשרות שלישית מייצגת תפיסה תועלתנית³.

מכאן, שניתן לקבל עשרים ושבעה צירופים, המייצגים ביטויים אפשריים של תפיסות המשחק (ראה טבלאות א' ו-ב' בעמודים הבאים)⁴.

טבלה א': העמדות שביסוד שלוש תפיסות המשחק

תועלתנית	משלבת	הומניסטית	
יש כוונה למורה והיא גם מודעת לתלמיד.	יש כוונה למורה שאינה מודעת לתלמיד.	אין כוונה	A מידת הכוונה להפקת תועלת מהפעילות המשחקית
זימון חומרים והבניה של משחק.	יש רק זימון חומרים.	אין זימון חומרים או הבניה.	B מידת ההבניה של הפעילות המשחקית
כפיית משחק ספציפי.	כפייה כללית לשחק.	אין כפייה.	C מידת הכפייה של הפעילות המשחקית

להלן פירוט האפשרויות הכלולות בכל אחד משלושת הממדים, במונחים המתאימים ל"חדר הכיתה":

A. קיום כוונה להפקת תועלת מהפעילות המשחקית:

1. אין כוונה ומטרה לפעילות. המשחק נעשה למען עצמו בלבד.
2. למחנך יש מטרה מסוימת, למשל: פיתוח כשרים מסוימים, אך הכוונה אינה מודעת לתלמיד.
3. הכוונה ברורה למחנך ולתלמיד. המורה מקדים לפעילות המשחק משפטים כמו: "עכשיו נשחק במשחק חשבון, כדי לשנן את לוח הכפל", או "נשחק במשחק קלפים בספרות, כדי לחזור על היצירות שלמדנו".

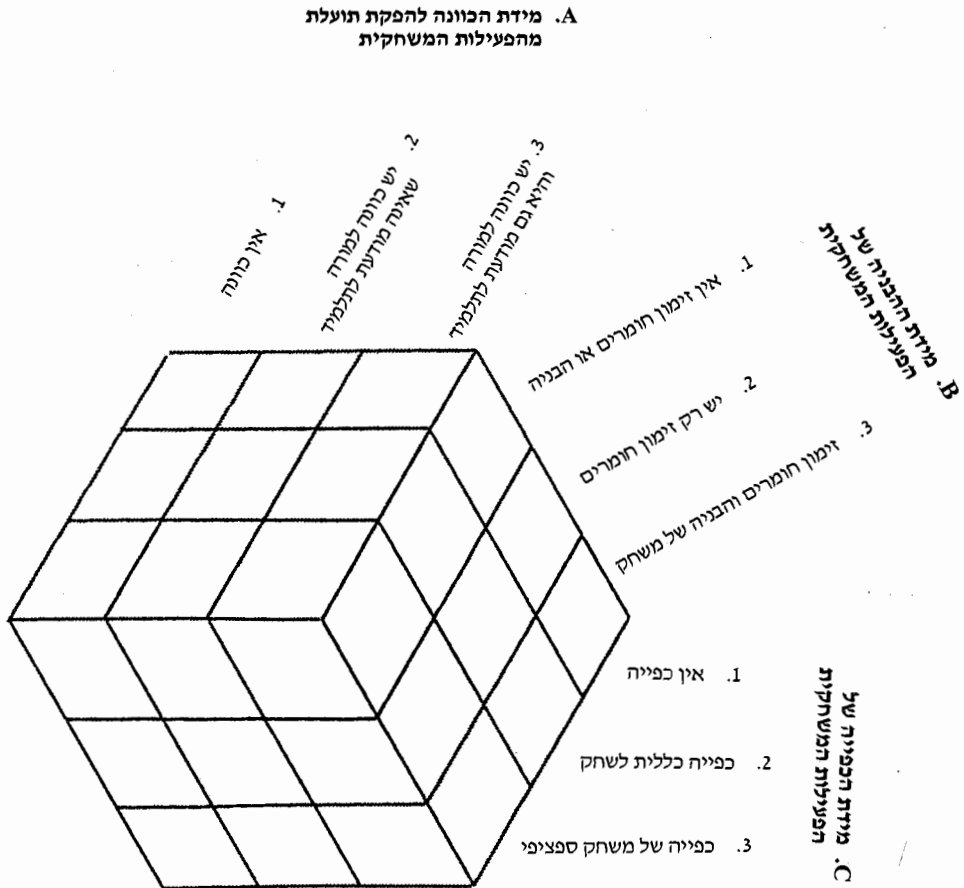
B. מידת ההבניה של התפיסה המשחקית:

1. אין זימון מכוון של חומרים, אלא משחקים במה שמצוי באופן טבעי בסביבת המשחק (חצר, ספרייה, חדר כלשהו, חדר אמנות, חדר מוסיקה או מעבדה לטבע).
2. המורה מזמן חומרים שונים ומגוונים לחדר, או לפינה בכיתה, המיועדת לפעילות משחקית חופשית (צבעים, גרוטאות, עלים, אבנים, בדים, בגדים, קוביות, כלי נגינה).
3. המורה בונה את הסביבה המשחקית כך שרק המשחקים המסוימים שתוכננו על ידו יהיו בה.

C. מידת הכפייה של הפעילות המשחקית:

1. אין כפייה לשחק. הפעילות המשחקית נעשית באופן חופשי, מרצון.
2. המורה מקצה זמן לפעילות משחקית חופשית ברצף יום הלימודים, בבחינת "עכשיו תשחקו", אך הילד בוחר במה לשחק.

טבלה ב': דגם הכלי לסיווג תפיסות המשחק



3. המורה קובע את הזמן, המקום והמשחק המסוים שבו ישחקו. הוא אומר: "עכשיו תשחקו במשחק הדמיה".

2. ניתוח סיטואציות באמצעות הכלי

לחברת דרך השימוש הפרקטי בכלי, לשם זיהוי או ביטוי תפיסה חינוכית בעזרתו, נציג דוגמאות של החלטות על פעילויות בשלושה תחומים:

(א) סיטואציות פשוטות של משחק מחיי התלמיד ומחיי בית הספר.
(ב) דרכי הוראה - למידה באמצעות משחק במערכת החינוך.
(ג) מחקר וחשיבה על מקומו של המשחק בחינוך.

א. סיטואציות פשוטות של משחק מחיי התלמיד ומחיי בית הספר

א. ילד משחק בשדה.

סיטואציה זו מבטאת תפיסה הומניסטית טהורה. בכל הממדים באה לידי ביטוי עמדה מס' 1.

ממד הכוונה: A1 - אין כל כוונה להשיג שיפור חינוכי.

ממד ההבניה: B1 - אין כל הבניה של סביבת משחק.

ממד הכפייה: C1 - אין כל כפייה על הילד לשחק.

זו התפיסה ההומניסטית הטהורה בהתגלמותה. היא משתקפת רק בצירוף אחד ויחיד מתוך כל עשרים ושבעה הדפוסים האפשריים של תפיסת המשחק.

ב. המורה אומר: "הבאתי משחק קלפים בלשון. שחקו בו כדי שתשננו היטב את הפעלים שלמדנו".

סיטואציה זו מייצגת תפיסה תועלתנית טהורה. בכל הממדים באה לידי ביטוי עמדה מספר 3.

ממד הכוונה: A3 - קיימת כוונה מראש, הידועה הן למורה והן לתלמידים, להשגת תועלת מוגדרת.

ממד ההבניה: B3 - קיימת הבניה של משחק ספציפי.

ממד הכפייה: C3 - קיימת כפייה לשחק במשחק זה.

זו התפיסה התועלתנית הטהורה. היא משתקפת רק בצירוף אחד ויחיד מתוך כל עשרים ושבעה הדפוסים האפשריים של תפיסת המשחק.

כל המקרים האחרים יוגדרו כשייכים לתפיסה המשלבת. במסגרתה ניתן יהיה להבחין בסיטואציות המשקפות תפיסה משלבת עם נטייה הומניסטית או תועלתנית, או תפיסה משלבת רגילה, שאין בה הטיה לתפיסות האחרות. להלן כמה דוגמאות:

ג. המורה אומר "שחקו בפינת המשחקים בכיתה", שאותה עיצב קודם לכן.

ממד הכוונה: A1 - למורה אין כוונה מוגדרת להפקת תועלת.

ממד ההבניה : B2 - המורה הביא חומרים שונים לכיתה.
ממד הכפייה : C3 - המורה כפה על התלמידים לשחק.

ממוצע העמדות הוא 2. סיטואציה זו מייצגת תפיסה משלבת רגילה.

ד. ילד משחק בפינת המשחקים בכיתה.
ממד הכוונה : A1 - למורה אין כוונה שהתלמידים מודעים לה.
ממד ההבניה : B2 - המורה הביא משחקים שונים לכיתה.
ממד הכפייה : C1 - אין כפייה על הילד לשחק.

ממוצע העמדות הוא 1. גם סיטואציה זו מבטאת תפיסה משלבת, אך בעלת אוריינטציה הומניסטית. (יש ביטוי לעמדה אחת משלבת ולשתי עמדות הומניסטיות).

ה. המורה הביא בגדים ישנים והניחם בפינת החדר.
הוא אמר : "מטרתנו לחזור על הסיפור ולהבין את הקשרים בין הדמויות. לכן נציג את תמונת הפגישה בסיפור שלמדנו".

ממד הכוונה : A3 - למורה הייתה כוונה, שהייתה גם מודעת לתלמידים.
ממד ההבניה : B2 - המורה הביא חפצים שונים לכיתה.
ממד הכפייה : C3 - המורה כפה על התלמידים לשחק משחק תפקידים.

ממוצע העמדות הוא 3. גם סיטואציה זו מבטאת תפיסה משלבת, אך היא בעלת אוריינטציה תועלתנית. (יש ביטוי לעמדה אחת משלבת ולשתי עמדות תועלתניות)⁵.

3. ניתוח תהליכים חינוכיים באמצעות הכלי

ניתן להשתמש בכלי זה גם לניתוח סיטואציות חינוכיות מורכבות, המתארות מצבים מתמשכים. ניתוח כזה יכול לסייע גם לחוקר בגיבוש עמדות ובמיקוד המבט על הנתונים והמצבים המתוארים. כדוגמה נביא תיאורים מתוך נייר עמדה מאת דינה פייטלסון, המציג נתונים שנאספו בסקר שדה על תכניות ופרויקטים בתחום המשחק, המופעלים כיום במערכת החינוך הרשמית (פייטלסון, 1990). נתייחס כאן לחלק מהמצאים בלבד, אלה המתארים את הנעשה בגני החובה ובבתי הספר היסודיים, ונסביר את הדרך ליישומו של הכלי ביחס להם.

גן חובה

דוגמה אחת לנעשה בגן חובה לקוחה מ"המרכז ללימוד פעילות הילד" שבסמינר אורנים. הגישה החינוכית המקובלת שם נקראת "זרימת הפעילות". הגישה גורסת, שדרך הלמידה של הילד היא באמצעות התנסויותיו האישיות, כתוצאה מהאינטראקציה שלו עם החומר. התגלמות התנסויותיו של הילד בגיל צעיר היא במשחק. תפקיד הגננת הוא לספק תנאים וגירויים ליצירת אינטראקציה זו, באופן שכל המעניין את הילד יימצא בגן. כל שטחי הגן, הן הפנימיים והן החיצוניים, פתוחים בפני הילד במשך כל זמן שהותו בגן (שם, עמ' 11, 13).

- ניתוח הממדים והעמדות על פי המודל מחדד את התפיסה החינוכית הקיימת בגן באורנים :
- A2 - לגנות יש כוונה שתתרחש למידה, אך זו אינה ידועה לילדים. היא מתרחשת תוך התנסות חופשית ואינטראקציה של הילדים עם החומרים.
- B2 - יש זימון של חומרים, וכל שטח הגן פתוח במשך כל שעות היום, באופן שהילד יכול להשתמש בכל חומר מצוי, גם זה שלא נבנה על ידי הגנת.
- C1 - אין כפייה לשחק. "זרימת הפעילות" החופשית מתרחשת כל היום.
- מתוך כך עולה, כי התפיסה החינוכית בגן באורנים היא תפיסה משלבת עם אוריינטציה הומניסטית.

הפיקוח מעוניין להחזיר שינוי כזה גם בגנים אחרים, באמצעות מערך הדרכה וימי עיון. למרות זו, לטענת המפקחות, רוב הגנות ממשיכות לפעול בדרכים המקובלות זה שנים. כלומר, בגן מתקיימים שלושה "ריכוזים" לפעילות משותפת בתחום הנושא הנלמד. גם ביתר הזמן מתקיימת פעילות לימודית "מכונה" לכיתה א'. הפעילות כוללת דפי עבודה ומשחקים דידקטיים קנויים, שבאמצעותם ירכשו התלמידים מיומנויות בחשבון ובלשון והכנה לקריאה ולכתיבה. הגנות מסתייעות בתכניות טלוויזיה ובתוכנות מחשב, שיקדמו את המטרה הסמויה של הגנת וההורים, שהתלמידים ידעו לקרוא ולכתוב. גם בעת הפעילות החופשית, הגנת עוסקת בלמידה עם קבוצות קטנות של תלמידים, ואילו העובדת הטכנית משגיחה על האחרים. כך שגם המשחק החופשי אינו זוכה לפיתוח ולעידוד הגנת. מה גם שפינות המשחק החופשי הן הפחות מטופחות בגן, והן חסרות ציוד מגוון, שעשוי להעלות את רמת המשחק (שם, עמ' 15-16). (30-28).

- ניתוח הסטואציה הקיימת בגן חובה זה שנים ונמשכת עד היום מלמדת על תפיסה חינוכית ותועלתנית מובהקת :
- A3 - כוונת הגנת להכין את התלמידים לכיתה א' ברורה גם לילדים. המסר של הגנת, שהמשחק במשחקים הקשורים בקריאה ובחשבון היא הפעילות החשובה ביותר בגן, עובר לילדים דרך הנוכחות הפיזית של הגנת בפינות הלמידה, ולא בפינות המשחק החופשי, שהן גם הפינות הפחות מטופחות.
- B3 - הגנת מביאה חומרים מובנים על פי הנושא הנלמד. התכנים קשורים למוכנות לכיתה א'.
- C3 - הגנת כופה על הקבוצה משחקים דידקטיים בחשבון ובלשון.

בית-הספר היסודי

יש בתי ספר יסודיים שבהם פועלת חטיבה צעירה. זו מסגרת ארגונית שבה יש שילוב של גן חובה עם כיתות א', ולעתים עם כיתות ב'. מסגרת זו מאפשרת ביטוי לתפיסת המשחק כהתנסות, ומעודדת גישה חופשית לפינות המשחק, כמו בגן. לילדים מזומן מגוון עשיר של אבזרי משחק, המציעים רמה גבוהה ומורכבת של משחק דמיוני-יצירתי. הילדים מוזמנים למשחק סוציו-דרמטי, שימלא אחר הציפיות מבית הספר (שם, עמ' 17, 30 - 33).

ניתן לומר אפוא, כי תפיסת המשחק בחטיבה הצעירה היא משלבת, עם אוריינטציה הומניסטית:

A2 - כוונת הגנת, שאינה ידועה לילדים, היא שבאמצעות המשחק הסוציו-דרמטי ירכשו הילדים כישורים שיסייעו להם למלא אחר הציפיות מבית הספר.

ממד ההבנה: B2 - הסביבה המשחקית עשירה באבזרי משחק מגוונים.

ממד הכפייה: ; C1 - אין כפייה לשחק. הגישה מעודדת גישה חופשית לפינות המשחק.

לעומת האמור על החטיבה הצעירה בבית הספר היסודי הרגיל נמצאו בעיקר משחקי שולחן שיש להם מטרה דידקטית של לימוד ותרגול תכנים או מיומנויות. הפעילות המשחקית מתקיימת לעתים רחוקות, וודאי שאינה עניין של יומיום (שם, עמ' 16).

רק בבתי ספר שבהם המנהל הוא דמות מרכזית בהפעלת יוזמות משחקיות, היה המשחק נחלת כל הכיתות. בבתי ספר אלה נמצאה פעילות משחקית ענפה. היוזמה המשחקית המקובלת ביותר היא זו של "המשחק האינטגרטיבי", שפיתחה מרים טל, המפקחת על נושא המשחק. משחק זה מהווה דרך הוראה-למידה אלטרנטיבית, כאמצעי לגיוון הלמידה. התלמידים לומדים תבניות משחק בסיסיות ועקרונות יסוד להכנת משחקים. לתבניות שלמדו, או שיצרו על ידי צירוף של תבניות בסיסיות, הם יוצקים תכנים אינטגרטיביים, לפי בחירתם. תכנון המשחק והכנתו תורמים לפיתוח היצירתיות והמקוריות, לטיפול לומד עצמאי וללימוד כשרים ומיומנויות מעבר לרכישת הידע עצמו (שם, עמ' 18).

לאור האמור בשני הקטעים האחרונים נראה, כי יש להפריד בין שני סוגים של משחקים המשולבים בלמידה, המקובלים בבית הספר היסודי. כל סוג נובע מתפיסה חינוכית שונה.

א) המשחקים המוכנים (הקנויים או אלה שהוכנו על ידי המורה) מייצגים תפיסה תועלתנית ברורה:

ממד הכוונה: A3 - יש למורה כוונה בבחירתה, ועל פי רוב היא מסבירה לתלמידים את התועלת שתצמח להם מהשימוש במשחק זה (חזרה ושינון, הבנת מושגים וכד').

ממד ההבניה: B3 - המורה בונה את המשחק הספציפי, או בוחרת בו בחנות.

ממד הכפייה: C3 - המורה כופה לשחק במשחק הספציפי שהביאה.

ב) "המשחק האינטגרטיבי" מבוסס על גישה חינוכית, המדגישה את תהליך הכנת המשחק יותר מאשר את התוצר, שהוא התועלת שתופק מהשימוש בו. נראה כי פעילות זו מייצגת תפיסה חינוכית משלבת, בעלת אוריינטציה הומניסטית:

ממד הכוונה: A2-A3 - חלק מכוונות המורה ידועות לתלמיד, כגון: סיכום נושא, וחלק מהכוונות אינן ידועות לתלמיד, כגון: פיתוח יצירתיות ולומד עצמאי.

ממד ההבניה: B1-B2 - המורה מביאה אבזרי משחק, וגם הילד מחפש חומרים מתאימים למטרתו.

ממד הכפייה : C2-C1 - קיימת כפייה כללית לשחק, אך מתאפשרת יצירה חופשית.

4. ניתוח וסיווג מחקרים

נוסף על ניתוח סיטואציות חינוכיות פשוטות ומורכבות, המודל יכול לשמש אמצעי לזיהוי תפיסה חינוכית של חוקר או של תיאורטיקן חינוכי. להלן ננתח באמצעותנו את תפיסת החינוך שבבסיס שלושה מאמרים פרי עטם של חוקרים ישראלים העוסקים בשילוב המשחק בחינוך.

א. לאה דובב, במאמרה "חינוך אסתטי - לשם מה?" מנסה לקשר בין התפיסה הרומנטית של האסתטיקה, לבין תכנית הלימודים ומערכת החינוך. היא מתייחסת לחינוך האסתטי כממש את ערכי-העל של האנושות, כפי שהם מוצגים בעיקר על ידי שילר. המשחק, לדעתה, מאפשר השגת שלוש מטרות חשובות:

- 1) לגיטימציה של ההנאה לשמה ופיתוח כושר ההנאה בעתיד.
- 2) הדגשת החירות האנושית. מימוש מטרה זו אפשרי בזכות פלורליזם הקיים בחינוך האסתטי, המרשה פתיחות גמורה למערכות קריטריונים שונות וסותרות. לפי דובב, יש כאן בסיס לחינוך לפתיחות ולחופש בחירה.
- 3) פיתוח סובלנות כלפי עמימות. בתחומי החינוך האחרים קיימת חתירה לבהירות מוחלטת ולהבטחת תיקשורת מלאה. החינוך האסתטי הוא התחום היחיד המאפשר סובלנות כלפי תופעות שלא ניתן להסבירן עד תום. מתן לגיטימציה לחלקיותה ולאי הלימותה של השקפה שמחזיקים בה, היא, לדעת דובב, ערך חינוכי.

ניתוח עמדתה של דובב מעלה את הנקודות הבאות:

A1 - מהמטרה ההדוניסטית של לגיטימציה להנאה לשמה, ומהמטרה השלישית של פיתוח סובלנות כלפי עמימות עולה, שלפי דובב, הפעילות האסתטית לא צריכה להיות מכוונת על ידי מטרות מוגדרות וקבועות שיש להשיגן.

B1 - מהדגש על פתיחות וחופש בחירה עולה, כי דובב אינה מצדדת בפעילות מובנית.

C1 - מהדגש על מתן חירות לאדם עולה, כי דובב אינה מצדדת בכפיית הפעילות האסתטית או המשחקית.

מכאן, שלאה דובב אכן מייצגת תפיסה הומניסטית מובהקת, כפי שגיבשו אותה קאנט ושילר, שעליהם היא מתבססת.

ב. גדעון לוין, במאמרו "פעילות - עוצמה של זהות" (לוין, 1977), מתייחס לבעיות הקיימות במסגרת פעילות הילד בגן, ומציע דרכי טיפול בהן. לוין טוען, שהפעילות היזומה על ידי הילד צריכה להיות נקודת המוצא בשיקוליו של המחנך. המטרה החינוכית, הרואה בילד צרכן של

ידע ושל תרבות, אך בעיקר יצרן של ידע ושל תרבות, צריכה לעמוד בראש סדר העדיפויות שלו. לכן, לדעתו, יש לאמץ גישה המעמידה במרכז את פעילות הילד, הנעשית מתוך בחירתו האישית והתעניינותו הייחודית. לפי לוי, יש להציע לילד תכנית מובנית, המתנהלת על פי חוקיות מדרגית, אף כי אינה ידועה לילד עצמו.

התכנית כוללת שלושה תחומים: חיקוי, פתרון בעיות ותקשורת, הבאים לידי ביטוי בשלושה סוגי פעילות: משחק, חקירה ויצירה. האפשרות לפעילות יזומה של הילד יוצרת אקלים חינוכי חופשי, נעדר מתח וחרדה של תחרות, שאינו קשור בהישגים תומריים ובתגמולים תועלתניים.

ניתן לראות את עמדתו של לוי כמייצגת תפיסה משלבת בעלת נטייה הומניסטית:

ממד הכוונה: A2-A1 - יש למחנך כוונה להשיג מטרות חינוכיות, אך כוונה זו אינה ידועה לילד.

ממד ההבניה: B2-B1 - קיימת תכנית מובנית, אך בעיקרה היא זימון שפע של תומרים שהילד יוכל לבחור ביניהם מתוך התעניינותו האישית.

ממד הכפייה: C2-C1 - הפעילות יזומה על ידי הילד, עם זו, יש כפייה כללית לשחק.

ג. בלהה נוי, בעבודת המחקר שלה בנושא "פיתוח מיומנויות קוגניטיביות וסנסו-מוטוריות של ילדים טעוני טיפוח באמצעות משחקים" (נוי, 1976), חקרה פעילות של משחקייה. המחקר כלל שתי קבוצות. האחת, של אמהות שנפגשו עם מנחה בשעות הערב, למדו לשחק במשחקי שולחן כדי לשחק בהם עם הילדים בבית, ובעקיפין דנו בבעיות חינוך שונות, והשנייה - של תלמידים בשיעור משחק שהתקיים במשך יום הלימודים בבית הספר. המחקר חיזק ואישש הנחות בקשר לתפקידו החשוב של המשחק בפיתוח תחומים רבים של האישיות: תחום החשיבה, התחום הרגשי והתחום התברתי. כמו כן, הודגשה העובדה שהמשחק הוא כלי ליצירת איטגרציה בין-אישית ואינטגרציה חברתית ומשפחתית.

ניתוח דפוסי המשחק שאותם חקרה בלהה נוי מעלה את התמונה הבאה:

ממד הכוונה: A3-A2 - קיימת כוונה לשיפור ההישגים של התלמידים. כוונה זו ידועה לאמהות, אך איננה ידועה לילדים.

ממד ההבניה: B3 - קיימת הבניה של המשחק. אלה משחקי שולחן קנויים.

ממד הכפייה: C3-C2 - קיימת כפייה כללית על האמהות לשחק, וקיימת כפייה מוחלטת על הילדים לשחק במשחקים הספציפיים שהמורה הביאה.

מכאן, שבלהה נוי מייצגת תפיסה משלבת, בעלת אוריינטציה תועלתנית.

בניתוח שיטתי של 35 טקסטים שעוסקים במקומו של המשחק בחינוך - מתוכם 17 מחקרים הם ישראלים - שערכנו באופן דומה גילינו, כי 32 מתוכם מבטאים תפיסה תועלתנית ברורה (יונה, 1993, עמ' 52-65).

ג. על חשיבות התפיסה ההומניסטית של המשחק בעידן הפוסטמודרני

כל מי שמכיר את בית הספר במתכונתו ההסטורית והעכשווית לא יתקשה לקבוע, כי אם יש למשחק מקום במסגרת בית הספר, הרי שמקומו רק בגבולות התפיסה התועלתנית. ניתוח הספרות שאליו אנו מתייחסים למעלה מחזק התרשמות זו. במצב הקיים היום, למשחק לפי התפיסה ההומניסטית - כפעילות הנעשית למען עצמה, המבוססת על חוקיות פנימית ומאפשרת חוסר הבניה מוחלט - אין מקום בזרם המרכזי של הפעילות הבית-ספרית, שהיא משימתית ומובנית מעצם מהותה⁶. אם משחקים כאלה אכן מתקיימים בבית הספר, הרי זה בהפסקות או בחוגים "לא חשובים", לאחר יום הלימודים. אנו מאמינים, לעומת זו, כי למשחק לפי התפיסה ההומניסטית, או לפחות לאלמנטים שלו, נועד מקום מרכזי בפעילות הבית-ספרית בתקופה הפוסטמודרנית. להלן ננסה להגן בקצרה על עמדה זו.

שני המאפיינים המרכזיים של המשחק לפי התפיסה ההומניסטית, דהיינו: היותו מטרה לעצמה והאפשרות הקיימת במסגרתו לפעילות בלתי מובנית - חשובים לתהליך החינוכי הפוסטמודרני. הטענה הראשונה שלנו מתייחסת למאפיין הראשון - היותו של המשחק מטרה לעצמה. החינוך, משחרר ההיסטוריה שלו, נועד לשחרר את האדם מנטייתו הטבעית למקד את חייו סביב סיפוק צרכיו הבסיסיים, ולעודד אותו לחיות למען מטרה נעלה יותר, שנתפסה כמשקפת את מהות האדם וכמאפשרת את "החיים הטובים". מטרה זו זכתה לניסוחים שונים במהלך ההיסטוריה, כגון: הכרת האמת, עבודת האל (בחברה המסורתית), התפתחות המדע, צדק חברתי ושחרור לאומי (בחברה המודרנית). עם זו, כל הניסוחים הללו משקפים את התפיסה, כי המטרה היא מוחלטת, משותפת לכל בני האדם (לפחות בחברה נתונה), וכי הפרט צריך לכוון את כל חייו לאורה. לפי תפיסה זו, ללא מטרת-על כזו, יהיו חייו נחותים, חסרי משמעות, ולא יבטאו את מהותו האנושית.

במציאות הפוסטמודרנית, המאופיינת על ידי רעיונות בדבר "מות האלוהים" ו"קץ האידיאולוגיה", נשמט הבסיס מתחת לאמונה במטרת-על מוחלטת. במצב זה החינוך עומד בצומת שיש בו שתי אפשרויות הכרעה מרכזיות: ויתור על החתירה למטרת-על נעלה, המקנה משמעות לחיי האדם, או הקניית משמעות קבילה לחתירה מעין זו בתקופה הפוסטמודרנית. באופן טבעי (ומן הסתם, בלי להיות מודע לאפשרות הבחירה), מאמץ החינוך בשני העשורים האחרונים את הדרך הראשונה. יותר ויותר אנשי חינוך מציגים את פעולתם כמיועדת להקנות לאדם "חיים טובים" במובן החומרני-הכלכלי של המונח, ומוותרים על המשמעות הרוחנית של המונח, ששימשה בסיס לחינוך במהלך כל ההיסטוריה שלו (אברם, 1992). מהלך זה אינו מקובל עלינו. נראה לנו, כי הוא משמיט את הקרקע מתחת למונח "חינוך", ובעצם מבטא את מה שניתן לכנות "הוויתור של החינוך על החינוך". אנו מעדיפים את הדרך השנייה. אך איזו משמעות יכול מי שחפץ ללכת בדרך זו להעניק למושג "מטרת-העל של החיים" בתקופה הפוסטמודרנית?

המשמעות היחידה האפשרית היום למושג זה היא משמעות אינדיווידואלית. כלומר, היום מטרת-העל של החיים עבור יחיד מסוים תהיה כל פעילות שאותו יחיד יתפוס אותה כמטרה לעצמה. קרי, כפעילות שנעשית (בעיקר) לשם עצמה. המאפיין המרכזי של המשחק לפי התפיסה ההומניסטית הוא פעילות שנעשית (בעיקר) למען עצמה. לפיכך, אי-אפשר שלא להגיע למסקנה, כי המשחק לפי התפיסה ההומניסטית משקף את מטרת-העל של החינוך בתקופה הפוסטמודרנית.

במילים אחרות, מטרת-העל של חינוך ראוי לשמו היום, צריכה להיות: סיוע לפרט לפתח את יכולותיו כדי לאתר ולממש אותן פעולות שיספקו אותו במידה כזו שיוכלו להיות מטרה לעצמן (Callan, 1988).

למעשה, התהליך החינוכי הזה זהה לחינוך הפרט כאדם אוטונומי. אדם אוטונומי מוגדר כאדם המסוגל לזהות את רצונותיו ולממשם (Gray, 1983). כאשר מדברים על זיהוי הרצונות, מה יותר חשוב מרצונותיו הבסיסיים של הפרט, אותם רצונות שלא משרתים אף מטרה אחרת ושמיושם הוא מטרה עליונה (Aviram, 1995; Callan, 1988)?

על חשיבותה של האוטונומיה כמטרה חינוכית כיום, כבר נכתב הרבה. נראה לנו, שכאן מספיק לציין כי ללא קיומו של "עוגן או מצפן פנימי" הכרוכים בקיומה של אוטונומיה, יאבדו צעירים רבים את דרכם בכאוס של המציאות הפוסטמודרנית (White, 1973, 1982).⁷

בהקשר פסיכולוגי ניתן לטעון לחשיבות המשחק ההומניסטי עקב גידולו המשמעותי של משך הזמן המוקדש לפנאי בחיי האדם בחברה הפוסטמודרנית. אנו יודעים כי רוב הפרטים חסרים את ההכשרה ואת היכולת לנצל ניצול מספק את שעות הפנאי. רוב בני-האדם בוחרים לבצע בשעות הפנויות הנקרות להם פעולות טכניות, שאותן הם מבצעים ממילא (כקניות וסידורים), או בצפייה פסיבית בטלוויזיה, המיועדת לעתים קרובות "להרוג זמן". הם חסרים את התפיסה של ניצול פרודוקטיבי של פנאי, או של ניצול הפנאי לצורך פעילות שהיא עבורם מטרה לעצמה - קרי, משחק, על פי התפיסה ההומניסטית (יונה, 1993, עמ' 68-74).

לפיכך, המשחק על פי התפיסה ההומניסטית חייב להפוך היום לפעילות חינוכית מרכזית עקב היותו הפרדיגמה לפעילות שהיא מטרת עצמה. זו משלוש סיבות משלימות:

א. כדי לאפשר לאדם לחיות חיים משמעותיים. קרי, חיים המשרתים מטרות-על החשובות בעיניו, גם בתקופה הפוסטמודרנית.

ב. כדי לאפשר התפתחותו של הפרט כאדם אוטונומי.

ג. כדי לאפשר לאדם לנצל את שעות הפנאי המתרבות שלו באופן פרודוקטיבי ומספק.

עד כאן התייחסנו לחשיבות המשחק על פי הגישה ההומניסטית, לפי אחת משתי תכונות היסוד שלו: היותו פעילות שהיא מטרה לעצמה. אך כפי שנאמר לעיל, למשחק לפי גישה זו יש גם תכונת יסוד שנייה, הנגזרת מהראשונה. משום שממהותו אין המשך מחויב למטרה חיצונית, הוא יכול (אם כי אינו חייב) להיות חופשי (במידות שונות) מכל תבנית, לרבות תבנית פנימית⁸. לתכונה זו יש חשיבות מנקודת ראותו של בית הספר כמוסד מלמד וכמוסד מפתח חשיבה ומקנה דעת. זו עקב שתי מהפכות מרכזיות המתרחשות בדור האחרון: האחת - בתפיסת המדע, המשפיעה על הקוריקולום, והשנייה - בתפיסת תהליך הלמידה, המשפיעה על הדידקטיקה הבית-ספרית.

לשתי המהפכות יש מכנה משותף, שכן שתיהן מתבססות על מעבר מתפיסה ליניארית וסגורה, לתפיסה לטרלית, מסתעפת ופתוחת-קצה. התורמים המרכזיים למעבר זה במדע הם תורת הקוואנטים - בעבר, ותורת הכאוס - היום. בעקבותיהן, חשיבה מדעית אינה נתפסת עוד בהכרח כחשיבה ליניארית דטרמיניסטית. למהפך זה יש השפעה משמעותית על תפיסות פוסטמודרניסטיות של הקוריקולום, המבוססות גם הן על דפוסיים בלתי ליניאריים וכאוטיים (Doll, 1993).

במקביל, ועקב סיבה שונה, התחוללה מהפכה דומה גם בתפיסה הדידקטית הדומיננטית

בפוסטמודרניות. הסיבה כאן היא כפולה: מצד אחד - התפתחויות בפסיכולוגיה הקוגניטיבית, המלמדות כי החשיבה האנושית אינה פועלת במקרים רבים באופן ליניארי צפוי, אלא באופן לטרלי ובלתי צפוי. מצד שני - פיתוח ההיפרטקסט והמולטימדיה בשנים האחרונות, פיתוח המאפשר למידה מסתעפת בקלות רבה (Perleman, 1992; Papert, 1992). ההתפתחויות המקבילות הללו מובילות לתפיסת הסיטואציה של הלמידה הרצויה בבית הספר, כסיטואציה פתוחת-קצה, בלתי מובנית, המבוססת במידה רבה על מהלכים בלתי צפויים ובלתי מתוכננים. המשחק, על פי המאפיין השני של התפיסה ההומניסטית, מאפשר ומעודד סיטואציות בלתי מובנות, שמתקיימים בהן כל המאפיינים הללו. לאור כל זה, החדרתו לארגון הבית-ספרי התכליתי והליניארי כל כך, יכולה לשמש אמצעי "מרכז", המעודד דפוסי חשיבה ולמידה בלתי ליניאריים בקרבו.⁹

ד. סיכום

החדרת התפיסה ההומניסטית למערכת החינוך כרוכה בקשיים שאין להתעלם מהם: לפי דרישות חברתנו ההישגית, לכל פעולה צריכה להיות תכלית ברורה ותוצאה מוגדרת ומקובלת בסוף התהליך. בית הספר במתכונתו המודרנית-התעשייתית נועד לבצע סוציאליזציה לתפיסה תכליתנית זו. לכן, פעילות שיש בה הנאה ושעשוע לעצמם, אינה רצויה במסגרתו (Tyack, 1974; אבירם, 1995).

מכאן עולה, ששינוי האתוס של בית הספר בחברה הפוסטמודרנית, באופן שיבטא, לפחות במידה מסוימת, את התפיסה ההומניסטית של המשחק, הינו אחד האתגרים המרכזיים שאתם יש להתמודד בחשיבה ובמעשה החינוכי בזמן הקרוב (יונה, 1993, עמ' 86-107). אנו מקווים שתרמנו במאמר זה משהו להגברת המודעות לחשיבותו של אתגר זה.

הערות

1. אמירה זו אינה מתייחסת לקאנט, שהניח את היסודות לתפיסה ההומניסטית של המשחק, אלא, כפי שנאמר למעלה, ייחס אותם רק לתחום האסתטי.
2. כאן עולה השאלה האם יש בכלל "דמיון משפחתי" כפי שטוען ויטגנשטיין (Dearden 67, p. 79) המצדיק את השימוש באותו מונח - "משחק" - לשימוש במושגים כה שונים, ואם כן, מהו? נראה לנו כי קיים דמיון כזה, והוא מתמצה בדרך השליה: משחק הוא פעילות החורגת מהיומיומי והרציני (Dearden, 1968), או לפחות נתפס או מוצג ככזה. מעבר למכנה משותף מינימלי זה, אכן נפערים הבדלים מהותיים בין שתי התפיסות, הבאים לידי ביטוי בתשובותיהם הסותרות לשאלות הבסיס.
3. בנקודה זו, דרושה הבהרה מסוימת באשר להתייחסותנו לתשובות האפשריות לשאלה השנייה (השאלה המתייחסת למידת ההבניה של המשחק). כפי שהובהר, התפיסה ההומניסטית של המשחק אינה מחייבת הבניה (אם כי היא מאפשרת אותה לפי חוקיות

פנימית), בעוד שהתפיסה התועלתנית מחייבת אותה. לכן ברור, כי התשובה הראשונה לשאלה השנייה ("אין כל הבניה") יכולה להיות נכונה רק במסגרת הגישה ההומניסטית.

באשר לשתי התשובות לשאלות הבאות - הן מתיישבות, ברמה העקרונית, עם התפיסה ההומניסטית והתועלתנית כאחת. עם זו, נראה לנו סביר, כי באופן מעשי בסיטואציה החינוכית, ברגע שמורה מכין חומרים או משחקים מראש, הוא פועל לאור קריטריונים, מכאן שיש לו כוונה או מטרה מסוימת. לכן החלטנו להגדיר אפשרויות אלו כבלתי מתיישבות עם הגישה ההומניסטית.

4. כדאי לציין, כי בסיווג לעמדות שונות לפי שלוש התפיסות יש מידה של שרירותיות הכרחית המתבטאת במקרים הגבוליים - "מקרי הביניים". שרירותיות זו נובעת מהעובדה, שהתיאורטיקנים שבהם דנו בסעיפים הקודמים, בדרך כלל לא הגדירו את עמדותיהם במדויק, וכמובן שלא הבהירו אותן בכל שלושת המישורים.

5. דוגמאות נוספות לניתוח סיטואציות של משחק והגדרת התפיסה החינוכית שלהן בעזרת המודל, ראה: יונה, 1993.

6. חשוב להדגיש: לפי התפיסה ההומניסטית, המשחק יכול להיות מובנה לאור חוקיות פנימית, אך אינו חייב להיות מובנה. יתר על כן, אצל ההוגים ההומניסטיים קיימת הנטייה להדגיש דווקא את הפעילות הלא מובנית כביטוי המובהק ביותר של רוח המשחק. לעומת זו, התפיסה התועלתנית מחייבת הבניה, שכן ברגע שקיימת מטרה חיצונית יש לגזור ממנה כללים מכוונים, המאפשרים את השגתה.

7. אידיאל האדם האוטונומי נטבע בעידן המודרני במשמעויות שונות, ובחלקן סותרות. חלק גדול מהמשמעויות הללו אינו יכול להיות קביל בעידן הפוסטמודרני. המשמעות שמוצגת כאן (המבוססת על משנתו של ג.ס. מיל) יכולה להיות קבילה בעידן זה, ולדעתנו היא אף חיונית במסגרתו (Aviram, 1986, 1994).

8. ראה הערה 6 בעניין זה.

9. מובן שדרוש טיעון מפורט הרבה יותר בנושא זה. ראשיתו של טיעון כזה ניתן למצוא ביונה, 1994. אנו עסוקים כעת בכתיבת מאמר המפרט טיעון זה.

ביבליוגרפיה

אבירם, ר' (1992), "האם יש הצדקה לתכנית הלימודים הליברלית בחברה בת ימינו?", **עיונים בחינוך**, 57-58, עמ' 15-45.

אבירם, ר' (1995), "בית הספר בתקופה הפוסטמודרנית. מוסד א-נומלי במציאות כאוטית", גור זאב א' (עורך), **חינוך והשיח הפוסט-מודרני**, מגנס, ירושלים (בדפוס).

אולמן, ב' (1984), "דרושים משחקים ביקורתיים", **ילקוט למחשבה סוציאלית** 2, עמ' 74-79.

בובר, מ' (1973), "החשיבה הדו-שיחית של מ' בובר" (מבוא - ברגמן ש' ה'), **בסוד שיח**, ירושלים, מוסד ביאליק.

ברגמן, ש' ה' (1980), **הפילוסופיה של ע' קאנט**, מגנס, ירושלים.

ברלר, א' (1968), **בעיית הפנאי**, תל-אביב.

ברן, א' (1968), **משחקהם של בני-אדם**, תל-אביב, רשפים.

דובב, ל', "חינוך אסתטי - לשם מה?", **לקראת חינוך אסתטי**, תל-אביב, ספרית פועלים (אין ציון שנה).

האזרחי, פ' (1965), **הפעילות המתבוננת**, ירושלים, מגנס.

הויזינגה, י' (1966), **האדם המשחק**, ירושלים, מוסד ביאליק.

הולט, ג' (1974), **כיצד נכשלים ילדים? מסדה**.

טופלר, א' (1984), **הגל השלישי**, תל - אביב, עם עובד.

יונה, ש' (1993), **מקומו של המשחק בחינוך**, עבודת M.A., אוניברסיטת בן-גוריון.

כ"ץ, א', וגורביץ מ' (1973), **תרבות הפנאי בישראל**, תל-אביב, עם עובד.

לוין, ג' (1977), "פעילות - עוצמה של זהות", **החינוך המשותף כ"ו**.

ליפצין, א' (1981), **תרבות הפנאי והנופש בישראל**, תל-אביב.

מרוז, ד' (אביב תשמ"ה), "המשחק - כלי השתלמות", **עלים**, ירושלים.

נוי, ב' (1976), "פיתוח מיומנויות קוגניטיביות וסנסו-מוטוריות של ילדים הטעונים טיפוח באמצעות משחקים", **חווח דעת**, 10, עמ' 8-21.

פייטלסון ד' (1990), **תפקידי המשחק ומקומו במערכת החינוך**, נייר עמדה, אוניברסיטת חיפה.

רפ, א' (1980), **עולמו של המשחק**, תל-אביב, משרד הביטחון.

Aviram, A. (1986), "The Paradoxes of Education for Democracy", **Journal of Philosophy of Education**, 20, 2, 187-199.

Aviram, A. (1995), "Autonomy and Commitment: Compatible Ideals", **Journal of Philosophy of Education**, 29, pp. 61-73.

Bernstein, R. (1985), **Beyond Objectivism**, England, Oxford.

Callan, E. (1988), **Autonomy and Schooling**, Kingston McGill-Queen's University Press.

Cooper, D.E. (1983), **Authenticity and Learning**, London.

- Dearden, R.F. (1967), "The Concept of Play", Peters, R. S (Editor), **The Concept of Education**.
- Dearden, R.F. (1968), "Play as an Educational Process", **The Philosophy of Primary Education**, London.
- Doll, W.E. (1993), **A Post-Modern Perspective on the Curriculum**, New-York, Teachers College Press.
- Gray, J., **Mill on Liberty: A Defence**, London, Routledge and Kegan Paul.
- Kaelin, E.F. (1986), "Why Teach Art in The Public School?", **Journal of Aesthetic Education**, 20, 4.
- Maslow, A. H. (1954), **Motivation and Personality**, New-York.
- Papert, s. (1992), **The Children's Machine**, New-York, Basic Books.
- Perlman, L.J. (1992), **School's Out**, New-York, William Morrow and Company.
- Rogers, C.R. (1967), **On Becoming a Person**, Boston.
- Tyack, D.B. (1974), **The One Best System**, Cambridge, Mas Harvard University press.
- White, J.P. (1973), **Towards Compulsory Curriculum**, London Routledge and Kegan Paul.
- White, J.P., (1982), **The Aims of Education Restated**, London Routledge and Kegan Paul.