

חינוך שאין לו גבולות

"עד שנגיע הביתה", רומאן בדיוני על מחנך המתעלם מהגבולות שבין בית ספר לבית ומהשוני בין חדר הכיתה לחדר טיפולים ולחצר חסידית, הוא שלא במתכוון משל על המציאות החדשה בחלק ממערכת החינוך בישראל | אמירה ארליך

עד שנגיע הביתה

מיכאל שיינפלד

ידיעות ספרים, 2018 | 359 עמ'



יותר מעשור מחיי ביליתי כאשת חינוך במסגרת החינוך הממלכתי הדתי (חמ"ד), ועל כן עורר בי הרומאן של מיכאל שיינפלד 'עד שנגיע הביתה' תחושת הזדהות עמוקה. קריאה נוספת העבירה אותי מהזדהות לזיהוי: זיהיתי בספר משהו מעבר לסיפור אישי, מעבר לממשק בין חיי הסופר לבין הרומאן שרקם, ואף מעבר להזדהות האישית-מקצועית שלי, כמי שזירת העל-יסודי הדתי לבנים, זירת ההתרחשות, אינה זרה לה כלל. קראתי את הספר כמשל על התמורות שהתחוללו בחמ"ד בעשור האחרון. קריאה זו מקבלת עתה אופי סמלי עם פרישתו של ראש מנהל חמ"ד, ד"ר אברהם ליפשיץ, שהספיק להשלים כמעט עשור של כהונה, ולהטביע בחינוך

ד"ר אמירה ארליך היא מרכזת התוכנית לתואר שני בחינוך מוסיקלי במכללת לוינסקי לחינוך וחברת סגל במכון מנדל למנהיגות.

הממלכתי דתי את חותמו האישי העמוק – שכן הרומאן הבדיוני של שיינפלד מיטיב להציג את החותם העמוק הזה.

אפשר לראות את החידושים בתפיסה החינוכית של חמ"ד כעומדים על שלושה דברים: דימוי בית החינוך לבית משפחה; הפדגוגיה של הרגש והאקסטזה הדתית; ויזמרתה המגלמונית משהו של השליחות החינוכית לגאול את נפשו של החניך. גיבורו של שיינפלד, המחנך איתן פלס, מביא שלושה אלה לידי מיצוי. את תוכניתו יוצאת הדופן לסייע לתלמידו הוא מגדיר כתוכנית "שיש בה סיכון אבל הסיכוי גדול ממנו" (עמ' 119). אכן, הסיכון והסיכוי מאפיינים את שלושת רכיבי היסוד שציינתי, המשפחה והאקסטזה והמגלמוניה; ואינני משוכנעת שהסיכוי הגלום בהם גדול תמיד מן הסיכון. לא בסיפורו הבדיוני של איתן, ולא בעולמם המציאותי, החי והמסוכן של הילדים ובני הנוער המתחנכים בבתי הספר שלנו.

מיכאל שיינפלד כותב מתוך חייו, ובתוך עמו/מגזרו הוא יושב. את רוב ספריו אפשר לקרוא כתחנות חניכתו של גבר דתי-לאומי בן זמננו: בצבא ('בכל מקום שהם'), בישיבת ההסדר ('מים שאין להם סוף'), ברווקות המאוחרת ('החוק למניעת בדידות'), ועכשיו בנישואים מאוחרים והורות מאוחרת ('עד שנגיע הביתה'). עלילות הספרים חושפות גבריות מורכבת ומרובדת המושפעת מהקשיחות הצברית, מהמשמעת התורנית ומהאידיאולוגיה הציונית דתית, ועם זאת גם מהרכות והצד הניו אייג'י או אף נשי של הדתי המודרני. כך, בלי לדבר בכלל על גבריות הוא יוצר מרחב פורה להרהורים בנושא.

קשה שלא לייחס לגיבורים של שיינפלד זיקה מסוימת לכותבם, ולו בגלל הרצף הכרונולוגי שתיארת. 'עד שנגיע הביתה' מסופר בגוף ראשון, הממזג בין קול פנימי חזק ומודע של הגיבור לבין הקולות הרוחשים סביבו. הקורא נכנס לראשו של איתן וחווה את כל העלילה דרך המסננת הזאת; אבל לכתובה הציריית והעשירה של שיינפלד איכות קולנועית שכמו משכיחה מהקורא את הסובייקטיביות של הקול הדובר לו את המציאות, ומזמנת אותו לחוות את הדברים מנקודת מבטו של איתן כאילו היא נקודת מבטו שלו. סיפור הדברים סוחף ומורכב, והכתיבה מפעילה את הדמיון החזותי – ולפעמים גם השמיעתי – של הקורא. אומנם, משהו מהדידקטיות החינוכית של המחבר ושל גיבורו חלחל גם אל צורת הכתיבה. כאן, ברשותכם, נשים את העלילה ואת אומנות הכתיבה בסוגריים, ונתמקד מלכתחילה בהיבט הרעיוני והפדגוגי. תחילה, כאמור, אל יסוד המשפחה.

"בית חינוך כמשפחה"

כמו לכל גיבור אפי, לאיתן המחנך יש מגרעה טרגית המובילה אותו כמעט לטעות טרגית. מבלי לקלקל למי שטרם קרא – הטעות של איתן טמונה בכלולו בין גבולות

המשפחה לגבולות הכיתה. הניסיון של המורה להציל את תלמידו השרוי במצוקה כרוך באימוץ טכני וזמני של התלמיד כבן. ההיענות של איתן לתלמידו המבקש לגור אצלו ולהיות לו כבן מאומץ, שסביבה רקומה כל עלילת הספר, היא מבחינה סמלית רק הקצנה והתגלמות חיצונית של עומק הקשר שיש לו עם כל תלמידיו. אשתו של איתן מתקשה לעיתים לקבל זאת, אך גם היא ערה לקסם שבקשר: "כמה אתה קשור אליהם, זה מדהים כמה חזק זה, כאילו הם ילדים שלך" (עמ' 28). תלמידיו-ילדיו של איתן עומדים תדיר לנגד עיניו:

וכל הזמן אני עסוק בהם. בנסיעה במכונית או בשעת הקניות, בשטיפת הכלים או בשתיקת התפילות. בשעת בוקר מוקדמת וגם בין השיעורים, בארוחת הערב פניהם מולי ופעמים, גם אם נדירות, הם מופיעים גם בחלום. וכל הזמן יש למה לדאוג, בטיפול מידי או במחשבות רחוקות טווח, למשל, הערב עלי לדבר עם המורה לאנגלית על המבחן של דותן. גם עם יובל צריך לדבר, לא על הלימודים אלא על ההדרכה... (עמ' 140-141)

שוב ושוב המחנך מהרהר, מתפאר, ולעיתים גם תוהה, על תפיסתו של המורה כהורה, בכל פעם בדגשים קצת שונים. למשל, הרבה אחרי שהוא נענה לתלמיד ואפשר לו לגור אצלו כבן, הוא מזמין אותו לשיחה אישית בבית הספר – ונתקל בשתיקה רועמת. את שתיקתו של התלמיד הוא מסביר לעצמו בכך שהתלמיד רואה בו הורה:

שהרי ישנם דברים שלא משוחחים עליהם עם ההורים: מי מספר בימינו לאביו או לאימו על אהבותיו או על פחדיו, על כישלונותיו או חלומותיו? אלו נושאים לשיחה עם מחנך, עם מורה, לא לדיבור עם הורה. ושוב היפוך התפקידים מכה בי, מגלה שגם לקרבה יש מחירים, גם להורות יש צל. ודווקא למורים יש פתאום עוצמה, דווקא להם מוגשת הזמנה חגיגית לשיח קרוב, שהרי התלמידים רגילים לשפוך את לבם בפניהם בכל נושא... (עמ' 241)

והנה, להיפוך ובלבול אלה בין התפקיד ההורי לתפקיד החינוכי יש שורשים במערך המיתוג שמ"ד עבר בעשור האחרון. המונח "בית חינוך כמשפחה" הפך לאורך העשור לסיסמה רוחבית של כל מערך חמ"ד. בתחילת הדרך היה מדובר במבצע שנתי שמפקחים הטילו על מנהלים, והללו הטילו על צוותי המורים, לבנות בתוך בתי הספר מסגרות ייחודיות שתבטאנה את ערכי ההכלה והמשפחתיות. היה כאן אתגר פדגוגי יצירתי שכלל גם היבט של תחרותיות לדרבון צוותי בתי הספר. וכך, מנהל אחד הכניס ספות וכונניות ספרים לפינה במרחב חצי פתוח, לרווחת התלמידים בהפסקה; אחר אימץ שגרה של שיחות בוקר בין מחנכים לכיתות; היה מי שטיפח מנגנון של שיחות אישיות בעלות צביון אישי יותר מהרגיל, ועוד מי שתכנן יום שיא מרגש להורים ביחד עם ילדיהם ומוריהם.

אולם בהמשך העשור חמ"ד אימץ את "בית חינוך כמשפחה" כמנטרה מערכתית כוללת. פרויקטים שכוונו בתחילה לרכיבי מעטפת של המערך הבית ספרי התרחבו וחיפשו דרכים להיטמע באופן אינטגרלי יותר בתרבות הבית ספרית. לא עוד פינת סלון בסוף המסדרון, אלא פינת סלון בכל כיתה. לא עוד יום שיא חד-פעמי בשותפות

ההורים, אלא שיעורים מובנים במערכת השעות שבהם הורים שותפים לומדים ומלמדים כחלק מהשגרה השנתית של בית הספר. ומעבר ליוזמות ולפיתוחים הייחודיים של כל בית הספר, החלו גם בדרג הגבוה יותר, דרג המפקחים, יוזמות לשינוי המבנה והתכנים של מפגשי מפקח ומנהליו, ופורומים מקומיים וארציים בדרגים שונים פעלו להטמיע את "בית חינוך כמשפחה" כפרדיגמה של מערכת חינוך ולא כאוסף של יוזמות נקודתיות.

אצל איתן, המחנך בספרו של שיינפלד, רוח "בית חינוך כמשפחה" מצויה כבר ברמת הטמעה לתוך שגרת הכיתה – במסיבות כיתה המתקיימות בבית המחנך בחנוכה ובפורים, ובדמותה של "שעת דיבור", שעה שבועית קבועה במערכת הכיתה:

בכל יום רביעי בשעה השלישית – הכיתה משנה צורתה. השולחנות שמסודרים בטורים ובשורות – מתפזרים, נצמדים אל הקירות, ומעגל כיסאות מתעגל במרכז החדר. בכל יום רביעי בשעה השלישית הכול נעצר, הגמרות נסגרות, התיקים מוזזים ורק אני והם מתקיימים במעגל אנושי צפוף. מתחילת כיתה ט', כבר שנה וארבעה חודשים, אנחנו מקשיבים זה לזה בשיעורי דיבור, כך אנו קוראים לשעות האלו, דיבור, במלעיל, מקנים להן כבר בשמן חשיבות מיוחדת. אחת לשבוע, אנחנו מופתעים שוב ושוב מעוצמת הכנות, מדברים בכל פעם על נושא אחר, מדברים כדי להכיר, מדברים כדי לשנתן, מדברים כדי לדעת לדבר, ויותר מכול מדברים כדי ללמוד להקשיב.

השעה מתחילה בדקה של שתיקה. אנחנו יושבים בדממה, דקת הרפיה בעיניים עצומות, ואחרי שהעיניים נפקחות מתחיל הדיבור. הם יודעים שזוהי השעה, שלימודי הגמרא הם קודש ושיעורי החינוך הם קודש קודשים אבל מעל לכל אלו נבראת השעה הזו, כי כאן מתרחשים הדברים, בה אנחנו מתקיימים באמת. (עמ' 72)

האתוס המשתמע מ"בית חינוך כמשפחה" אמור לכאורה לחבק קרבת תלמיד לרבו ואימוץ של תלמיד כבן במובן המטפורי. ב'עד שנגיע הביתה' שיינפלד בוחן מה קורה אם שוכחים לרגע שזו מטפורה בלבד. כמו כל דימוי, מתבקש מרכזו של כובד המשקל על אות כ' הדימוי. כמו בכל דימוי, סיכוי אדיר – סיכוי ליצירתיות, להתלהבות, להשראה, ולחדשנות – טמון בהשוואה בין שני שדות סמנטיים: במקרה הזה שדה החינוך ושדה המשפחה. אבל הקרבה הטבעית לכאורה שבין שני השדות הללו טומנת בתוכה גם סיכון. סיכון שיכול להתחיל ברגע של חוסר תשומת לב לכ' המדמה.

המחנך המספר בספרו של שיינפלד מהרהר על כך דווקא ברגעי המעבר של בנו הפעוט מידי שלו לידי המטפלת במשפחתו. מה שכל כך טבעי וקיומי לו בקשר שלו עם תלמידיו-ילדיו, מעורר אצלו תהיות ושאלות כאשר הוא בעמדת האב:

מבט רוחבי חושף שכל הרחוב מרוצף בילדי פתי-בר, ולרגע נדמה שכל ילדי העולם אווזים בשעה ארבע בצהריים פתי-ברים ביד, כדי להקל על השינוי, כדי לרכך את צער הפרידה, כדי למתן את המעבר ממשפחתו למשפחה.

הרי יש שם יתרונות גדולים, יש שם דברים שבית לא יכול להציע: תשעה חברים, חצר גדולה, בקבוקי צבע, מדפי משחקים, גננת וסייעת חמושות בסבלנות נדירה ובאנרגיות אינסופיות. לכן צריך להל על המעבר במשהו מתוק, כי גם אם הבית יתאמץ להתחרות בשלל פעילויות הגן, הוא תמיד יהיה אחר, ביני יותר, נדוש או צפוי או משעמם, ובכלל – אני חושב פתאום – מניין נולד הרצון העקשן לטשטש היום בין הבית ובין מסגרות החוץ, למה לקרוא לגן משפחתון, ומדוע בכניסה לבית הספר השחר מתנוססת כרזה האומרת: בית ספר שהוא גם בית. מדוע לבלבל את הילד, לבלבל את המבוגר, לבלבל את הכול. בית זה בית, ובית ספר הוא בית ספר, משפחה היא משפחה, ומשפחתון הוא משפחתון. ועצם הרעיון לדמות ביניהם צורמת, כמעט מקוממת [שגיאיות הדקדוק במקור], כמו שאמר נציג ההורים במסיבת הסיום של אחת הכיתות שחינכתי, המורה איתן אוהב את התלמידים שלו כאילו היו ילדיו – אז כל כך התרגשתי ועכשיו אני נצמט. (עמ' 94)

הייתי עדה לניסיון דומה לפירוק המטפורה באירוע הדרכה למנהלים בחמ"ד – כמדריכת צוותי חינוך מטעם משרד החינוך. שותפי בהדרכה אתגר את המנהלים המשתתפים, והפך את כל השיעור על פיו, כשלהגע אחד ביקש מהם לציין מדוע בית חינוך איננו כמשפחה. הדוגמאות שהעלו המנהלים עסקו בגבולות גזרה של הכלה – גבולות שהם, מצד אחד, אחת הסיבות העיקריות לכך שבית חינוך איננו משפחה, אך יחד עם זאת הם בדיוק הגבולות שהסיסמה "בית חינוך כמשפחה" מנסה לבחון ולהרחיב. מה קורה, למשל, כשילד שלך כהורה, וכשילד שלך כמחנך, מוריד את הכיפה? מפסיק לקיים אורח חיים דתי באופן בוטה אפילו? או מספר על נטייה מינית המסבכת את המשך הישארותו במסגרת של ישיבה תיכונית פנימייתית לבנים בלבד? האם היחס שלנו כהורים למקרים כאלה יכול וצריך להשתוות ליחס שלנו כנציגי מערכת חינוך? האם ההכרעות האופרטיביות מקבילות? האם השאלה אם לאפשר לילד להמשיך לגור בבית מקבילה לשאלה אם לאפשר לו להמשיך ללמוד במוסד?

"בית חינוך כמשפחה", כפרדגימה חינוכית, קידם מאוד את פרקטיקות האמפתיה והחמימות האישית, שאולי היו מועטות ולקויות מדי בעשורים הקודמים, ונתן למחנכים ולמנהלים כלים לשיפור האקלים הבית-ספרי. אבל יש בו גם אזורי עיוורון הטומנים סכנות. הספר מספק לכך כמה המחשות. במהלך מסיבת הפורים, הנערכת בביתו של המחנך, מעיד התלמיד הבן-המאומץ מתוך שכרותו:

אתה דרשת לנו הרב איתן שיש הבדל בין חנוכה לפסח שחנוכה זה חג של הבית ופסח זה חג של המשפחה, ואני שאלתי אותך מה ההבדל ואמרת לי שיש בית בלי משפחה ויש משפחה בלי בית, כמו אתמול אני זוכר את התשובה שלך, ואמרת שנבין את זה יותר במשך השנה, ואני אומר לכם שזכינו כיתה 3, זכינו ועוד נזכה להרגיש כאן תמיד אצל האדמו"ר איתן ואצל הרבנית ליאת שליט"א, זכינו להרגיש כאן גם מה זה בית וגם מה זה משפחה ואיך זה יכול לעבוד ביחד. (עמ' 283)

בגישת המחנך כדוגמה אישית, בפרשנות מילולית מדי של "בית חינוך כמשפחה",

כלולה פלישה של התלמידים לתוך ביתו ולתוך משפחתו של המורה. במקרה הקיצוני המתואר בספר התלמיד מפרש את הפער בין השבר המשפחתי שהוא חווה בבית לבין מודל המשפחתיות שמציב המורה (לפחות כלפי חוץ) כהזמנה. כך כבר בתחילת הדרך: "ואם הורים יכולים לבחור ילד לאימוץ למה שלא יבחר הילד גם הוא הורים מאמצים", שואל התלמיד המידיפק על פתח בית מחנכו בליל חורף. והוא ממשיך ומפציר: "אני רוצה שתאמץ אותי, אני רוצה להיות הבן שלך, המורה" (עמ' 26, 31).



תחנות חניכתו של הגבר הדתי.
מיכאל שיינפלד // תמונה באדיבות המצולם

בעודו נענה לבקשת התלמיד, ומנהל ביד רמה את נבכי חייהם של תלמיד זה ושל תלמידים אחרים, המחנך איתן נלחץ כשהוא מגלה שבאשר לבנו הקטן, המצב הפוך: "קשה לי לשמוע שדווקא לינור [הגגנת] יודעת טוב מאיתנו על התקדמותו של מתן" (עמ' 171).

העניין מורכב אף יותר, בגלל הפער התרבותי והדתי בין בית הספר לבית ההורים. גם זר כי ייקלע למוסד זה או אחר של החמ"ד יתרשם כי המורות דומות למדיי זו לזו, וכך המורים. אין זה מקרי: רובם המכריע מגיעים מן האגף התורני של המגזר הדתי-לאומי. המאפיינים החיצוניים המשותפים למרבית מורי החמ"ד אינם משקפים נאמנה את המגוון בקרב ההורים. הדיסוננס המתקיים תכופות בין הבית לבית הספר מחריף כאשר בית הספר

מידמה למשפחה. מה המסר שילד מקבל מכך שכל המורים שלו נראים אחרת מהוריו, וכנראה גם אורח חייהם אחר? בהקשר הדתי, כמה נערים ונערות חוזרים הביתה מהשיבה התיכונית ומהאולפנה וחשים בושה או אכזבה מההקפדה הדתית בבית – ובמקום לראות את מנהגי הבית כדרך דתית שונה, רואים אותם כדרך דתית פחות? בהקשר העדתי, כמה מבני עדות המזרח שבישיבות שלהם מתפללים בנוסח אשכנזי מפרשים את הנהוג בבית הספר כדרך "נכונה יותר"? הגדרת בית החינוך כמשפחה מסתכנת ביצירת קונוטציה של היות המוסד החינוכי מודל אוטופי של המשפחה המתוקנת.

במובן המילולי ביותר, "בית חינוך כמשפחה" מעמיד את בית הספר בתחרות עם ההורים. כאשר החינוך ממלכתי, מדינתי, כגון בארצנו, יש לגישה זו השלכות על מידת המעורבות של המדינה בחייו האישיים של הילד ובבחירותיהם של ההורים. במקרה של חינוך שהוא גם ממלכתי וגם דתי, ההשלכות מתרחבות ופולשות לנימי נפשו של

הילד, עת מערכת ממשלתית לוקחת אחריות על ההתפתחות הדתית-רוחנית שלו. הדבר עלול בקלות להיגרר לאזורי התפתחות שהם מעבר למנדט של בית חינוך. הרומן מדגים היגרות כזאת – ודומה שלעיתים, כשאין בה ערבוב בוטה בין משפחה לכיתה, הוא דווקא דורש אותה לשבח. כדי לרדת לשורש העניין, עלינו להרחיב בשני היסודות האחרים שהזכרנו – האקסטזה והמגלומניה.

אקסטזה

ההיבט הרליגיזי-רוחני של הפולשנות החינוכית מובע בספר בין היתר בחדשנות הפדגוגית של המורה הצעיר. חדשנות זאת אינה לגמרי חדשה, אבל היא מצטיירת ככזו בעיניו של המורה איתן ויש לשער שגם בעיני מי מן הקוראים. למעשה, שיטות ההוראה הייחודיות של המורה שואבות מאחת המהפכות של העשור האחרון בחינוך הדתי: הרוח הניאור-חסידי שפותחה ומוצתה עד תום בבית מדרשו של הרב דב זינגר וצוות ישיבת 'מקור חיים'. מה שהיה חדשני ופורץ דרך לפני עשור ויותר, ואף זיכה את הישיבה במעמד "בית ספר ניסויי", מצוי ורווי כיום כמעט בכל מוסדות חמ"ד. מדובר בפרקטיקה המתאפיינת בשיח רגשי עד רגשני, ומחוללת רנסנס של חסידות על כל פניה וגווניה ופסוודותיה. היא מציעה לתלמיד לקרוא פסוק ודרכו לקרוא את עצמו; לקרב את הטקסט לחיים ולקרוא את החיים כטקסט.



האומנם צריך המוסד החינוכי לדמות למשפחה?
מודעה של חמ"ד

זו גישתו של המחנך איתן. היא באה לידי ביטוי לא רק ב"שעות הדיבור" שהזכרנו, אלא אף ניצבת במרכז לימודי הגמרא העיוניים. כך, שיעור במסכת פסחים הופך לסדנה קולינרית להכנת חרוסת "במתכונים שונים לפי כל דעה במשנה" (עמ' 22); והעיון ב"מה נשתנה" נעשה דרך משימה שבה "אבקש מכל אחד לכתוב ארבעה דברים שהיו לו שונים אתמול בלילה... בסניף, בבית או במגרש, עם החברים או עם ההורים או עם עצמו, ועל זה תכתבו שאלות, ארבע שאלות, ותנסחו אותן לפי לשון הקושיות של מה נשתנה" (עמ' 61).

כך בכיתה, וכך אפילו בחדר המורים. על כותל הכיתה מתנוססת הפרזה "בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו", בלי המשך המימרה (עמ' 169). ובחדר המורים, המחנך איתן נוזף בעמיתיו במהלך דיון על מצב התפילה של התלמידים, ומציע להם שעת התבוננות עצמית משותפת: "ואולי זוהי הזדמנות לדבר כאן ועכשיו על הקשיים שלנו להתפלל... בואו נשתף אחד את השני ברגעים שלנו קשה לעמוד מולו" (עמ' 63; "מולו" מכוון כנראה לאלוהים). גם כאן בא לידי ביטוי הלהט של איתן כמחנך להפוך כל בעיה למעגל שיח רגשי ואישי. ברוח הביטוי החוזר פעמים רבות בספר: "מעגל אנושי צפוף".

מה יכול להיות רע בהחזרת הרגש והממד האישי לחינוך? גם שיינפלד בעצמו שוקל ברגע חולף בספר שמא גם בעבר לא נעדרו באמת הרגש והאישיות מהחינוך. התיאור של מפגש לא מתוכנן של איתן המחנך הצעיר עם הרב וייס הזקן שהיה פעם המחנך שלו, מייטיב לחדד את הניגוד בין הדורות. איתן נזכר בתקופת לימודיו אצל הרב וייס: "הוא היה מזנוכר, כמעט אכזרי. בכל בוקר התפללנו שלא יבוא, שיחלה, שלא יתעורר, שיפוט. אבל הוא הגיע, בוקר-בוקר, לא החסיר מעולם, לא איחר, לא ויתר, וכשהוא היה נכנס היינו מזנוקים מכיסאותינו, והוא – בלי בוקר טוב ומה שלומכם – היה צועק את שם המסכת, את הדף והעמוד... בלי דיבור על מה עובר עלינו, בלי לשאול אם יש קושי או צורך..." (עמ' 217). אך לצד זיכרון הנוקשות וחוסר הרגש, מזהה עתה איתן לראשונה את חדות החינוך של המורה הישיש:

והרב וייס עולה איתי במדרגות אל הספרייה שמעל לקומת הכיתות, שולף ספרים מהמדפים בידיים מיומנות ופותח את הים של שלמה ואת הכפות תמרים ואת השאגת אריה, ואנחנו מדפדפים ומוצאים את המקום וקוראים ביחד ומתווכחים בלהט, ובאמצע הלימוד הסוער הוא מרים את ראשו ומביט בי בעיניים חוקרות, מבריקות, לזה אני מתגעגע, אתה יודע? ללמוד עם תלמידים. ולרגע אני מיטלטל כי פתאום יוצא ממנו רגש. (עמ' 218)

נכון מנקודת המבט החדשה שלו, איתן מעז לשאול את הרב וייס על גישתו, והרב הזקן מספר לו לראשונה כיצד הייתה אימו מתקשרת אליו לילה ולילה ומבררת מה שלום בנה, והרב היה משבח אותו ארוכות, ואז גם מתקשר לאביו של איתן ומשבח את אשתו ואת דאגתה.

ומדוע הייתי קשה אתכם שואל, ואיתך במיוחד? הרי ראיתי את מצבך. אבל ידעתי שאם אקרב אותך אני נכנס אל מקום ההורים, ואת זה לא העזתי לעשות. ידעתי שאני המלמד שלך ולא ההורה. לילה-לילה הייתי שומע את קינתה של אמך ובוקר-בוקר הייתי מתאכזר אליך ובלבי חמלה עליך ועליה. (עמ' 219)

הרב הזקן מגדיר את גבולות הקרבה וגבולות הרגש בחינוך כגבולות המבדילים בין מורה להורה – כמסגרת המפרידה בין בית הספר לבית. המחנך הצעיר, לעומתו, לא רק מטשטש בין התפקיד המורי לתפקיד ההורי, אלא מפריז בפלישה לעולמות רגש, שלעיתים מכוונים לעורר אקסטזה של ממש. ברגע שיא של הספר, איתן המחנך מזמין את האבות של תלמידיו להצטרף לפעילות לילית בטבע. כאן, המחנך לוקח על עצמו תפקיד של מנחה קבוצות אם לא פסיכולוג דינמי בהובלת פעילות אבות ובנים. הוא מסדר אותם במעגל גדול של אב ובן לסירוגין. בשלב הראשון כל אחד צועק את שמו, גם אבות וגם בנים.

אחרי מעגל השמות אני אומר להם לצעוק לפי הסדר, כשהם אווזים ידיים, מי שאבא יצעק: אבא, ומי שבן יצעק: בן. אני מתבונן בהם, כמה קשה להם הצעקה, חלקם מבקשים

להתחמק, נבוכים, מישהו מהתלמידים גם עוקץ: מה זה המשחקי חברה האלה? אולי נשחק מחבואים או תופסת? אבל למרות המבוכה וההתנגדויות העניינים מבקשות עוד, לכן מדהים לשמוע את התגברות מעגל הצעקות: אבא-בן-אבא-בן, זרם הצעקה עובר ומתחזק בשרשרת האנושית, אבא-בן-אבא-בן-אבא-בן, ואחרי שני סיבובים של הזרם הזה, אני מוסיף משימה ומדייק, עכשיו מי שאבא שיצעק: אני אבא, ומי שכן שיצעק: אני בן. ושוב צעקות. ואני מבקש שיצעקו אבל הפעם בכל הכוח: אני אבא, אני בן. אני אבא אני בן אני אבא אני בן. בסיבוב הבא הם צועקים: אני האבא שלך, אני הבן שלך. ואחרי שלושה סיבובים אני מורה להם לצעוק כל זוג ביחד, אני האבא שלך אני הבן שלך. וזה מצמרר אותי להבחין בזעקה המשותפת, מה הם מניחים בה, מה הם גוערים בה, מה הם מקווים. לבסוף, לריכוך, אני מבקש שיצעקו כל האבות ביחד, אני אבא, ולאחריהם הבנים, אני בן. ולסיום, כולם ביחד, האבות והבנים, בצעקה משותפת. הפעם, אני אומר לעצמי, לא אורה להם מתי לעצור. רק אחרי שניות ארוכות מאוד הצעקות נחלשות מעצמן.

ושתיקה.

כולם מתיישבים. הצעקות עוד מרחפות, שוכרות איזה הד, מחפשות מקום בינינו ולא מוצאות. מרחוק צווחת ציפור. שקית שמסתכסכת בענף. גם בלבי ענף נסדק. משהו חייב לבקוע. חשבתי שיהיה זה תרגיל חימום ופתאום יש בו תחושות של תרגיל סיכום. (עמ' 318-319)

לסצנה הזאת איכות קולנועית של ממש, כמיטב העושר התיאורי המאפיין את כתיבתו של שיינפלד. התוכן המתואר מצמרר – ולא רק במובן חיובי. היומרה של המחנך בהובלת פעילות כל כך רגישה ונפיצה צורמת לי. נשאר בצד שאלות לגבי מציאות שבה לא לכל ילד בכיתה יש אבא. די לנו באותן מערכות יחסים מעטות, עדינות וכאובות, הזוכות בין תלמידים לאביהם ובין המורה עצמו לאביו הזוכות לפירוט מעמיק בספר כדי לדמיין את הסכנות האורבות לאיש חינוך המתיימר ולו לרגע להיות איש טיפול.

הפדגוגיה הרגשית-רגשית-אישית המובילה למצבים של אקסטזה היא פדגוגיה מסוכנת. וממש כמו שמתואר בספר, ראיתי לא מעט מחנכים ומחנכות במציאות שרק לאחר מעשה מתחילים להפנים את הסכנה ואת היומרה של עיצוב רגעים כאלה במסגרת החינוכית.

נימה של מגלומניה

פדגוגיית האקסטזה המוצעת בספרו של שיינפלד היא בעלת יומרה מגלומנית מסוימת. לעיל הזכרתי באגביות את רצונו של המחנך בסיפור להציל את התלמיד. אך אין העניין יכול להיפטר בקלות. שכן הצירוף בין שני היסודות שפירטנו עד כה, מחיקת כ' הדימוי ב"כמשפחה" ופדגוגיית האקסטזה, מוליד תרבות שבו מורה

עסוק בניסיון "להציל" את התלמיד – לא רק את שלומו הפיזי או את עתידו כי אם את נשמתו ואם אפשר, על הדרך – גם את נשמת הוריו. ובעצם, כמבואר בעלילת הסיפור, גם את נשמת המורה עצמו ואת הוריו שלו. דברי חוכמה בעניין זה שמעתי מפי הרב איתן אקשטיין, המייסד והמנכ"ל של כפר הגמילה לנוער דתי 'רטורנו': "אי אפשר להציל אף אחד", טען הרב אקשטיין, ומי כמוהו ידע זאת. "מקסימום אפשר להושיט יד". והנה דבריו של איתן אחר, איתן ידידנו המחנך גיבור הספר:

ואני יכול לפנות את המחשבה מהם כי אני להם הורה יחידי – אין להם אחד מלבדי, רק אני איתם... מולם רק אני נמצא, להם רק אני דואג. כמה מעצים להיות חד-הורי, כמה כובל ויותר מכך כמה משחרר, שהרי לא צריך לחלוק עם אחר בהתלבטויות וכל ההחלטות הן שלי, הצלחותיהם הן הצלחתי ושמתם היא שמחתי. (עמ' 141)

הסכנה שבתפיסה החד-הורית הזאת מצויה גם בהקצנה דוגמת השמטת המילים "כאילו הוא יצא ממצרים" מהסיסמה המתנוססת כאמור על קיר הכיתה, "בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו". הוצאה זו של משפט מהקשרו נושקת לתפיסת חינוך שיש בה נימה של מגלומניה. העם, המורשת, מצרים והיציאה ממנה כולם נמחקים והאדם ועצמו נשארים במרכז. החיבור בין טשטוש גבולות, נטייה לאקסטזה ותחושת שליחות מגלומנית איננה הדרך היחידה או הראויה לחנך לאהבה עצמית.

יזמרתה העודפת של מערכת החינוך הממלכתית, בגילומה המוקצן בדמות איתן, להציל את נשמות תלמידיה ולהוציאם משעבוד לגאולה חסידית, ניו-אייג'ית או פסיכודינמית, בנויה נדבך על נדבך. היא עומדת, כאמור, על שתי רגליים ייחודיות לה: על גבי הפדגוגיה האקסטטית שמאפשר אופייה הדתי, ועל גבי התפיסה בת העשור של בית החינוך כמשפחה. אולם מתחת לרגליים אלו נמצאת תשתית המשותפת לכלל מערכת החינוך הממלכתית.

מערכת החינוך במדינת ישראל היא מערכת ממשלתית, שיסודה במערכות מפלגתיות-אידיאולוגיות. מבחינה היסטורית, כל זרמי החינוך שבה נטועים ונגועים במורשת אידיאולוגית. מאבקים היסטוריים בין הזרמים – שאחד משיאייהם התבטא בנפילת הממשלה הראשונה ב-1951 – עסקו במלחמה על נפשות התלמידים, ולא פעם קראו תיגר על החינוך ההורי ועל המסורת העדתית. על ציר זה נסבה התחרות בין זרמי החינוך על השמת ילדי העולים בראשית המדינה. ביטול הזרמים האידיאולוגיים בחינוך ויצירת המערכת הממלכתית נועדו לנטר את ההשפעה המפלגתית, אולם, ראשית, הם לא הקהו את כל עוקצה, שכן מערכת החינוך נותרה בעיקרה תחת השפעתם של מוקדים זרמיים ואידיאולוגיים מסוימים; ושנית, ה"ממלכתיות" הממשלתית היא בעלת רכיבים אידיאולוגיים בפני עצמה.

לכן, באופן חלקי לפחות, הסכנות שספרו של שיינפלד מאותת עליהן עשויות לדגור גם ביתר זרמי החינוך בישראל. לאורך ההיסטוריה של מדינת ישראל, זרמי החינוך

השונים ניסו מינונים שונים של מעורבות, לעיתים מעורבות יתר, בהתפתחות האישי של תלמידיהם. בתוך ההקשר הזה פועל החינוך הממלכתי-דתי כזרם חינוך המתעקש לעסוק בקדושה ולבנות את עולם הרוח של התלמיד. בעשור האחרון גברה הנטייה לעסוק בכך לא רק במובן של פרקטיקות של אורחות חיים ובהקניית האמונה הדתית, אלא גם בנגיעה בנימי נפשו של הילד. וכך כיום, יותר מבעבר, חמ"ד הוא זרם חינוך המתיימר לקחת אחריות של פיתוח קשר חי בין ילד וילדה לבין בוראם. אין ערובה לכך שגרסה אחרת של התופעה לא תתפתח בזרמים אחרים.

לי נדמה שהזירה הנכונה, הטבעית ואפקטיבית ביותר להתפתחות – גם התפתחות ערכית, על אחת כמה וכמה התפתחות בהיבטים רליגיוזיים ורוחניים – היא הזירה המשפחתית. ואולי זאת הסיבה לכמיהה הגדולה של מערכת החינוך הדתית להפוך בית חינוך למשפחה? חוכמה שכזאת מכניס שיינפלד בפיו של "מרצה, דוקטור לפסיכולוגיה" בערב לאבות בלבד במשפחתון של בנו של המחנך:

פתאום יש סכנה שהילדים לא ילכו אחרי ההורים אלא אחרי קבוצת השווים, החברים, ושהם יהיו המודל במקומו. אם פעם היה ברור שמתלבשים כמו אבא וגרים ליד ההורים, בחמולות, ועובדים יחד עם אבא, היום זה בושה להתלבש כמו אבא, היום את הסודות מספרים לחברים ולא להורים... התפקיד שלנו הוא להחזיר את הילדים שלנו אלינו, שהם ילכו אחרינו ולא אחרי ברווז עץ... איך עושים את זה? מישהו שואל, איך מחזירים אותם אלינו? על ידי פיתוח השיח הרגשי. (עמ' 186–187)

בעשור האחרון חווה חמ"ד התעוררות של ממש. התעוררות ותנועה שבמובנים חשובים עונות בהצלחה לאתגרי הזמן – ובראשם המודעות לגיוון: לא עוד ישיבות של קו אחד מוצק ואפור, אלא חתירה להתאמה אישית דרך פיתוח מגוון אפשרויות וסגנונות והתמחויות במוסדות השונים. לא עוד התבוססות בנהלים ובדקדוקי צניעות ותפילה שאין בהם נשמה – אלא מאמץ אמיתי להיענות לצימאון הרגשי-רוחני של הדור מתוך הבנה שמצוות ואורחות חיים אינם מספיקים בלי החוויה והאוירה שעוטפת.

לצד אלה אפשר אפילו להתברך בהתפתחות תודעת השליחות, פרקטיקות האמפטיה ונוכחות הממד האישי והרגשי בתהליכי הוראה-למידה. כל אלו יכולות להתקיים גם באופן מתון, ואכן זאת המציאות בהרבה מקרים. הבעיה מתחילה כאשר השליחות הופכת לפטרונות, והרגשי לרגשני. כי הצירוף של עמדה פטרונית וגישה רגשנית מעורר חשד גדול למניפולציה. נכון, יש מן המניפולציה בכל חינוך שהוא, שהרי שורש החינוך הוא בהשפעה ובשינוי. אבל כאשר מערכת חינוך מונעת מרצון להציל את נפשו של הילד, המניע הוא דחוף וקיומי – ואנשים נוטים להרשות לעצמם יותר בשם הדחיפות ולמען מטרות קיומיות. לכן יש מקום לתהות על האתיקה של טשטוש הגבולות, כמו גם על גבולותיו של החינוך: עד כמה רצוי שיחדור אל המרחב התוך-אישי של התלמיד.

עוד יש לתהות מה שורש הפחד שבבסיס הרצון להציל. להציל ממה? האם מטרת העל של החינוך הדתי היא לשמר את הדתיות של התלמיד? יש כאן סתירה אינהרנטית בין חינוך – כהתפתחות, כשינוי, כהשפעה – לבין רצון לשמר משהו, שספק אם היה קיים ובאיזה אופן היה קיים לכתחילה. ושוב, להציל ממה, אולי גם ממי? מה אם כן היחס בין בית החינוך לבין המשפחה? הצירוף של מגלומניה ואקסטזה יוצר סוג של כוחניות שבו המחנך הוא זה שיודע מה טוב, והוא ישפיע עליו לא רק לשמוע על הטוב הזה, ללמוד עליו, אלא גם לחוות אותו, ובמרב האפקטים והחושים האפשרי.

צמד המילים "חינוך דתי" הוא אולי מעצם מהותו אוקסימורון – אם אכן הכוונה לחנך אותך להיות דתי. פרקטיקות ואורחות חיים אפשר ללמד איך לעשות ולקיים. אפשר גם לחנך לרוחניות: ללמד שיטות, לפתח מיומנויות. על אף התנגדותו הראשונית של הווארד גרדנר, בעל תאוריית ריבוי האינטליגנציות, חוקרים רבים מכירים כיום באינטליגנציה הרוחנית כאינטליגנציה התשיעית, לצד השמונה שגרדנר הגדיר. ועדיין, במובן עמוק ובסיסי מאוד, אם אדם צריך ללמוד כדי להישאר אדם דתי, מה נאמר על עצם היסודות של דתיותו – האמונה, הבחירה, הספק? האם אלו תכנים, מיומנויות, או גישות שניתן וצריך ללמד בבית ספר? אינני בטוחה. ודאי שלא כאשר המניע העיקרי המורגש הוא הפחד מאובדן הדתיות. אמונה, בחירה, וספק מוזנים טוב יותר מאהבה מאשר מפחד.

חמ"ד בתצורתו המתחדשת נותן סיכוי להרבה יותר ילדים וילדות. אבל עם הסיכוי אורבות גם הסכנות, וכדאי להכיר בהן באופן מפורש. שילוב של הידמות למשפחה, פדגוגיה של אקסטזה ומגלומניה חינוכית, המתגבש כתשתית למערכת שכבר מיסודה היא אידיאולוגית וגם דתית, הוא דבר שחשוב לזהותו ולהישמר מפניו.