

בזרימה אחת

"מי ייתן לי לב אחר" ?



חינוך וטיפול באמצעות מוזיקה

מעון לאנשים עם צרכים מיוחדים
תשס"ח - 2008

מרגלית נגן

סיכום עבודה חינוכית- טיפולית באמצעות מוזיקה
 במעון לאנשים עם צרכים מיוחדים
 "נווה האירוס"
 2004 - 1995

העבודה מבוססת על התוכניות בחינוך מוסיקלי מיוחד של נעה בלאס [ז"ל]

עריכה לשונית: יהודית פרידמן
 עריכה גרפית וצילום: נועם נגן
 ציור כריכה: מרגלית נגן



ציור - נבט

וכשלמדנו על "הלב":
 "הלב נמצא בתוך החזה, בתוך
 הגוף, מצד שמאל.
 לפעמים מרגישים שהלב שמח.
 לפעמים מרגישים שהלב עצוב..."
 וכשעשינו את **ריקוד הלבבות** -
אוֹדִי, חניכת המעון, נאנחה אנחה
 עמוקה ושאלה:
 "מי ייתן לי לב אחר...?"

* סיפור על הלב מתוך התכנית "אני, אתה והעולם" של נ.בלאס

תוכן העניינים

4	פתח דבר
6	הקדמה
9	פרק ראשון - ביתן מוגן גברים
31	פרק שני - ביתן מוגן נשים
41	פרק שלישי - ביתן פנימית
46	פרק רביעי - פרוייקט מיוחד
48	* ציורים וגונגים
50	פרק חמישי - עבודה פרטנית
64-67	* ציורים וצילומים
68	סיכום
73	סוף דבר

פ ת ח ד ב ר

החוברת "בזרימה אחרת", שחוברה על ידי מרגלית נגן, מהווה סיכום של ניסיון בן תשע שנים במעון לאנשים חריגים. האוכלוסיה בה היא טיפלה מוגדרת כאוכלוסיה של חולי נפש עם פיגור בדרגות שונות. החוברת מסכמת תוצאות פעילות מיוחדת עם היבטים חדשים ופיתוחים יחודיים של מרגלית נגן :

1. האפשרות ללמד קריאת אותיות על ידי אנשים שאיש לא חשב שאפשר ללמדם קריאה. היכולת לקרוא ולזהות אותיות או מילים בודדות, העלתה אצל חולי נפש עם פיגור את הדימוי העצמי ושיפרה את יכולת התיפקוד שלהם. לימוד קריאה יכול להוות אתגר ממדרה ראשונה למטפלים העובדים עם אנשים אנשים בעלי בעיות התפתחות ופגיעה מוחית.
2. יצירת קשר עם חולי נפש על ידי גירוי צלילי מיוחד שמשנה את המצב התודעתי של האדם החולה, ומאפשר לו ליצור קשר עם הסביבה. באחד המיקרים, מטופלת שסבלה מאובססיה קשה ולא שיתפה פעולה עם הסביבה, שינתה את דפוס התנהגותה לאחר ששמעה עשרה שירים נבחרים משירי ארץ ישראל. שירים אלה הוציאו אותה מהמצב הכפייתי, בו הייתה שנים רבות, והביאו אותה לכלל שיתוף פעולה עם הסביבה. תהליך זה יכול להוות דוגמא למטפלים, איך ליצור אתגר לחפש צירוף צלילי שיכול להתאים גם לאנשים במצבים קשים אחרים.
3. פיתוח פרוייקט המשפחה החלופית. מרגלית בנתה לאחת המטופלות, שסבלה מכך שלא הייתה לה משפחה כלל, משפחה חלופית, אותה בחרה המטופלת, יחד עם מרגלית, מתמונות שונות ומגזרי עיתונים. התמונות השונות הודבקו באלבום מיוחד, כך נוצר אלבום משפחתי מיוחד למטופלת. הדיפדוף באלבום הרגיע אותה מהמצוקה הקשה, איפשר לה להתפתח בתחומים נוספים. דוגמא זו יכולה לשמש מטפלים רבים

בעבודתם עם אוכלוסיות במצוקה ומטופלים ללא קשר עם בני משפחה.

4. בתכנית "אני, אתה והעולם" שלי, הוסיפה מרגלית תוכן חשוב ביותר: המטופלת שסבלה מנתק משפחתי, סבלה גם מתחושת נטישה ונתק פנימי. בעזרת לימוד היסודות, הסיפורים, הנגינה בגונגים וההצגה של התכנים השונים במשך שלוש שנים, התרחשה פעולת הפנמה ואינטגרציה של החומר אצל המטופלת. האינטגרציה התבטאה בציור ספונטני שציירה המטופלת, המבטא את החיבור והקשר בין היסודות [עמ' 61 בחוברת]. התוצאה המעשית הייתה שהמטופלת הרגישה בטחון עצמי רב יותר, שנבע מחיזוק הקשר בינה לבין עצמה. תהליך זה יכול לשמש דוגמא למטפלים שונים על האפשרות ליצור אינטגרציה פנימית אצל אנשים שסובלים ממחלות נפש ומחוסר שליטה ב**יסודות**- דהיינו, בחלקים שונים של אישיותם. האינטגרציה מהווה אמצעי ריפוי.

חוברת זו מתאימה להפצה במעונות והוסטלים של משרד העבודה והרווחה, וכן במוסדות להשכלה גבוהה, בהן קיימת מגמת החינוך המיוחד.

דר' נעה בלאס

ה ק ד מ ה

את עבודתי במעון התחלתי בדצמבר 1995 כמטפלת במוזיקה. ניתן לי כביכול זמן של חודש ימים להתאקלם על מנת "לזנק" במוכנות נפשית לשנת עבודה חדשה. ואמנם, לא הזדקקתי לכל תקופת התאקלמות, כי הצורך להתייחס לכל האנשים הללו, שעולמם סגור ומעורפל, היה מייד, וכבר בביקורי הראשון במעון הרגשתי דחף להתחיל בפעילות. מרבית חניכי המקום הוגדרו כחולי-נפש עם הפרעות נפשיות קשות ובדרגות פיגור שונות, כשרבים מהם הוגדרו כבעלי פיגור קשה. אלה האחרונים גרו בביתנים סגורים הנקראים "ביתנים מוגנים": כ-40 גברים וכ-15 נשים, בביתנים נפרדים.

חניכים אחרים הסתובבו בחצר המעון, או נהגו לשבת על הספסלים בחצר שעות ארוכות באפס מעשה, בוהים בחלל האוויר. לסירוגין נשמעו זעקות חניכים במצוקה, שהפרו את "שלוות" המעון וזיעזעו קמעא את האווירה. התחושה הייתה שיש להיות במצב של עירנות מירבית על מנת להתייחס לכל ההתרחשויות במעון.

רכזת החינוך סיירה איתי במקום, והבינתי ממנה שיש לי חופש פעולה בבחירת החניכים לעבודה, והיא הוסיפה שהגישה החינוכית במעון תואמת את מגמת "החינוך הפתוח". במהלך עבודתי במקום אברך על חופש פעולה זה, שיאפשר לי לא פעם לדחות פעילות קבוצתית על מנת להושיט עזרה מיידית לחניך במצוקה, ולתמרן את דרך העבודה שלי כך שאוכל לענות על צרכיהם של חניכים נזקקים. ואמנם, בשעות כתיקון, שמרתי על תוכנית עבודה עיקבית. את שעות העבודה שלי בטיפול במוזיקה, ראיתי לנכון לחלק כך:

- פעילות בקבוצות של כ-5 חניכים ובקבוצות גדולות יותר של 7-8 חניכים.
- עבודה רצופה בתוך ה"ביתנים המוגנים", ועבודה תקופתית בתוך "ביתן פנימית".
- עבודה פרטנית רצופה עם חניכים קבועים.
- עבודה פרטנית תקופתית עם חניכים במצוקה.

- פרויקטים תקופתיים המתוכננים להרכבים של 2-3 חניכים מכל הביתנים.

העבודה שלי במעון התבססה על שמונה תוכניות חינוכיות במוזיקה של דר' נעה בלאס. כל תוכנית השפיעה באופן משמעותי על התפתחות החניכים, והביאה לתמורות בהתנהגותם והרגשתם. עבודה רצופה ועיקבית עמם נתנה להם הזדמנות להפנים תכנים בסיסיים בדרך חווייתית ובאמצעות קטעי מוזיקה נבחרים מהרפרטואר הקלאסי. להלן התוכניות:

- חיות ומוזיקה – סיפורים וקטעי מוזיקה קלאסית
- אני, אתה והעולם – סיפורים בליווי מוזיקלי
- נגינה על גונגי יצירה
- "צִימְפִּימָּה" - לקט מנגינות
- "מִיקְצִימָּה" – לקט מנגינות
- יצירות אינסטרומנטליות נבחרות
- קטעי ג'אז נבחרים
- "איש, אישה וחתול" – סיפור

התכנית **"חיות ומוזיקה"** הביאה להפנמת מושגים בסיסיים של תנועה וקולות, והיוותה מניע משמעותי ליציאה ממצב סטטי עמוק. **"אני, אתה והעולם"** הרחיבה את הקשר של החניך עם מרכיבי היקום, חידשה את הקשר שלו עם עצמו ועם סביבתו. הנגינה **בגונגי-יצירה** חיזקה את החוויה הצלילית, והשפיעה על שינויים אנרגטיים. מנגינות **"צִימְפִּימָּה"** העניקו תחושת הרמוניה, והיוו אמצעי ללימוד סולם הצלילים. מנגינות **"מִיקְצִימָּה"** העבירו את תחושת המיקצב כמרכיב במוזיקה, המשתלב עם המנגינה. יצירות **אינסטרומנטליות נבחרות** תרמו להעשרה מוזיקלית, ופתחו בפני החניכים עולם של תכנים. **קטעי ג'אז נבחרים** נגעו בנדבך ההומריסטי הקליל והמשחרר, והעניקו לחניכים שמחה ועליצות. **"איש, אישה וחתול"**, סיפור המספר על התרחשויות יומיומיות, הקשורות בין היתר לנושאים ממכלול התוכניות. הפעילות הקשורה לסיפור נתנה לחניכים את ההזדמנות להזדהות עם עשייה נורמטיבית.

בחוברת, תיאורים מפורטים של יישום התוכניות, תגובות החניכים למוזיקה ולתכנים שהומחו בעזרת כלי נגינה, כלי הקשה, אביזרים ודמויות. תגובות החניכים היו רבות ושונות, אך הובאו בחוברת התגובות שבעיני הן המשמעותיות ביותר. ישנו גם תיאור מפורט של תהליכי שינוי והתפתחות שעברו חניכים הודות לעבודה הרצופה והעיקבית.

ישנן השלמות ותוספות לתוכניות, כגון: קטעי מוזיקה נוספים, התייחסות לאותיות האלף-בית ושירה משירי הארץ, כשדגש הושם גם על מילות השירים. ישנם גם ציורים של חניכים הקשורים לנושא הנלמד במהלך הפעילות.

שמות החניכים הוחלפו או שונו לשמות חיבה, אך כל הסיפורים והתיאורים של האנשים נכונים ואמיתיים.

החוברת נכתבה על מנת להדגיש את חשיבות הגישה **החינוכית** בעבודה עם אנשים חריגים, כשהתהליך הטיפולי מתרחש בו-זמנית. בחרתי לא לציין את שם המעון, כי האנשים שעמם עבדתי מייצגים את כלל האוכלוסיה החריגה, כשתוכניות המוזיקה של דר' נ. בלאס, עליהן ביססתי את כל עבודתי במעון, יכולות לענות על צרכיו של כל אדם חריג באשר הוא.

פרק ראשון - ביתן מוגן גברים

"עוגן, היום יום שלישי!"

שאגת האריה העירה את **עוגן** משנתו הכפייתית. (האריה מתוך "חיות ומוזיקה") הוא התיישב על הספסל בחצר שטופת השמש כשראשו שמוט בין ברכיו המורמות. הוא נראה שקוע עמוק בתוך הצליל של עצמו. ניגשתי אליו ואמרתי לו: "עוגן, היום יום שלישי!" - רציתי בדרך כלשהי להוציאו ממצבו האפטי. לפתע, הוא הרים את ראשו והישיר מבט. הוא שמע אותי, ואולי גם הבין את משמעות המשפט. בכל מקרה, הרגשתי שהוא יצא ולו לרגע, מאיזושהי תהום פנימית והתחבר למציאות. המשכתי ואמרתי לו: "עוגן, הסתכל על השמיים". **הוא** הרים קמעא את ראשו, אך מבטו לא הגיע לשמיים. **עוגן** הוגדר כחולה נפש עם פיגור קשה, שנהג לעתים למרוח צואה על הקירות. כמוהו היו חבריו לביתן - כל אחד היה שקוע בתוך מחלתו הנפשית, וקשה היה להתעלם מתחושת החומה הסוגרת עליהם מכל הצדדים, וחוסמת כל חדירה של קרן אור פנימה והחוצה.

הרגשתי אז שהמטרה העיקרית בעבודה שלי היא **לחבר** אותם, בעזרת המוזיקה, אל **נקודות האור והיכולות** החבויות עמוק מאחורי המערבולת הפנימית שלהם. בעת התרחשות חיבורים אלה, ניתן יהיה להעלות כל אחד ואחד מהחניכים לזרם **בזרימה אחרת**; שהיא עבורם הענקת שמחה והתרווחות, דברים שאינם חווים בדרך כלל בתוך הזרימה האישית שלהם. לשם כך, חשוב היה לקרב אותם להתרחשויות ולחוויות של העולם הסובב אותם.

כיוון שלא ניתן היה להוציאם לפעילות לחדר מוזיקה, נאלצתי בשנים הראשונות לעבודתי במעון להעביר את הפעילות בתוך ה"ביתן המוגן", ובכל הזדמנות שנכנסתי לחצר הביתן לקיים פעילות, התגלה לעיני המראה הבא:

קבוצות של חניכים שרועים על מזרונני פלסטיק-
המונחים על הריצפה בחצר שטופת השמש,

כשמעל משתרעת פיסת שמיים כחולה.
כולם עם מבע פנים חתום -
נתונים בתרדמה עמוקה תחת השפעת תרופות.
חלקם ערומים ומנותקים לגמרי מסביבתם ומכל הוויה שפויה.
חלקם התנועע ללא ליאות בתנועה מעגלית ברחבת החצר,
בהתנהגותם זו דמו לאריות הנמשכים לטריטוריה המוכרת להם.

חניכים אחרים התהלכו הליכה כפייתית מקיר אחד למשנהו
בראש שפוף, כשמבטם נעוץ בריצפת הרחבה. . .
והיו חניכים שהתיישבו על הריצפה,
או ליד השולחנות המסיביים כשמבטם בוהה אי שם -
אווירה כבידה של אפטיות ושל חוסר זרימה
שררה בכל.

מהטיף שעמד בחלון, מאחורי סורגים,
בקעו צלילי האריה של י.ס. באך,
מתוך הסוויטה מס' 3,
ושטפו את חלל החצר.
הצלילים ליטפו את ראשי האנשים,
והקיפו כל אחד ואחד במעטפת רוגע ובניצוץ של אור יקרות.
כתגובה, נשמעו קולות אנחה.

המוזיקה של באך תרמה להתפוגגות האווירה הכבדה ששררה סביב
החניכים; ניתן היה אז לחוש כל אחד וליצור איתו קשר באשר הוא,
דבר שנראה כמעט כבלתי אפשרי בתחילה. לימים, אהיה עדה
להתפוגגות מחסומים נוספים אצל כל אחד מהחניכים. התפוגגות זו
תתבטא בשינוי ביכולת התגובה שלהם, ובהעלאת המוטיבציה
לעשייה.

על מנת ליצור את הקשר איתם, חשוב היה לפנות אל כל אחד ואחד
בשמו, בתוספת משפטי עידוד שנאמרו בשירה. הפעילות החלה
בברכת שלום, בעזרת השיר "קומביה" – שיר בן מילה אחת עם
עוצמה בלתי נידלת, שקבלנו במסגרת ההשתלמות מנעה בלאס.
התגובות לשיר ולברכת השלום עם שמותיהם היו מיידיות: הם הרימו
את הראש, ובהדרגה הישירו מבט. היו חניכים שאף העלו חיוך קל על
פניהם, ששיחרר קמעא את מבטם החתום. לימים, חניכים כמו **שָׁלוּ**
וירוחם יקבלו אותי בקריאות של "קומביה" בהיכנסי אליהם,

כמזכירים לי שעלי לשיר להם את השיר. הבנתי אז שזוהי קרן אור ראשונה עבורם.

בהדרגה, ניתן היה להוסיף לשירה גם תנועה בעזרת הקפיץ. רוב החניכים סרבו בתחילה לגעת בקפיץ, או שנענעו אותו תנועות ספורות והרפו ממנו. **דְּהִמִּי**, שעמד ליד הקיר מתנועע מצד אל צד ומחייך חיוך מתוק, היה בינתיים היחיד שביטא רצון לנענע יחד איתי את הקפיץ לאורך זמן, ולטייל ברחבת החצר תוך כדי הנפתו. הנפת הקפיץ מעלה ומטה לסירוגין תהיה חביבה מאד גם על **סָמִי**, שביקש לצאת מתחושת סטטיות דרך תנועת הקפיץ. החניכים התיישרו קמעא ועיניהם עקבו אחר תנועת הקפיץ, שאולי הניע את האנרגיה החבויה בהם. לפתע, הבחנתי **בעוֹבָד** מסתובב סיבובים חדים סביב לחצר כשהוא מניף מגבת אל-על. לא היה צורך להציע לו את הקפיץ, הוא חטף אותו מידי, הניף אותו לכל הצדדים, והמשיך ללכת ולקפץ קפיצות תייש מלוות בקריאות שמחה. **עוֹבָד** המיר את המגבת בקפיץ, ולשמחתו לא היה קץ!

נוסף לפעילות סביב שמותיהם וסביב הקפיץ, הרביתי להשמיע להם קטעי-מוזיקה מאת יוהן סבסטיאן באך: פרלוד מס' 1 לפסנתר המושווה, קטע שמעניק תחושת רצף; את המינואט והבאדינרי מתוך סוויטה מס' 2. למינואט צורת א-ב-א, שמעבירה תחושת איזון ושלמות, ולבאדינרי קלילות ומעוף צלילי, שמעלים את מצב הרוח ומעניקים תחושת שמחה.

ליווינו את קטעי-המוזיקה בכלי-הקשה שונים, כשהיה צורך לעודד כל חניך וחניך להשתתף בנגינה. נתקלתי אז בתגובות שונות: היו חניכים כמו **מִיל**, **מושיק וארי**, שהביעו רצון ברור שלא לעשות דבר, והעדיפו בשלב זה להישאר במצב של חוסר עשייה. בכל זאת, האמנתי שהם אמנם קולטים וסופגים את הנעשה סביבם. **עוֹגֵן** העדיף את צלילי הפנטלירה, ובהדרגה אף הרחיב את משך נגינתו על הכלי. **מִילֵן**, **דְּהִמִּי וקובי** העדיפו בדרך כלל לנשוף בחליליות. בהדרגה, החניכים בעצמם ניגשו לארגז כלי-הנגינה על מנת לבחור את הכלי המועדף עליהם. כשזה קרה, זה היה סימן מובהק של לקיחת יוזמה ושל יציאה ממצב סטטי כבד.

שיתפתי בפעילות גם את החניכים ששכבו על המזרונים, דרך הקשת כלי נגינה על גבם, ובפניה אישית אל כל אחד ואחד. יש להניח שבדרך זו התחברו למתרחש סביב המוזיקה הנשמעת ברקע.

דְּהָמִי במצב של כושר, היה בין הפעילים בקבוצה, וניתן היה "לאמץ" אותו כמסייע להפעלת חבריו. ההפרעה הנפשית שלו באה לביטוי באיסוף מטבעות שחלק מהם נהג לבלוע. כיוון שלא היה וורבלי, ביטא את בקשתו למטבעות בפנטומימה, כשהוא פותח את כף-ידו השמאלית, ומצביע באצבע יד ימינו לעבר כף-היד הפתוחה. משלא נענה, הגיב בהתקפי זעם וכעס. אך בהיותו בכושר, לקח בשמחה בידיו את אביזרי העזר השונים על מנת לחוש ולנענע אותם. את דמויות החיות נהג להניף אל-על כשהוא מחקה את תנועתן, והעבירן ברצון בין חבריו לקבוצה. הדבר איפשר לי בו-זמנית לגשת לחניכים השונים, ולשדלם ללוות את המוזיקה ברקע על כלי-נגינה והקשה למיניהם.

"חיות ומוזיקה"

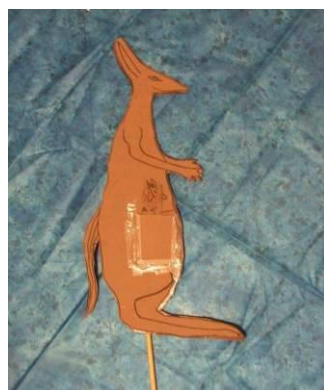
העבודה על סיפורי החיות של נעה בלאס, המלווים בקטעי מוסיקה מהרפרטואר הקלאסי, תרמה רבות להתעוררות החניכים וליציאתם מהאפטיה הכבדה בה היו נתונים. חשתי שהקולות הראשוניים של החיות נוגעים בהוויתם הבסיסית, ומעוררים זיק של חיוניות בתגובותיהם. התגובות הראשונות התבטאו בהסבת מבטם לעבר הטייפ, משם נשמעה המוזיקה, או בהרמת ראשם כשחזרתי וסיפרתי להם את הסיפורים. ברגעים אלו, היה ברור שהם מרוכזים ומקשיבים. היו כאלה שאף חיקו את **שאגת האריה** ואת **זעקת הפיל** בקולם הם; היו אחרים שהקולות העלו חיוך על פניהם. **קצב** הליכת החיות השפיע ישירות על החניכים: **אָדָם** - שלו קווים אוטיסטיים מובהקים - התחבר מיד לקצב הליכת האריה [פִּים פֶּם], שהומחש במוזיקה, ונהג בו-זמנית לגמוא את מרבית שטח הרחבה כמה וכמה פעמים, כששמחתו ניכרת על תנועת גופו ועל מבע פניו.



עוגן הביע הסתייגות מהליכת דמות האריה על ברכיו, באומרו "זה כואב!" - זו הייתה הפעם הראשונה ששמעתיו מדבר. לקול צהלת הסוס ולקצב דהירת הסוס "דִּיו" הוא השמיע צחוק מתגלגל. את נעירת החמור "אֵי-אֵ" וקריאת הקוקיה "קו-קו" ניסה לחקות בקולו הוא. היו אלה רגעי

פתיחות של **עוגן**, ששינו את מצב רוחו והעלו את המוטביציה שלו לנגן. סוס המטאטא שבה את לבו של **קובי**, שדהר עליו לאורכו ולרחבו של האולם, כשהוא מחקה את קצב ריצת הסוס "דיו דיו", וכולו מבטא רוח עליצות.

דמותה של אמא קנגורו המחוברת למקל ארוך, ונושאת בתוך כיס ביטנה את הקנגורון הקטן, עוררה את תשומת לבם של החניכים. רובם ביקשו להקפיצה על הריצפה לפי קצב "הופְּסִי הוּפְּסִה", ולהניעה מצד לצד כביטוי למצב של תנוחה - "פֶּלְפֶּס". דרך חיקוי תנועת הקנגורו הפנימו החניכים מצבי **מתח** ו**הרפייה**, המבטאים למעשה את מעגל החיים.



יום אחד, כשהבאתי להם ציפורים צבעוניות ועשינו פעילות על "**ציפורי שיר**" מתוך "קרנבל החיות", **שֵׁלו** חזר על המילים "**ציפור עפה...**", כמי שמדקלם שורה משיר הזכורה לו מילדותו. ואכן, בהזדמנות, כשפגשתי את אמו של **שֵׁלו** היא סיפרה לי שבילדותו דיבר ושר כילד רגיל. השאלה "אבא יבוא?" - שחזרה אצל **שֵׁלו** כמו לייט-מוטיב, היתה חקוקה אצלו. הוא הביע עניין וסקרנות בפלקטים של צילומי נוף; היה עט עליהם מלטף אותם ומביט בהם ארוכות. נראה היה שתכנים מסוימים נשמרו בזכרונו מתקופת ילדותו, חזרו ועלו כהד, ועוררו אצלו תגובות מילולית ובלתי-מילוליות בשפת הגוף. ואמנם, **שֵׁלו** נהג להסתובב ולמלמל לעצמו דברים לא ברורים, כשהוא תולש משערות ראשו עד כדי יצירת קרחות. לעיתים נהג גם לתלוש משערות חבריו לקבוצה. למוזיקה ברקע, הוא התחבר דרך ביצוע סיבובים ריקודיים.

החניכים, שמרבית הזמן היו נעולים בתוך דלת אמותיהם, נזקקו לגירויים מוחשיים על מנת לעורר בהם תגובות בשפת גוף או באופן מילולי. הפעילות הרבה סביב **סיפורי החיות** איפשרה לחניכים להפנים את מהותה של כל חיה, כשכל אחת מהן מייצגת פונקציה בסיסית אחרת ("האריה מסמל נוכחות, השור מסמל התמדה ומשמעת ועוד ...", ראה **גשר בצלילים** מאת נ. באלס, בעמ' 113).

ניתן היה אז להבחין בניצני התעוררות בקשב, בריכוז ובמוטיבציה לעשייה, שהתבטאו ברצון להקיש על התוף יותר מאשר שתי נקישות ותו לא: **עוגן** האריך את נגינתו על הפנטלירה משתי נקישות לדקה תמימה. **ארי**, שקודם לכן הביע רצון לא לעשות דבר, הסכים לאחוז מצילה אחת כשאני אוחזת בשניה, והקשנו יחד את קצב הליכת הפיל. לימים, הוא ינגן בעצמו על זוג המצילתיים וייגש ביזמתו לארגז כלי-הנגינה לקחתן, וכך יעשו גם חניכים אחרים. היו כמובן חניכים שהיה צורך לגשת אליהם ולשדלם לנגן ולהקיש. כל חניך עבר תהליכי למידה, והפנים מושגים והרגלים חדשים; מילים מהסיפורים נקלטו והופנמו לצדם של קטעי מוזיקה נבחרים.

קליין, שנהג להניח את שתי ידיו בתוך מכנסיו הקצרים ולהוציאן דרך הפתחים, למד במשך הזמן לשחררן כשהוגש לו התוף על מנת לתופף.

אלי, שבחר פינה אחת בתוך האולם, ושם עמד והתנועע קדימה ואחור בהקשיבו למוזיקה ברקע, נהג להכין את ידו על מנת לתופף ולנגן כשחיוך גדול וחביב מכסה את פניו. ניתן היה לראותו טופח טפיחות על גוף דמויות החיות שהצגתי לו, כאומר ליצור קשר עמן.

הרן, שאינו רואה, נהג לקום ממקומו לבצע סיבובים בהשראת המוזיקה ברקע; הייתה זו דרכו לרקוד. היו מצבים אחרים, שבהם הוא הביע את שמחתו בהרמת ראשו, כשצחוק חושף שיניים מכסה את פניו בעת ששמע מנגינה, סיפור או קטע מוזיקלי מוכרים ואהובים עליו במיוחד.

השורות הבאות נכתבו בשנה הראשונה לעבודתי במעון -



בתחילת עבודתי במעון אמרו לי:
 "לה קוראים **מָזִי**, ולה **בְּתִי**, זה **מרין**,
 זהו **יהושע** וזה **הרן**".
 הבטתי עליהם, בדקתי את פניהם,
 פני כולם חתומות ואומללות
 וגופם הולך אחר פניהם.
 חיפשתי את **מָזִי** –
 חיפשתי את **בְּתִי** –
 שאלתי את עצמי איפה **יהושע** ו**מרין**
 ואיפה **הרן**?

והציפור הלבנה פרשה כנפיה –
ועפה בשירה לעבר מְזִי,
והיא את עיניה הרימה לעבר הציפור וחייכה,
באותו רגע ראיתי את מְזִי.
וּבְתִי לקחה את החלילית הירוקה,
אחזה בה בחוזקה באצבעותיה,
נשפה ונשפה בה בכל מאודה.
ידעתי אז שזוהי **בתי**.

יהושע ישב והימהם לעבר הקנגורו -
החליק את ידו על פרוותה -
ונאנח אנחה קלה - ראיתי אז את **יהושע**.
מרין ישב כשמבטו בוחה אי שם,
לפתע פניו התכווצו לתוך עיניו,
והוא הושיט את ידו לאחוז במקוש -
להשמיע מצלילי גונג המים ביקש.
זהו ודאי **מרין** חשבתי.
והרן? את ידו הושיט ושם בידי -
ביקש שאקח אותו לשמוע מוזיקה.
ידעתי אז שזהו **הרן**...

"אני, אתה והעולם"



בשלב בו החניכים יצאו מקפאונם,
היה נכון לעבוד אתם על התוכנית
"אני, אתה והעולם". התוכנית
מורכבת מסיפורים בליווי
מוזיקלי, שמטרתם ללמד מושגים
על האדם וסביבתו: על **האדמה**,
המים, **השמש**, **הלילה**, **הלב**
והראש. כששמעו את מילות
הסיפור: "באדמה החומה יש
הרבה חול" או "מים בים, מים בנחל, מים בברז..." , וכשראו
החניכים פלקטים של צילומים מרהיבים ומודגשים בעזרת אור הפנס,

ניפתח עולמם. הם הביעו רצון לראות שוב את מפלי המים, את ההרים, את העצים והפרחים ותמונות של אנשים הולכים על האדמה. **שלו** כאמור העביר את כף ידו על פני התמונות, ולא נלאה מלחזור ולהביט על הצילומים. **דיקי** נהג לחטוף ממני את החוברות, שהכילו צילומי טבע מרהיבים, ולעלעל בדפים בעצמו, כשהוא מסתכל בעניין בתמונות; מעולם לא קרע את הדפים... **דיקי**, הסובל מהתקפים קשים ביותר, הבאים לביטוי בזעקות קורעות לב ובהכאה עצמית. אך



כשדיקי הביט בצילומי נוף מרהיבים בחוברות, נחה עליו דעתו. **מנחם** "שהתארח" באותו יום ב"ביתן המוגן", שטף את חלל החדר בצרחות בלתי פוסקות. כשהראיתי לו את השמיים, את ההרים ואת מפלי המים בעזרת אור הפנס הוא ביקש לראותם שוב ושוב, ואף לקח מידי את הפנס ועבר באופן עצמאי על כל הפלקט, בחוזרו

על המילה "אור אור". שבוי בקסם האור המאיר את צילומי הנוף המרהיבים, הוא הפסיק לצעוק. מאותו יום, כל אימת שנתקלתי במנחם בחצר המעון באקראי, היה קורא בקול "אור אור", כשבשפת ידיים הוא מתאר את הפלקט. כך הביע את בקשתו לראות שוב את צילומי הנוף לאור הפנס.

הסיפור היה שונה כשהבאתי לחניכים את היסודות: חול, אדמה



אבנים ומים לנגיעה ולתחושה. רוב החניכים נמנעו מלגעת באדמה ובחול, ובדרך כלל העדיפו את מגע האבנים. **קליין** לקח את האבנים בכפות ידיו רגעים ארוכים; ניכר שהמגע עם האבנים מטיב עמו. היחיד שהרגיש טוב עם החול והמים היה **ירוחם**. טבילת ידיו במים הרגיעה אותו, והוא לא נלאה מלשחק עם הדגים

והברווזים בתוך הגיגית. את אצבעותיו השחיל בתוך החול בהנאה מרובה, והפסיק, ברגעים הממושכים האלה, לאונן ולירוק את ריקותיו השגרתיות...

יום אחד, הצגתי להם את דמות **הגמל** שהלך לאיטו בחול. המאוסר ביותר היה **נֶאֱדָר**, שאולי זכר את הגמל מילדותו; הוא צחק והביע את שמחתו למראה הגמל, וביקש להחזיק בו רגעים ארוכים. הולכת דמויות הגמלים בחול המונח בקופסאות קרטון, והשכבתם לנוח תחת ענפי העץ היוו אתגר אמיתי עבור החניכים. מספר החניכים שביקשו לקחת חלק פעיל בנעשה הלך וגדל - שינוי שעודד אותי להמשיך ולהציג בפניהם אמצעי גירוי והמחשה. נוכחתי גם שלימוד נושאים חדשים תמיד עורר בהם עניין וסקרנות.

החניכים חזרו ושמעו אין-ספור פעמים את סיפורי "אני, אתה והעולם", קלטו את המילים, וכעבור תקופה הכירו היטב את הסיפורים. כאמור, נחת רוח אפפה אותם בשומעם את קטעי המוזיקה שליוו את הסיפורים, כשברגעים אלה ללא ספק זרמו **בזרימה אחרת...**

יום אחד, כשעבדתי עם הקבוצה על נושא אחר לגמרי, ניגש אלי **אָדָם**, בעל קווים אוטיסטים מובהקים, ואמר בקול רם: "מים". זו הייתה הפעם הראשונה ששמעתי מדבר. בתחילה חשבתי שאולי הוא צמא ועל-כן מבקש לשתות מים, אך משחזר על קריאתו "מים", הבינתי שהוא מבקש לשמוע את הסיפור על **המים**: "בתוך האדמה יש מים, מים בים, מים בנחל מים בברז..." ואכן, השמעתי את הקטע, ו**אָדָם** התיישב על הריצפה ליד הטייפ ושקע בהקשבה עמוקה כשחיוך קל מתפשט על פניו. נושא המים היה חביב עליו; הוא העדיף את גונג המים על פני הגונגים האחרים, אהב את בקבוקי המים המרשרשים, וכן אהב את הקטעים על "הדג" ו"הברבור".



מִיל ונוֹנִי הביעו עדיפות לשמש העשויה מלֶבֶד צהוב, כשסרטים צהובים משמשים כקרני שמש. הם הקשיבו בריכוז לסיפור: "לשמש החמה שבשמיים, קרניים ארוכות ודקות..." **נוֹנִי** שהסתייג מכל מגע באביזרים, אהב להעביר את כף ידו על השמש. **מִיל**, שבדרך כלל דחה כל חפץ שהגישו לו, הסתכל

ארוכות בשמש הצהובה כשנחת רוח אופפת אותו.

"הסימפוניה הפסטוראלית" מאת בטהובן

כהרחבה ללימוד על "האדמה, המים והשמש", היה מתאים להוסיף את קטעי "האחו, הסערה והאביב בא" מתוך היצירה של בטהובן. הפעילות הייתה מלווה באביזרי המחשה המפורטים בחוברת "אור בקצה המנהרה" (החוברת הודפסה ב-2003, ומתארת את עבודתי במעונות אלוין בירושלים). החניכים הגיבו בשמחה לרוח העליזה של ה"אחו", וזכור לי שבקטע זה, **עובד** הגביר את קפיצות התיש שלו המלוות בקריאות שמחה.

עירי, שבדרך כלל התנהג כצופה מן הצד, הסכים לקחת חלק בפעילות זו, ב"סערה", וניפנף בכל מאודו יריעות ניילון כחולות, הממחישות את קולות הגשם ואת משב הרוח. **ניסי**, ששנה קודם הגיע למעון, וישב חודשים ארוכים מקופל על הריצפה, יישר את ישיבתו בפעם הראשונה והקשיב למוזיקה של בטהובן. הייתה זו נקודת מפנה אצלו; **ניסי** החל בהדרגה להשתתף באופן פעיל בליווי קטעים על כלי הקשה - בעיקר על תוף מרים. מאוחר יותר, הוא הביע את העדפתו לנגן נגינה ממושכת על הפנטלירה.

עבודות יצירה עם צבעי יסוד

כהשלמה ללימוד על יסודות הטבע, חשוב היה להתייחס גם לצבעיהם השונים. הבאתי לפעילות מכחולים, דפי ציור וצבעי גואש, וכל חניך היה יכול לנסות, כפי יכולתו ורצונו, למרוח את הצבעים על הדף: צבע חום לאדמה, צבע צהוב לשמש, צבע כחול למים, ועוד. עברתי מחניך לחניך עם המכחולים והצבעים, דבר שהיה כרוך בקשיים טכניים בהעדר שולחנות וכיסאות במקום. תגובות החניכים היו שונות: **ירוחם** מיד הביע רצון גדול למרוח ללא הרף צבעים על הדף; נתקלתי בקושי להפסיקו.

עוגן, אף הוא הביע רצון לצבוע עם המכחול; זה היה תחליף רצוי למריחת צואה על הקירות... רוב החניכים בתחילה מרחו מריחות ספורות של צבע על הדף ולא יספו; ואולם, ככל שהפעילות חזרה על עצמה, חניכים כמו **נאדר וסמי** למדו או התרגלו לפעולה והאריכו את משך הצביעה. **דבר זה הוכיח שוב ושוב שיש צורך לחזור בעקביות על**

הפעילות, לתת להם את ההזדמנות לחוות מחדש את מראה הצבעים על הדף, ולעודדם להגיע לידי עשייה.

בשנה האחרונה לעבודתי במעון, עבדתי עם **ירוחם** באופן פרטני עם צבעי גואש, כחצי שעה מדי שבוע. זה היה בתקופתו הקשה, כשנהג לקרוע את בגדיו וביקש להישאר במערומו. בזמנו הכינותי לו חלקי לבוש מבד קליל שנקרא אל-בד, והוא הסכים להשתמש בהם במשך הפעילות. ירוחם מרח את צבעי הגואש בעזרת מכחול בתאווה ניכרת לעין, ודרש באופן אובססיבי כמויות מוגזמות של צבעים. בשעה שהיה שקוע במריחת הצבעים, ניתן היה לשוחח עימו על כל דבר הנוגע לו ולסביבתו; ירוחם תמיד ענה לעניין על כל השאלות. בהדרגה, ראיתי שחל שינוי בגישתו לצביעה, כשהדחף הכפייתי לצבוע פג קמעא. ירוחם החל לתכנן את אופן הצביעה שלו, וגם הסתפק בכמויות הרבה יותר קטנות של צבעים. בשלב זה, סיימתי את עבודתי במעון ותהליך העבודה עם ירוחם נקטע.

ה"לב"

"הלב נמצא בתוך החזה, בתוך הגוף, מצד שמאל...יש לי לב, יש לך לב...." [סיפור על הלב מהתכנית "אני, אתה והעולם"]. כשפניתי לכל אחד ואחד מהחניכים ואמרתי לו שיש לו לב, ראיתי כמעט אצל כולם מבט של תימהון וסקרנות. התימהון במבטם תפס את מקום מבטם הבוהה, והיה ברור שעולמם נפתח פעם נוספת. תמהתי לעצמי, אם אי-פעם נאמר להם שיש להם לב, ואף -



על-פי-כן הרגשתי שהדבר ידוע להם, אלא שהידיעה ניטשטשה בתוך התהום שנפערה בתוכם, והלימוד על הלב הכניסם פעם נוספת **לזרימה אחרת**. להמחשת הפעילות על הלב, הבאתי צורות של לבבות העשויים מחומר רך ונעים: לב גדול אדום, ולבבות קטנים מחוברים למקלות שמקלים על האחיזה. ליטפנו את מקום הלב, את הגוף, ואת הפנים בעזרת הלבבות הקטנים וליטפנו זה את לבבו של זה. ברקע שמענו את הפרק השני של סימפונייה מס' 3 מאת יוהנס ברהמס. השתמשתי במילה **אוהב:** "מי

אוהב את מי? - **לדיקי** פניתי ואמרתי שאבא אוהב את דיקי ודיקי אוהב את אבא, ושידלתי אותו ללטף את בית חזהו בעזרת הלב הקטן ששמתי בידו. דיקי הגיב בחיוך גדול ושיתף פעולה באופן מלא בכל פעם שחזרנו על הקטע. שאר החניכים גם למדו בהדרגה ללטף את מקום הלב, ולעיתים גם את לבבו של חבר אחר, כשהיה מקום להוסיף משפטים של אהבה וחיבה ביניהם. הפעילות על הלב תמיד יצרה אווירה טובה ונעימה ששינתה את מצב רוחם של החניכים, והמוזיקה של ברהמס ליטפה והעבירה בחניכים תחושת נועם.

לחניכים ניתנו הזדמנויות רבות לחוות את הנגינה על **גונג הלב**; כולם ללא יוצא מן הכלל חזרו וביקשו לנגן עליו, כשהם חשים תחושת מרגוע ומתחברים לצליליו המיטיבים של הגונג.

"צ י מ ב ל י מ ב ה"

מאחר שחשתי שעולמם של החניכים התרחב, דרך לימוד חוויתי על העולם הסובב אותם, היה מקום ללמד את מנגינות "**צִימְבִּלִימְבָה**", שבאופיין הן מעניקות תחושת **הרמוניה** ושמחה. המנגינות קצרות וקליטות, וניתן ללמד דרכן גם את סולם הצלילים. אפשר לשיר אותן בזכות ההברות המלוות אותן כמו: **פִּירִי פִּירִי, מָה מָה, לֵל לֵל** ועוד, המהוות גירוי ועידוד לביטוי מילולי. קליטת תחילתה וסופה של כל מנגינה וספיגת משפטים מוזיקליים קצרים, איפשרו לחניכים להפנים תחושת התחלה וסוף, שחידדה אצלם, בסופו של דבר, את תחושת הגבולות.

לא פעם, בהיכנסי לביתן, קידמו את פני חוסר שקט וצעקות חניכים. במצבים כאלה, נהגתי לפתוח את הפעילות עם מנגינות **צִימְבִּלִימְבָה** והשינוי היה מיידי; תחושת המערבולת פינתה את מקומה לאווירה של רוגע ושל נחת רוח. ליווי המנגינות בעזרת כלי הקשה ונגינה השפיע במידה ניכרת על יכולת הריכוז והקשב של החניכים, כשכל משפט מוזיקלי בוצע בכלי אחר. כמו-כן, דרך לימוד סולם הצלילים בעזרת המנגינות, ניתנה להם ההזדמנות להפנים את תחושת התבנית ה**שלימה** המורכבת מ**פרטים**. הם הקשיבו לנגינת הסולם בהיגוי שמות הצלילים, ורובם ביקשו להתנסות בנגינה. ברגע שהפנימו את הקשר בין שם הצליל וגובהו, הם רכשו שפה חלופית.

"מִי קִצְבִי מִבֵּה"

זהו מיקבץ נוסף של מנגינות קצרות מלוות בהברות, כשהדגש על המיקצב כמרכיב במנגינה. למנגינות ניואנסים מוזיקליים המעניקים אפשרויות רבות של תזמור זוטא ומשחקי אביזרים. **מחלופ** ביטא את שמחתו בקפיצות לפי מיקצבי המנגינות. **הרן** יצא בסיבובים ריקודיים, בעיקר במנגינת "הקרוסלה", ולסיבובי המטפחות הצבעוניות הממחישים את תנועת הקרוסלה, הגיב בשמחה שאין לה שיעור.

הרן - חניך שראיתו לקויה - נהג בעבר לסטור לעצמו לעיתים תכופות; נעה בלאס, שעבדה עמו במעון שנים קודם לכן, זרעה את הגרעין הראשון, שהיטיב את מצבו הנפשי הקשה. בהמשך, הודות לפעילות הרצופה במוזיקה, **הרן** הצליח לפתח כלים אחרים לבטא את כאבו, כשההכאה העצמית הלכה ופחתה במידה ניכרת, ויום אחד ראיתי "הרן אחר" בביתן המוגן, וכך תיארתי אותו בשנת 2000:

הרן זקף את פניו,
ולפתע ראיתי את עינו הימנית
וכולה דומעת וכואבת.
הוא נעמד באמצע הרחבה כמבקש להגיד משהו,
הושיט את כפות-ידיו שאעזור לו להגשים את
מבוקשו...
ליטפתי את שתי כפות ידיו,
שהנחתי על התוף,
הרן ביקש שאתופף יחד עמו.
ברקע שמענו את השיר "שרוולים ירוקים",
ואת "מוזיקת לילה זעירה" של מוצרט.
הוא הקשיב למוזיקה וביקש ללוותה
על כלי-נגינה.
ובאותו יום, **הרן** טייל ברחבה,
ומיאן לשבת כהרגלו על הריצפה.
בקשתו הייתה שיפנו אליו, שידברו איתו,
שינגנו עימו...

אט אט הכאב פג ממבטו
וחיוך התפשט על פניו -
ידעתי אז שבאותו בוקר ה^רן חיפש לעשות
משהו אחר -
שכל אותו בוקר ביקש ה^רן להיות במקום אחר...

לשבת על כיסא

כעבור שנה של עבודה על מנגינות "צִימְבֵּלִימְבָה" ו"מִיקְצֵבִימְבָה",
חשתי שינוי במידת עירנותם והקשבתם של החניכים. היתה זו השנה
החמישית לעבודתי במעון, והחלטתי אז לנסות לעבוד איתם בקבוצות
קטנות, כשהם **יושבים על כיסאות**.

תחושת הישיבה על כיסא לא הייתה מוכרת לחניכים - לא היו
כיסאות בביתן, והיה צורך להביאם במיוחד, ולתת להם הזדמנות
לחוות ישיבה יחידנית, כשברור היה שהדבר יצריך תקופת הסתגלות.
עד כה, הירבו החניכים לטייל בתוך האולם, בחלל הרחבה, או לשבת
בקבוצות על ספסלי ברזל ובכורסאות מפלסטיק. התגובות לישיבה על
כסא היו שונות: היו חניכים שאחרי כמה שניות קמו מהכסא
ואחרים שהאריכו את משך ישיבתם, כשניכר שהם מתייחסים
לחידוש... בהדרגה, רוב החניכים התרגלו לכיסא ואף ספגו נחת רוח
וביטחון מהישיבה היחידנית. כמו-כן, ראיתי שיפור ביכולתם
להתייחס לקבוצה המצומצמת, ושיפור במוטיבציה להשתתף בנגינה
ובהקשה. הרכבתי את הקבוצות המצומצמות בתוך הביתן בזמן שיתר
החניכים הסתובבו כהרגלם, ובדרך כלל עלה בידי להתרכז בקבוצה
המצומצמת כרבע שעה.

בחלוף תקופה של עבודה רצופה במוזיקה, ניכר שינוי נוסף בדפוסי
ההתנהגות אצל מרבית החניכים: הם הישירו מבט, היו קשובים
יותר, ומבע פניהם העיד על תחושת התרווחות. ניתן היה אז לקחת
קבוצת חניכים מהביתן גם לחדר מוזיקה בליווי מטפל, כשהאווירה
בחדר המוזיקה משפיעה עליהם קורטוב של נחת, ולרוב מעלה את סף
יכולת העשייה שלהם. מן הראוי היה לעודד פעילות קבוצתית מחוץ
לביתן, אך לצערי רק במקרים נדירים היה מטפל פנוי להתלוות
אליהם, והיציאות לחדר המוזיקה בדרך כלל בוטלו.

נגינה בגונגים ובקערות טיבטיות

משנוכחתי בחשיבות הישיבה על כיסאות וליד שולחן בשעת פעילות, בעיקר עבור חניכים שכהרגלם רק הסתובבו, תיכננתי פעילות נוספת לחניכי ה"ביתן המוגן", שכללה נגינה בגונגים ובקערות טיבטיות. כל קבוצה הורכבה משלושה חניכים, שהוצאתי לחדר בביתן הסמוך. הפעילות נירקמה סביב נגינה בגונג ובשתי קערות. לסירוגין התחלפנו בכלים, ולכל אחד ניתנה ההזדמנות לנגן גם על הגונג וגם על הקערות. נוצרו צירופי צלילים מגוונים, והתחזקה תחושת הקבוצה הקטנה. תשומת הלב, שניתנה לכל אחד ואחד, העניקה לחניכים הרגשת בטחון ושמחה. הפעילות ארכה בין שבע לעשר דקות לכל קבוצה.

לימוד אותיות האלף בית

אני מאמינה שכל אדם, באשר הוא, זכאי לראות את האותיות. כעבור שנתיים של עבודה על מנגינות "צִימְבִּלִימְבָה", שכאמור מלוות בהברות שונות, הבנתי לפתע שניתן להציג בפני החניכים את האות הראשונה של ההברה. החניכים הכירו היטב את המנגינות, ולעתים אף הגו את ההברה או חלק ממנה. את המנגינה בסול מינור **מָה מָה** **מָה** אהבו במיוחד, ולכן התחלתי בהצגת האות **מס** בגודל של 15 ס"מ, כשאני שרה להם שוב ושוב את המנגינה, ומדגישה שזאת האות **מס**. נוכחתי, שברוב המקרים הם הצליחו לעשות את הקשר בין הצליל לצורת האות, ובדרך כלל אף קלטו את שם האות. בשלב הבא, שייכתי את האות הנלמדת לאות הראשונה של שמות חניכים, המתחילים ב**מס**, כמו: **מיקי, משה, מאיר** ועוד. **מיקי** ששפתו רוסית, קלט שזאת האות הראשונה של שמו, ותמיד הגיב בשמחה וענה **מס** כששאלתי אותו: "מה האות הראשונה של מיקי?". **ניסי**, שאינו מדבר, ושבדרך כלל ישב כשראשו שפוף, הרים את ראשו והסתכל בריכוז באות **נון**, כשאני שרה לו את השיר "נָמָה נָמָה...". בכל פעילות כמעט, חזרתי והראיתי לו את האות **נון** בליווי השיר. הוא נהג לקחת את האות מידי ולהסתכל בה ארוכות, כשניכר שזו נקודת אור עבורו. אני מאמינה ש**ניסי** אכן הבין ששמו מתחיל באות **נון**.

במהלך לימוד האותיות, שמת לי לב שלמספר חניכים האותיות מוכרות, ויתכן שלמדו לקרוא בשלב מסוים בחייהם. **עוזי**, שבדרך כלל הקרין חוסר מוטיבציה ואפטיה לגבי כל סוג של פעילות, והעדיף להשתרע בשכיבה על שולחן המתכת, הביט על האותיות בעניין ובסקרנות. הייתה זו הפעם הראשונה שראיתי זיק של התלהבות בתגובתו, ואפשר היה לומר עליו ש"קם לתחיה". כששאלתיו אם הוא מכיר את האותיות, הוא ענה לי בחיוב. מאותו יום, בכל פעילות על האותיות, **עוזי** הפגין נוכחות ועניין. עלתה בי אז המחשבה שיש לעבוד עמו באופן פרטני ולחדש לו, במידת האפשר, את הידע בקריאה. ואכן, בשנה האחרונה לעבודתי במעון, הקדשתי ל**עוזי** חצי שעה שבועית, כשבהדרגה הוא חזר וזיהה מחדש את כל האותיות, ואף היה מסוגל לקרוא מילים קצרות בכוחות עצמו. חיזוק יכולת זיהוי האותיות וחידוש יכולת הקריאה, חיזק אצל **עוזי** את הדימוי העצמי, כשתוך כדי התהליך הוא יצא במידה ניכרת מהתנהגותו האפטית.

"יצירות אינסטרומנטליות נבחרות"

על מרבית היצירות עבדתי עם חניכים מ"הביתן המוגן", כשחלק מהיצירות ליוונו בכלי הקשה מגוונים, וחלק המחזנו בעזרת דמויות. נוסף להעשרה המוזיקאלית הרחבה שהיצירות העניקו להם, הם קלטו צורות מוזיקאליות, כמו:

צורת א – ב – א, צורת המעגל, כוונים למעלה, למטה, קדימה ואחורה. כמו-כן, קלטו מוטיבים מוזיקאליים מתוך היצירות בעזרת משפטים כמו: משפטי שאלה ותשובה ומשפטי קריאה.

בטהובן - פרק ראשון מהקונצרט לכינור ולתזמורת ברה מז'ור

בפרק זה, ניתן לשמוע משפטי **שאלה ותשובה** במוטיב המרכזי של הפרק, כשמשפט השאלה מסתיים בצליל **לה**, והתשובה מסתיימת בצליל **רה**. ניגשתי לכל חניך וחניך ושאלתי לשלומי: "מה שלומך?" או "איך אתה מרגיש?" בתחילה ללא שירה ואחר-כך בשירת המוטיב כפי שהוא נשמע בפרק, ובלווי השאלה בצליל **לה**, והתשובה בצליל **רה**. כיוון שרוב החניכים אינם וורבלים, הצעתי אפשרויות לתשובות שונות, כמו: "טוב", "בסדר", או "אני מרגיש טוב" או "מצוין". כמו-כן, השתמשתי בשתי דמויות שהכירותי, המייצגות שאלה ותשובה. החניכים היו משועשעים מהפניה אליהם, והתחברו למוזיקה של בטהובן. בוקר אחד, כעבור כמה חזרות על הפעילות, ראיתי את **עוגן** קם לפתע ממקומו, כשהוא עושה סיבובים באולם ושר את המוטיב עם השאלה: "מה שלומך היום? מה שלומך היום?", וחזר על המשפט כמה וכמה פעמים. ביום אחר, **ירוחם** ענה בכל מאודו "מצוין, מצוין", כשפניתי אליו בשאלה: "איך אתה מרגיש?".

נהגתי לאחר-מכן לקבל את פניהם, בהיכנסי לביתן, בשירת המוטיב של בטהובן, כשאני שואלת לשלומם. חניכים שבדרך כלל לא נהגו להגיב, הצליחו לענות חרישית: "בסדר" או "טוב".

מ ו צ ר ט - קטעים מתוך "חליל הקסם"

המימד הקולי בקטעי האופרה העניק לחניכים תחושת חמימות ושמחה. לקטע **הנסיך טמינו**, הכינתי שתי דמויות: של הנסיך המחלל ושר לסירוגין, ושל **פמינה** המופיעה כשהוא, הנסיך, זועק תוך כדי שירה "הו פמינה! הו פמינה!". השמעתי את המוזיקה ברקע והצגתי את הדמויות בהתאם. איפשרתי לכל חניך להחזיק בדמותו של טמינו בעת ששמענו את שירתו, וביקשתי מחניכים שאהבו לנשוף בחליליות כמו **דהמי**, **מילן וקובי** ללוות את צלילי החליל. זכור לי ש**סמי** היה לגמרי מוקסם מהמוזיקה, וביקש להחזיק בדמויות לאורך זמן. באותו יום, כש**סמי** השתתף בפעילות קבוצתית בחדר המוזיקה, הוא פצח לפתע בשיר ברוסית כשפניו קורנות. אפשר להניח שאת

ההשראה לשיר קיבל משירתו של הנסיך טמינו. סָמִי מוגדר כחולה
נפש עם פיגור קשה.
השיר של פֶּפֶגְנוֹ

בשירתו של פפגנו, ישנה נגינת הגליסנדו, שניתן ללוות במפוחית. **קובי**
היה שבוי ביופיו של הקטע הודות לגליסנדו, וביקש עשרות פעמים
לחזור ולשמוע אותו, על מנת שיוכל ללוות את הגליסנדו במפוחית.
דמותו של **פֶּפֶגְנוֹ** שיעשעה את כולם, וקול שירתו העניק עליצות
ושמחה לאווירה בביתן.

פעמוני הקסם

את הקטע, ליווינו עם מגוון פעמונים, שלישים וצלילי הפנטלירה.
המתיקות של הקטע השפיעה על מצב רוחם של החניכים, וכמעט
כולם ביקשו ללוות אותו עם פעמון זה או אחר. ראיתי לנכון לעבור
בין החניכים עם השליש הגדול, ולאפשר לכל מי שרצה להקיש את
צליליו המעודנים. זכור לי היטב שפניו של **עובד** אורו בקטע זה.
רקדנו בתנועות מעגליות בלווי פעמונים ובתוספת המילים: "פעמונים
מצלצלים לעובד". הוא שיתף פעולה באופן מלא, פסע ורקד בדרכו
הוא, צילצל בפעמונים, כשחיוך מלא מתיקות מתפשט על פניו. אבל,
כעבור שלושה ימים, **עובד** נפטר.

לעובד היה מאגר עצום של אנרגיה גולמית, שניתן היה לנתב אבל רק
טיפין טיפין. אף-על-פי-כן, גיליתי מהר מאד שבלבו שמור מקום
מיוחד למוזיקה, ובעיקר למוזיקה קלאסית. בקטעים של באך, הוא
וויתר על הסיבובים השיגרתיים שלו, ובחר לשבת על הריצפה קרוב
לטייפ, ולהקשיב למוזיקה כששקט ושלווה אופפים אותו. בקטעים
מתוך הסימפוניה הפסטוראלית, נהג להביע את התרגשותו בקפיצות
ובקריאות שמחה. צלילי הגונגים ריגשו אותו מאד, וכל אימת
שהזדמן לו, היה מנגן עליהם בכל מאודו. כאמור, בלבו של **עובד** היה
שמור מקום מיוחד למוזיקה.

אלבינוני - אדג'ו

ביצירה זו, ישנו אוֹסְטִינְאָטוֹ ממושך, המזמין לצאת להליכה איטית
ומכוונת; הליכה שיש בה תחושת סודיות ורגע של התחברות האדם

עם עצמו. הבאתי לפעילות בד בצבע כחול עמוק, ועטפתי את עצמי עם הבד. צעדתי לפי קצב האוסטינאטו סביב רחבת האולם, וברכתי כל חניך חניך לשלום בציון שמו. כולם הזדקפו והרימו את ראשיהם כשמבטם תר אחר הבד הכחול. הצבע הכחול הרגיע אותם ותאם את אווירת האדג'ו. בשלב הבא, הצעתי לחניכים גם להתעטף בבד הכחול וללכת לטייל. **צחי** נאות להתעטף בבד, וצעד לפי קצב האוסטינאטו כשנחת רוח אופפת אותו. הוא ביקש להיות עטוף בבד במשך רגעים ארוכים, כמי שמבקש להישאר במצב עוברי מוגן. אחריו, **סָמִי** ביקש אף הוא להתעטף בבד הכחול, והלך לאיטו, כשהמוזיקה מסייעת לו להמשיך ללכת צעדים נוספים, ונוסכת בו רוגע ובטחון. בפעילויות הבאות, הבאתי צבעים נוספים: צהוב, אדום וירוק, וכל אחד היה יכול לבחור את הצבע המועדף. זכור לי, באותה הזדמנות **שעוזי**, שבדרך כלל התנהג בפסיביות, ביקש צבע אדום במקום הצבע החום שהצעתי לו.

ג' א ז - קטעים נבחרים

בקטעים אלה, החניכים נחשפו למוזיקה קלילה והומוריסטית, המזמינה לבצע פנטומימה ותנועות גוף ספונטניות. המוזיקה השפיעה על תחושת השיחרור וההתרווחות, והביאה את החניכים שוב לחוות את מהותה של **זרימה אחרת**. כשהתנועעו סביב חגורת הקטיפה, בעת השמעת הקטע – **Tie a Yellow Ribbon**, קם **ניסי**, בפעם הראשונה מיוזמתו, על מנת להצטרף למעגל הרוקדים. זו הייתה נקודת מפנה נוספת אצלו.

מושיק, באופן מפתיע, ביצע ריקוד שלם על קצות אצבעותיו, בהשראת קטע הג'אז **Goodbye J.D.6**. **מושיק** עבר שינויים הדרגתיים: בתחילה, היה מניח את ראשו על השולחן בתנוחה של שינה, ולא ביקש לעשות דבר. לאט לאט, קם ממקומו והביע רצון לנגן, ובסוף ביקש להשתתף כמעט בכל הפעילויות.

ב "**נערה מאיפנימה**", הבאתי חלון בעל שני פתחים עשוי מקרטון. דרך הפתחים הוצאתי את ראשי, וברכתי כל אחד ואחד לשלום בעת השמעת הקטע. החניכים תפסו את הפאן ההומוריסטי, וחייכו כולם בהשתעשעות רבה. העברתי דרך החלון צילומים של אנשים מחוברים למקלות בפוזות מגוחכות, ובהמשך חילקתי אותם בין החניכים. כך

יצרנו מיפגש ספונטאני בין הדמויות, כשניתן היה לתאר במילים כל דמות. הדמויות עוררו את סקרנות החניכים, כשהפן ההומוריסטי לא נעלם מהם. החלון העניק להם, בין-היתר, את חוויית היציאה מדלת אמותיהם.

בקטע "Blue Skies", החניכים הסתופפו מתחת ליריעת בד בצבע תכלת, שהמחישה את השמיים והעניקה להם תחושת הגנה, כשהמוזיקה המרנינה והקלילה מעלה את מצב רוחם. ניתן היה להרחיב את נושא השמיים בתוספת דמויות ציפורים העפות אל-על, שמש צהובה המאירה את השמיים הכחולים, כשכל אלה מקרבים את החניכים אל העולם הסובב אותם.

משחקים ותנועה

הרביתי לקיים פעילות משחקים בעזרת אביזרים, כשברקע קטעי מוזיקה מגוונים. המשחקים היו למקור עידוד להעלאת המוטיבציה של החניכים, ושיפרו את יכולת התגובה והקואורדינציה. המשחקים כללו: משחק מסירות עם כדורים, והעברת כדור מיד ליד, גילגול חישוקים בין כפות הידיים, סביב הגוף וקפיצות לתוכם. הנפת קפיצים מעלה מטה, ימינה ושמאלה, ועוד. רצוי היה שפעילות כזאת תהא מבוצעת לעיתים קרובות, אף על-ידי המטפלים. הדבר היה תורם לחיזוק העירנות והקשב של החניכים, והיה ממלא שעות ארוכות של אפס מעשה בעשייה קלילה ומשעשעת.

סיכום

במהלך שמונה וחצי שנות עבודתי עם חניכי ה"ביתן המוגן", הייתי עדה לשינויים משמעותיים שהם עברו. התמורות התרחשו הודות לרצף בעבודה על התכנים שבתוכניות המוזיקה של נעה בלאס. התכנים קרבו אותם למושגים נורמטיביים, ואיפשרו להם לחוות את סביבתם, ולחזק את הקשר עם עצמם.

מעבר להפרעות הנפשיות הקשות, הקרינו החניכים **ניצוצות** של עניין וסקרנות כלפי כל לימוד חווייתי.

דרור, שצרכיו היו אחרים משל חבריו לקבוצה, ליווה אותנו בכל התהליכים של יציאה הדרגתית למקום אחר. את הוויתו חווה דרך תנועת שני חפצים, או דרך הקשת חפצים מצלצלים זה בזה. הייתי ערה לצרכיו של **דרור**, שחיפש ללא ליאות כלי-נגינה בארגז הכלים. נהגתי לספק לו פריטים מצלצלים מיוחדים העשויים מפלסטיק, והמיועדים רק לו. הוא קרא להם **כלים** - בהדגשה מיוחדת על המילה. לימים, למד שהם נקראים **כלי-נגינה**, ואף למד להגיד: "אני רוצה כלי-נגינה". במשך כל השנים, **דרור** לא לקח חלק בעשייה הקבוצתית, ולא רצה ללוות קטעי מוזיקה על כלי-הנגינה, כפי שעשו שאר החניכים. הוא היה עסוק בעשייה שלו. לעיתים, הייתי מציעה לו לתופף או לנגן יחד אתנו, אך הוא סירב בחוזרו על בקשתו: "**לנגן**", כשהכוונה לנגן בדרך שלו. זכור לי, שפעם אף ניהלנו דו-שיח על המילה "כלי-נגינה" בגבהי קול שונים, שהצחיקו אותו ביותר, כשהוא מגיב לקולי בקולו הוא. **לדרור**, חיוניות מיוחדת ויכולת למידה, הנסתרות מאחורי הפרעותיו. יום אחד, הגשתי **לדרור** את סולם הצלילים ובקשתי ממנו שינגן בצלילונים. להפתעתי הרבה, הוא לקח את המקוש והחל לאלתר מנגינות משלו. הצטרפתי אליו בחלילית, כשאני מאלתרת מנגינה בהתאם לצליליו. **יאי** שמע אותנו, וביקש אף הוא להצטרף בנשיפות החלילית. נוצר אנסמבל זוטא, **כשהדבר המרגש ביותר היה שדרור בפעם הראשונה הפיק צלילים כשהוא מנגן על כלי-נגינה, ולא על-ידי זריקת חפצים ונקישתם זה בזה.**

כפי הנראה, "רחב לבי" כלפי **דרור** באותו יום, הודות לשינוי המשמעותי שעבר כשניגן על הצלילונים, ושלא כדרכי נתתי לו את תיבת העץ להקיש עליה להנאתו. **דרור** הקיש כרבע שעה על התיבה בעזרת המקוש ובעזרת אביזרים אחרים, כשהוא מנסה להפיק אפקטים שונים מהתיבה. לבסוף הרים את התיבה מהריצפה והקישוה על ראשו; למזלו, הפצע היה קל. **לדרור** היה צורך אינסופי למשש אביזרים וכלים עמם הוא שיחק, להקישם זה בזה ולהעיפם באוויר. כפי הנראה, הוא ביקש לחוש את מגע התיבה גם על גופו. למרות המכה, ההתנסות הייתה חשובה כדי ללמוד על הגבולות שלי ושלו, מה מותר ומה אסור לתת **לדרור**.

עבודת המטפלים

תפקידם של המטפלים בביתן המוגן היה קשה עד מאד, מייגע וכפוי טובה. לא דרשתי מהם שיעזרו לי בהפעלת החניכים, השארתי את הבחירה בידם. באופן קבוע היו כשלושה מטפלים אחראים על קבוצה של כשלושים עד ארבעים חניכים קשים. המטפלים עבדו בביתן ללא הכשרה מספקת שתכין אותם להתמודדות עם חניכים בעייתיים במיוחד. גישתם היתה אבסולוטית, והסתכמה במשפטים כמו: **"אין מה לעשות!"** **"רמת החניכים כה נמוכה שאינם מסוגלים לעשות דבר"**. למשל, כש**נאָדָר** צועק, **"אין טעם לעבוד איתו, כי זה לא יעזור!"** באמירות מסוג זה נתקלתי, כל אימת שניסיתי לשתף את **נאָדָר** או חניך אחר הנתון במצב קשה. ניסיתי להסביר למטפלים שמחובתי כמטפלת במוזיקה לנסות **להפעיל** או **להרגיע** חניך זה. ואכן, לא פעם המטפלים היו עדים לשינוי שחניך בעייתי עבר כשהוא נירגע קמעא מהמוזיקה ומהנגינה, ולא פעם הם שאבו עידוד מכך, וניסו בעצמם להפעיל חניכים במצב של התנהגות בעייתית. **כדאי היה לתת למטפלים כמה סדנאות במשך השנה**, שיכינו אותם לקשיים בעבודה, וגם יציעו דרכי יציאה מקשיים אלה.

כמו-כן, **חשוב לערוך סדנאות העשרה למטפלים עצמם**, כעידוד לעמידתם בקשיים של עבודתם זו, וכפיצוי על התמורה הכספית המועטה.

פ ר ק ש נ י - "ביתן מוגן", נשים

"מי ייתן לי לב אחר?"

ב"ביתן המוגן" של הנשים קבוצה של ארבע עשרה חניכות, שהגודרו כחולות נפש עם פיגור מקשה ועד קל, שלרובן הפרעות התנהגות קשות כמו: חטיפת חפצים ודברי אוכל ובליעתם, הכאה ופציעה עצמית, והרצון להישאר במערומים. לעיתים קרובות, זעקות בכי שטפו את חלל הביתן.

בארבעת השנים הראשונות, היה בלתי אפשרי להגיע עם החניכות לידי עבודה קבוצתית. כל חניכה הייתה מכוונסת בתוך הבעייתיות הקשה של עצמה, מנותקת מסביבתה, כשבקושי נראה לעין קצהו של חוט האמור לקשר ביניהן. לא נותר לי אלא להגיע אל כל אחת ואחת דרך הבועה של עצמה, ולבצע עבודה פרטנית במסגרת הקבוצה.

ואמנם, כעבור תקופה ממושכת של עבודת נמלים, ניתן היה להבחין בניצנים ראשונים של קשב אצל הבנות. בו-זמנית, ראיתי שיש ליצור תנאים אחרים לעבודה קבוצתית, וגם בביתן זה ניסיתי את הישיבה הפרטנית על **כיסא**.

עד כה, הורגלו לשבת כמה חניכות יחד על כורסאות פלסטיק, מקור למריבות על מקומות ישיבה מועדפים. כמו-כן, ראיתי שאין לוותר על ישיבה סביב **שולחן** שיהווה מוקד לפעילות, וכשמקור עידוד לחניכות תהיה היכולת לבחור כלי מועדף מתוך כלי-הנגינה המונחים על השולחן. כשזה קרה, זה היה שינוי מבורך והעיד על **לקיחת יוזמה** מצד החניכות, וקפיצת דרך משמעותית ליצירת מסגרת משופרת לפעילות קבוצתית. ואכן, בהדרגה הלכה והתגבשה **נגינה קבוצתית** עם חלוקת תפקידים בהתאם לקטעי מוזיקה שונים: מהרפרטואר הקלאסי, מוזיקת ג'אז, מוזיקת עמים, ושירי ארץ ישראל. בשנה האחרונה, ביצענו גם קטעי **המחזה** שונים בעזרת בובות ודמויות. כאשר החניכות היו במצב כשיר, הן לרוב שיתפו פעולה והביעו עניין והנאה בעשייה.

בהזדמנויות אחרות, ניתנה להן האפשרות לאלתר על הצלילונים, כשכל אחת מנגנת באופן חופשי. נהגתי להשלים את קטעי צליליהן בנגינה על צלילונים או בחלילית. יש לציין, שפעילות זו הייתה אהובה עליהן ביותר, וכולן, ללא יוצא מן הכלל, לקחו בה חלק. התייחסנו גם לשמות הצלילים של הסולם המוזיקלי בכל קטעי הנגינה והלווי השונים.

לימוד האות הראשונה של שמות כל אחת ואחת מהחניכות עורר בהן עניין וסקרנות, שיפר את מידת הריכוז והקשב, והביא לחיזוק הדימוי העצמי. כל אלה פיזרו, ולו במעט, את ענני המצוקה של החניכות, והתאפשר להן **לחוות את טעם הזרימה האחרת...**

ר י נ ה

רינה עוררה ציפיות גדולות, כי היא הבינה הכל. ואמנם רינה הייתה שרוייה מרבית הזמן בתוך מערבולת שאין לצפות את סופה. כשהכרתייה לראשונה היא רק רצתה לשכב על ביטנה על גבי מזרון פלסטיק המונח על הריצפה - לאונן ולישון...

יום אחד, גיליתי ש**רינה** מכירה שירים רבים, ואף אוהבת אהבה גדולה כל שיר, שנושא את "רוח ההורה". מאותו יום, נהגתי להשמיע וללמד באופן קבוע משירי ארץ ישראל, ולהדגיש את הצליל הבסיסי של כל שיר. מרבית השירים נכתבו בסולם רה מינור. השירים הקפיצו את רינה מהמזרון, והיא חזרה וביקשה לשמוע אותם שוב ושוב. הם ריננו בזכרונה והיוו עבודה קרן אור יחידה כמעט. היא הכירה שורה ארוכה של שירים, ודרשה בכל פעם לחזור על כעשרה מהם. בהדרגה, היא למדה להגות נכון את מילות השיר, ונהגה ללוות אותם בתיפוף או ברקיעות רגליים. מי שלא ראה את רינה בשמחתה, **לא ראה שמחה הבוקעת מתוך כאב**. אפשר לומר, שהשירים היו כמעט הגורם היחידי להעלאת המוטיבציה שלה לעשייה כלשהי, כשהשירים האהובים עליה היו: "אור הירח על ההר", "אהובי יצא לדרך הפונה לים" ו"חופים". לא ויתרתי על הקראת מילות השיר לחניכות, והתעכבתי על מילים שמוכרות להן כמו: **דרך, ים, שמש, שמיים, אור** ועוד. ראשון, השפוף בדרך כלל, התרומם ומבע פניהן העיד שהן

מקשיבות, ושהחלק המילולי מעניין אותן ביותר. חשתי שברגעים הללו החניכות חוות שוב את חוויית **הזרימה האחרת**.

רינה התייחסה והקשיבה גם לקטעי מוזיקה קלאסית. ויום אחד, כשהשמעתי להן את האדג'ו של אלבינוני, היא ישבה והקשיבה כמהופנטת לצלילי הכינור. בתום היצירה, נאנחה אנחה גדולה, ואמרה: "המורה מביאה לנו מוזיקה יפה".

ג' וְג' י

להתחבר לנקודת אור ולו לדקה,
בעזרת "באה מנוחה ליגע". מתוך **שיר העמק**.
ג' וְג' י מתקרבת לחלון הסורגים,
כשעיניה הרכות מביטות על מילות השיר,
המבצבצות מתוך הספר "אלף שירים",
ומביעות כמיהה לשיר המוכר לה היטב...
ואני אומרת ל**ג' וְג' י** שיש לה עינים יפות,
והיא מרכינה את ראשה לזכות בליטוף מתמשך.
צלילי פעמונים מלווים את "נומה עמק, ארץ תפארת"
וג' וְג' י משירה מבט.
לפתע **ריקה** מתקרבת לעברנו ומביעה רצון
ללוות את השיר בעזרת תוף מרים.
בהדרגה, **ריקה** תבין שניגשים לחלון הסורגים
על מנת לנגן ל**ג' וְג' י**.
לימים גם **זהבית** תצטרף אלינו מרצונה לנגן אף היא
ל**ג' וְג' י** מבעד לחלון הסורגים.

ר י ק ה

חשוב היה להעסיק את ריקה ללא הרף בנגינה ובפעילות רצופה, על מנת להסיח את דעתה מהאובססיה לסחוב חפצים ולהשליכם על הריצפה, כשהיא מזכה בצביטה רבתי כל מי שנמצא לידה. כל פעילות עם תנועה בעזרת קפיצים וחישוקים סיפקה לה מטען של תחושת התרווחות, והסבה לה שמחה והנאה. **ריקה** אהבה להתיישב ליד השולחן ולהקיש על מגוון כלי-הקשה ונגינה, כשהיא מניחה אותם זה ליד זה ויוצרת תזמורת פרטית משלה. היא אהבה לא פחות לאלתר על סט הצלילונים, שהעניקו לה אפשרויות מגוונות לצירופי צלילים

רבים. כשביקשתיה לנגן לחברותיה בקבוצה, בהיותי עסוקה בהכנות שלפני תחילת הפעילות, תמיד נענתה מתוך רצון כשעיניה מאירות.

א ב י ב י ת

אביבית ביקשה להיות עטופה מכף רגל ועד ראש עם חלקי לבוש : עם כובע ברט אדום לראשה, שכיסה את מצחה ובקושי ראו את עיניה, עם שכבות של גופיות שהיא החליפה ללא ליאות וגם שניים-שלושה זוגות מכנסי-טריקו. על כל אלה, היא לבשה תחתונים מהוהים, ונדמה היה שלכמה דקות היא לגמרי מרוצה. אך לא כך היה, אביבית לעולם לא הייתה מרוצה. היא חזרה ובכתה למטפלות שמשו חסר לה - גרביים? נעליים? סנדלים? או אולי עוד כובע ברט?

יום אחד, הבאתי ל**אביבית** בובה גדולה עם פרטי לבוש, והשמעתי ברקע את ווריאציות "דג השמך" של שוברט. הלבשנו את הבובה, ובכל ווריאציה הוספנו לה פריט אחר. **אביבית** בתחילה שיתפה פעולה ועזרה לי להלביש את הבובה, ואולם אחרי הווריאציה השלישית פרצה לפתע בבכי, וביקשה לעצמה את כל חלקי הלבוש של הבובה.

לעיתים **אביבית** הייתה משתחררת מהאובססיה שלה, בעזרת מנגינות "מִיקְצִימְפֶּה" ו"צִימְפֶּלִימְפֶּה". המנגינות הכניסו אותה לתלם, כשהמשפטים המוזיקליים הקצרים משפיעים עליה תחושת הרמוניה וסדר. הנקישות על התוף תמיד בוצעו על-ידה בדיוק קצבי מלא, ואת צלילי הסיום היא נהגה להקיש בהנפת המקוש שנחת תמיד בפורטה פורטיסימו על התוף. תמיד הרגשתי שאביבית ברגע זה מדגישה את עובדת נוכחותה, בדומה לצורך שלה להתכסות בשכבות בגדים.

אביבית הקשיבה בכל מאודה לקטעי מוזיקה ששבו את לבה, והיו רבים כאלה. ב"סימפוניה הבלתי גמורה" של שוברט, היא ליוותה בכלי הקשה את קטעי הפתיחה החרישיים והעוצמתיים כאחד, המובילים ל"מנגינה היפה" המופיעה כמה וכמה פעמים עד לסיום הפרק. היא הכירה היטב את הקטע, וברגעים של מצוקה עם עצמה נהגתי להרגיעה בשירת המנגינה של שוברט. צלילי החלילית משכו במיוחד את תשומת לבה של **אביבית**, ונסכו בה מבע של סקרנות והתרווחות. לעיתים הייתה מוכנה להתקרב לשולחן, לבחור לעצמה

כלי-נגינה, ולהשתתף בתיזמורי הזוטא שביצענו. נראה היה שלעיתים, בעזרת המוזיקה, **אביבית** נרגעת מתיסכוליה.

ח נ י

שנים **חני** חפצה רק בדבר אחד, להיות עירומה ולשבת על הריצפה מתחת לשולחן עם ברכיים מקופלות. ואולם בשנתיים האחרונות הכרתי **חני** אחרת: **חני** שטופחת לי על הגב, כאומרת שהיא מחכה לשמוע מוזיקה. ברגע זה היא מסתובבת סיבובים אינסופיים - כביטוי לרצונה לצאת במחול... בהדרגה, **חני** הסכימה אף להחזיק בתוף, לתופף ולצלצל בו, כשחיוך דק מתפשט על פניה. בהתאם לתנועות גופה, ניתן היה לדעת אלו קטעי מוזיקה אהובים עליה ביותר. אכן, עם הזמן, רצונותיה של **חני** השתנו, היא לא רק ביקשה להיות עירומה, היא גם ביקשה לרקוד ולשמוע מוזיקה.

א מ י

פעם **אמי** יכלה לראות בשתי עיניה, ונהגה להרים את ראשה ולהביט על סביבתה. היא אף נהגה לקום ממקום מושבה, לבחור לה פינה מתאימה, ושם לצאת בסיבובי מחול. ואולם, מיום שאיבדה את יכולת הראייה בעינה האחת, כשעינה השנייה פגועה, יושבת **אמי** ומרכינה את ראשה, ורק לעיתים מסובבת את ראשה שמאלה ויוצרת קשר עם סביבתה. מראיה האומלל יצר מרחק בינה לבין סובביה. אך **אמי** רצתה שילטפו אותה, ושיאמרו לה באופן קבוע שאוהבים אותה. לצלילי הסולם היא הקשיבה, וענתה בשירת ההברה פּ פּ פּ למנגינה:

פה-סול-לה-סי-לה-סול-פה,

מעין סולם צלילים משלה.

דרך תבנית צלילים זו,

שאמי נהגה להמהם לעתים קרובות,

היא ביטאה משהו ממאווי נפשה.

אילנית

בראש מעייניה היה לצאת לחיפושים אחר בדלי סיגריות, ללעוס אותם, ולשתף במעשייה כל מי שנמצא בסביבתה, כשהיא מצביעה על הטבק הלעוס בתוך פיה. השימוש שלה בפנטומימה תרם לחיוניותה, ואיפשר לה לתקשר עם סביבתה. נוסף לכמיהתה לבדלי סיגריות, היא אהבה לנשוף בחלילית נשיפות קצרצרות וקצובות, לעתים במשך דקה תמימה. היא נהגה להקיש נקישות כפייתיות על כלי-ההקשה, ללא תחושת התחלה וסוף. הרגשתי, שניתן לעצב את נגינתה של **אילנית** בעזרת מנגינות "צִימְבֶּלִימְבֶּה", ושהדבר יתרום לחידוד תחושת ההבחנה שלה. את ליווי המשפטים המוזיקליים הקצרים המרכיבים כל מנגינה ומנגינה, חילקתי בין כלי-הקשה שונים לבין טפיחות על גבה או על ברכיה של **אילנית**. לדוגמא, בשיר "פִּירִי פִּירִי פִּירִי פִּירִי בָּרִם בָּרִם בָּרִם": את **פִּירִי פִּירִי פִּירִי פִּירִי** נתתי ל**אילנית** ללוות עם קשקשן, את **בָּרִם בָּרִם בָּרִם** המחשתי בטפיחות או נקישות בעזרת תוף על גבה או על כתפיה. **אילנית** עקבה אחרי בריכוז והפנימה בהדרגה את חלקי-המשפט, את תחילתן ואת סופן. כעבור מספר שבועות של עבודה עיקבית בכוון זה, **אילנית** למדה להפסיק לתופף בסיומי קטעים ומשפטים מוזיקליים, ונגינתה נעשתה פחות כפייתית. בשלב שחל שינוי באופן נגינתה, **אילנית** החלה לקחת חלק בנגינה הקבוצתית בלווי קטעי מוזיקה. היא אהבה גם לרקוד, אך העדיפה ריקוד בזוגות על פני ריקוד במעגל. הבנתי שהיא מבקשת שתשומת הלב תהיה מכוונת אך ורק כלפיה; את שביעות רצונה הייתה מביעה אז בחיוך מלא מתיקות.

גליה

גליה הגיעה למעון כשהיא מלאת פחדים וחסרת בטחון. כל אימת שניגשו או פנו אליה נהגה להרים את זרועה כדי להגן על עצמה, לכן חשוב היה לגשת אליה בזהירות ובעדינות. ואמנם, **גליה** השתחררה בהדרגה מחלק מחששותיה והצליחה לבטא מהיכולות שלה, כמו:

לשחק משחק מסירות עם כדור בווריאציות שונות, בקואורדינציה ובדיוק קצבי. המשחקים התנהלו בהשראת קטעי מוזיקה ברקע. בו-זמנית, רצונה להשתתף בנגינה ובלווי קטעי מוזיקה הלך וגדל. בתחילה, **גליה** יכלה לתופף רק כמה נקישות בודדות, ואולם במהלך השנים, היא הסכימה להחזיק בתוף בכוחות עצמה ולתופף באופן עצמאי. כמו-כן, החלה לנגן על מגוון כלי-ההקשה והנגינה. צלילי החלילית הגבוהים עוררו אצלה תגובות עצבניות, ולכן מנעתי **מאילנית** לנשוף בחלילית בנוכחותה.

בשנה האחרונה לעבודתי במעון, החלה **גליה** להשמיע קולות ולזמזם לעצמה צלילים בגובה הצליל **פֶּה**. היא אף נהגה ללוות מנגינות בהמהומים חרישיים. צלילי הגונגים, ובעיקר צלילי גונג המים, הרגיעו אותה; הסיפורים והמוזיקה בתכנית "אני, אתה והעולם" העניקו לה תחושת התרווחות אמיתית. שווה היה לראותה ברגעים הללו, מחייכת כשכולה משוחררת מפחדים, כשבטחונה העצמי עולה ומתחזק. לימים, צירפתי את **גליה** לקבוצה שהרכבתי מחניכי ביתנים שונים. היא חשה הרבה פחות מאוימת ורגועה בתוך קבוצה זו, לעומת חוסר השקט שחוותה בקרב חברותיה ב"ביתן המוגן".

זוהרה

חניכה עם פיגור קל, כשעיקר בעייתה נעוצה במחלתה הנפשית. ואמנם, **זוהרה** למדה במשך הזמן להשתלב עם חברותיה בביתן, שהיו ברובן בעלות פיגור קשה. לא פעם, אמרה עליהן שהן "כמו קיר" ו"חבל על הזמן" לדבר איתן. כשהייתה בכושר, השתתפה בפעילות באופן מלא: ניגנה, הציגה בעזרת דמויות והגיבה לכל הסיפורים הנלווים לפעילות המוזיקלית. יום אחד, סיפרתי להן את הסיפור "איש, אישה וחתול", מאת נעה בלאס, והמחשנו את הקטע: "והם הלכו לישון". ישבנו בחצי תנוחת שכיבה, כשאני מברכת כל אחת ואחת בברכת "לילה טוב" חרישית. ברקע, שמענו מנגינת ערש אמיתית: "פעמוני חסד" של בלאס. לפתע קמה **זוהרה** ממקומה, לקחה פעמון ועברה בין חברותיה על מנת להעירן בקריאות "בוקר טוב!", "לקום לקום!". תגובתה הבלתי צפויה שיעשעה את כולנו, ועוררה תגובות. **זוהרה** היתה מאושרת מההזדמנות למלא תפקיד מוביל, ונענתה ברצון לעבור בין חברותיה לקבוצה, ולנגן להן על הפנטלירה בתשומת לב ניכרת. היא אף ניגשה ביוזמתה לחלונה של ג'ורג'י, וחשה שהיא ממלאת תפקיד נכבד וחשוב.

נהגתי להביא לפעילות חוברות מיוחדות של "מסע אחר" ו"נשיונל ג'אוגרפיק", שבהן צילומי נוף ואנשים. זוהרה טענה שמשעמם לה במשך השבוע, וכדבריה, היא "רוצה משהו לקרוא". מאותו יום נהגתי לספק לה חוברת מידי יום שישי, שנהגה להסתיר מתחת למיזרונה. היא תמיד זכרה את החוברות שראתה כבר, והדגישה שהיא מבקשת **חוברת חדשה**. תשומת לב מיוחדת זו, שניתנה ל**זוהרה**, היתה עבורה מקור עידוד ופיצוי על שהותה בביתן, שמבחינות רבות אכן לא התאים לה.

ח נ י ת

בעלת מוטיבציה, "שידה בכל..."
לא נלאתה לנגן ולתופף ולפצוח בקול שירה,
לרקוע ברגליה רקיעות ריקוד מהדהדות,
ולתת תשובות לכל השאלות שנשאלו.
לשיר "אלעד ירד אל הירדן", נהגה להוסיף משלה:
"סוריה, מצרים, לבנון".
ואמנם, מירצה הבלתי נלאה תרם ברגעיה הטובים
להעלאת האנרגיה בקרב חברותיה,
והשפיע לעיתים על שינוי האווירה האפטיית בביתן.

מ ש י

עטופה תמיד בתוך תנועותיה הסטריאוטיפיות,
כשהיא על המשמר שלא יתקרבו אליה.
היו לה גם רגעים לא מבוטלים של הנאה והקשבה למוזיקה,
ונראית הייתה כמוכנה לקבל מלטיפות הצלילים ששמעה.
בשיר "בא האביב שמש סביב", נהגה **משי** להתרומם
ולקפץ קדימה ואחור כמו סוס במשפט:
"סוסים נעים סוסים רצים" -
כשכל כולה בתוך התנועה.
לעתים, הסכימה לתופף מספר תיפופים על התוף,
אך בדרך כלל, דחתה כל חפץ בקירבתה,
שחלילה שמץ של משהו יגע בה.

נטע

נטע אהבה במיוחד מוזיקה קלסית,
ונהגה לטפוח על חזה טפיחות,
שהביעו את התחברותה לקטע הנשמע ברקע,
ולסובב את ראשה ימינה ושמאלה לקצב המנגינה.
עיניה זהרו כששרתי לה "נמה נמה נמה",
מנגינה מתוך "צִימְבֵּלִימְבָּה"
בעת שהצגתי בפניה את האות **נון**.
הוספתי ואמרתי לה **שנטע** מתחיל **בנון**, והגשתי לה את האות.
נטע, שבדרך כלל סרבה לגעת בחפץ כלשהו,
נטלה את האות לידה והסתכלה בה ארוכות.
היתה לי תחושה שהיא מבינה שזו האות הראשונה של שמה.
ברגעים אלו הגיבה בצחוק מאושר,
וכך הייתה תגובתה ימים ספורים לפני שנפטרה.

מ י מ י

הייתה לרוב עסוקה בהגיית המילים "גבינה" או "עוגה", ובמילים
אלה היא ביטאה את כל מבוקשה. על-אף היכולות שלה בנגינה
ובתיפוף בקצב מדויק, בדרך כלל הביעה רצון להיות פסיבית. ואמנם,
ניתן היה להביא את **מ י מ י** לפעילות ממושכת בעזרת תשומת לב
מיוחדת ועקבית. המטפלות ואני ראינו כמשימה חשובה להקים אותה
ממקומה בקצה החדר, ולהושיבה ליד שולחן הפעילות. הישיבה ליד
השולחן עזרה לה להתרכז בנעשה. ואכן, זכיתי לראות זיק של רצון
ועניין כשלימדתי את אותיות האלף-בית. הייתה לי תחושה ש**מ י מ י**
מכירה אותיות. היא הגיבה בצחוק ומיד זיהתה את האות **מס** כאות
הראשונה של שמה. כשציננתי **שאמא** כותבים עם אלף והצגתי לה את
כל האותיות של המילה, היא שוב פרצה בצחוק קולני והעבירה את
כף ידה על פני האותיות. להווה ידוע, ש**מ י מ י** קשורה מאד לאמה,
שנוהגת לבקרה לעתים קרובות. נראה היה אז ש**מ י מ י** עסוקה מתוך
רצון עם האותיות, כשבהמשך, המוטיבציה שלה לעשייה עלתה עקב
ההיכרות המחודשת איתן.

אוֹדִי

מרבית הזמן הייתה נתונה בטלטלות מחלתה הנפשית.
אולם, כשהייתה בכושר, אהבה לקחת חלק בנגינה הקבוצתית,
והעדיפה צלילים מעודנים כמו צלילי הפנטלירה.
משירי ארץ ישראל, **אוֹדִי** אהבה במיוחד את השיר
"באביב את תשובי חזרה".
היא שרה את השיר על כל מילותיו,
כשכולה קורנת בעיקר במשפט:
"שוב נמתין לשמש נחכה ונצפה שבאביב היא תשוב בחזרה" -
מעין תקווה פרטית שלה.

וכשלמדנו על "הלב":
"הלב נמצא בתוך החזה, בתוך הגוף, מצד שמאל.
לפעמים מרגישים שהלב שמח.
לפעמים מרגישים שהלב עצוב".
וכשעשינו את **ריקוד הלבבות** -
אוֹדִי נאנחה אנחה עמוקה ושאלה:
"**מי יתן לי לב אחר?**"...

אוֹדִי אהבה מאד גם את סיפורי התכנית "אני, אתה והעולם", וציירה
פעמים רבות את **האדמה, המים והשמש**, כשהחיבור אל היסודות
מרגיע אותה ומכניסה שוב ל**זרימה אחרת** [ראה ציורים בעמ' 47].

פ ר ק ש ל י ש י - ביתן פנימית



"זעקת הפיל"

בימים הראשונים שלי במעון הכרתי את **סעידה**. סעידה הייתה כבדת משקל, כבת 40, עם פיגור קשה. היא נהגה להסתובב כל היום עם כדור שהחזיקה צמוד לגופה. סעידה מעולם לא שיחקה עם הכדור, היא רק ליקקה אותו מדי פעם, ואוי אם מישהו היה מעז לקחתו ממנה, או שהיה נשמט מידיה, היא הייתה ישר צונחת על הריצפה כאות מחאה. היא בדרך כלל נהגה לצנוח על הריצפה כל אימת שרצתה להשיג משהו.

יחד עם סעידה היו בקבוצה חניכים מקבוצות שונות: **ג'ורג'י** שישבה עם חיוך קבוע על פניה, חיוך מרוחק קמעא, ובכל הזדמנות אספה חוטים. היא אהבה לנגן יחד עם הקבוצה, והעדיפה כלי-נגינה בעלי צלילים מעודנים כמו שלישי ופעמון. לימים, מצבה של ג'ורג'י התדרדר עד כדי צורך לבדוד אותה ב"ביתן המוגן".

גל, שכולו היה מוכן ומזומן לפעילות ול"אקשן", התמוגג בעיקר מסיפורי החיות של התכנית "חיות ומוזיקה", והביע התלהבות גדולה מתנועת החיות וקולותיהן. הוא ציפה שהטיף ינגן ללא הפסקה, ובהפוגות שהיו בין הקטעים שנשמעו, גל נהג לחזור בקול רם על בקשתו: "מוזיקה!".

מ'זי התיישבה על כסא עם ידיים שלובות בתנוחה של חיבוק עצמי, כשגופה מתנועע קדימה ואחורה בתנועות סטריאוטיפיות. היא אהבה מוזיקה מלודית, ונהגה ללוות את הקטעים ששמעה בהימהום חרישי כשחיוך מתוק מאיר את פניה.

ב'תי השמיעה קולות בכי מתמשכים, כאומרת לבקש משהו. מכל כלי הנגינה, היא בחרה בחלילית, והצליחה לנשוף נשיפות קצרות שתרמו צבע צלילי לליוויים שעשינו. קולות הבכי הלכו ופחתו ככל ש**ב'תי** הייתה עסוקה בנגינה ובכל עשייה אחרת במשך הפעילות. נוסף

לנשיפות בחלילית, היא אהבה לרקוד - אלה היו רגעי שמחה אמיתיים עבורה.

הרבינו ללוות קטעי מוזיקה קלאסית, וכן ליוונו את קטעי המוזיקה המשלימים את סיפורי "חיות ומוזיקה". **סעידה** המירה בהדרגה את הכדור בתופים, שהפכו לעיקר אהבתה. בתחילה היה זה תוף מרים ששבה את לבה, אחרי-כן ניסתה את תופי הבונגוס, לבסוף לא וויתרה על התוף הגדול, עליו נהגה לתופף בכל מאודה. נראה היה, שהמרכיב הקיצבי במוזיקה משפיע באופן חיובי על סעידה, ומעלה את המוטיבציה שלה לעשייה. בהדרגה, הצניחות שלה על הריצפה הלכו ופחתו, ככל ששיתוף הפעולה שלה בתוך הקבוצה הלך וגדל.

יום אחד, במהלך פעילות על הפיל, המחשנו את תנועת הפיל הרוקד בעזרת דמות של פיל עשוי מקרטון. את זעקת הפיל המחשתי בקולי דרך צינור פלסטיק שקרבתי לאוזנו של כל מי שרצה. כשעשיתי זאת **לסעידה**, היא לא נתנה לי להפסיק וביקשה שאחזור על זעקת הפיל שוב ושוב. ראיתי שקולו של הפיל עורר בה משהו.

בתום עבודתי באותו יום, נכונה לי הפתעה גדולה: שמעתי דפיקות בדלת, וראיתי את סעידה עומדת בפתח עם חיוך מאוזן לאוזן. היא באה מיוזמתה, והרגשתי אינטואיטיבית שהיא מבקשת שוב לשמוע את זעקת הפיל דרך צינור הפלסטיק. אחרי שנעניתי לבקשתה, הבינותי שזעקת הפיל עוררה אנרגיה אחרת אצל סעידה - אנרגיה שתביא אותה מאוחר יותר ליכולות אחרות ולמקום אחר.

ב י ת ן "פנימית"

בתום שנה של עבודה רצופה עם קבוצה זו, הגעתי למסקנה שיש לעבוד עם כל חניכי ה"פנימית" בתוך הביתן, כשחניכי **הקבוצה** יוכלו להוות גורם **השפעה** ועידוד ליתר החניכים. היו כעשרים חניכים ב**פנימית**, רובם לא-וורבלים, עם הפרעות נפשיות, ופיגור שכלי מבינוני ועד קשה. לחוסר הומוגניות בקבוצה יש גם יתרון: החניכים הגבוהים מהווים גורם השפעה לשיפור האווירה והאנרגיה, המעלות את המוטיבציה לעשייה אצל יתר המשתתפים. הרבינו ללוות קטעי מוזיקה מגוונים מהרפרטואר הקלאסי, ממוזיקת עמים ומשירי ארץ ישראל. השתמשנו במגוון כלי-נגינה והקשה, והשתדלתי לשתף כמה שיותר חניכים בתיזמורי זוטא אלה. החניכים בעיקר נהנו לבצע

אילתורים על התופים ועל המצילה הגדולה, כשעזרתו של מטפל הקבוצה הייתה ברוכה וחיונית ביותר.

החלטתי להתחיל את סיפורי החיות **מהסוס**, בהיות הסוס בעל חיים מלא מרץ ותנופה. הבאתי לפעילות בובת סוס בצבע שחור, וסיפרתי את הסיפור המופיע "בחיות ומוזיקה", ובו זמנית המחשתי את ריצת הסוס "דיו דיו", את עצירתו "הויסה" ואת קול צהלתו. לפתע, ניגשה אלי **סעידה**, וביקשה להחזיק ראשונה בסוס, כשהיא מנענעת אותו לפי קצב ריצתו שנשמע בקטע המוזיקלי. הסוס היה מוכר לה מהעבודה הקבוצתית, והרגשתי שאפשר לבקש ממנה לעבור בין חבריה לקבוצה, להראות להם את הסוס ולהדגים את ריצתו. וכן עשתה **סעידה** כשכולה מכוונת למשימה, היא עברה בין חבריה ונענעה את הסוס לנגד עיניו של כל אחד. חבריה הגיבו בהרמת ראש, או הושיטו יד בנסיון לגעת בסוס. **סעידה** הייתה מאושרת וחשה בחשיבות התפקיד שהיא ממלאת. מאותו יום הועדתי לה את התפקיד של "מנחה" בקבוצתה במהלך הפעילויות הבאות.

הצגנו כל חיה לפי הסדר, כשכל אחת מהחיות העבירה אנרגיה אחרת לחניכים, ושיפרה את מידת עירנותם.

פעילות קבוצתית זורמת באה לביטוי בהצגת "**משפחת התרנגולים**". הדמויות של אבא תרנגול, אמא תרנגולת והאפרוחים התנופפו בידי החניכים, וחלק מהחניכים אף ניסו לחקות את קריאות ה"קו קו קו" וה"קוקוקוקו". על כל אלה התווספו נקירות "פיק פוק" של האפרוח שיצא מהביצה. החניכים היו מעורבים בהצגת הקטע, ונוצרה אווירה של התרחשות משעשעת.



גם בפעילות על **הדג** נוצרה פעילות קבוצתית זורמת, כשיריעות ניילון כחולות התנופפו אל-על והמחישו את תנועת גלי הים. קערות ובקבוקי מים עם דגים מפלסטיק למיניהם איפשרו לחניכים לחוות את תנועת הדגים. שררה אווירה של

שמחה ועליצות, וניכר שהחניכים חווים תחושת התרווחות.

קבוצה אחרת של חניכים, שאינם רואים, כמו: **יפתח**, **ימיני ויורם**, חשו את חלל הסביבה באמצעות צלילי הגונגים הרבים. **יורם** יצר קשר מיוחד עם הגונגים, וניגן באופן עצמאי על גונג האדמה והשמש. הוא נהג לזהות אנשים לידו דרך **מגע בנעליהם**. ראיתי **קשר בין נטיה זו לבין העדפתו את גונג האדמה**.

יפתח העדיף מכל את גונג המים, שצלליו ממחישים את הזרימה והתנועה של יסוד המים. במקביל, הוא אהב לשמוע ולשיר משירי הארץ, שהיו מוכרים לו היטב. פעילות רצופה על השירים חיזקה את הידע המילולי אצל יפתח.

ימיני אהב לנגן על גונג האדמה בעזרת כפות הידיים, שצלליו הצפופים עוררו אצלו תגובות של חיוך ושביעות רצון. במקביל, הוא נהנה הנאה יתרה להניח את כפות ידיו על קלידי הפסנתר על מנת להפיק צלילים. לעיתים העברתי את אצבעו על פני הקלידים בנגינת שירים המוכרים לו. הוא בדרך כלל חזר וביקש לנגן את השיר "קומביה". העבודה עם **ימיני** עודדה אצלי את המגמה לעבוד עם חניכים רבים אחרים בכוון זה, כדי לאפשר להם לחוות נגינה חופשית על האורגנית או על הפסנתר. אף-על-פי שלעיתים הנסיון היה מסתכם בהפקת צלילים בודדים, הדבר הסב להם תחושת שמחה וסיפוק.

ניסיתי אף לעבוד עם חניכי הביתן עם מנגינות "צִימְפִּימְפֶּה", ולהכיר להם את צלילי הסולם המוזיקלי, כשלחניכים מסוימים הייתה העדפה לצליל מסוים. **יוגב** אהב במיוחד את הצליל **סול**, והסכים ללוות ארוכות את המנגינות בצליל זה. היה זה שינוי מפתיע בתגובתו של יוגב, שבדרך כלל נהג לירוק ולקלל קללות נמרצות את כל מי שעבר לידו. נראה היה, שהצליל **סול** הרגיע אותו והעלה את המוטיבציה שלו להשתתף בנגינה. ברגעים אלה, לא היה כל ביטוי של התנהגות בעייתית אצל יוגב.

הרצון להיות פעילים היה אחד ממאפייני כלל חניכי הביתן, כעשרים במספר. על-אף הקושי בקיום פעילות לכלל חניכי הביתן, מצאתי שהדבר מחזק את הדינמיקה הקבוצתית, התורמת לשיפור העירנות והקשב. ואמנם, כעבור שנה מצאתי לנכון להפסיק את הפעילות בתוך הביתן, ולהרכיב קבוצות קטנות חלופיות בחדר מוזיקה. העבודה

בקבוצות קטנות איפשרה לי לעמוד מקרוב על השינוי ביכולת התגובה של כל אחד ואחד : דרך ביטוי מילולי, השמעת קולות ושפת-גוף.

פ ר ק רביעי - פרוייקט מיוחד: פעילות עם גונגים

"מזמן לא ניגנתי על גונג המים!"

כל אימת שנכנסתי בשעות הבוקר למעון, עיני נתקלו בחניכים שישבו שעות ארוכות על הספסלים בחצר, או הסתובבו באפס מעשה כשעיניהם בוחות בחלל האויר. עלה בי הרצון לקחתם ולעבוד איתם על נגינה בגונגים בקבוצות קטנות של 2-3 משתתפים, כשמשיך הפעילות נע בין עשר לחמש-עשרה דקות. חשבתי להעלות בדרך זו את המוטיבציה שלהם לעשייה. היה עלי לשכנעם להיכנס לחדר מוזיקה; הם חשו מוגנים בתוך מצבם הסטטי ולא הסכימו בקלות ללכת אחרי. מדובר בחניכים, כמו: **גמליאל, חלי, מורי, אנדיר, יוסקה** ואחרים. **גמליאל וחלי** היו זוג שנהג לבלות את מרבית שעות היום על הספסל, זה ליד זה. כל מעייניו של **גמליאל** היו בתיק הצמוד אליו, בתוכו הוא שמר את כל המתנות שקיבל מאחיו שנהג לבקרו מיד יום שישי; וכל מעייניה של **חלי** היו בכלי איפור, שסחבה בתוך ארנקה לכל מקום, כשהיא מקפידה להתאפר מידי יום כדת וכדין, ולקבל "חוות דעת" מהסביבה על מראהה.

תיכננתי לנגן איתם על הגונגים, ולדבר איתם על היסודות בטבע: **אדמה, מים ואש/שמש**, בהתאם לתכנית "אני, אתה והעולם, ששילב ציור או צביעה בתוך עיגולים משורטטים על דף. כל חניך קיבל דף עם עיגול שהיה עליו לצבוע בצבע חום כשמדובר ביסוד האדמה, צבע כחול כשמדובר ביסוד המים, צבע צהוב או אדום לשמש, וכו'. היו חניכים שבחרו צבעים אחרים, או ציירו ציור בתוך העיגול שלהם. בשלב הבא ניגנו על הגונג המתייחס ליסוד הנלמד, ובדרך כלל נוספו לנגינה אף קערות טיבטיות. אחרי הנגינה, חילקתי מחדש לכל אחד דף שני משורטט בעיגול או בצורה גיאומטרית אחרת, וביקשתי מהם לצבוע שוב בתוך השירטוט. אצל כל החניכים היה הבדל באופן הצביעה בין שני העיגולים. הצביעה בעיגול השני היתה יותר מלאה או מודגשת עקב הנגינה בגונגים. הנגינה העלתה את הזרימה האנרגטית אצל כולם [ראה ציורים בעמ' 48].

בפעילויות הבאות, לא היה צורך לשכנע את המשתתפים להיכנס לחדר המוזיקה - הם באו מרצונם, וניכר שהם נהנים לחזור ולנגן בגונגים, נהנים לצבוע שוב ושוב בתוך העיגולים את האדמה, המים

והשמש. החזרות הרבות על נושא היסודות בטבע איפשרו להם להטמיע את מהות היסודות, וחיזקו את הקשר שלהם עם עצמם. יום אחד, כשהחניכים ניגנו על גונג האדמה, ושאלתי אותם מה היו רוצים לבקש מהגונג, **ענה לי מורי: "ספרים"**.

בתום הפרוייקט, שנמשך כששה חודשים, ניכרו אצל כולם ללא יוצא מן הכלל עירנות אחרת, ושיפור במוטיבציה. חודשים אחרי תקופת פעילות זו, **חלי** נהגה לבקש שוב לנגן על הגונגים, כשהיא מנסחת את בקשתה כך: "מזמן לא ניגנתי על גונג המים". **חלי** תמיד העדיפה את גונג המים, וליוותה את צליליו בשירת קולות. בפעילות זו, ניתנה לחניכים ההזדמנות גם לשפר ולחזק את היכולת המילולית שלהם, כשביטאו חזר וברטא משפטים המתארים כל יסוד כמו: "אדמה חומה, אדמה חזקה, שמש מחממת, מלטפת, מים חיים, קרים", ועוד. נאלצתי לסיים את הפרוייקט, אך לימים חזרתי לעבוד עם חלק מהמשתתפים בתוך הרכבי קבוצות שונים או באופן פרטני.

ציורים של אודי



אדמה ושמש



ים

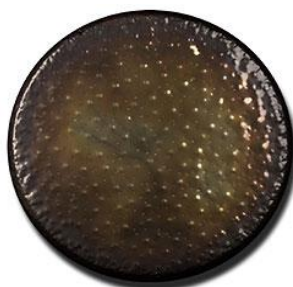
גונגים



מים

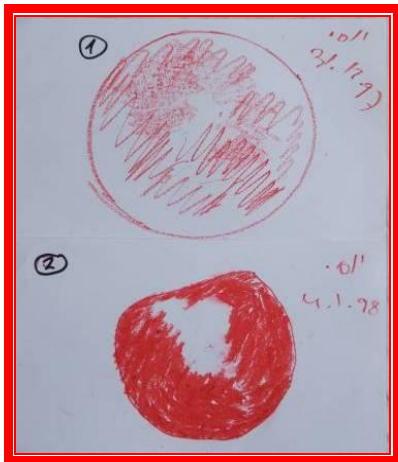


שמש

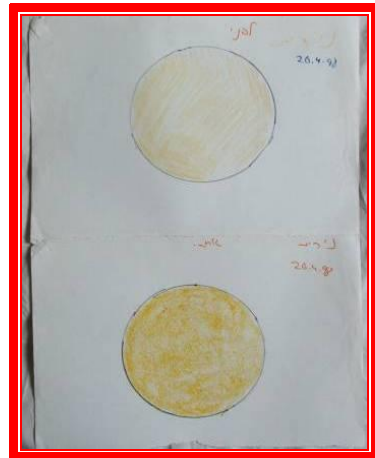


אדמה

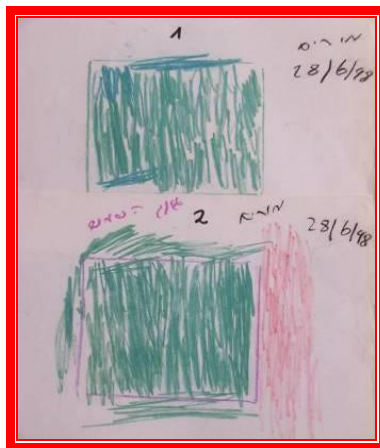
לפני ואחרי



יוסקה



נורית



מורי

פרק חמישי - עבודה פרטנית

"אני רוצה להיות שייד!"

נורית היא בחורה כבת שלושים ושמונה, עם פיגור קל, שננטשה על ידי הוריה הביולוגיים בעודה תינוקת, וגדלה אצל הורים מאמצים במשך תקופה מסוימת. מאוחר יותר, היא הועברה ל"ויצו" ונשארה שם מספר שנים, עד הגיעה לגיל שאפשר היה להעבירה לפנימיות. למעון, הגיעה בשנה השניה לעבודתי במקום.

ראיתי לראשונה את **נורית** בחצר המעון, ושמעתי בוכה בכי שפרץ ממעמקי נפשה. כשניגשתי לדבר איתה היא ישר היפנתה אלי את השאלה: "איפה אמא שלי? איפה אבא שלי??" - שאלה זו תיהפך ללייט מוטיב של **נורית** במשך השנים הבאות, עם תוספות כמו: "איפה סבא שלי?", או "איפה דוד?, דודה?, אחות?". **נורית** חיפשה נואשות קרוב משפחה אחד, שאליו תוכל להרגיש שייכות כלשהי. החסך בתחושת שייכות והעדר תחושת שורשים ביולוגיים היוו את עיקר בעייתה. תהום עמוקה נפערה מתחת לרגליה, והביאה למצבים של עצבנות חריפה ולחוסר שקט בשנים הראשונות של שהותה במעון. לקחתי את **נורית** לחדר מוזיקה, ואחרי שיחה על "ויצו" ועל אנשים שסייעו לה בעבר, היא נרגעה קמעא. עיניה אז נפלו על ערימת עיתונים וכתבי עת שהיו מונחים על השולחן. **נורית** שאלה בנימה של סקרנות: "מה זה?", וביקשה להסתכל בהם. פינתי לה מקום והיא ישבה ועילעלה בעיתונים. התגלתה לעיני **נורית** אחרת, נורית שענייה הסקרניות פתוחות לסביבתה. בעתיד אגלה שיש לה תאבון ענק **ללמוד** ולהתפתח, **זכרון** טוב ו**רצון** לעזור לעצמה. מאותו יום, מידי שבוע, במשך שלושה חודשים, היא נהגה לשבת ליד שולחן שהועדתי לה בפינת החדר, שקועה בהסתכלות בעיתונים, מתייחסת ומגיבה לתמונות. היא גם ביקשה לגזור את התמונות המוצאות חן בעיניה, כולן תמונות של אנשים, נשים וילדים.

נורית המשיכה בחיפושיה אחר שורשיה הביולוגיים, אך בהדרגה היא עשתה העברה של חסך זה לתמונות שראתה בעיתונים ובכתבי העת, ובשלב זה נכנסה לתהליך אחר. ראיתי שהיא גוזרת צילומים של חתן וכלה, ומשייכת אותם להוריה; צילומים של תינוקות כשהיא מצהירה בשמחה, שלא משתמעת לשתי פנים, שאחת התינוקות ודאי זאת היא

בעצמה ; צילומים של קשישים הממלאים את מקומם של סבא וסבתא שלה. היו גם תמונות של ילד וילדה, שנורית קבעה שאלה אחיה; **נורית** גם סידרה לעצמה דוד ודודה. יעצתי לה אז להדביק את התמונות על דפי ציור, ולסדר **אלבום משפחה**. היא הסכימה בשמחה להצעה והתמסרה לעבודת ההדבקה. **נורית** נהגה מדי שבוע להסתכל באלבום המשפחה וכעת יכולה לשאול אחרת את שאלותיה: "נכון שזה אבא ואמא שלי בחתונה שלהם?", או "זאת אני התינוקת, נכון?". החסך שלה היה כה עמוק וחריף, שהצורך שלה להאמין שדמויות אלה הן אכן קרוביה היה גדול. נהגתי לענות לה בחיוב, שאלה אכן קרובי משפחה. לעיתים, נהגתי להוסיף: "הם כמו המשפחה שלך" - והכל לפי מצב רוחה. **נורית** ביקשה שנוסיף לאלבום גם מכתבים שהכתיבה לי, המיועדים לאנשים מסוימים, שהיא הכירה ושניקשרה אליהם במהלך השנים. בכל פגישה, היא ביקשה לראות את אלבום המשפחה, ובדקה בכל פעם מחדש אם הוא אכן מצוי במקום שמור ובטוח ובהישג ידה. נראה היה שנורית מצאה נחמה משמעותית באלבום שסידרה לעצמה [ראה צילום בעמ' 64].

בו-זמנית, עבדתי עם **נורית** על יסודות הטבע: **אדמה, מים, שמש ואוויר**. היא לא נילאתה מלנגן שוב ושוב על גונגי-היצירה ולשנן את המשפטים המתארים כל יסוד. לדוגמא: "מים צלולים, מים זכים", כשהיא עושה מאמץ עליון להתגבר על הליקוי השמיעתי שלה ולהגות נכון את המשפטים על השמש: "שמש מלטפת, שמש מחבקת", היא שיננה בכל מאודה. בזמן אמירת המשפטים הוראתי לה ללטף את מקום "מקלעת השמש, שבין החזה לטבור, על מנת להירגע; וכיוון שנורית למדנית מטבעה, היא חיקתה מרצון כל תנועה שעשיתי, ולמדה ללטף את האזור שבין החזה לטבור כשהיא חוזרת ואומרת את המשפטים: "שמש מלטפת, שמש מחבקת", ומרגיעה אגב כך את עצמה.

עבדתי עם **נורית** במשך שלוש שנים, כשהפעילות נעה בין לימוד יסודות הטבע, נגינה בגונגים ועבודות יצירה. **נורית** ציירה עשרות ציורים המבטאים את מרכיבי היקום. היא לא נילאתה מלצייר שוב ושוב בווריאציות את **האדמה, המים והשמש** [ראה ציורים עמ', 65] היא גם ביקשה לשמוע עשרות פעמים את הסיפורים על היסודות מתוך "אני, אתה והעולם". הוספנו גם את יסוד **האוויר**, כשאנו נושמים נשימות עמוקות ונושפים על כף-היד. היא ידעה להעריך נכונה את

התחושה המטיבה כתוצאה מפעולת השאיפה והנשיפה וביטאה זאת במילים: "כמה זה טוב!".

במהלך העבודה האינטנסיבית עם **נורית**, ראיתי שינויים במצבי רוחה. היא עדיין הייתה נתונה בתוך טלטלות של תחושות תיסכול ונתק פנימי, אך החיפוש הנואש אחר שורשיה הביולוגיים איבד בהדרגה מחומרתו; התקפי עצבנות וסימנים של חוסר שקט הלכו ופחתו. כשהכריזה: "אני עצבנית!", נהגתי לשאול אותה באיזה מקום בגוף היא חשה עצבנות. **נורית** לרוב הצביעה לכיוון העורף והכתפיים. ניסיתי במקרים כאלה, לעשות לה עיסוי במקום בתוספת מילים מרגיעות. או שנהגתי לכבד אותה באשכולית. **נורית** אהבה מאד פרי-הדר, בעיקר אשכוליות, ונוכחתי לדעת שהיא אכן נרגעת באוכלה את הפרי, כשהייתה גם מבטאת זאת במילים: "אני רגועה עכשיו".

יום אחד, השמעתי ל**נורית** את יצירתה של נעה בלאס, "ההשבעה", לפעמונים וגונגים. היצירה פותחת במילים משפה עתיקה "הִינָא וְוַאי הִינָא וְוַאי", היכול להשתמע ל"הנה אני, הנה אני". **נורית** הייתה מרותקת ליצירה וביקשה לשמוע אותה פעמים חוזרות ונשנות. היא גם חיקתה את יתר ההברות הנשמעות ביצירה כמו: "פֶּאֱלִי, פֶּאֱלִי פֶּאֱלִי" שצלילן משפה ראשונית. עצם הגותה את ההברות האלה הביא לה מרגוע. היא גם נהגה ללוות את הקטעים בפעמונים ובגונגים. היצירה כמו הוסיפה לה אנרגיית חיים - הרגשתי ש**נורית** מחוברת ליצירה בכל נימי נפשה.

בתום שלוש השנים חשתי ש**נורית** הולכת לסיים תהליך שהוא משמעותי ביותר עבורה. בזמנו, עדיין לא יכולתי בברור לשים את האצבע על מהות התהליך, אך הרגשתי שהיא נמצאת במקום אחר, ושנבנה נדבך פנימי נוסף המגן עליה בפני התהום שנפערה מתחת לרגליה עקב תחושת הנטישה שליוותה אותה כל השנים. יום אחד, היא ביקשה לצייר שוב את יסודות היקום על דף חלק, ללא עיגול משורטט. הפעם, היא ציירה את שלושת היסודות מחוברים זה לזה, מעין סינתזה בין **המים**, **האדמה והשמש** [ראה ציורים בעמ' 66]. לפתע, הבינתי את מהות התהליך ש**נורית** עברה. היא הטמיעה בתוכה את יסודות הטבע, דרך העיסוק הרצוף בנושא בנתה שורשים פנימיים אחרים, וכך יצרה את החיבור בתוכה ועם עצמה. על-אף שהיה כאן תהליך שנמשך כשלוש שנים, המלווה בהרבה עליות וירידות, הייתה

גם תחושה שהתרחש "נס": **נורית** אכן רכשה כלים חדשים להתמודד עם מצבה הקיומי.

בשלב זה, ראיתי שהעבודה שלי עם נורית הולכת להסתיים, ושהיא עומדת בפני תהליך חדש. זה קרה כשהיא עברה לצייר אצל המטפלת באומנות של המעון - כישוריה האומנותיים באו לביטוי, והחלה תקופת הפריחה שלה [ראה ציורי ס בעמ' 65].

ג ב ע הוא בחור כבן 28. כשראיתו בפעם הראשונה הוא הסתובב כשידיו שלובות מאחורי גבו, ממלמל לעצמו דברים הברורים רק לו. הוא נראה לי אז כאדם המבקש להביע את עצמו בדרך כלשהי. הבחנתי בחוש ההומור המיוחד לו, והדבר אותה לעבר הפוטנציאל שלו. שאלתי אם הוא רוצה להצטרף לקבוצה קטנה של חניכים שזה עתה הרכבתי, והוא ענה מיד ב"כן" חותך. בפעילות, הסכים לתופף על התוף, אך ראיתי שהוא זקוק לתשומת לב מיוחדת, והחלטתי לעבוד איתו באופן פרטני. בפגישה הראשונה, ראיתי לנכון לחזק אצלו את הדימוי העצמי ולימדתי אותו לכתוב את שמו. לא היה לי ברור אם אותיות האלף-בית מוכרות לו, אך חשתי שמתאים ללמד אותו מילים שלמות, בשיטה הגלובלית, וללכת "מהכלל אל הפרט".

גבע נהג לחזור ולהזכיר את משפחתו: "**אבא אמא**", ושמות אחיותיו: "**ידקלה, רוחמה ושיר**" [שמות בדויים], כשהוא מונה אותם אחד אחד על אצבעותיו. לימדתי אותו לכתוב את המילים "אמא", "אבא" ושמות אחיותיו. על מנת להקל עליו הכנתי לו כרטיסיות עם אותיות מקווקוות, וצינתי בקול רם את שמות האותיות. לעיתים היה צורך לעזור לו לכוון את הטוש שבידו בזמן כתיבת האותיות. בהדרגה, ראיתי שהוא מזהה את השמות, ומסוגל להצביע על השם הנכון כשנשאל. הוספתי לו מילים אחרות, כמו: **שמש, ים, אש** ועוד, וגיליתי שיש לו אהבה מיוחדת ל**ים ולאש**. האהבה שלו ל**ים** התבטאה בבקשותיו הבלתי נלאות ללכת לים. העדפתו ליסוד ה"**אש**" תבוא לביטוי מאוחר יותר, כשהוא יתחיל בשצף קצף לצייר עם צבעי גואש ויבקש לרוב לצייר את ה**אש** [ראה ציורים בעמ' 66]. כשניסיתי לעניין אותו גם במוזיקה ברקע, ביקש תמיד מוזיקה תימנית, וכך זה היה עד היום האחרון לעבודתי עמו. המוזיקה התימנית העניקה לו שמחה, שיחרור ואיזון. **גבע** גם למד לאהוב את צלילי הגונגים, ולעיתים קרובות העדיף לנגן על גונג האדמה.

באותה תקופה, נעה בלאס הייתה עסוקה בפרוייקט הקשור לשיפור היכולת הקוגניטיבית, וכתבה תרגילי-עשייה בנושא, בהתאם לצרכי החניכים המשתתפים בפרוייקט. עם גבע, היא הציעה לעבוד על התרגילים הבאים:

- לצייר עיגול ולהדגיש את נקודת האמצע, כדי לחזק את המרכז הפנימי.
- למתוח קו בין שתי נקודות, כדי לקבוע גבולות פנימיים.
- לצייר עיגול בתוך עיגול, כשניתן להתחיל לסירוגין מאמצע המעגל להיקף, ומהיקף המעגל אל המרכז. תרגיל זה אמור להעניק תחושת התרחבות והתכנסות.
- ללמד את גוף האדם ולהדגיש את האברים הפנימיים; כמו כן, לעמוד גם על הבדלי המינים.
- להסתכל במראה לשם חיזוק הדימוי העצמי.
- לדבר על הפצת חום וקור בגוף וללמד את מקום מקלעת השמש; לציין את השפעת החום על מצב הרוח. להזכיר גם את החום והקור בחוץ.
- לספר על הדינמיקה של הלב, ולציין שהלב גם מגיב לכעס ומעלה את הדופק וההיפך. יש כמובן להדגים את שני המצבים.
- לעמוד על השאיפות והנשיפות, ולציין את השפעת הנשימות להפגת תחושת עצבנות.
- ללמד את ארבע רוחות השמיים: צפון, דרום, מזרח ומערב.
- לימוד השעון, כשנקודת המוצא היא סדר יומו של גבע.
- לדוגמא: "גבע מתעורר בשעה 7", [להדגים לו את השעה שבע]. "גבע אוכל ארוחת צהריים בשעה 1", וכן הלאה.
- להדגיש את קצות האצבעות על-ידי מיפגש של כל קצה אצבע עם האגודל.
- להוציא חפצים מקופסה ולזהותם דרך מישוש.
- להדביק מדבקות ציבעוניות על גבי צילומי נוף וחיות.
- לחזק את לימוד האותיות בעזרת משחק לוטו.

יישום התרגילים עם גבע היה הדרגתי ומלווה בחזרות רבות. כשציירתי עיגול ובקשתיו לשים מדבקה באמצע העיגול, לפתע שאל

אותי: "אני דיביל"? מכיון שעדיין לא הכרתיו מספיק זמן, חשבתני ששאלה זו קשורה לתרגיל שנתתי לו לעשות, ומיד שאלתיו: "מה אתה רוצה לעשות?" **גבע** ישר הניח את כף ידו הימנית על דף הציור וביקש שאצייר אותה. שאלתיו מה היה רוצה לצייר בתוך כף היד, והוא ענה לי "עץ". אחר-כך ביקש שאוסיף תרנגולים ליד העץ. הבקשה לצייר את כפות ידיו ולידם תרנגולים תחזור בעתיד עוד כמה וכמה פעמים. כמו-כן, **גבע** יחזור בעתיד פעמים רבות על השאלה: "מה אני דיביל?" - יתכן שזה היה משפט שהופנה אליו בעבר ונספג בזכרונו. תמיד ענית לי במשפט הפוך, כמו: "אתה חכם, יש לך זכרון טוב, יש לך חוש-הומור", ועוד. **גבע** היה אז מגיב בחיוך, המבטא שביעות רצון.



גבע גם הכיר את הצורות הגיאומטריות, ואהב למתוח קווים לכל הכוונים. הכנתי לו צורות מנוקדות והיה עליו לחבר בין הנקודות. הוא ביצע זאת מתוך רצון, וחשתי שהעיסוק בכך מסייע לשחרר מחסומים פנימיים. הרביתי גם לתת ל**גבע** לשרטט עיגול בתוך עיגול. לרוב, סיים עשייה זו כשחיוך נסוך על פניו.

עלתה בי אז המחשבה שאם **גבע** היה עסוק מידי יום כחצי שעה בתרגילים מסוג זה, היה אולי מצליח לשמור על מצב רוח מאוזן יותר.

את גוף האדם ציירתי על דף גדול, שכלל את האיברים הפנימיים, כשהדגש הושם על המוח, הלב, הריאות [המחשנו שאיפות ונשיפות], על הטבור ועל איבר המין. סיפרתי לו גם על תפקידם של צינורות הדם באופן כללי, והדגשתי את עמוד השדרה. זכור לי, ש**גבע** בכל פגישה, ביקש שאקריא לו טקסטים מתוך ה"אנציקלופדיה לנוער על גוף האדם", והעדיף ביותר את התיאור על הלב, בעיקר אהב לשמוע את המשפט: "הלב הוא משאבה". הוא נהג לחזור על המונחים ששמע, וראיתי אז שהוא אכן ניחן בזיכרון טוב.

בהסתכלות במראה, **גבע** באופן קבוע התרכז על מצחו ונהג לבדוק את הקמטים העולים לאורכו. ציינתי לו שהמוח נמצא מאחרי המצח ומכיל את השכל, הזיכרון, הרצון ועוד. הוא הקשיב והתעניין מחדש בנושא, ואף צבע כמה וכמה פעמים את חלקי המוח ששרטטתי לו.

בקשר לכעס, נהג לחזור עשרות פעמים על השאלה "אז למה אתה כועס?", כשהוא פותח את שתי כפות ידיו ונהנה מעצם אמירת המשפט. הוא ברצון עשה תרגילי נשימה המכוונים להפיג את תחושת הכעס, ולשפר את מצב רוחו.

כששירטטתי לו בפעם הראשונה את **ארבע רוחות השמיים**, הוא לפתע אמר: "קשת בענן". כפי הנראה, לימוד על הכרת המרחב: צפון, דרום, מזרח ומערב עורר **בגבע** ידיעה אסוציאטיבית שהוא קלט מתכנית טלוויזיה שנקראה בזמנו "קשת בענן". הוא אכן עשה חיבור נכון בין המרכיבים בטבע.

כהרחבה ללימוד על ארבע רוחות השמיים, הראיתי ל**גבע** את **כדור הארץ** ולמדנו בהדרגה על מרכיביו. הוא לא נלאה מלגעת ולראות שוב ושוב את הגלובוס, ובעיקר התייחס לימים ולאוקיינוסים. דיברתי איתו גם על מפלי מים, והמחשנו זאת בעזרת בקבוקי מים ששפכנו לתוך גיגית מגבהים שונים. בתחילה הוא הסתייג מהמים הנשפכים, אך אחרי חזרות רבות הסתייגותו הלכה ונמוגה. יעד הפעילות היה להוציא את **גבע** מדלת אמותיו, ולהעניק לו תחושת התרווחות.

ליישום הפעילות על השעון, הכינותי שעון מקרטון עם מחוגי הזזה. ציינתי לו את השעות בהתאם לסדר יומו, ו**גבע** למד במשך הזמן להצביע על הספרות המצינות את השעות, ובעיקר התייחס לסיפרה 1 - שהיא שעת ארוחת הצהריים. לימוד השעון שיעשע אותו ואיפשר לו לחוות תחושת שליטה וסדר, בעיקר כשביקשתי ממנו להזיז את המחוגים בכוחות עצמו.

גבע לא דיבר באופן שוטף, אך נהג לפלוט משפטים בהקשרים שונים. היו אלה משפטים ששמע, קלט ושמר בתוכו. המשפט: "נמאס לי ממך" היה שגור בפיו, והוא ביטא אותו כשהוא משועשע וצוחק. לא ברור אם משפט זה נאמר לו ישירות בהזדמנות כלשהי. היו לו תקופות שחזר על המשפטים: "מה אתה עושה פה?" או "מה אתה

חושב לעצמך?!", יום אחד, פלט את המשפט: "צריך מזל בחיים!". הוא נהג לחזור כמה וכמה פעמים על המילים: "לגור בבית", כמבטא את משאלת לבו. לעיתים קרובות הזכיר את חברו נתן מהמעון הקודם בנתניה, כשהוא חוזר על המשפט: "אני אוהב אותו", ויום אחד, כשהיינו שקועים בלימוד נושא מסוים, שמעתיו לפתע ממלמל לעצמו: "בלש גשש פותר כל תעלומה!".

העבודה עם **גבע** הייתה מיועדת לחזק ולפתח את היכולות שלו, ולסייע לו להגיע לאיזון פנימי. היו לו התקפי זעם וכעס בלתי נשלטים, שהסתיימו בנתינת מכות לכל מי שעמד לידו. נוסף לטיפול התרופתי שנקבע עבורו, המשכתי לעבוד עמו על התכנים על מנת לשמר את מה שקלט והפנים. ביציאות לים **גבע** הרגיש מאושר במיוחד. תחושת התרווחות והתפעלות אפפו אותו, ובכל הזדמנות היה מצביע לעבר הים ואומר: "תסתכלי, תסתכלי", כמבקש לשתף אותי בהתרגשות שחש בראותו את הים.

הקשר הפרטני עם **גבע** היה לעיתים תובעני, אך היתה זו הדרך היחידה להגיע אליו.

שימי הוא בחור כבן 35 עם הפרעות נפשיות ופיגור קל. הכרתיו לראשונה בפעילות למוזיקה עבור חניכים מהביתנים הפתוחים. זכור לי אז, שהוא תופף בכל מאודו מקצבים מיוחדים על התוף. מבע של ריכוז היה נסוך על פניו, שהתחבר לתנועת גופו; ניכר שהטיפול מעניק לו תחושת שלימות ומרגוע. **שימי** היה אז חניך חדש במעון, שמצא את עצמו בפעם הראשונה מרוחק מביתו ומנותק מאמו, שהייתה עבורו קרן אור יחידה. ההשלמה עם עובדה זו תלך ותהיה עבורו קשה יותר ויותר. למעשה, הוא לעולם לא השלים עם עובדת היותו במעון. הוא נהג לקרוא למקום "בית-חולים", ולא פעם ביטא משפטים כמו: "בית חולים זה שייך לכם, הוא לא שלי", ואמנם את מחאתו על הרחקתו מהבית ביטא בתחילה בהתעלפויות מבויימות, כשהוא זורק את עצמו על הריצפה וממאן להתרומם. סרובו לאכול ונסיונות בריחה גם היו אותות מחאה על עובדת שהותו במעון. עלה בי הרצון לנסות לעבוד עמו באופן פרטני דרך חיזוק הפוטנציאל הטמון בו, ולהרגיע את תחושת התיסכול שאפפה אותו.

ואכן, כבר עם תחילת עבודתי עם **שִׁימִי**, עמדתי על היכולות שמאחורי הפרעותיו הנפשיות. רצונותיו וחלומותיו היו זהים לאלה של כל אדם מהישוב. הוא ביטא את רצונו להיות חייל, לצאת לעבודה ולהתחתן. **שִׁימִי** לא נלאה מלספר על אמו ומשפחתו מרובת אחים ואחיות. הוא מנה אותם בשמותיהם, וסיפר סיפור קטן על כל אחד ואחד. ראיתי גם שיש לו יכולת קוגניטיבית טובה, אך לעיתים הוא בילבל בין היוצרות. **שִׁימִי** נהנה הנאה יתרה להסתכל על חוברות טבע, חיות ואדם, והקשיב מרותק לפרטי האינפורמציה הטמונים בצילומים המרהיבים. בהזדמנויות אלה, הוא הקרין איזון נפשי.

בו זמנית, מצאתי לנכון לעבוד עמו על אותיות האלף-בית, וראיתי אמנם שאותיות רבות מוכרות לו. גם את שמו ידע לכתוב, וסיפר שאמו לימדה אותו. הוא ביקש לדעת לכתוב מילים כמו: ילד, ילדה, סבא, סבתא, דוד ודודה. מילים כמו אמא ואבא היו מוכרות לו. וכמו אצל החניך **גבע**, נהגתי לכתוב לו אותיות מקווקוות, כשהוא משלים את צורתן. היה לו צורך לשרטט אותיות שעות ארוכות, כשמאחורי רצון זה טמונה המוטיבציה לצייר. ויום אחד, כשצייר את **האריה** ואת **הפיל** כהשלמה לפעילות על "חיות ומוזיקה", כשרונו האמנותי התגלה לעין.

תסכולו על היותו מרוחק מביתו הלך והחמיר; חשתי שמן הראוי היה להתייחס לשורשיו הפנימיים הקשורים לארץ מוצאו, **הודו**. לשם כך, הראיתי לו את כדור הארץ כשהדגש הושם על המבנה הכללי של הכדור: ימים, אוקיינוסים, ארצות ויבשות. כמו-כן הראיתי לו את מקומן של **ישראל** ו**הודו** על הכדור, וחיפשנו מסלול דרך הים המקשר בין שתי הארצות. בעזרת אניה העשויה מנייר, המחשנו את הדרך המקשרת בין שתי הארצות, הלוך ושוב. זה היה נסיון לעשות מעין חיבור בין המציאות החיצונית למציאות הפנימית שביניהן **שִׁימִי** חי. השמעתי לו הרבה מוזיקה הודית, בעיקר שירים הודיים מסרטים שרובם ככולם היו מוכרים לו, כמו גם שירים רוחניים ששייכים לרפרטואר המוזיקה ההודית העתיקה. **שִׁימִי**, להפתעתי היה מקשיב לשירים אלה בריכוז ובעניין, כשהוא מתאמץ לקלוט את מילות השיר, וכששאלתיו על תוכנו, היה לרוב עונה: "השיר על אלוהים". את המוזיקה נהג ללוות בתיפוף או בנשיפות בחלילית, כשהוא מלווה את עצמו בשירה.

בשלב מסוים, בגלל נסיונות בריחה, **שִׁימִי** הועבר ל"ביתן המוגן", והחל תהליך הדרדרות במצבו הנפשי. שהותו הממושכת בביתן זה – כחמש שנים – השפיעה באופן שלילי על המוטיבציה ועל יכולת הביצוע שלו. הוא בחר להתבודד על כיסא בפינת השירותים בביתן במשך שעות ארוכות, ונתלה בהזיות על "חתונות בהודו", כפי שביטא זאת. **החתונות בהודו** סימלו את הכמיהה שלו אל שורשיו הקשורים לתרבות ההודית, המהווה חלק בלתי נפרד מהווייתו הריגשית. על מנת לממש קשר זה, חידשתי את הפעילות עם מוזיקה הודית – פעילות, שבאופן קבוע, **החזירה את שִׁימִי חזרה למציאות**.

בהמשך, העבודה עמו התמקדה על תרגילים ומטלות שניתנו על ידי נעה בלאס, במסגרת פרוייקט למען שיפור ומיקוד הבחנות קוגניטיביות. כמו-כן, התרגילים נועדו גם לשפר את יכולתו לקשר נכון בין דברים. להלן חלק מהמטלות:

- ללמוד להכיר את הראש: מה צורתו החיצונית, ומה תכולתו בפנים: **מחשבה, רצון, זכרון, דמיון** ועוד. **שִׁימִי** צייר את הראש וצבע את הרצון בצבע ירוק, את הדמיון בצבע אדום, את המחשבה בצבע כחול ואת הזכרון בצבע צהוב. הסתכלו על ציורי המוח בספר על גוף האדם, ודיברנו על המוח האחראי על פעולות הגוף: על הדיבור, על התנועה המוטורית, כשאנו ממחישים את הפעולות. ציירנו את עמוד השדרה המחובר לראש, וכמו החניך **גבע**, גם הוא ביקש שאקריא לו קטעים מהאנציקלופדיה לנוער כשהוא מקשיב בעניין רב לטקסט.
- לחבר בין שתי נקודות על מסלול ולהיפך, למצוא מסלול או דרך בין שתי נקודות. בהדרגה התרגיל נעשה מורכב יותר, כשנקודות המיקוד היו מפוזרות על פני שטח הדף וצריך היה למתוח קו בין שתי נקודות נבחרות.
- לצייר כפות רגליים בגדלים שונים, וכן להראות לו צילומים של נעליים ומגפיים. להזכיר אנשים מוכרים ולהשוות את גודל כפות רגליהם: של מי קטנה או גדולה יותר. כמו-כן, לציין את גובהם של אנשים **שִׁימִי** הכיר, אנשים שהם גבוהים, נמוכים, ומי גבוה ממי, ולקשר בין גודל כף-הרגל לגובה. דיברנו על גודל כפות רגליהם של בני משפחתו, ו**שִׁימִי** ציין

שלאחיו כפות רגליים הגדולות ביותר מכל המשפחה, ובו-זמנית הוא ציין שאחותו היא הגבוהה מכולם. הוא אמר שאמו נמוכה, ואת חבריו לקבוצה **תמיר וקובי** שהם בחורים גבוהים, **שִׁימִי** הגדיר כנמוכים. בשלב זה, היה צורך לחדד אצלו את ההבחנה בין גבוה לנמוך. בשלב הבא, אף למדנו על קולות גבוהים ונמוכים של חיות וגבוה ונמוך בצלילים. מטלה זו נועדה בעיקר כדי לפתח תחושת פרופורציות.

- דרך מראה גדולה, להסתכל על החפצים בחדר, לזהותם ולמנותם. בתחילה היה קשה לִשְׁימִי ליצור קשר בין החפצים שראה מבעד למראה, ונהג להסב את ראשו אחורה על מנת לראותם באופן ממשי. בהדרגה, הוא אמנם הצליח ליצור קשר עין עם פריטים דרך המראה, והיה מסוגל למנותם. התרגיל אמור היה לחזק את יכולתו לשייך ולקשר נכון בין חפצים שונים ובין התרחשויות שונות.
- לגלגל חגורת גומי עבה בגודל של שני מטר לצורת שבלול, ולהתיר את השבלול על ידי משיכת קצה החגורה מהאמצע, וחוזר חלילה. ישנה כאן חווית הפירוק והבניה מחדש שמעניקה תחושת עשייה בשלימותה.
- לגלות חפץ חבוי בתוך חבילת צמר גפן, וכן להסתיר פריט בתוך נייר העטוף שכבות נוספות של נייר העטופות זה בתוך זה. פעילות זו מחזקת את המוטיבציה לחפש ולמצוא את הנסתר.
- משחק מסירות עם כדור, וכן להעיף בלונים אל-על כדי לשחרר ולהפיץ אנרגיה.
- ציון מצבי רוח שונים. להסתמך על צילומים של אנשים בעלי הבעות פנים שונות ולדבר עליהם. לבחור צבע לכל סוג של מצב רוח: של שמחה, עצב, כעס, ועוד. לשפר את יכולת ההבחנה ואת יכולת הביטוי המילולי.
- לצייר שני חדרים - חדר אחד מאוכלס באנשים ושורר בו הרבה רעש, והחדר השני גם מאוכלס באנשים, אך שורר בו

שקט. כששאלתי את **שִׁימִי** באיזה חדר היה בוחר להיות, הוא ענה שברצונו להיות לבד בחדר עם אשתו ושני ילדיו, והוסיף שברצונו ללכת לעבודה. בתרגיל זה ניתנה לו ההזדמנות לבטא את משאלות לבו.

- לשם פיתוח הדמיון יש לספר סיפור על אניה ומלח שמפליג בים ופוגש בדרכו שחפים או דגים. לבקש מ**שִׁימִי** להוסיף עוד פרטים לסיפור, כשברקע קטעי מוזיקה. לזה, הוא הוסיף שהספן הפליג "לסחנה" ול"ים המלח". ולשאלה את מי פגש בדרך ענה: את אמו ואת עצמו.
- להכין חצר מוקפת חומה מקרטון או מקלקר, לשאול את **שִׁימִי** את מי היה רוצה להזמין לחצר, ומה היה רוצה לעשות שם. הוא תמיד ביקש להזמין את האחיינים שלו על מנת לשחק איתם, אך הוסיף שעליהם ללכת לבית-הספר ולגן. בסופו של דבר, נותר שוב לבדו. לשאלה לאן היה רוצה בעצמו ללכת? ענה: "לים המלח ולסחנה, לראות מפלי מים".
- לדבר על רגשות ותחושות ולמקד אותם בגוף: באיזה חלק בגוף נמצא הכעס, ובאיזה - האהבה, איפה נמצאת התנועה, ואיפה - היציבות, ועוד.

העיסוק בציור אצל התרפיסטית לאמנות של המעון היה עבור **שִׁימִי** קרן אור נוספת אחרי אימו. אך, כאמור, שהותו הממושכת בביתן המוגן, המיועד בעיקר לחולי-נפש עם פיגור קשה, הורידה את בטחונו העצמי ופגעה במוטיבציה לעשייה; **שִׁימִי** הגיע למצב שבו סרב לצאת מהביתן.

העבודה הפרטנית עימו סייעה לו במיצוי היכולות שלו, ביציאה מהזרימה שלו ל**זרימה אחרת**, לחזור למציאות ולשפר את איזונו הנפשי. לא פעם, הביע צער על שאינו יודע לקרוא. נהגתי להקריא בפניו טקסטים של דברי שירה מתוך הספר: "מה מספרות האיילות" של לאה גולדברג. **שִׁימִי** הקשיב קשב רב לטקסט, ואת המילים שקלט, נהגנו לכתוב בעזרת אותיות מקווקוות. **שִׁימִי** השלים את האותיות, והפכן אגב כך למילותיו הוא [ראה ציורים של שימי בעמ' 67].

עם שלושה חניכים אלה, העבודה הפרטנית נמשכה תקופות ארוכות. היו חניכים אחרים שעמם עבדתי במשך תקופות קצרות, כדי לשפר יכולת מסוימת אצלם, או על מנת להרגיע מצוקה נפשית חריפה.

שרה הייתה מוגדרת כחולת נפש עם פיגור קל, שבעיתות כושר, אהבה לשיר משירי הארץ וללוות את עצמה בכלי-הקשה. בוקר אחד, בהיכנסי למעון שמעתיה צועקת: "הצילו הצילו...משטרה משטרה!". לקחתיה לחדר המוזיקה וניגנתי לה על גוג המים. **שרה** התיישבה על הכסא וביקשה בעצמה לנגן על הגונג. בהדרגה, היא נירגעה וחזרה לאיזון פנימי. המשכתי להזמינה לחדר מוזיקה במשך השבועות הבאים, ולנגן עמה על הגונגים. יום אחד, כששאלתיה איך היא מרגישה כשהיא מנגנת, היא ענתה, בהצביעה לעבר גוג המים: "כאן הצלילים בפינה למעלה מאד יפים, ואותם אני אוהבת".

לצלילי גוג המים השפעה מרגיעה, שמיטיבה עם איזונו הפנימי של האדם.

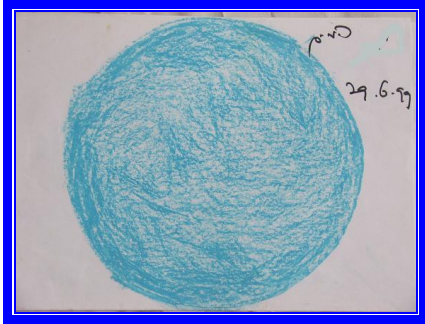
צור - אל **צור** ובעיותיו, התוודעתי בזכות אסיפות התרפסיטים שהתקיימו בשנים הראשונות לעבודתי במעון, בהדרכת רכז החינוך דאז. באסיפות אלה נהגנו להתייחס בכל פעם לחניך מסוים הזקוק לתשומת לב. **צור**, בחור עם הפרעות נפשיות ופיגור קל, היה בזמנו חניך חדש במעון, סבל מדימוי עצמי נמוך, והועלתה הצעה לעבוד עמו באופן פרטני. כיוון שרציתי להכירו, לקחתיו לחדר המוזיקה. נוסף לכשרונו בריקוד הוא אהב לשיר, אך התקשה בהגיית המילים. הוא ביקש לשיר שירים, וניגנתי לו את השיר "אלי אלי", לפי בקשתו. שאלתי אותו אם הוא רוצה לדעת את מילות השיר והוא ענה לי בחיוב. שמת לי לב, שהעיצורים גורמים לו לעצור, ומקשים על הגייה שלמה של המילה. חשבתי שנקישות על כלי-הקשה בזמן אמירת המילה יתנו לו תמיכה, וישפרו את יכולת אמירת המילה בשלימותה. ואכן כך היה - לפחות חלק מהמילים הוא הצליח להגות בשלימותן, וכן למד את המילים הנכונות של שירים, כמו: "עולם, חול, רישרוש המים, ברק השמיים", ועוד. **צור** עשה מאמץ ללמוד את המילים, ואף הצליח לשפר את אופן הגייתן, והדבר הסב לו שמחה וסיפוק. המשכתי לעבוד עמו לסירוגין במשך תקופה כשאנו שרים, לומדים והוגים ממילות שירי החגים. באותה ההזדמנות הבחנתי בכשרונו הטבעי לתנועה ולריקוד. השמעתי לו חלק מהיצירה "הים" של קלוד דביוסי, והוא ביצע ריקוד יוצא דופן. חשבתי אז שיש לתת ל**צור**

לרקוד כמה שיותר באופן ספונטני, על מנת שלא לפגום ביצירתיות
הטמונה בכשרונו הטבעי.

אלבום המשפחה של נורית



ציורים של נורית



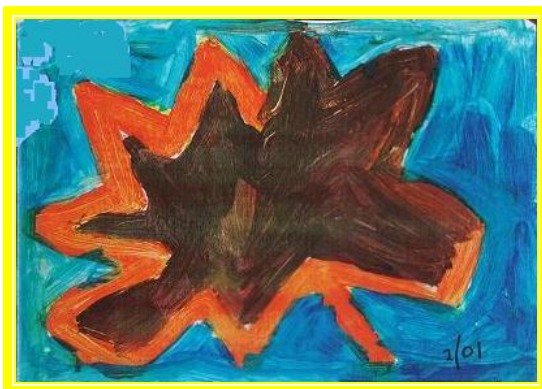
מים



אדמה



אדמה ושמש



חיבור בין היסודות : אדמה,
מים ושמש,

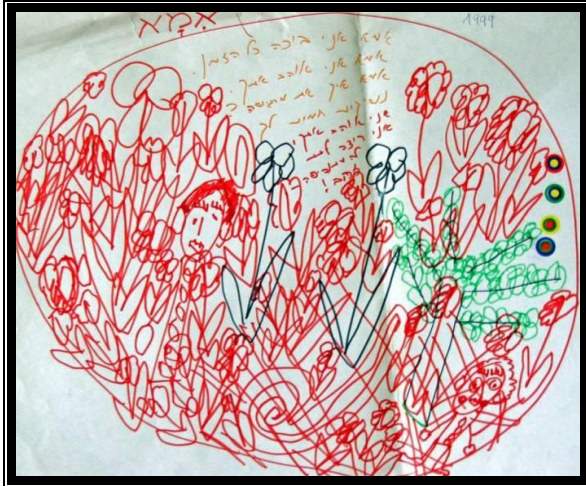


ציורים אלה ציירה נורית במהלך שלוש השנים, וניתן לראות בהם יסודות לסיגנונה האישי, שהלך והתפתח בהמשך.

מציורי האש של גבע



ציורים של שׂימׂי



געגועים לאמא



חלקי גוף פנימיים



צורות גיאומטריות
של יאיר

סיכום

במבט לאחור, אפשר לקבוע שהרצף בעבודה ולימוד נושאים ותכנים באמצעות המוזיקה - על פי תוכניותיה של דר' נעה בלאס - במשך שמונה וחצי שנות עבודתי במעון, השפיעו על המטופלים בכמה כיוונים:

- השפעה מרגיעה שתרמה לשפר התנהגות בלתי מאוזנת, כדוגמתה של **שרה**, שהנגינה בגונגים הרגיעה אותה וסייעה לה לחזור לתחושת איזון. אצל **נאדר**, נקישות בתופים ובמצילתיים בדרך כלל עזרו להרגיע התנהגות פרועה ולעיתים מאיימת. היו חניכים אחרים, שמעצם הפעילות, יכלו להפנים סדר פנימי ותחושת הרמוניה.
- השפעה בכוון של **העשרה**. עקב הכרת קשת רחבה של קטעי מוזיקה מגוונים, מנגינות, שירים ולימוד תכנים, עולמם של המטופלים נפתח והתעשר; ההרגשה שלהם עם עצמם ועם סביבתם הלכה והשתפרה.
- השפעה על תהליכי התפתחות משמעותיים אצל המטופלים, שהביאה אותם לעשייה ולביצוע דברים שלא עלה בידם לעשות קודם לכן.
- השפעה משמעותית על המוטיבציה ועל היכולת לקחת יוזמה. נקודת מיפנה שכדאי לציין היתה כשניגשו חניכים מ"הביתנים המוגנים" לארגז כלי-הנגינה ביוזמתם לבחור כלים לעצמם.

להלן סיכום על חלק מהדוגמאות המעידות על שינויים שעברו החניכים בעת שחשו את **הזרימה האחרת**:

ארי, שהגיב במשך תקופה ארוכה באדישות גמורה לכל עשייה, שנהג לסחוב אביזרים ולהשליכם על הרצפה, ועקב תשומת לב ועבודה מכוונת עמו בתוך הקבוצה, הוא פיתח רצון לנגן במצלתיים, ומאוחר יותר בכלי-נגינה אחרים. בשלבים מאוחרים יותר, ניתן היה לראותו גם לוקח חלק בכלל הפעילויות כשחיוך של הנאה נסוך על פניו.

עובד שכל התנהגותו הסתכמה בקפיצות תייש המלוות בצעקות רמות, ביטא את צידו האחר ברגע ששמע מוזיקה קלאסית - בעיקר את המוזיקה של י.ס.באך. הוא נהג אז להתיישב על הרצפה ליד הטייפ ולהרכין את ראשו בהקשבה, כשרוגע מכסה את פניו.

עוגן נהג למרוח צואה על הקירות וחוף מזה לא לעשות דבר. איש לא שמע אותו מדבר, עד ליום שדמות האריה הועברה על ברכיו, והוא עיקם את פניו ואמר: "זה כואב!". בהזדמנות אחרת, **עוגן** חיקה בשירה את מוטיב "השאלה והתשובה" מתוך הקונצ'רטו לכינור של בטהובן במילים: "מה שלומך היום? מה שלומך היום?", כשהוא גומא את שטח הרחבה בסיבובים אינסופיים.

עוזי לרוב ביקש להשתרע על הריצפה או על שולחן המתכת, כשכולו נינוח ממצבו הסטטי. כשנזדמן לו להיות שוב בקשר עם אותיות האלף-בית, שהיו מוכרות לו מתקופת ילדותו, התעוררו בו עניין וסקרנות, כמו אנרגיה שמתחדשת, שהוציאו אותו במידה רבה ממצבו האפטי. עבודה פרטנית עם **עוזי** במשך חצי שנה החזירה לו את היכולת לזהות מחדש את כל האותיות, ולקרוא בכוחות עצמו מילים בנות שתיים עד שלוש אותיות.

ניסי שישב במשך שנה שלימה מקופל על הריצפה כשמצחו נח על רגליו המקופלות בישיבה מזרחית, הרים את ראשו, יישר את גבו ונענה להצעתי לתופף על התוף. בהדרגה הוא ניגמל מהרגלו לשבת על הריצפה, התיישב על הספסל וביקש להקיש על כלי-נגינה מגוונים. הוא מיקד את מבטו באות **נון** כל פעם שהצגתי לו אותה כאות הראשנה של שמו. יום אחד הוא קם **מיוזמתו** להצטרף למעגל הרוקדים לצלילי קטע הג'אז "Tie a Yellow Ribbon".

נוני נהג להתרחק לפינתו, נזהר מכל מגע עם חפץ כלשהו. אחרי שנים של התנהגות מנותקת, הוא הושיט את ידו, יום אחד, לציפור הכחולה העשויה מעץ שנענעתי לעברו.

יאיר, חניך "מהביתן המוגן", הסתובב כל היום סביב עצמו עם רצון כפייתי אחד ויחיד: "לשתות קפה". לא פעם הסכים להשתתף בפעילות ולנגן בתנאי שיקבל כוס קפה. יום אחד, כשלקחתי אותו

לחדר המוזיקה, הוא ביקש לצייר. הראיתי לו **צורות גיאומטריות**: **עיגול, משולש וריבוע** [ראה עמ' 66], יאיר ביקש שאשרטט לו את הצורות, נקב בשמותיהן אחת אחת, וצבע אותן בעדינות רבה בצבעי פסטל. באותה ההזדמנות, קם ממקומו והסתכל ארוכות בצילום של **ים כנרת שהיה תלוי על הקיר**, ושאל: "מה זה?", ובהזדמנות אחרת, לקח **יאיר** את החלילית ביוזמתו ונשף בה צלילים מאולתרים, על מנת להצטרף ל**דרור** שניגן נגינה חופשית על הצלילונים; והפעם **יאיר** הסכים לנגן ללא תמורה של "כוס קפה"!

דרור נהג לאסוף פריטים כמו: קופסאות, נעלי בית וכלי הקשה ולהקישם זה בזה, כשהוא יושב על כפות רגליו וברכיו מקופלות. חזרתי ופניתי אליו להצטרף אלינו בנגינה על כלי הנגינה השונים, אך הוא בשלו, ביקש רק להעיף חפצים ולהקישם זה בזה. יום אחד, כעבור שמונה וחצי שנים, התרומם **דרור**, לקח את המקוש וניגן כמה דקות נגינה חופשית על צלילי הסולם.

סעידה עברה תהליך התפתחות משמעותי במשך שנה רצופה של פעילות חד-שבועית במוזיקה, כשנקודת המפנה אצלה התרחשה כששמעה את "זעקת הפיל" - ומהתנהגות כפייתית של צניחות על הרצפה והיצמדות לכדור שליקקה לסירוגין, היא עברה למלא תפקיד של "מנחה", והסכימה לקחת את **הסוס** ודמויות המחשה אחרות ולהראותן לחבריה בקבוצה.

אדם, מה"ביתן המוגן", שמבטו חתום ומרוחק, קרא יום אחד בקריאה רמה "מים!" - זו הייתה הפעם היחידה שהוא ביקש מילולית את מבוקשו: לשמוע שוב את הספור על "המים", מתוך התכנית" אני, אתה והעולם".

נורית, שננטשה בהיותה תינוקת, עברה תהליך של בניית שורשים פנימיים חלופיים בעזרת לימוד ממושך ועיקבי על יסודות היקום, ויצירת **אלבום משפחה** חלופי. היא חדלה בהמשך מחיפוש כפייתי אחר שורשיה הביולוגיים, ונפרצה לה הדרך לביטוי כשרונה האמנותי, כשציוריה מוצגים בתערוכות מחוץ למעון.

גליה, מה"ביתן המוגן", עברה תהליך שהפך אותה מאדם מלא פחדים וחרדות, הנירתע מכל נקישת תוף, לבן-אדם שמלווה באופן עצמאי קטעי מוזיקה ממושכים על כלי-הנגינה. **לגליה** היה צורך

להיות לעיתים קרובות בחדר המוזיקה, כשהיא מבקשת לשמוע את צלילי הגונגים ולהקשיב בריכוז לסיפורי "אני, אתה והעולם". בימים האחרונים לעבודתי במעון, שמעתיה מזמזמת לעצמה בגובה הצליל "פה", כשהיא מתנועתת ימינה ושמאלה ומחייכת חיוך המבטא הנאה והתרווחות.

הרן, מ"הביתן המוגן", שראיתו לקויה, המיר התנהגות כפייתית של הכאה עצמית בביצוע סיבובים ריקודיים, בקצב המוזיקה הנשמעת ברקע. ביציאות לשפת הים, נהג לשבת על החול כשהוא טובל את ידיו בקערת מי-ים ונהנה מכך הנאה מרובה. אולם, בפעם האחרונה שלקחתי את הקבוצה לים, **הרן** קם ממקומו ודחף אותי בגב לכוון הים. הבנתי שהוא ביקש להיכנס למים. וכן עשה, קיפל את ברכיו והתיישב בתוך הים, מאושר מאין כמוהו.

ירוחם, שנהג לירוק ולאונן באופן שיגרתי, ביקש לצייר בצבעי גואש. כמו-כן, אהב למהול חול וצדפים במים ולטבול את כפות ידיו בתמיסה כשהוא שקוע כולו בעשייה. היו אלה רגעיו המאושרים ביותר שתרמו לתחושת איזונו הפנימי.

במשך הקייץ, היו שלוש יציאות לים. ההנהלה בזמנו, נתנה לי אישור לקחת כ-6 חניכים לים בלווי מטפל; לרוב היו אלה חניכים, שלא השתתפו בטיולים וביציאות המתוכננות בדרך כלל למספר מוגבל של חניכים מן המעון. זכור לי, שעצם הנסיעה במיניבוס העניקה להם קורטוב של נחת רוח; היכולת להביט מבעד לחלונות ולחוות את הדרך עוררה בהם תחושת התרווחות אמיתית.

גבע דרש תשומת לב יחידנית על מנת לחזק את הדימוי העצמי שלו. עבדתי עמו ברצף מלא במשך שמונה וחצי שנים. העבודה על שיפור היכולת הקוגניטיבית עזרה לו להעלות ולבטא תכנים שהוא הכיר מחיו בעבר. בתקופות של ירידה בכושר, המשך העבודה עמו תרם לשמר אצלו את הקיים ולשפר את מצב רוחו.

שימי ביקש להיות בקשר עם כל דבר נורמלי, וביטא את צמאונו לאינפורמציה על הטבע והאדם. כמו-כן, היה לו צורך להיות בקשר עם דפוסי תרבות של מוצאו ההודי, בעיקר דרך שירה ומוזיקה, ובעזרתן הוא הצליח לצאת מהזיותיו ולחזור למציאות. העבודה על שיפור היכולת הקוגניטיבית סייעה לחיזוק הדימוי העצמי.

כפי שתיארת, הונהגה במעון שיטת **החינוך הפתוח**. הדבר איפשר לי להתפנות לחניכים במצוקה, ולדחות זמנית את העבודה עם הקבוצות הקבועות. אולם, בפועל, גישה זו יכולה ליצור גם מצב לא מאוזן, בו תרפיסטים בוחרים לעבוד עם חניכים מסוימים מטעמי נוחיות; ובמקרים רבים לא מגיעים לחניכים אחרים, שאינם זוכים להשתתף בשום פעילות, כפי שאכן קרה בתקופת עבודתי במעון.

נקודת אור במעון הייתה, והינה עד היום, התרפיסטית לאמנות, שבגישתה המיוחדת הצליחה להביא את החניכים הקשים ביותר לבטא מעולמם הפנימי דרך ציור ואמנות. מרביתם הגיעו לביטוי יצירתי אישי כשעבודותיהם מוצגים בגלריות מחוץ למעון.

ההתעניינות בהתקדמות החניכים עם הפרעות נפשיות קשות ופיגור קשה, לוקה בחסר, כשחלק מהמטופלים במעון אינו זוכה לטיפול מתאים. כדאי להקשיב **לרצונות** המטופלים ולצרכיהם המיוחדים באותה דרגת נכונות שקיימת לגבי הגשת טיפול תרופתי.

כמטפלת במוזיקה, ברכתי על שנפל בחלקי ליישם את תוכניות המוזיקה של דר' נעה בלאס. קבלתי **כלים** נפלאים לנתב את הדרך אל האדם עם צרכים מיוחדים ולהכניסו **לזרימה אחרת**. בכל המסגרות השונות בהן עבדתי: בתי-ספר לילדים חריגים, הוסטלים, מסגרות מע"ש ומעונות, נוכחתי באמיתות דרך זו, שיש בה מן היצירה והחווייה עבור האדם החריג באשר הוא.

---*---*---*---*---*---

סוף דבר

לעבוד עם אנשים מוגבלים שאינם מדברים-
אך זיק של דיבור נשמע מתוכם,

לעבוד עם אנשים שאינם הכל מבינים-
אך ניצוץ של הבנה מאיר את פניהם,

לעבוד עם אנשים שאינם זזים-
אך סימני תזוזה ניכרים בהם,

לעבוד עם אנשים מוגבלים-
זה לדעת שקיים בהם
צלם אדם...

"יש להם יכולות ...!" - משפט זה שמעתי לראשונה מפיה של דר' נעה בלאס. אמת זו מלווה אותי עד היום, והינה המניע העיקרי מאחורי העבודה שלי עם אנשים חריגים.



ואם ישאל השואל: "לפתוח דלתות נעולות אתה מבקש?

ועל מה תתאמץ?"

יש לומר לו שמאחורי כל דלת נעולה

מישהו נושם ומתכווץ לסירוגין,

ובקולו מבקש: "אנא פיתחו לי הדלת,

איני מסוגל לעשות זאת בעצמי..."